

Département de sociologie
Année universitaire 2020/2021

Mémoire de Master 2 SSAMÉE

Quels enseignements prendre en compte dans le fonctionnement des chantiers éducatifs et comment envisager le renforcement du dispositif chantier pour mieux aider les jeunes qui vivent des situations de discrimination ?

Emmanuelle GAU et Siham LAMRINI

Sous la direction de Roland Raymond et de Rémy Cavalin



de la pratique des jeunes
de leur environnement et
des pratiques éducatives
en développement du pouvoir d'agir

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Raymond, pour l'aide qu'il m'a apportée lors de la réalisation de ce mémoire. En tant que directeur de mémoire, il m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer dans mes recherches. Je le remercie également pour sa disponibilité et la qualité de ses conseils.

Je tiens également à remercier mon tuteur d'alternance M. Cavalin pour sa collaboration et son aide lors de la réalisation des différentes étapes du mémoire et sa transmission d'informations qui m'ont été précieuses au cours de mon étude. Il m'a ainsi apporté des précisions nécessaires concernant son domaine d'expertise en prenant le temps de répondre à mes questions et s'est investi lors des différentes étapes de la réalisation de mon mémoire universitaire.

Je remercie également l'ensemble des membres du personnel du dispositif Prévention de l'association « Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence des deux Savoie » qui m'ont accompagnée lors de mon étude et m'ont aidée à récolter le maximum d'informations relatives à mon objet d'étude avec bienveillance et collaboration lors de nos entretiens réalisés et de nos échanges informels.

Je remercie également les professionnels d'autres institutions que j'ai pu être amenée à interroger lors de cette étude, tels que la Mission Locale Jeune, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ou le Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation de la Savoie. Ainsi leur collaboration a été précieuse et nous a permis de récolter de nombreuses informations afin de garantir la richesse de notre étude.

Enfin, je souhaiterais remercier les jeunes que j'ai pu côtoyer à l'association pour leur accueil chaleureux ainsi que la confiance qu'ils m'ont accordée lors des entretiens réalisés. Leur collaboration m'a ainsi aidée à récolter de nombreuses données qui constituent la richesse de cette étude.

Introduction	5
Partie I.....	8
1.Le contexte de la commande de départ.....	8
2. La commande retravaillée	10
3.La problématisation.....	10
4.L'objet d'étude du mémoire.....	10
5.Le protocole d'enquête	11
6.Le choix de la méthode	13
7.La démarche exploratoire	15
8.Les objectifs de l'étude.....	15
9.Difficultés rencontrées et solutions apportées.....	16
10.Présentation de la sauvegarde de l'enfance	17
10.1 Historique.....	17
10.2 Les différents services proposés.....	17
11.Présentation de l'Observatoire	27
Partie II	29
Le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les professionnels.....	29
1.Le contexte dans lequel s'inscrivent les chantiers éducatifs.....	29
1.1 Dans les politiques sociales	29
1.2 Dans le parcours du jeune	35
2.Les définitions des chantiers éducatifs selon les professionnels	45
2.1 Une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes.....	45
2.2 Un outil pluriel qui travaille les savoir-être et ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle pour certains professionnels, à des échelles variables	46
2.3 Une façon légale d'accéder à une rémunération	49
2.4 Un rôle de Prévention.....	50
2.5 Un « espace autre ».....	60
3.Les différents indicateurs qui influencent les chantiers éducatifs	62
3.1 Les différents objets de chantiers éducatifs évoqués par les professionnels.....	62
3.2 L'offre territoriale en termes de chantiers	68
3.3 L'influence des profils des jeunes.....	72
3.4 Les critères d'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs.....	80
Partie III	93
La perception et le vécu des discriminations à l'échelle des jeunes.....	93
3.1 Le contexte des discriminations dans le cadre de la jeunesse.....	95
3.2 La difficulté des jeunes à qualifier les ressentis de discriminations :	103
3.3 Les ressentis des discriminations vécues par les jeunes (la discrimination à l'échelle des jeunes) :106	
3.4 Les effets et incidences des discriminations sur les parcours des jeunes	117
Partie IV	124
Le lien entre les modalités d'accompagnement dans les chantiers éducatifs et la lutte contre les discriminations	124

1. La perception des chantiers éducatifs selon les jeunes.....	124
1.1 Une satisfaction générale liée aux expériences en chantiers	124
1.2 Une non-prise de conscience liée à la présence de protocoles pour certains jeunes	126
1.3 Un ressenti des protocoles pour d'autres jeunes aux profils spécifiques	127
2. Le lien entre les discriminations vécues par les jeunes et les pratiques des professionnels.....	128
3. De nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels	135
3.1 L'importance de lutter contre les discriminations	135
3.2 Les principes de la pensée réflexive et la recherche-expérimentation pour lutter contre les discriminations.....	138
3.3 Les idées des professionnels pour lutter contre les discriminations.....	145
Conclusion.....	151
Bibliographie	163

Introduction

La question des discriminations est une question qui se pose régulièrement au sein de nos sociétés modernes. En effet, on tend de plus en plus à lutter contre les discriminations, qui sont mises en avant dans des études récentes.

Tout d'abord, il convient de noter que la discrimination est un sujet complexe à discuter et à travailler en raison de plusieurs facteurs. Le premier concerne la définition de la discrimination (souvent sous-estimée, parfois négative) et l'amalgame sévère entre pratiques discriminatoires (qui relèvent du droit pénal) et pratiques sélectives ou inégalitaires. La seconde tient à la relative nouveauté du droit dans ce domaine car nous sommes confrontés à un sujet de droit évolutif et à un droit en devenir. La troisième repose sur le caractère systématique de la distinction : la distinction est souvent produite indirectement et résulte principalement de l'action séquentielle d'un groupe d'acteurs (sans toujours en avoir pleinement conscience). *“Reconnaître la discrimination, non pas comme un concept général, mais comme un fait social nécessite un acte de simplification”* (Didier Fassen, 2002)

Selon la loi : *« La discrimination consiste à traiter une personne ou un groupe de personnes de manière défavorable en raison de critères prohibés »* (Le défenseur des droits, CNIL, 2012). La discrimination est une infraction pénale punie de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende (art. 225-1 du Code pénal). Les critères de discrimination prohibés dans le Code du travail sont : l'âge; le sexe ; l'origine; la situation de famille ; l'orientation sexuelle ; les mœurs, les caractéristiques génétiques, l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, à une nation, à une race ; l'apparence physique ; le handicap ; l'état de grossesse ; le nom de famille ; les opinions politiques ; les convictions religieuses ; les activités syndicales ou mutualistes.

Selon le site *« la Toupie »*, dans le domaine social, la discrimination est *« la distinction négative, l'isolement, la ségrégation de personnes ou d'un groupe de personnes par rapport à un ensemble plus large. Elle consiste à restreindre les droits de certains en leur appliquant un traitement spécifique défavorable sans relation objective avec ce qui permet de déterminer l'ensemble plus large. »*

Qu'elle soit volontaire ou inconsciente, la discrimination porte atteinte à l'égalité des droits, à l'égalité des chances mais aussi à l'égalité des devoirs de chacun.

Il a été constaté qu'en période de crise économique, la discrimination s'aggravait de manière importante envers certaines ethnies ou communautés, rendues injustement responsables de la situation. Dans les démocraties, les lois constituent l'un des moyens les plus efficaces pour combattre toute forme de discrimination. Cependant ils expliquent que cette lutte devient difficile lorsque la discrimination est une habitude sociale généralisée.

Le site présente ainsi quelques exemples de critères discriminatoires tels que le rang, le statut social, la fortune, le sexe, les pratiques sexuelles, l'âge, l'origine géographique ou sociale, la couleur de la peau, l'apparence physique ou vestimentaire, l'opinion ou l'appartenance à un mouvement philosophique, la religion, la culture, le style de vie...

La discrimination peut ainsi porter sur l'emploi, le logement, l'accès à certains lieux (ex : boîtes de nuit), les prix de vente, le droit à des biens ou à des services...

A travers divers articles de sociologie et de professionnels du secteur de l'accompagnement à la jeunesse dans l'orientation et la formation, nous avons ainsi pu délimiter davantage d'informations concernant les discriminations faites aux jeunes sur le marché de l'emploi et également dans la vie courante. Selon Véronique De Rudder (chercheuse à l'Urmis/Paris 7), la discrimination c'est l'application d'un traitement à la fois différent et inégal en fonction d'un ou plusieurs traits, réels ou imaginaires, socialement construits comme marques négatives ou stigmates (par exemple, la couleur de la peau, le sexe, l'origine réelle ou supposée). La discrimination se définit par le fait de refuser aux individus ou aux groupes l'égalité de traitement qu'ils sont en droit d'obtenir. Au plan juridique, c'est un traitement défavorable, à situation comparable, d'un individu ou d'un groupe, dans l'accès à un bien ou un service, fondé sur un critère illégal, entraînant un préjudice.

Notre étude cherchera alors à observer s'il y a des pratiques discriminatoires dans les pratiques des professionnels pour les jeunes dans le cadre des parcours d'insertion sociale et professionnelle. Nous allons alors voir comment nous pouvons nous saisir de l'idée des discriminations, voir ce qui peut recouvrir les discriminations et voir où nous pouvons en trouver et sous quelle forme. Ainsi nous allons réinterroger la question des discriminations et nous choisirons de ne pas les considérer d'un point de vue positiviste, en ne prenant pas uniquement en compte les indicateurs de la discrimination d'un point de vue formel et ses déterminants. Nous verrons alors qu'il existe des discriminations dans la vie extérieure des jeunes mais pas au sein des chantiers éducatifs et nous voulons voir comment le fait de maximiser les chantiers pourrait changer les choses en prenant davantage en compte les difficultés qu'ils rencontrent à l'extérieur. Nous pourrions ainsi observer quels sont les tenants et les aboutissants des chantiers éducatifs et si leur but est de lutter contre les discriminations. Nous verrons ainsi si dans le cadre de l'étude nous aurons affaire aux mêmes discriminations nommées de la part des jeunes et si les chantiers éducatifs ont pour but de lutter contre ces discriminations ou s'ils gomment, reproduisent ou transforment ces discriminations.

Nous supposons alors que des processus de discrimination existaient dans la vie extérieure des jeunes et nous voulions voir comment ils s'exprimaient dans les parcours d'accompagnement pour pouvoir mettre en place des actions concrètes pour lutter contre et pour voir en quoi les dispositifs d'accompagnement des jeunes peuvent-ils gommer, lutter, reproduire ou créer des processus de discrimination vécus à l'extérieur ?

Notre sujet d'étude a deux objets, d'une part nous allons étudier les ressentis des discriminations vécues par les jeunes et les effets et les incidences des expériences discriminatoires sur les parcours des jeunes et d'autre part le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs. Nous verrons ensuite le lien existant entre ces deux objets.

Le chantier éducatif selon le *Code du Travail, Article L 211-1 du 29 juin 1999* permet à des jeunes entre 14 et 19 ans (hors temps scolaire pour les 14-16 ans, et selon la loi) d'avoir une première expérience professionnelle. Ils permettent d'aider les jeunes à prendre confiance en eux, leur donner une première expérience du travail, leur permettre d'avoir une première expérience du monde du travail, leur permettre d'avoir des petits revenus, leur donner l'occasion de participer à un projet collectif, leur apprendre à gérer leur temps et à s'organiser et créer un lien avec les habitants dans les quartiers. Le jeune signe un contrat de travail et reçoit une fiche de paie. La rémunération est fixée par la législation en vigueur.

Encadré par un éducateur, le chantier répond à une demande de prestation d'un commanditaire extérieur (collectivité, bailleur social...). Ce sont souvent des travaux de peinture, de débroussaillage, de nettoyage, parfois la préparation de repas. Par ailleurs, en participant à l'amélioration et à l'embellissement de son cadre de vie, le jeune devient acteur de la collectivité.

Le chantier est à la fois un lieu d'apprentissage technique, à la fois un lieu qui permet d'acquérir des savoirs-être (comportement, rigueur, ponctualité, concentration...). Très souvent, il permet au jeune de retrouver une certaine dynamique et à l'éducateur d'accompagner le jeune sur sa trajectoire individuelle (projet, formation...).

Le temps de chantier est un temps court (quelques jours ou semaines). Il se situe en amont des dispositifs d'insertion professionnelle.

Nous verrons ainsi si les tenants et les aboutissants des chantiers éducateurs vont vers le sens de la lutte contre les discriminations faites aux jeunes et comment modifier l'objet de chantier de façon à les combattre.

Dans un premier temps nous évoquerons le contexte de la commande de départ, la commande retravaillée, la problématisation, l'objet d'étude du mémoire, le protocole d'enquête, le choix de la méthode employée, la démarche exploratoire, les objectifs de l'étude, les difficultés rencontrées et les solutions apportées puis nous ferons la présentation de la Sauvegarde de l'enfance avec les différents services proposés et son historique et de l'Observatoire qui commande cette étude.

Nous évoquerons ensuite dans une deuxième partie, le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatif avec le contexte dans lequel cela s'inscrit au vu des politiques sociales et du parcours des jeunes, les définitions multiples des chantiers éducatifs selon les professionnels qui accompagnent et/ou orientent les jeunes ainsi que les indicateurs spécifiques qui influencent le chantier.

Nous évoquerons en parallèle la perception des discriminations à l'échelle des jeunes, avec la difficulté des jeunes à qualifier les ressentis de discriminations, les ressentis des discriminations vécues par les jeunes, les réactions des jeunes face aux discriminations et les effets et les incidences des discriminations sur les parcours des jeunes.

Dans une troisième partie nous évoquerons une mise en miroir en observant la perception des chantiers éducatifs selon les jeunes en constatant qu'il existe un impensé lié à la présence de protocoles et que le chantier éducatif n'est pas pensé comme un outil de lutte contre les discriminations. Nous étudierons également le lien entre les discriminations vécues par les jeunes et les pratiques des professionnels.

Enfin dans une dernière partie nous évoquerons l'importance de lutter contre les discriminations pour les acteurs de jeunesse, les principes d'une pensée réflexive et de la recherche-action pour penser ce phénomène des discriminations et de nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels se basant sur les idées mêmes des professionnels pour lutter contre les discriminations. Ainsi nous pourrions décrire comment maximiser l'offre de chantiers peut lutter contre les discriminations. Dans un dernier temps nous concluons notre étude en rappelant les principaux apports ainsi que les pistes à travailler pour l'avenir.

Partie I

1. Le contexte de la commande de départ

Nous allons ainsi dans un premier temps évoquer le contexte de la commande de départ qui nous a été transmise.

Ainsi, mon projet d'alternance s'inscrit dans le cadre du Dispositif Prévention de la SAUVEGARDE, structure basée à Chambéry, et après qu'une étude exploratoire ait été réalisée sur les discriminations faites aux jeunes en Savoie, afin de mener une recherche-action sur les discriminations dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes accompagnés. Ce projet est également soutenu par l'observatoire qui contribue à développer le « pouvoir d'agir » chez les jeunes accompagnés. Il a été instauré par le directeur du dispositif de prévention qui avait élaboré un premier dispositif de prévention comprenant un certain nombre de discriminations concernant les loisirs, l'insertion à l'emploi et c'est la question de l'insertion à l'emploi qui a été retenue. Une enquête exploratoire avait été menée auprès de 120 jeunes, réalisée par l'Observatoire et analysée par les professionnels du dispositif, a révélé que les discriminations subies et/ou vécues dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle est apparu comme un sujet méritant une étude plus approfondie.

Ainsi, différentes « recherches- actions » ont déjà été montées au préalable concernant des problématiques relatives aux jeunes sur les réseaux sociaux, les addictions. Les acteurs de jeunesse visent alors à transformer les pratiques éducatives en s'appuyant sur un projet de recherche et d'expérimentation. Il s'agit de faire participer les bénéficiaires de ces actions comme les jeunes. Le conseil technique construit alors une méthodologie de projet, un accompagnement sur analyse de la pratique et une conception d'outils d'évaluation. Les recherches actions visent à associer les acteurs entre eux. Les recherches expérimentations sont menées plutôt sur l'Observatoire et visent à agir sur le réel, à visée opératoire, on essaie des choses et on voit ce que ça donne en apportant du contenu scientifique. On donne alors une priorité au terrain.

La question des discriminations est ainsi portée par le dispositif prévention. Faire de l'insertion avec les jeunes c'est la priorité du « dispositif prévention », en travaillant sur les savoirs faire et savoir être. Il s'agit alors d'intervenir sur les jeunes et sur les structures. Il faut alors adopter un point de vue éthique vis-à-vis des jeunes : avoir la capacité de « faire bouger les choses » en adaptant les institutions aux jeunes et pas seulement en adaptant les jeunes aux institutions.

Il s'agissait ainsi d'étudier dans quelle mesure et de quelle manière les acteurs de l'accompagnement tels que la sauvegarde, les Missions Locales Jeunes, les centres de formation, le Centres d'Information et d'Orientation ont eux-mêmes pu être producteurs de discriminations dans les propositions et les modalités d'accompagnement faites aux jeunes accompagnés. Il s'agit d'un phénomène latent dont les professionnels n'ont pas forcément conscience. L'objectif est ainsi de produire des données d'analyse permettant de faire évoluer tant les dispositifs d'insertion que

les pratiques professionnelles. Ce projet de recherche mettra alors en avant les problématiques que les acteurs peuvent rencontrer sur le terrain.

Cette recherche-action mettra en lumière les discriminations faites aux jeunes dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle et de faire évoluer les dispositifs et les pratiques des professionnels. Nous voulions également savoir si les dispositifs mis en place luttent/gomment/reproduisent ou créent des discriminations.

L'hypothèse de la recherche était que lors de ces accompagnements des processus de discriminations se mettaient en œuvre soit par le mode de fonctionnement des dispositifs soit par des postures professionnelles contribuant à renforcer encore l'inégalité d'accès au marché de l'emploi dans un second temps. Il était alors possible qu'il existe de l'indicible, de l'impensé pour les acteurs dont les valeurs, les missions et les objectifs sont ancrées dans le respect des différences, de l'égalité et de la promotion sociale.

Ainsi cette étude nous incitait à partir des pratiques des professionnels du dispositif prévention, des cadres, des éducateurs de prévention, et des éducateurs techniques, et des partenaires qui œuvrent auprès de ces jeunes.

Ce sujet était donc conflictuel, sensible au premier abord mais aussi proche, réel et donc potentiellement transformable. Ainsi les recherches-actions telles que celle-ci menées à l'Observatoire visaient à produire du changement, construire des possibles tout en rendant acteurs les jeunes et les professionnels.

Cette étude visait alors à mettre en questionnement voir à remettre en cause tant les pratiques éducatives et d'accompagnement que la construction des politiques publiques et des dispositifs d'insertion.

Ce sujet concret proche des acteurs de terrain avait alors pour vocation d'influer sur le réel en proposant des pistes d'amélioration.

Au cours de l'étude et après avoir réalisé nos premiers entretiens avec les professionnels nous avons choisi de davantage nous concentrer davantage sur les chantiers éducatifs pour l'étude et pas uniquement sur les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En effet le chantier éducatif était un outil important dans les pratiques des professionnels et nous avons alors souhaité voir si le chantier éducatif pouvait être un outil de lutte contre les discriminations. Nous allons à présent préciser davantage quel était la commande retravaillée au cours de l'étude.

2. La commande retravaillée

Au cours de l'étude et après avoir réalisé nos premiers entretiens avec les professionnels nous avons choisi de davantage nous concentrer sur les chantiers éducatifs pour l'étude et pas uniquement sur les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En effet le chantier éducatif était un outil important dans les pratiques des professionnels et nous avons alors souhaité voir si le chantier éducatif pouvait être un outil de lutte contre les discriminations.

Nous avons choisi d'interroger uniquement des jeunes ayant réalisé des chantiers éducatifs.

Nous allons maintenant évoquer la problématisation de la mission.

3. La problématisation

La question de départ était « *En quoi les dispositifs d'accompagnement des jeunes peuvent-ils agir, lutter, reproduire ou créer des processus de discrimination ?* »

Ainsi, cette problématique a été amenée par le commanditaire de l'étude, le directeur du dispositif Prévention qui supposait que les jeunes vivaient des discriminations dans leur vie extérieure et voulait connaître l'influence des dispositifs d'accompagnement sur ces discriminations.

Nous allons à présent évoquer l'objet d'étude du mémoire.

4. L'objet d'étude du mémoire

Au cours de l'étude et après avoir réalisé nos premiers entretiens avec les professionnels nous avons choisi de nous concentrer davantage sur les chantiers éducatifs pour l'étude et pas uniquement sur les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Le chantier éducatif était pris au départ davantage comme une entrée pour sélectionner les jeunes à interroger mais il a ensuite pris une place plus importante dans notre étude. En effet le chantier éducatif était un outil important dans les pratiques des professionnels de la Prévention Spécialisée et nous avons alors souhaité voir si le chantier éducatif pouvait être un outil de lutte contre les discriminations au cours de nos entretiens avec les professionnels.

Au cours des entretiens réalisés avec les jeunes et les professionnels nous avons ainsi pu observer que les tenants et les aboutissants des chantiers éducatifs avaient des visées spécifiques qui ne concordaient pas forcément avec les objectifs d'insertion sociale et professionnelle et qui ne

visaient pas à lutter contre les discriminations. Ces observations ont alors traduit un étonnement puisque nous pensions que les chantiers éducatifs étaient directement liés à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes accompagnés. Il n'y avait pas de réflexion engagée au préalable là-dessus ce qui a créé un véritable « coin aveugle » lié à ces chantiers.

Dans ce mémoire nous allons ainsi nous concentrer davantage sur la qualification du fonctionnement et des finalités des chantiers éducatifs et leur lien avec les discriminations vécues par les jeunes dans leurs parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Nous verrons ainsi que les tenants et les aboutissants des chantiers sont plutôt minimalistes et, semble-t-il plutôt "aveugles" vis-à-vis des problèmes de discriminations que rencontrent par ailleurs les jeunes en l'état de l'organisation de l'offre, et qui ne semblent pas offrir des pistes ou des perspectives solides pour parvenir à atténuer/compenser les discriminations externes que peuvent vivre les jeunes.

Nous évoquerons également les ressentis de discriminations des jeunes à l'intérieur et à l'extérieur des chantiers éducatifs ainsi que leurs effets et leurs incidences dans le cadre de leur parcours.

Nous évoquerons également l'importance de lutter contre les discriminations pour les acteurs de jeunesse, les principes d'une pensée réflexive et de la recherche-action pour penser ce phénomène des discriminations et de nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels se basant sur les idées mêmes des professionnels pour lutter contre les discriminations.

Ainsi l'objet d'étude du mémoire se concentrera davantage sur la manière dont l'objet chantier peut être mobilisé afin de lutter contre les discriminations faites aux jeunes au sein de leurs parcours d'insertion sociale et professionnelle. Nous verrons ainsi quels enseignements prendre en compte dans le fonctionnement des chantiers éducatifs et comment envisager le renforcement du dispositif chantier pour mieux aider les jeunes qui vivent des situations de discriminations dans leurs vies personnelles.

Nous allons à présent en apprendre davantage sur le protocole d'enquête employé dans le cadre de cette étude.

5. Le protocole d'enquête

D'un point de vue de la méthode, il s'agissait alors de réaliser un travail d'équipe réalisé par une collecte de données en sélectionnant une cohorte de jeunes, constituée en amont, passés dans les dispositifs de chantiers éducatifs et, à partir de leur parcours, d'enquêter auprès des différents acteurs qui sont intervenus auprès des jeunes.

Nous avons sélectionné après l'étude des bases de données, une cohorte de 24 jeunes ayant réalisé les chantiers éducatifs, ayant plus de 16 ans, étant concernés par l'insertion sociale et professionnelle et ayant fait une demande de « *emploi* », « *scolarité/formation* » et « *chantiers éducatifs* ».

Nous avons choisi ces jeunes selon la base de données 2019 étant donné que la base de données de 2020 était, selon nous, biaisée en raison de la crise sanitaire et que la base de données 2018 nous paraissait ancienne afin de retrouver les jeunes.

Le panel est constitué de ces 24 jeunes et de 5 jeunes Clés du Parcours Professionnels ce qui faisait un total de 29. Les jeunes sous-mains de justice en CPP nous intéressaient étant donné qu'ils étaient accompagnés par des éducateurs techniques et avaient donc des profils différents.

Nous n'avons pas pu prendre le genre comme un critère significatif pour constituer le panel de jeunes car les ratios hommes/femmes sont quasiment les mêmes dans les chantiers et dans la Prévention Spécialisée en général. Ainsi, il n'y a pas de différence concernant la répartition de genre dans les chantiers et hors des chantiers.

En 2018 et 2019, nous avons 37% de femmes et 63% d'hommes dans les chantiers et dans les données de la Prévention Spécialisée il y avait 35% de femmes et 65% d'hommes.

Les chiffres sont alors quasiment les mêmes ce qui ne montre pas une différence concernant le ratio hommes/femmes au sein des chantiers éducatifs.

En 2020 il y avait 29% de femmes et 70% d'hommes accompagnés dans les chantiers éducatifs et 34% de femmes et 65% d'hommes accompagnés au sein de la Prévention Spécialisée ce qui montre des ratios quasiment identiques d'hommes et de femmes dans les chantiers éducatifs et dans les données de la Prévention Spécialisée.

Cependant nos entretiens exploratoires nous ont indiqué que le genre des jeunes pouvait être une notion à prendre en compte concernant les choix d'orientation dans les chantiers éducatifs.

Le panel de 24 jeunes était ainsi composé de :

- 9 personnes qui ont demandé les chantiers éducatifs
- 8 personnes qui ont demandé l'emploi
- 7 personnes qui ont demandé « scolarité/formation »

Territoires et secteurs : (Répartition des chantiers éducatifs selon la proximité, la taille des équipes, le partenariat sur le territoire et la mobilité des jeunes)

- 8 jeunes de Aix-les-Bains - Aps (4 de Sierroz Quartier Veille Active, 3 « Autres », 1 des Échelles)
- 13 jeunes du Bassin Chambérien (1 Chambéry-Sud : du Biollay Quartier Veille Active, 13 de Chambéry-Nord : 9 Hauts-de-Chambéry, 3 « Autres » et 1 « Les Châtaigniers »)
- 2 personnes de Tarentaise-Albertville : Albertville Champs-de-Mars Quartier Veille Active
- 1 jeune de Maurienne-Combe-de-Savoie : Saint-Jean de Maurienne

Age : choix d'interroger des jeunes exclusivement entre 16 et 21 ans car concernés par l'insertion sociale et professionnelle

- 6 personnes entre 16 et 17 ans
- 18 personnes entre 18 et 21 ans

Niveau de relation :

- Tous accompagnés : 24 jeunes
Origines de la demande : (différents profils de jeunes en fonction de ce critère)
- 8 personnes avec le bouche à oreille
- 3 personnes par une démarche personnelle
- 4 orientations par des partenaires
- 9 personnes avec le travail de rue
- Ancienneté :
 - 7 personnes de 1 à 2 ans
 - 12 personnes de 3 à 5 ans
 - 5 personnes de plus de 5 ans
- Ressources internes mobilisées :
 - Chantiers (Tous : 30 jeunes)
- Partenaires mobilisés : Nous avons fait le choix d'interroger uniquement les partenaires concernés par l'insertion sociale et professionnelle.
 - 12 : acteurs d'insertion sociale et professionnelle
 - 3 partenaires de l'éducation nationale
 - 9 : « vides » : partenaires de la Prévention Spécialisée
- Genre :
 - 8 femmes
 - 16 hommes

Cependant, nous n'avons pas pu retrouver tous les jeunes de la cohorte compte tenu du fait que de nombreux jeunes n'étaient plus en contact avec les éducateurs de la Prévention Spécialisée au moment de l'étude, dû au principe de libre-adhésion. Ainsi, nous avons élargi notre cohorte en gardant certains critères qui étaient indispensables à l'étude tels que l'âge (jeunes de plus de 16 ans), les ressources internes mobilisées (chantiers éducatifs), et les natures de la demande spécifiques « chantiers éducatifs », « scolarité/formation » et « emploi ».

6. Le choix de la méthode

L'étude s'est alors inscrite dans une démarche non-positiviste. Il ne s'agissait alors pas d'inscrire les différents acteurs sur les discriminations portées ou subies en tant que telles, mais bien d'interroger la notion de parcours, et plus encore de trajectoire, pour faire émerger d'éventuels processus discriminatoires.

Des entretiens individuels ont ainsi été réalisés auprès de différents groupes de jeunes. Ces entretiens visaient alors à interroger les jeunes et à expérimenter avec eux les processus de discriminations qu'ils avaient pu rencontrer dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle auprès des professionnels chargés de leur accompagnement. Il s'agissait alors de réaliser des entretiens sous la forme de conversations leur permettant alors de dérouler leurs récits de vie, leur retour d'expériences sur leurs démarches, leurs échecs, leurs réussites, leurs difficultés ou les freins rencontrés et/ou identifiés pour construire ce que les professionnels nomment les parcours d'insertion sociale et professionnelle. La méthode d'entretien retenue était ainsi l'entretien d'explicitation. Il s'agit d'une technique d'aide à la verbalisation, mise au point par Pierre Vermersch, chercheur CNRS au laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de Paris.

L'entretien d'explicitation est un outil permettant d'obtenir des éclaircissements sur la manière dont un élève/étudiant a réalisé une tâche. Cette technique de questionnement permet à l'enquêteur d'obtenir de l'information sur la manière dont lui-même s'est organisé durant ce travail.

Cela permettait alors de s'appropriier le contexte, de leur donner une place d'agir et de voir quelles institutions avaient pu les discriminer au sein de leurs parcours. La méthode de l'entretien explicatif consiste alors succinctement à faire référence à l'action dans le questionnement, à mobiliser la mémoire d'évocation (re vécu), à questionner sur le caractère pré réfléchi de l'action pour extraire l'implicite (sur les gestes, sur les pré requis à l'action, sur les dénégations) et à accompagner la prise de conscience du processus de l'action et non des contenus et par conséquent des compétences mis en œuvre.

Par ailleurs, une analyse quantitative à partir des bases de données des structures partenaires a également été effectuée afin de mettre en avant certaines corrélations en termes de discriminations réalisées auprès des jeunes. Grace aux entretiens menés avec les jeunes, nous avons pu identifier les professionnels chargés de leur accompagnement.

Nous avons également interrogé les professionnels de l'accompagnement ayant encadré ces jeunes lors de leur insertion professionnelle, qu'ils soient acteurs de la SAUVEGARDE ou non. Pour cela nous avons constitué une grille d'entretien en tenant compte du principe de réfutation afin de ne pas brusquer les professionnels et de récolter le maximum d'informations concernant les discriminations pouvant être faites aux jeunes dans leurs parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Les hypothèses que nous avons concernant les professionnels et les parcours des jeunes étaient que les parcours d'insertion sociale et professionnelle peuvent gommer, lutter, reproduire ou créer des processus de discrimination.

Les hypothèses concernant les jeunes sont qu'ils peuvent se confronter ou intérioriser les processus de discriminations vécus.

Après avoir réalisé nos entretiens, nous avons analysé ces données afin de finaliser l'étude et de rendre un rapport sous des formes intelligibles et attractives par l'ensemble des publics et mettant l'expression des jeunes.

Ce projet a ainsi été piloté par un comité de pilotage réunissant les partenaires de la SAUVEGARDE, comité qui eut pour visée de rendre le groupe de jeunes de la cohorte acteur de cette recherche. Le comité de pilotage était ainsi constitué de collègues représentants institutionnels, d'acteurs de l'insertion professionnelle, d'acteurs de l'économie de l'entreprise, d'acteurs de l'accompagnement socio-éducatif.

Un comité technique a également été réalisé afin d'encadrer et de suivre cette recherche. L'ensemble de ces partenaires interrogés ont ainsi été présents lors de la restitution des résultats.

Dans un dernier temps, des préconisations et des solutions ont été élaborées avec les jeunes, les acteurs de terrain et les représentants institutionnels.

Nous allons à présent évoquer la démarche exploratoire de l'étude.

7. La démarche exploratoire

Nous avons réalisé dix entretiens exploratoires avec sept éducateurs de Prévention Spécialisée, un éducateur technique et deux conseillères Mission Locale Jeune. Nous avons également eu une discussion informelle avec une des cadres de l'Agence Chantier. Ces différents professionnels viennent de différents secteurs du département de la Savoie, ce qui va nous permettre de voir comment les différentes équipes travaillent en fonction des secteurs.

Ces entretiens exploratoires nous ont ainsi permis de comprendre la perception des professionnels vis-à-vis des chantiers éducatifs, comment ils les utilisent les chantiers et en quoi ils peuvent être importants dans le parcours du jeune et le nourrir. Cela nous a aussi permis de comprendre qu'il existait différents types de chantiers en fonction des objectifs des professionnels et des jeunes. Nous avons également pu observer que les professionnels pouvaient avoir des critères de sélection collectifs ainsi qu'individuels en fonction de leurs propres représentations vis-à-vis des jeunes ou de critères tels que l'âge, le genre... De plus, les professionnels évoquent le chantier éducatif comme un premier pas vers l'insertion sociale et professionnelle, le chantier est alors considéré comme une entrée pour eux vers l'insertion du jeune. Nous avons également pu décrire l'accompagnement des jeunes tel qu'il était ressenti pour les professionnels et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au sein de leurs métiers.

Nous allons ensuite, dans la continuité de la présentation de l'étude, évoquer les divers objectifs de l'étude.

8. Les objectifs de l'étude

Les objectifs de l'étude étaient ainsi multiples :

- Mettre en lumière/objectiver la réalité des discriminations vécues et produites
- Favoriser le dialogue et la prise de conscience collective du phénomène
- Favoriser une synergie d'acteurs
- Rendre les jeunes acteurs et porteurs du discours
- Construire des solutions et préconisations collectives
- Communiquer les résultats à ceux qui construisent les politiques publiques

Ces objectifs nous ont alors guidés tout au long de notre étude, en ritualisant ainsi des étapes-clés de notre calendrier d'étude. Ils ont alors été définis par notre tuteur professionnel M. Cavalin et le directeur du dispositif Prévention de la Sauvegarde, M. Briançon.

A présent, nous allons évoquer les difficultés que nous avons pu rencontrer lors de l'étude et les solutions que nous avons apportées.

9. Difficultés rencontrées et solutions apportées

Lors de la réalisation de l'étude nous avons dû faire face à quelques difficultés liées au travail de terrain et à la commande qui nous a été fournie. Tout d'abord, nous avons eu un accès filtré au terrain puisque nous n'avons pas pu prendre contact directement avec les jeunes constituant la cohorte que nous souhaitions interroger. Ainsi, les éducateurs prenaient contact avec les jeunes selon les équipes qu'ils géraient et leur expliquaient le contexte de l'étude et la manière dont nous souhaitions les interroger puis nous prenions contact avec eux pour convenir d'une date d'entretien. Cependant le fait que nous n'ayons pas pu expliquer directement l'étude aux jeunes a pu constituer un frein pour l'étude afin de trouver des enquêtés souhaitant répondre à nos questions. Nous avons alors choisi de réexpliquer le sujet de notre étude lorsque nous prenions contact avec tous les enquêtés afin qu'ils puissent percevoir davantage le sujet de l'étude.

Également le fait que dans les bases de données de la Prévention Spécialisée, le filtre « scolarité/formation » concernant les natures de demandes des jeunes ne soit pas scindé en deux pouvait poser question concernant l'étude étant donné que la formation et l'emploi se différencient grandement concernant leurs concepts. Ainsi, nous n'avons pas pu différencier les jeunes ayant fait la demande de formation ou de scolarité concernant la Prévention Spécialisée dans la constitution de notre cohorte. Nous avons alors fait le choix de choisir quand même des jeunes ayant fait cette nature de demande au sein de notre cohorte mais de les différencier par la suite lors de la réalisation des entretiens en leur faisant préciser la nature de leur demande particulière lorsqu'ils avaient fait appel à la Prévention Spécialisée.

Également il y a eu un impensé concernant la définition que nous apportions à l'insertion sociale et professionnelle concernant la commande de l'étude, nous avons ainsi dû travailler cette définition par la suite en lisant des articles sur le sujet afin de nous y retrouver davantage.

Il fut également complexe de contacter les jeunes que nous avons sélectionnés dans notre cohorte puisque beaucoup n'étaient pas en contact avec les éducateurs au moment de l'étude et les équipes avaient également changé entre temps. Pour cela, nous avons élargi notre cohorte afin de toucher d'autres jeunes qui rentraient néanmoins dans les critères que nous nous étions fixés, c'est-à-dire des jeunes ayant réalisé les chantiers éducatifs, ayant plus de 16 ans, étant concernés par l'insertion sociale et professionnelle et ayant fait une demande de « *emploi* », « *scolarité/formation* » et « *chantiers éducatifs* ».

Nous allons à présent réaliser une présentation de la Sauvegarde de l'enfance avec son historique comprenant les périodes-clés et les différents services proposés afin de davantage nous familiariser avec notre terrain d'étude.

10. Présentation de la sauvegarde de l'enfance

Dans un premier temps nous allons ainsi tâcher de retracer au mieux l'historique de la structure afin de comprendre en quoi elle constitue un relais majeur pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes accompagnés.

10.1 Historique

Ainsi, le 14 juin 1935 des notables chambériens créèrent le « *Comité de protection de l'enfance et de défense des enfants traduits en justice* » qui deviendra la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Savoie (SEAS) – Association à but non lucratif – loi 1901 – dont le but initial était de venir en aide aux enfants et aux adolescents.

Au fil du temps l'association a tâché d'adapter ses établissements et ses services à l'évolution des besoins des jeunes et de leurs familles.

Aujourd'hui, la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Savoie inscrit son action dans le cadre de missions de service public et d'intérêt général définies par les politiques publiques de l'enfance et de la famille.

La sauvegarde de l'enfance possède ainsi des dispositifs de prévention avec un service de prévention spécialisée, des Points Écoute famille, parents, jeunes et une agence chantier.

Nous allons ensuite évoquer plus en détail les différents services qui sont proposés au sein de la Sauvegarde.

10.2 Les différents services proposés

Nous allons ainsi évoquer les différents services que propose la Sauvegarde de l'enfance afin d'en apprendre davantage sur son fonctionnement et sur le service de « prévention spécialisée » qui est le commanditaire de l'étude.

La Prévention Spécialisée est une pratique d'éducation de jeunes en situation de souffrance sociale dans leur milieu de vie. Elle s'exerce sur des territoires géographiques (quartiers d'habitat social, centres villes, communes, ...) déterminés par les pouvoirs publics. L'action éducative, conduite par les éducateurs de rue, se caractérise par une approche des jeunes : sans mandat judiciaire, ni administratif – en respectant leur anonymat – en leur laissant le libre choix d'adhérer à l'accompagnement proposé. La Prévention Spécialisée relevant de la Protection de l'Enfance vise à prévenir les risques de marginalisation et d'exclusion et tend à promouvoir la reconnaissance des jeunes et de leurs familles.

Les Points Écoute sont des lieux de parole confidentiels et gratuits avec un accès libre et des entretiens sont sur rendez-vous. Les entretiens permettent alors de renouer le dialogue, de trouver ses propres solutions, de travailler sur la crise et le changement.

L'intervention des lieux d'écoute se situe dans un espace intermédiaire entre accompagnement éducatif et social traditionnel et prise en charge thérapeutique. Les lieux d'écoute travaillent à la remise en circulation de la parole, à l'écoute mutuelle au sein des familles, au rétablissement des liens. L'objectif est de prévenir la rupture de dialogue, l'émergence et/ou l'aggravation des symptômes psychologiques ou sociaux, les conséquences à terme de crises non résolues. Ils apportent une aide à la réémergence et au renforcement des compétences parentales.

Les chantiers éducatifs permettent, quant à eux, de faire découvrir le milieu professionnel. L'insertion sociale préparant à l'insertion professionnelle représente un défi pour remobiliser les jeunes tout en répondant aux besoins techniques des donneurs d'ordre et en ayant en permanence le souci de la qualité. Il s'agit d'un espace d'activité éducative construit et proposé comme un lieu de travail professionnel, il veut se distinguer de toute autre activité qui serait de loisir ou de travail scolaire. Il se distingue aussi d'un lieu d'apprentissage à un métier ou d'insertion à un emploi. Il offre un cadre réglementaire de travail dans un temps d'exercice très limité (quelques heures par semaines). Les chantiers éducatifs sont plus axés sur les modifications des comportements et sur les risques d'exclusion ou de marginalisation, que sur l'insertion professionnelle à proprement parler. Les chantiers éducatifs sont une expérience professionnelle avec un contrat pouvant aller de 25h à 50h. Il s'agit de projets individuels et collectifs avec plusieurs cas, allant d'individus voulant juste gagner un peu d'argent à des jeunes voulant retrouver un cadre. Ils s'occupent alors d'espaces verts, de faire de la peinture, de la restauration, etc... Les domaines sont ainsi variés.

Les éducateurs techniques ainsi que les éducateurs de rue peuvent s'occuper des chantiers. Il y a un tarif spécial de rémunération pour les jeunes. Il ne s'agit pas d'un chantier d'insertion à proprement parler mais plutôt un chantier court.

Ensuite, le milieu ouvert sous mandat comprend les mesures judiciaires d'investigation éducatives (MJIE) et les actions éducatives en milieu ouvert (AEMO).

Le Service d'Investigation Éducative (SIE) exerce sous mandat des juges des Enfants de Savoie et de Haute-Savoie et au titre des articles 375 et suivants du Code Civil, une investigation approfondie sur le plan éducatif et psychologique auprès de familles et dans l'intérêt de mineurs entre 0 et 18 ans, estimés en situation de danger ou de risque de danger.

Cet accompagnement intervient en partenariat élargi dans un environnement familial, social, éducatif et médical de proximité. Le Service d'Investigation Éducative vérifie la notion de danger et la capacité des parents à porter attention aux difficultés de leurs enfants. Pour cela, il se base sur une étude de la personnalité du mineur ainsi que son environnement familial élargi. Le but : repérer ses aspirations et contradictions, ses possibilités d'évolution et d'adaptation.

Pendant le temps d'Investigation, les accompagnants cherchent à stimuler la mobilisation des parents dans leurs responsabilités et élaborent avec eux des orientations éducatives.

Les Actions Éducatives en Milieu Ouvert veillent alors à permettre à l'enfant son maintien ou son retour dans son milieu naturel ; apporter aide, conseils, soutien à la famille, répondre à ses attentes et besoins ; restaurer la place éducative des parents et mobiliser les capacités familiales ; amener la famille à (re)nouer, (re)construire des liens familiaux et/ou sociaux répondre aux attentes de protection du juge (surveillance, contrôle, conditions particulières...) ; faire

médiation dans l'intérêt de l'enfant, proposer des activités éducatives ; offrir un soutien psychologique à l'enfant et/ou à ses parents....

La mesure d'AEMO est exercée par un travailleur social, au sein d'une équipe pluridisciplinaire, composée de 21 personnes (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, secrétaires, psychologues) et sous la responsabilité d'une directrice et d'un chef de service.

En fonction des besoins individualisés, peuvent être proposés :

- Des entretiens individuels, de couple, familiaux au bureau ou à domicile
- Des démarches individualisées d'orientation, soins, conseils
- Des activités éducatives diverses et variées pour les enfants, les adolescents, les parents
- L'intervention du psychologue pour entretiens ou mis en œuvre de suivis
- Des actions concertées avec le réseau partenarial (services sociaux, santé, scolarité, formation, insertion, loisirs)
-

La mesure éducative s'appuie sur le principe de participation et de coopération des parents et d'information permanente de l'évolution de la situation au magistrat qui a prescrit l'accompagnement. Le travailleur social rend compte de sa mission, à chaque échéance, par un rapport écrit adressé au juge. Il participe aux audiences.

Les hébergements diversifiés comprennent des suivis individualisés, le placement familial, l'accueil familial thérapeutique et social (DAFTS) et le dispositif « Caravane ».

Le service des suivis individualisés accueille 42 jeunes âgés de 16 à 21 ans.

Il s'agit :

- De jeunes en difficultés familiales et sociales qui ne leur permettent plus de vivre auprès de leurs parents et dont l'hébergement dans un groupe de vie n'est plus ou pas indiqué.
- De jeunes qui n'ont pas suffisamment d'assises personnelles pour vivre de manière indépendante et en citoyen responsable.
- De jeunes mineures ou jeunes majeures, enceintes ou avec leur enfant, prises en charge par le service avant leur grossesse.

Cela permet également à des jeunes placés de construire leur indépendance, relationnelle, professionnelle, sociale, à travers un accompagnement individualisé.

L'objectif ultime est de faire en sorte que le jeune accompagné soit le plus autonome possible sur le plan professionnel et du logement lorsqu'il quitte le service à la fin de la prise en charge.

Pour cela l'équipe se mobilise autour :

- D'une prise en charge individualisée de proximité
- D'une inscription du jeune dans un parcours d'insertion en l'aidant à mettre en œuvre un projet scolaire ou de formation, l'éducateur référent étant lui-même immergé dans les réseaux de droit commun.
- D'un hébergement diversifié (studios, chambres, foyers de jeunes travailleurs...) dans une logique de progression.
- D'un travail personnel sur son histoire familiale.

Le placement familial accueille 37 jeunes âgés de 13 à 21 ans.

Il s'agit :

- de jeunes qui ne peuvent vivre en collectivité et qui se trouvent en rupture familiale, sociale et/ou institutionnelle.
- De jeunes qui peuvent encore vivre en famille mais qui ont besoin d'un accompagnement éducatif soutenu.
- De jeunes mineures ou de jeunes majeures, enceintes ou avec leur enfant, prises en charge par le service avant leur grossesse.

Sa mission est d'aider le jeune à être acteur de sa vie et prendre en compte les éléments de sa réalité, son histoire, ses potentialités, ses difficultés.

Conjointement, nous tentons de rétablir un dialogue, une communication entre le jeune et ses parents et/ou sa famille, en agissant autant que faire se peut sur le fonctionnement familial dans le cadre d'une intervention systémique.

L'équipe se mobilise autour :

- D'une prise en charge individualisée de proximité en mobilisant les ressources du jeune et de l'environnement.
- D'un travail personnel d'appropriation de son histoire par le jeune.
- D'un travail spécifique avec les parents ou la famille du jeune.

De possibilités d'hébergement diversifiées dont un réseau de solidarité d'une dizaine de familles d'hôte bénévoles.

L'accueil familial thérapeutique et social accueille 8 jeunes âgés de 13 à 18 ans de la Savoie confiés au département.

Il s'agit :

- De jeunes manifestant leur souffrance psychique au travers de comportements (passages à l'acte, fugues, situations d'échec à répétition, périodes d'hospitalisations psychiatriques...) rendant leur adaptation difficile.
- De jeunes mettant en difficulté les institutions les accueillant.
- De jeunes nécessitant une prise en charge simultanée sur le plan thérapeutique et éducatif.

Cet accueil permet de conduire une prise en charge thérapeutique et sociale au bénéfice du jeune à partir d'un hébergement principal chez un assistant familial dans le cadre d'un projet individuel co-construit entre le jeune, sa famille, le Dispositif des Hébergements Diversifiés, le CHS de Bassens et le département. Cet accompagnement se propose d'être une alternative à l'hospitalisation et vise à diminuer, voire à faire disparaître, le recours à l'hospitalisation.

Pour cela l'équipe pluridisciplinaire se mobilise autour :

- De la construction d'un espace commun de travail. Une convention établit le fonctionnement et les moyens entre tous les partenaires.
- D'une prise en charge individualisée prenant en compte les éléments de la réalité du jeune et de sa famille (scolarité, insertion, santé physique et psychique, relations familiales...)
- D'une proposition d'accompagner et de soutenir une démarche de soins.

- D'un accompagnement de la famille en l'aidant à mobiliser ses ressources.
- D'un soutien auprès de l'assistant familial, et s'implique dans leur formation.

La caravane accueille 5 jeunes âgés de 14 à 21 ans.

Il s'agit :

- De jeunes ayant vécu de multiples ruptures (familiale, institutionnelle...) dont la conséquence majeure est leur isolement social et relationnel.
- De jeunes montrant un déficit important de leurs capacités d'adaptation, une associabilité rendant leur intégration, même dans un groupe restreint, impossible.
- De jeunes présentant des troubles psychologiques (troubles de la mentalisation, du comportement, de la personnalité).
- De jeunes qui ne sont pas en demande d'aide.

Ce service permet d'aller à la rencontre de ces jeunes, au sein de leur environnement, afin de créer un lien. Il s'agit de les suivre dans leur(s) errance(s), prendre le temps de la construction d'une relation, avant d'envisager avec eux dans un second temps un projet d'insertion sociale et professionnelle.

L'inscription du jeune dans l'institution ne se fait donc pas à partir d'un lieu d'hébergement, mais dans la permanence du lien établi avec les éducateurs.

Pour cela l'équipe se mobilise autour :

- D'une immersion première dans le milieu du jeune, proposant une présence fréquente et régulière, en intégrant les codes, rituels, autour desquels s'organise la vie du jeune.
- D'une médiation sociale avec l'environnement du jeune (réseaux primaires et secondaires).
- D'un accueil à « l'appartement du service », lieu de permanence et d'accueil de jour dans lequel le jeune peut se poser, déposer quelques affaires, prendre une douche, laver ses vêtements...
- De l'émergence d'un projet, quel qu'il soit.
- D'un projet d'hébergement.

Le soutien à la parentalité et l'internat comprend des visites accompagnées, l'accompagnement éducatif de proximité (DAEP), le tempo, l'accueil d'urgence (le SAU), les internats.

Le service des Visites Accompagnées intervient lorsque pour un enfant confié à un tiers par décision judiciaire le juge des enfants a décidé de restreindre le droit de visite des parents en ordonnant la présence d'un tiers.

Le service des Visites Accompagnées a pour mission d'assurer l'organisation et le déroulement de visites entre des enfants et un membre de leur famille dans un cadre bienveillant à l'intention des parents et sécurisant pour les enfants. Ces enfants sont confiés à la Direction de la Vie Sociale (DVS) par mesure judiciaire ou administrative. Les rencontres ne peuvent se faire qu'en lieu neutre ou en présence d'un tiers.

Au travers d'un accueil chaleureux, bienveillant, non jugeant et sécurisant, nous veillons à apporter à l'enfant dans sa relation avec ses parents un cadre physique et psychique accueillant et sécurisant. Nous veillons également à apporter aux parents une aide et un soutien dans la relation à leurs enfants.

Nous nous situons, si nécessaire, en intermédiaire dans la relation entre les parents et l'Assistant(e) Familial(e).

Le DAEP accueille 12 enfants de 9 à 14 ans domiciliés dans une commune du bassin chambérien.

La demande est faite par les travailleurs sociaux : assistants sociaux de secteurs, scolaires, de CMP, à l'issue d'une évaluation familiale du territoire concerné. L'accueil du jeune se fait avec l'accord de ses parents.

Le DAEP a pour mission d'apporter un appui éducatif aux familles lorsqu'elles rencontrent des difficultés.

Leur action vise à aider les parents et les enfants à retisser du lien social afin d'inverser le processus du décrochage relationnel. Il s'agit d'une mission de prévention et de protection devant permettre le maintien de l'enfant dans sa famille ou dans son milieu ordinaire de vie.

Les enfants sont accueillis les soirs de la semaine en dehors des temps scolaires, le mercredi toute la journée et pendant certaines périodes de vacances scolaires. A d'autres moments selon les besoins.

Les professionnels du dispositif proposent différentes activités de support à la relation avec l'enfant ou l'adolescent, telles que des activités artistiques, culturelles et sportives, ainsi que la remédiation scolaire et cognitive.

Ils travaillent en réseau pour faciliter l'intégration familiale, sociale et scolaire de l'enfant par un travail de médiation

Le service TEMPO a pour mission d'accueillir et d'accompagner 10 jeunes garçons et filles âgés de 13 à 18 ans, habitants le bassin Chambérien, en risque de rupture familiale, scolaire et sociale, au titre de la prévention et de la protection de l'enfance. Tempo s'adresse aux parents qui ne sont plus en mesure d'assumer seuls leur fonction parentale.

Ce service s'adresse à des jeunes, en perte de repères et de liens avec leur environnement familial et social, en difficulté scolaire ou en voie de décrochage, en danger ou en risque de le devenir.

Par sa mission, le service se situe à côté des parents, ces derniers sont ainsi les principaux acteurs de la mise en œuvre du projet de leur enfant ou de leur adolescent.

Le service offre une alternative au placement traditionnel en MECS par un accueil séquentiel. L'accueil est réalisé dans un espace collectif modulable par séquence, en accord avec les partenaires (EFJ et PJJ) et la famille

L'hébergement n'est pas une condition obligatoire pour que se déroule la mission du service, c'est un outil au service du maintien des liens familiaux.

Le service d'accueil d'urgence a une capacité d'accueil de 13 places réservées pour des jeunes adolescents des 2 sexes âgés de 13 à 18 ans.

Les accueils peuvent se réaliser dans un cadre judiciaire ou administratif.

Accueillir des jeunes filles et garçons de 13 à 18 ans dont les familles sont, à un moment donné, en difficulté d'animer un projet de vie pour eux. Les symptômes manifestés dans cette situation sont liés à la tension/ rupture familiale (conflits, fugues...), à la souffrance psychique (tentative de suicide, automutilation ; prise de produits toxiques...) et aux difficultés sociales (échec scolaire, déscolarisation, conduites délinquantes...).

Le SAU s'organise autour de trois missions essentielles, la protection, l'évaluation et l'orientation. L'accompagnement est prévu pour une durée de 3 mois.

Concernant les internats, l'accueil des mineurs s'appuie sur une structure collective d'une capacité de 10 places. La structure dispose également de trois places en hébergement diversifiés (famille d'hôte, FJT).

Dans le cadre d'un placement judiciaire ou administratif, ce dispositif accueille au total 33 mineurs des deux sexes, âgés de 13 à 18 ans, tout au long de l'année, 24 h sur 24.

Afin de favoriser des prises en charge de qualité et de privilégier un suivi individualisé, l'activité éducative est organisée au sein de trois lieux de vie, dispersés géographiquement.

Le dispositif internat accueille en hébergement collectif des mineurs en souffrance, en difficulté et/ou en danger, dans le cadre d'un placement judiciaire ou administratif. Il propose un accompagnement individualisé par un soutien matériel, médical, psychologique et socio-éducatif et tend à favoriser l'épanouissement personnel, la socialisation et l'accès à la citoyenneté pour chaque jeune par la prise en compte de son environnement social et familial.

La Maison d'enfants à caractère social est un établissement destiné à accueillir des mineurs et des jeunes majeurs qui connaissent des difficultés sociales et familiales. Elle leur apporte, en lien avec leur famille, un soutien, un cadre matériel, éducatif et psychologique, favorables à l'épanouissement de leur personnalité et à leur insertion professionnelle.

Elle pourvoit à l'ensemble des besoins des mineurs confiés et veillent à leur orientation en collaboration avec leur famille, leur représentant légal, les services de l'aide sociale à l'enfance, de la protection judiciaire de la jeunesse et les juges pour enfant.

Les reliances comprennent des trajets. Ce service accompagne des adolescents, garçons et filles âgés de 13 à 18 ans dans le cadre des mesures de protection de l'enfance administrative (Accueil de Jour Administratif, art. L.222-4-2 du CASF), judiciaire civile (Accueil Judiciaire à la Journée, art. 375-3 du C.C.).

- Les jeunes pour lesquels « RELIANCES -Trajets » intervient vivent en même temps une situation de rupture avec les systèmes de formation et d'enseignement et une précarité ou une forte tension dans les liens qui les lient à leurs proches.
- Ils traversent donc une période d'incertitude lourde de conséquences en ce qui concerne leur projet de vie, et une véritable insécurité quant aux appuis et ressources dont ils peuvent bénéficier chez leurs proches, notamment leurs parents.
- Ils sont le plus souvent, du fait de leur personnalité atypique, « incasable » dans les institutions sociales proposant de l'hébergement.

La première mission consiste à mettre en œuvre au bénéfice des jeunes confiés, un accompagnement psycho socio-éducatif individualisé qui les amène à retrouver ou préserver une place sociale, scolaire, professionnelle conforme à leurs attentes, à leurs capacités, en accord avec le prescripteur de la mesure et les parents ou adultes responsables.

La seconde est de s'inscrire en permanence dans une dynamique d'évaluation et de surveillance des risques encourus par le mineur. Dans certaines situations où le mineur est très éloigné de l'emploi ou de la formation et qu'il est en grande difficulté dans les liens avec ses proches, il peut basculer dans des conduites déviantes trop lourdes pour être contenu par une réponse exclusivement « en journée » (exemples : délinquance, actes auto agressifs consécutifs d'un état dépressif...). Il appartient alors au service, en accord avec le prescripteur et les

responsables légaux, de mobiliser un autre type de réponse dans le cadre d'une orientation en vue d'autres prestations.

Afin de répondre au mieux aux difficultés spécifiques des jeunes pour lesquels le service Trajets a été constitué, il convient de faire le choix d'objectifs choisis :

- Évaluer en début de mesure pour chaque jeune dans quel domaine de ses savoirs il a le plus besoin de progresser : savoirs de base (connaissances) et scolaires (lire, écrire, compter) – savoir-faire (habiletés techniques, connaissances d'un milieu professionnel) ou enfin savoir-être (se conduire avec les autres, se conduire soi-même) ;
- Élaborer avec le jeune et ses parents un programme de travail en fonction des difficultés spécifiquement identifiées dans ces trois domaines ;
- Remettre rapidement chaque jeune en activité (stages en entreprise, stages de formation en centre...) car la reprise d'activité apporte en tant que tel un mieux-être personnel, social et familial ;
- Inscrire le jeune dans une continuité de travail et une progression vers les objectifs qu'il aura lui-même fixés avec l'équipe.

Le RESO s'adresse à un public de garçons et filles de 13 à 18 ans, confiés dans le cadre de l'Accueil Provisoire, de l'Assistance Éducative (articles 375 et suivants du Code Civil) ou du traitement de la délinquance juvénile (Ordonnance de 1945), afin de faire cesser une situation de risque ou de danger pour soi et/ou pour les autres.

Le public de ce service se définit précisément par la difficulté à le définir ! Il échappe à une catégorisation scientifique dans la mesure où d'une part, l'adolescence en tant que processus se prête mal à cela, et que d'autre part, le cumul de difficultés des jeunes accueillis rend difficile une définition unique.

Cependant, nous pouvons pointer des facteurs de vulnérabilité :

- un développement biopsychologique problématique du jeune qui se traduit par des conduites à risque et une souffrance psychique et affective pouvant conduire à une fixation pathologique (état limite, psychose, schizophrénie, suicidant etc.) ;
- une crise du lien familial qui ne remplit plus sa fonction de protection (mésentente relationnelle, conflit des générations, violences subies et agies, problème de santé mentale des parents, poly-toxicomanie ...) ;
- un processus de désaffiliation sociale du mineur et ses proches à l'œuvre, en cours ou achevé (enfermement relationnel et isolement social) pouvant amener à une « mort sociale » ;

Les missions sont de proposer et développer un accompagnement global individualisé et personnalisé pour chaque jeune confié par les prescripteurs (Direction de la Protection de l'Enfance, Juges de enfants du territoire du Chablais) ; développer le pouvoir d'agir des jeunes et des parents par une démarche d'implication et de négociation ; promouvoir un travail partenarial de recherche, d'évaluation et d'amélioration de l'accompagnement des jeunes et des familles.

Pour le mineur : l'aider à sortir du triptyque « être mal, faire mal et mettre à mal » pour accéder à des modes de communication et « d'être au monde » plus satisfaisant pour lui et les

autres. Ce qui suppose d'augmenter le sentiment de contrôle qu'il peut avoir sur sa situation et ses possibilités d'inclusion sociale.

Pour les proches : soutenir les parents et la famille dans l'exercice concret de leurs rôles pour stimuler le développement positif de leur enfant en lien avec leur propre développement personnel.

L'intervention : où les professionnels du service « s'adaptent » à la problématique du jeune et de sa famille en prenant en compte leurs spécificités. Intervention qui prend appui sur un projet individuel co-construit et globalisé, où chacun repère les problèmes, les solutions ou stratégies, les partenariats, à mettre en place afin d'agir ensemble. Cette intervention inclut notamment un travail sur la santé de l'adolescent (englobant la santé mentale) ; un travail d'inscription citoyenne et un accès à la culture pour favoriser la connaissance de soi, la propriété de soi et le lien social...

L'accueil d'urgence (SAU) accueille un public de garçons et filles de 13 à 18 ans, confiés dans le cadre de l'Accueil Provisoire, de l'Assistance Éducative (articles 375 et suivants du Code Civil) ou du traitement de la délinquance juvénile (Ordonnance de 1945), afin de faire cesser une situation de risque ou de danger pour soi et/ou pour les autres.

Accueillir : c'est faire connaissance avec l'adolescent, sa famille, les réalités sociales, comportementales, environnementales de sa vie, ceci incluant une approche de ses repères culturels et sociaux dans le respect de la singularité de son histoire de vie.

C'est aussi proposer une prestation d'hébergement et de soins (au sens de prendre soin du mineur...) qui repose sur les différents outils mobilisés par l'établissement (équipe éducative – villa du micro collectif – réseau de familles ressources, etc...).

Évaluer : c'est mobiliser une forme d'expertise pluri professionnelle (éducative, psychologique, familiale) qui suppose une pluridisciplinarité des acteurs professionnels qui interviennent en intra du service (éducateurs, animateurs, psychologue, figures d'adultes diverses...) mais aussi en externe (mobilisation des acteurs de la santé, du scolaire, de l'insertion socio-professionnelle...).

Orienter : c'est formuler au mineur, à sa famille, aux prescripteurs, aux acteurs de la Protection de l'Enfance et de l'action sociale du territoire des préconisations pour la poursuite d'une prise en charge (ou pour un dessaisissement) qui puisse correspondre aux attentes de chacun et de tous dans le respect des personnes et des libertés individuelles, tout en garantissant la sécurité du mineur sur les plans matériel, moral, éducatif, psychoaffectif...).

Accompagner : il s'agit à cet endroit, au-delà et en complémentarité des trois axes précédents, de veiller à ce que la dimension « traumatisante » ou « sidérante » intrinsèque à la décision de placement puisse être dépassée par les usagers (le mineur et ses proches), pour leur permettre de reprendre un cheminement plus serein, quelle que soit la décision qui sera prise à l'issue de la mesure confiée au « SAU ». Cela repose plus sur les modalités avec lesquelles seront tissés les liens entre les professionnels du « SAU » et ces usagers, que sur le contenu du travail mis en œuvre dans cet espace-temps particulier que constituent les 3 à 6 mois de « placement » du mineur au service.

Les objectifs du « SAU » découlent des missions pour lesquelles il est mandaté. Ils sont pour l'essentiel individualisés et signifiés lors de la prise de décision par le prescripteur du placement.

On peut cependant identifier une certaine forme de répétition dans les attendus des mesures qu'elles soient judiciaires ou administratives, pénales ou civiles. En outre le « SAU » est d'ordinaire mobilisé pour permettre de faire cesser une situation de crise dont la caractéristique est intrinsèquement qu'elle pose un problème qui présente un aspect socialement inacceptable et à ce titre reconnu comme tel par les acteurs sociaux, les institutions ou les proches du mineur.

Cette « crise » qui justifie la mobilisation d'une réponse en urgence ne produit pas que du « bruit et de la fureur » chez ses acteurs. Elle abrite aussi et dissimule en même temps les germes et les promesses de changement. Elle donne donc à voir à la fois la « situation problème » présente et les issues pour en sortir.

Les objectifs qui sont assignés au « SAU » ou qui sont formulés lors de la phase d'accueil se répètent au fil du temps en ce que les situations problèmes des adolescents sont plus ou moins répétitives en fonction du contexte dans lesquelles elles apparaissent et s'imposent aux familles et aux acteurs de la protection de l'adolescence.

Elles relèvent toutes d'une forme de Dé-Liance ou d'inadéquation des liens tissés entre l'adolescent et son environnement. Elles appellent donc toutes à une forme de Re-Liance qui vise à dé-tisser le lien défaillant pour retisser un lien différent, plus solide, plus conforme, plus fonctionnel, entre l'individu adolescent et les éléments ou les personnes de son environnement avec lesquels il entretient au moment de son admission une relation problématique.

On peut catégoriser les situations problèmes et donc les objectifs de retissage correspondant selon la liste (non exhaustive) suivante :

La perte de contrôle parental ou l'excès de contrôle ;

- Le refus de l'autorité ;
- Le conflit parent(s)/adolescent ;
- La désaffiliation scolaire et/ou socioprofessionnelle de l'adolescent ;
- La délinquance et ses conséquences sur la perte de confiance entre l'adolescent et ses proches ;
- La fuite (géographique ou symbolique) du mineur en dehors des territoires auxquels ses proches ont accès ;
- L'appauvrissement des liens sociaux avec pour conséquence l'enfermement sur soi.

Il serait totalement erroné de projeter qu'à chaque situation problème correspond un type de « déliance » et donc un « programme » de « reliance » approprié pour y répondre. Chacune de ces situations problèmes observées peut avoir pour cause initiale une série de facteurs de fragilités chez l'adolescent et/ou dans son environnement qui commandera des réponses appropriées.

L'AGIR accueille des adolescents et jeunes majeurs de 13 à 21 ans. Leur(s) problématique(s) principale(s) se situe(nt) essentiellement autour d'un attachement originel fragile et « insécure ». S'en suivent des difficultés scolaires et/ou professionnelles importantes ainsi qu'une fragilité dans le processus d'autonomisation affective et psychique.

La mission du service « AGIR » peut se définir comme « aider les adolescent(e)s en risque et /ou en danger à se réinscrire dans une trajectoire de vie sécurisée, en associant les parents aux interventions concernant leur enfant et en combinant les systèmes de réponses pour « AGIR » au plus près des besoins des personnes et des attentes des prescripteurs ».

Apporter un espace sécurisant permettant la reconstruction physique et psychique du jeune accompagné :

- Avec l'aide d'entretiens individuels avec un psychologue et l'équipe éducative, le jeune peut trouver un espace d'expression tout autant de ses volontés et expériences, que de ses projets et de ses angoisses.

- Au-delà de la pratique psycho éducative (accompagnement dans différentes démarches de scolarisation, recherche de stage, de travail, temps collectifs et/ou individuels partagés, hébergement, etc...), le service « AGIR » peut organiser des séjours de répit individualisés pour un jeune dont la situation figée en contexte ordinaire nécessite une prise de distance, pour amener l'adolescent à réinventer d'autres solutions davantage compatibles avec son projet personnel et la vie en société.
- Les entretiens familiaux psychologiques et éducatifs, les visites à domiciles, le soutien et l'accompagnement et la co-construction « AGIR »/Parent(s) du projet personnalisé de l'adolescent, sont les moyens pertinents pour situer la famille comme compétente pour modifier son fonctionnement et celui du jeune. Les professionnels d'« AGIR », avec leur perception a priori des compétences familiales, partent du principe que la famille a la compétence de trouver par elle-même une solution aux obstacles, d'inventer une autre structure de fonctionnement, pour faire du problème repéré, une difficulté en capacité d'être surmontée.
- L'objectif est de développer et entretenir le réseau local, le plus diversifié possible, qu'il soit médico-social, professionnel, artistique ou scolaire.
- Le Document Individuel de Prise en Charge (DIPEC), document qui précise le cadre de la mesure, les prestations proposées par le service, les attentes du jeune et de sa famille, les possibilités de recours en cas de désaccord, ainsi que le projet personnalisé, élaboré conjointement avec le jeune, la famille et les professionnels et évalué régulièrement, le Conseil de la Vie Sociale (CVS) sont quelques-uns des outils utilisés permettant une bonne communication interne et externe et d'évaluer la pertinence de la prise en charge.

Dès lors, l'accompagnement du service « AGIR » est de conserver le processus de confrontation à la réalité, nécessaire chez ces jeunes. Ainsi « AGIR » propose un cadre d'exercice et d'expérience contenant, protecteur et aidant, par un accompagnement individuel et propre à l'adolescence qu'est la construction de soi.

Nous allons ensuite présenter le service de l'Observatoire se trouvant au dispositif de Prévention Spécialisée où nous avons réalisé notre étude.

11. Présentation de l'Observatoire

L'Observatoire qui nous a engagé avec ma collègue se base sur 3 constats : des pratiques des jeunes émergentes par de nouvelles ressources qui posent de nouveaux problèmes, une analyse des pratiques des jeunes sans prise en compte de leur environnement et des pratiques éducatives en décalage avec les pratiques des jeunes.

L'observatoire est l'un de ces dispositifs qui tout à la fois intègrent une diversité d'intérêts de connaissance et de modes de production des savoirs, et peuvent contribuer à une normalisation et à une hiérarchisation de cette diversité. En cela, il est un dispositif ambivalent selon Jean-Bernard Chebroux, dans « *Les observatoires locaux : Quelle méthodologie pour les conduire ?* », Socio-Logo 2011.

Selon Chebroux la création d'un observatoire est souvent liée à la formulation d'un problème. L'actualisation des pratiques éducatives va dans le sens d'un projet d'action qui vise à transformer une situation individuelle, collective et sociale par une expérience partagée en développement du pouvoir d'agir. Il s'agit également d'un projet de recherche qui s'appuie sur le processus d'action pour formaliser des connaissances pratiques et créer des savoirs universitaires.

L'observatoire selon le Marec Belaen crée un espace de sociabilité élargie qui est un espace potentiel de partage car il est espace de construction d'une intersubjectivité relative au sens des pratiques et des productions dans le domaine de la culture scientifique.

L'observatoire met ainsi en place des recherches-expérimentation, un conseil technique et de formation et un projet européen. Les COPIL de l'observatoire prennent alors en charge les recherches-expérimentation, la bourse à l'expérimentation et les rencontres de l'observatoire alors que la Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence des Savoies prend en charge le conseil technique, la formation et la représentation institutionnelle.

Les livrables prennent alors en compte l'identification du problème, la constitution d'une culture de groupe, la reformulation du problème, la formulation des objectifs, le choix d'une stratégie et des moyens de recherche, l'action et la mise en place du projet, l'évaluation et la rétroaction.

Différentes recherches-action ont été menées sur le sujet des conduites à risque, des jeunes en non-demande, de la présence sociale numérique, de la prévention primaire de la radicalisation et de la discrimination.

Il s'agit alors d'un « espace-autre », portant une dimension hétérotopique, un croisement des savoirs et des expertises et une construction de l'espace, c'est alors un espace d'expérimentation, d'accueil, de co-réflexion et de co-construction, de co-formation, de ressource, de rencontre, un espace-temps et un espace frontière. Ainsi Michel Foucault disait dans « Des espaces autres » que « *ces lieux, parce qu'ils sont absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent, je les appellerai, par opposition aux utopies, les hétérotopies.* » Selon Michel de Certeau, les « lieux » et les « espaces » ne s'opposent pas comme les « lieux » et les « non-lieux ». L'espace est alors un « croisement de mobiles », un « lieu pratiqué », ainsi les acteurs transforment l'observatoire en l'occupant.

Leurs objectifs vont alors dans le sens d'actualiser leurs pratiques éducatives et de professionnaliser la capacité d'observation et de communication des problématiques des jeunes dans leur contexte, de mettre à disposition des outils pour accroître la capacité des jeunes à des acteurs impliqués à problématiser et résoudre les difficultés rencontrées, de mobiliser les partenaires de la jeunesse en difficulté comme les acteurs de terrain, les chercheurs, financeurs, et les contributeurs privés tout en développant le pouvoir d'agir des jeunes. Selon Bernard Vallerie « *les savoirs théoriques et d'action font autorité, ce qui n'est pas le cas des connaissances issues de l'expérience.* »

Notre recherche vise alors à répondre à ces mêmes objectifs.

Nous allons à présent nous pencher sur les fonctions et les finalités du chantier éducatif pour les professionnels avec leurs définitions selon les professionnels, dans quoi cela s'inscrit en termes de parcours et de politiques sociales, ainsi que les indicateurs spécifiques qui influencent les chantiers selon eux.

Partie II

Le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les professionnels

Dans cette seconde partie nous avons pu observer le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les professionnels. Ainsi, nous évoquerons le cadre dans lequel s'inscrivent les chantiers éducatifs dans le parcours du jeune et les politiques sociales puis les définitions du chantier éducatif selon les professionnels ainsi que les indicateurs qui influencent les chantiers éducatifs.

1. Le contexte dans lequel s'inscrivent les chantiers éducatifs

A présent nous allons évoquer le contexte dans lequel les chantiers éducatifs pour comprendre davantage le contexte de notre étude qui se focalise sur les tenants et les aboutissants des chantiers éducatifs.

Ainsi nous pouvons observer que le chantier prend place dans un contexte de politiques sociales et dans le parcours du jeune.

1.1 Dans les politiques sociales

Les chantiers éducatifs prennent également place au sein de politiques sociales spécifiques.

Selon le site « Wikiterritorial » les trois grandes logiques des politiques sociales sont l'assurance, l'assistance, la solidarité, qui fondent les politiques sociales et mettent en œuvre diversément les principes de solidarité, de redistribution et de réduction des inégalités.

Les politiques sociales françaises ont plutôt opté pour un système assurantiel, choix original et dominant, teinté de manière croissante depuis les années 1980 d'une logique d'assistance centrée sur la lutte contre la pauvreté, financée par l'impôt.

Cette mixité, assurantielle et assistantielle, génère des divergences accrues d'objectif et de financement entre les différentes politiques sociales.

Le développement de la culture de l'évaluation des structures sociales et médico-sociales, notamment depuis la loi de 2002, tente de concilier la logique d'amélioration de la qualité, fondée sur une individualisation croissante des prises en charge et la logique de la rationalisation des coûts.

Le chantier éducatif selon le Code du Travail, Article L 211-1 et suivants et R211-1 et suivants, et Circulaire DAS-DGEFP 99-27 du 29 juin 1999 permet à des jeunes entre 14 et 19 ans (hors temps scolaire pour les 14-16 ans, et selon la loi) d'avoir une première expérience professionnelle.

Le jeune signe un contrat de travail et reçoit une fiche de paie. La rémunération est fixée par la législation en vigueur. Encadré par un éducateur, le chantier répond à une demande de prestation d'un commanditaire extérieur (collectivité, bailleur social...). Ce sont souvent des travaux de peinture, de débroussaillage, de nettoyage, parfois la préparation de repas. Par ailleurs, en participant à l'amélioration et à l'embellissement de son cadre de vie, le jeune devient acteur de la collectivité.

Le chantier est à la fois un lieu d'apprentissage technique, à la fois un lieu qui permet d'acquérir des savoirs-être (comportement, rigueur, ponctualité, concentration...). Très souvent, il permet au jeune de retrouver une certaine dynamique et à l'éducateur d'accompagner le jeune sur sa trajectoire individuelle (projet, formation...). Le temps de chantier est un temps court (quelques jours ou semaines). Il se situe en amont des dispositifs d'insertion professionnelle.

Selon l'article « De la prévention de rue : un outil de protection de l'enfant et de l'adolescent » présente les chantiers éducatifs ont pour objectifs de permettre à des jeunes d'entrer en contact avec des professionnels de l'insertion et de les accompagner dans une démarche d'insertion. L'objet est aussi de permettre aux jeunes de financer un projet personnel par la rémunération qui leur est proposée. Le chantier éducatif n'est pas une proposition d'emploi mais une expérience de travail déclaré. Les chantiers sont prioritairement organisés pour les jeunes en voie de marginalisation ou déjà fortement marginalisés voire en situation d'exclusion. Le suivi de l'expérience du chantier va permettre d'évaluer les capacités des jeunes à s'inscrire dans un processus d'insertion professionnelle. Concrètement, pour prendre un exemple, l'une des expériences de l'APS 34 l'est dans un partenariat avec EDF, la ville de Montpellier, la mission locale d'insertion (MLI), l'association Passe Muraille et l'auto-école E.C.F. Bouscaren.

En échange de la restauration ou plus précisément du nettoyage de transformateurs EDF, en 2009, 45 jeunes majeurs en six sessions ont obtenu un forfait conduite comprenant 20 heures de conduite et la présentation à l'examen du code de la route. 24 jeunes étaient orientés par l'APS 34, 17 par la mission locale d'insertion et 4 par la mairie de Montpellier.

L'évaluation faite montrait en janvier 2010 que sur les 45 jeunes qui ont bénéficié de ce chantier, 26 se sont inscrits dans une auto-école. Parmi ces jeunes, 4 se sont présentés à l'examen du code et l'ont obtenu et 4 autres ont obtenu le permis de conduire dans sa totalité. C'est le type-même d'opération qui ne peut se construire et se réaliser qu'en partenariat et qui en l'espèce, de plus, permettait de sensibiliser les jeunes impliqués à la problématique des dégradations du mobilier urbain. Le dispositif de prise en charge des collégiens exclus temporairement est d'une toute autre nature. Dans le cadre du « Programme d'accueil et d'accompagnement pour la réussite éducative (P.A.A.R.E) », l'APS 34 et ses partenaires ont fait le projet d'un

accueil des collégiens exclus temporairement de leur établissement dans le quartier de la Mosson et des Hauts de Massane à Montpellier.

Dans les trois collèges de ces territoires une trentaine de collégiens par mois sont concernés par une exclusion de 1 à 7 jours. La prise en charge de ces collégiens est une prise en charge de 2 à 5 jours avec formation spécifique. L'idée est de construire une alliance éducative avec les parents et les jeunes concernés, de renforcer le lien social entre élèves, collègues, associations et habitants et naturellement de maintenir pendant la période d'exclusion le travail d'apprentissages scolaires. Le lieu de la prise en charge doit être un lieu extérieur aux établissements scolaires mais repéré comme un lieu de socialisation, de rencontre. En l'occurrence le choix s'est porté sur le centre social de la CAF. L'entrée dans le dispositif se fait en collaboration avec les établissements, l'élève et ses parents. Le premier travail consiste en une bonne compréhension des événements qui ont provoqué l'exclusion. Un consensus minimum entre l'élève, ses parents et l'établissement doit être obtenu en préalable à l'accueil dans le dispositif. Le coordinateur est garant de ce consensus. Les deux à cinq jours d'accueil sont centrés sur le rapport du collégien aux apprentissages et sur la bonne compréhension de la sanction et des droits et devoirs de chacun dans la vie en société. L'accueil est totalement personnalisé, il n'y a pas en conséquence d'accueil type. Le retour au collège est préparé et accompagné.

Les enseignants, les équipes éducatives et les autres élèves de la classe devront être informés de la démarche entreprise lors de l'exclusion de l'élève. La construction de ce projet à l'initiative de l'APS 34 s'est réalisée avec les représentants des trois collèges concernés, un représentant de la Plateforme de réussite éducative de la ville de Montpellier, un représentant de la Direction de la solidarité départementale et trois associations de terrain en dehors de l'APS 34. Un projet de ce type est caractéristique du caractère incontournable du partenariat dans le travail d'une association de prévention spécialisée mais aussi de la lourdeur et éventuellement de la longueur de l'élaboration d'un projet collectif. Le dernier projet évoqué est au stade de l'élaboration et de la recherche de financements.

Également un article du site de la communauté de communes « Médoc Cœur de Presqu'île » explique le principe des chantiers éducatifs ainsi que leur historique. Il explique ainsi que le chantier éducatif jeune a été créé dans les années 80, il est un outil éducatif qui vise à impliquer un groupe de jeunes dans une activité de production ou de services. Il est destiné à :

- Confronter le jeune au monde du travail : il perçoit une rémunération (base du smic horaire pour une semaine de travail de 35h), découvre les règles du monde du travail,
- Aider le jeune à se réinsérer grâce à une expérience professionnelle. Les freins à l'emploi sont identifiés, le jeune est orienté vers les services compétents.
- Créer du lien social : entre les jeunes, avec les adultes du chantier. Une démarche de prévention et de médiation est aussi initiée par les éducateurs qui encadrent le chantier,
- Valoriser l'image du jeune : il reprend confiance en lui, développe un savoir-faire, obtient une reconnaissance, et son image est aussi valorisée dans sa commune.

Les principaux secteurs concernés sont l'environnement, le second œuvre du bâtiment, les travaux de manutention, les espaces verts, la décoration. Chaque année, une ou plusieurs communes propose des projets possibles pouvant accueillir les jeunes, essentiellement sur des lieux et bâtiments publics.

Le public ciblé est composé de jeunes de 16 à 25 ans domiciliés sur l'une des communes de la communauté de communes est répondant aux critères suivants :

- Être motivé pour le projet et en accord avec ses conditions (horaires, contrat de travail),
- Être en recherche de formation, d'insertion, d'accompagnement,

- Ne pas être scolarisé.

Pour être candidat le jeune doit ainsi envoyer un CV et une lettre de motivation, participer à un entretien. Cette procédure se déroule deux mois avant chaque chantier et accepter de travailler une semaine sur le chantier.

Il ne s'agit pas d'un travail d'été, les jeunes bénéficient d'une « journée pédagogique » afin de pouvoir échanger avec les forces de l'ordre, la mission locale, les professionnels de la santé, le planning familial... Également, les jeunes n'ayant jamais bénéficié d'un chantier éducatif jeune seront prioritaires dans la limite des places disponibles.

L'encadrement éducatif est réalisé par le service pôle ressources jeunesse avec un éducateur spécialisé et un animateur prévention.

L'encadrement technique est assuré par les agents des services techniques municipaux ou intercommunaux.

Le comité de la Prévention Spécialisée de Paris décrit les chantiers éducatifs dans le but de créer des liens avec un groupe « imperméable », de proposer une première expérience professionnelle, se familiariser avec le monde du travail, de financer un projet individuel ou collectif (séjour, sortie...), de changer le regard des habitants de découvrir un nouvel univers, de permettre aux jeunes de conscientiser les normes, les attendus, de mener un travail éducatif sur les comportements en situation professionnelle d'évaluer les ressources du jeune en matière d'insertion et de prendre conscience des conséquences des dégradations des espaces publics.

Les chantiers peuvent ainsi être réalisés des associations avec des travaux de peinture, du montage de meubles (CHRS, FJT...), pour un syndic de copropriété avec du débarras de caves... Pour un bailleur social il peut y avoir des travaux de peinture, de carrelage, d'aménagement d'espaces verts, d'organisation d'un temps collectif (buvette...)

Pour le SSDP, le CASVP et les particuliers avec des déménagements, des montages de meubles...

L'article précisé également la manière dont il faut encadrer un groupe de jeunes dans les chantiers éducatifs. Ainsi, le groupe de jeunes (si ce n'est pas un « groupe naturel ») qui réalisera le chantier doit être un groupe équilibré, incluant des éléments moteurs et des éléments plus en difficulté. Pendant le chantier, il sera nécessaire de pouvoir compter sur les premiers pour « pallier » au retard des seconds, à leur absence éventuelle, à leur démotivation...

Lorsqu'une équipe « démarre » ou « redémarre » les chantiers éducatifs, il est intéressant qu'elle se constitue un groupe de quelques jeunes facilement mobilisables, fiables. En cas d'absence spontanée d'un jeune, les éducateurs pourront faire appel à eux au pied levé.

Après le chantier, il s'agit de ne pas « lâcher » les jeunes engagés dans la démarche. Pour cela, l'article donne quelques pistes :

- Les éducateurs sont souvent fatigués après un chantier, qui a demandé beaucoup d'implication, comme après un séjour... Cependant, les jours qui suivent le chantier ne sont pas les plus propices pour prendre des jours de repos.
- Une rencontre individuelle avec chaque jeune peut permettre de faire un point partagé sur ses atouts, mais aussi sur ses carences pour entrer dans le monde du travail. Les difficultés de santé, de conduites à risque, administratives qui ont été identifiées pendant le chantier peuvent être mises à plat également.
- Il sera alors temps de poursuivre les démarches que le jeune a entamé, ou ré-entamé avec la Mission Locale : reprendre rendez-vous avec son conseiller, affiner ses envies professionnelles ou de formation, cerner les dispositifs d'insertion professionnelle

dans lesquels il pourrait entrer (voir le dossier thématique sur l'insertion professionnelle sur le site du CPSP et notamment le dossier sur la Garantie Jeune, dispositif de la 2ème chance).

- Un adressage vers les dispositifs de droit commun n'est peut-être pas encore possible pour résoudre les questions soulevées plus haut (santé, conduites à risque, administratif ou autre). Planifier des accompagnements sur ces sujets peut permettre au jeune de se projeter.
- Pour maintenir les jeunes dans une démarche positive, il est aussi possible de leur proposer un projet à échéance plus longue, comme un chantier de solidarité internationale. Pour financer cette démarche, plusieurs chantiers éducatifs pourront alors être réalisés. Le lien avec le groupe de jeunes sera entretenu en s'appuyant sur cette construction.

Également le chantier éducatif comporte des limites. En effet, avant de se lancer dans un chantier, il faut s'assurer que toute l'équipe est impliquée, que tous pourront et accepteront de prendre le relai : on ne peut pas conduire un chantier seul ! Il faut faire attention, dans le cas de jeune très « fiable », qui répond positivement aux sollicitations, à ne pas le freiner dans son parcours d'insertion en lui proposant trop de chantiers éducatifs.

A la fin d'un chantier, il n'est pas rare que le comportement des jeunes, qui s'était souvent modifié au fil des heures et des jours, redevienne celui qu'il était avant le chantier... Ce temps où le jeune « remet les habits du quartier » lui est nécessaire avant de sortir de cette expérience, et cela ne veut en aucun cas dire que le chantier ne s'est pas bien passé, ou ne lui a pas apporté des choses.

Avant les chantiers, il faut visiter le chantier en se rendant sur site pour évaluer la technicité, la place des jeunes (auront un rôle réel à jouer), la faisabilité, se faire une idée du nombre de jeunes et du temps nécessaire.

Il s'agit ensuite de préparer le devis du chantier avec deux situations différentes qui se présentent : l'équipe se sent apte à organiser et mettre en œuvre le chantier seul. Dans ce cas-là, il n'y a pas d'intervenant extérieur à prévoir, et c'est l'équipe qui devra chiffrer elle-même le chantier.

Si, par contre, le niveau de technicité ou l'absence de ressources en interne demande de faire appel à un prestataire extérieur (éducateur technique par exemple), il faut faire appel à une Entreprise d'insertion (EI). A Paris, deux EI accompagnent les chantiers éducatifs : Infobat et Bati're. En les contactant, l'intervenant technique viendra examiner le chantier, déterminera le temps du chantier ainsi que le nombre de jeunes à affecter, et aidera à chiffrer le coût des matières.

D'une manière générale, pour pallier aux difficultés, il est d'usage de prévoir un jour de plus de main d'œuvre par semaine de chantier.

Il faut ensuite contacter une association intermédiaire pour salarier les jeunes et de leur indiquer quels papiers il leur faut pour être déclarés.

Il faut alors un document d'identité valable (carte nationale d'identité ou titre de séjour avec autorisation de travail à fournir 48h avant le démarrage du chantier au plus tard si nécessaire), une carte vitale (l'immatriculation individuelle est fait automatiquement lors de la première expérience professionnelle, par l'employeur), une autorisation parentale pour les mineurs, un relevé d'identité bancaire (compte Nickel chez un buraliste, à La Banque postale _tarifs_, au Crédit coopératif avec le forfait 18/28 ans Agir _tarifs_ ou autres). Fiche IAE à demander auprès du conseiller MLP du jeune.

L'article préconise également d'accompagner le jeune à son rendez-vous d'inscription qui est essentiel pour qu'il puisse démarrer le chantier. Il peut être essentiel de prévoir un temps de rencontre entre l'intervenant technique et les jeunes, pour apprendre les règles du chantier, ou concevoir ensemble les objets du chantier.

L'article propose également un ensemble de conseils pour le bon déroulement du chantier. Il explique qu'une partie des jeunes qui trouveront leur place dans les chantiers éducatifs sont consommateurs réguliers de produits psychoactifs. Si rappeler la loi est incontournable, penser faire cesser cette pratique le temps du chantier serait programmer un échec à l'avance. Néanmoins, parler avec eux du B.A.BA à respecter permet d'ouvrir le dialogue : pas de consommation pendant le temps de travail, et un retour de pause (temps pendant lequel un isolement est possible dans un endroit discret) qui permette à chacun d'être opérationnel ensuite pour le travail à faire. Un renforcement positif, des comportements positifs sera évidemment un plus! L'article préconise de porter une attention particulière aux chantiers du samedi ou du dimanche matin, qui suivent des soirées souvent festives.

Il est utile d'établir dès le début que seules les heures où le jeune aura été présent et au travail seront rémunérées : tout retard et toute absence donnera alors lieu à retenue sur salaire. Il est intéressant, en cas d'absence ou de retard, d'utiliser et de ramener le collectif dans le dialogue : le jeune a fait subir le poids de son retard à tout le collectif. Ce retard peut avoir un impact sur la bonne réalisation du chantier, et donc sur le fait que le « client » ne fasse plus appel à l'association

L'expérience montre que le meilleur moyen de « faire faire » aux jeunes est de « faire avec les jeunes », donc de « mettre les mains dedans... Bien sûr, et notamment dans les cas de groupes « naturels », les jeunes peuvent rejouer, le temps du chantier, les relations en vigueur dans le groupe. N'hésitez pas à découper le chantier en plusieurs activités qui vous permettront de dispatcher le groupe. Enfin, il ne faut pas hésiter à « sortir » un jeune d'un chantier quelques minutes, le temps que les esprits refroidissent.

L'article précise également que les temps de repas sont très importants lors des chantiers, les repas sont souvent facturés au compte du client ce qui motive les jeunes à manger avec les éducateurs et à partager d'autres moments de « vivre ensemble ».

D'autres partenaires peuvent être mobilisés en milieu ou fin de chantiers comme la mission locale pour créer ou recréer du lien dans un contexte différent. Il y a également la possibilité de faire appel aux consultations jeunes consommateurs pour traiter des problèmes d'addictions.

Ainsi, les chantiers éducatifs permettent d'inscrire les jeunes dans le droit commun et d'accéder à un statut par le fait de percevoir des fiches de paie comme tout emploi déclaré et rémunéré, ils doivent également posséder des papiers d'identité tels qu'une carte d'identité et une carte vitale.

« Disant que c'est un moyen déjà de les remobiliser souvent pour des jeunes qui ont pas forcément une expérience dans les entreprises, qui ne connaissent pas ce que c'est une fiche de paie, et qui savent pas qu'ils doivent se présenter quand ils ont un début de contrat une pièce d'identité une carte vitale qu'ils ont un contrat à signer qu'ils ont des horaires à respecter donc ça leurs permettent d'avoir une première expérience en entreprise, des règles à respecter et donc ils savent qu'à la fin d'un chantier il y a une mission à accomplir donc que ce soit en hôtellerie par exemple quand ils organisent des buffets ou quand il y a des chantiers peinture ils savent qu'à la fin du chantier il faudra que le buffet soit réaliser et que le chantier soit réaliser ça leur

permet déjà de mettre un but et puis de traverser toute la durée du chantier que ce soit un jour ou deux jours ou une semaine avec l'accompagnement d'un éducateur. Généralement quand on oriente sur ces chantiers-là contrairement aux chantiers de la mission locale c'est qu'il y a un besoin éducatif derrière. » (Entretien conseillère MLJ)

« Donc les chantiers pour nous ce n'est qu'un outil qui nous sert dans l'accompagnement éducatif, ce n'est pas une fin en soi.

Positivement, c'est un outil qui est utile parce qu'il a plusieurs facettes, l'une des premières c'est de pouvoir inscrire les jeunes dans le tissu social puisque quand on fait un chantier aujourd'hui avec les chantiers éducatifs et même avant ils sont déclarés donc du coup ça nous permet au niveau de leurs papiers qu'ils soient en règles petit à petit et qu'ils s'inscrivent leurs citoyenneté parce qu'ils y en qui ont pas de papiers ça permet déjà dans un premier temps de les inscrire la dedans alors citoyenneté, papiers, se mettre en règle conformité, leur expliquer ce que c'est, comment. Ensuite et bah le chantier est un outil, ce qu'on leur demande dans un premier temps c'est pas d'être hyper compétent dans le chantier mais plutôt être présent et ensuite la rémunération parce souvent pour certains jeunes c'est le premier salaire, la première fois qu'ils participent aux chantiers, du coup voilà ils sont inscrits quelque part, ils ne sont pas que des jeunes dans la sphère... » (Entretien éducateur de Prévention)

Nous avons ainsi pu observer que les chantiers éducatifs permettent aux jeunes de s'inscrire dans un principe de droit commun afin de reprendre place au sein de la société. Ainsi les politiques sociales qui encadrent le chantier éducatif mettent en place des conditions spécifiques dans le but de répondre à des objectifs précis comme le fait de confronter le jeune au monde du travail en le faisant percevoir une rémunération (base du smic horaire pour une semaine de travail de 35h), en lui faisant découvrir les règles du monde du travail, en aidant le jeune à se réinsérer grâce à une expérience professionnelle en identifiant les freins à l'emploi et en orientant le jeune vers les services compétents, en créant du lien social : entre les jeunes, avec les adultes du chantier. Une démarche de prévention et de médiation est aussi initiée par les éducateurs qui encadrent le chantier.

Il vise également à valoriser l'image du jeune : ainsi il reprend confiance en lui, développe un savoir-faire, obtient une reconnaissance, et son image est aussi valorisée dans sa commune.

Nous allons à présent nous intéresser à la place du chantier dans le parcours des jeunes accompagnés.

1.2 Dans le parcours du jeune

Dans le parcours le chantier éducatif peut intervenir en début de parcours lors de la mise en relation avec les éducateurs mais également tout au long de leur parcours lorsque le jeune en présente le besoin.

A partir de l'Article 45 du code de la famille et de l'action sociale nous pouvons observer que les associations de prévention spécialisée aident à la prévention de l'inadaptation sociale de la jeunesse et de l'enfance. Elles interviennent ainsi dans les quartiers en difficulté. Les éducateurs de rue qui portent la plupart de ces missions, ils s'adressent à des enfants, adolescents et jeunes adultes dont les conditions de vie peuvent conduire à un risque d'exclusion sociale et professionnelle.

Ils permettent d'aider les jeunes à prendre confiance en eux, leur donner une première expérience du travail, leur permettre d'avoir une première expérience du monde du travail, leur permettre d'avoir des petits revenus, leur donner l'occasion de participer à un projet collectif, leur apprendre à gérer leur temps et à s'organiser et créer un lien avec les habitants dans les quartiers.

Selon l'article « Les chantiers éducatifs en prévention spécialisée » de l'équipe de Prévention Spécialisée de Besançon, beaucoup d'équipes ont développé des « chantiers éducatifs » comme moyen complémentaire d'entrer en relation avec les jeunes ou renforcer un lien déjà existant. Ces chantiers se déroulent alors avec la présence permanente des éducateurs, et une participation de leur part aux tâches, à égalité avec les jeunes.

Ils prennent ainsi deux formes : les ateliers chantiers d'insertions ou « chantiers permanents » encadrés par les éducateurs techniques ou spécialisés. Ils s'appuient sur des contrats aidés (CAE-CUI) et s'adressent essentiellement à des jeunes de plus de 18 ans en grande difficulté, pour contribuer à la construction d'un parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Puis il y a *les chantiers éducatifs de prévention spécialisée*, encadrés par des éducateurs du service de prévention, qui ciblent principalement un public de mineurs en rupture de scolarité ou d'apprentissage, afin de leur proposer, de manière ponctuelle, des mises en situation de travail de courte durée.

Ces chantiers sont destinés à des jeunes de 16 à 21 ans et permettent d renforcer la relation aux autres, et de valoriser les participants par une activité socialement et économiquement recon nue.

Ils respectent le droit du travail, avec un contrat, une déclaration, des cotisations, une rémunération officielle. Ainsi les jeunes peuvent accéder à une somme d'argent honnêtement gagnée, de découvrir les codes implicites du travail, de modifier leurs représentations négatives du travail, de découvrir des situations professionnelles et d'expérimenter des comportements de solidarité dans les tâches, la convergence vers un but commun, la responsabilité et l'engagement. Ces chantiers constituent également un moyen de valorisation narcissique pour les jeunes puisque par la satisfaction de l'acte accompli, par la reconnaissance par le donneur d'ordres et le public, par l'image gagnée auprès des proches et des familles les jeunes gagnent une meilleure image d'eux-mêmes.

Les mises en situation de travail s'effectuent dans le respect du cadre posé par la circulaire DAS/DGEFP 99-27 du 29 juin 1999 relative aux chantiers éducatifs de prévention spécialisée, ainsi :

« Dans le cadre de leur mission, les associations de prévention spécialisée ont développé des activités de "chantiers éducatifs" qui peuvent avoir plusieurs finalités : aider les jeunes à prendre confiance en eux, leur donner une première expérience du travail, leur permettre d'avoir des petits revenus, leur donner l'occasion de participer à un projet collectif, leur apprendre à gérer leur temps et à s'organiser, créer un lien entre les habitants d'un quartier. Ce sont des chantiers généralement de courte durée, parfois quelques heures, souvent mis en œuvre pendant les vacances scolaires.

C'est pourquoi, à titre dérogatoire, les associations de prévention spécialisée bénéficiaires d'une convention avec les conseils départementaux et habilitées au titre de l'article 45 du Code de la famille et de l'aide sociale pourront organiser des chantiers éducatifs en s'appuyant sur le cadre juridique des associations intermédiaires qui souscriront les contrats de travail.

Ainsi les dispositions particulières applicables aux associations intermédiaires permettent :

- *De conclure des contrats de très courte durée, successifs, dans le cadre du contrat d'usage visé à l'article L 122-1-1 du Code du travail ;*

- De bénéficier des exonérations de charges sociales dans la limite de 750 heures par personne embauchée et par période de 12 mois ;
- De fixer éventuellement une rémunération forfaitaire pour un travail déterminé.

L'association intermédiaire assumera donc les fonctions d'employeur en mettant les jeunes à la disposition des associations de prévention spécialisée. Conformément au V de l'article L 322-4-16 et à l'article L 322-4-16-3 du Code du travail, l'agrément de l'embauche de ces jeunes par l'ANPE n'est pas nécessaire. À l'exception de la modalité particulière de mise à disposition, l'ensemble de la réglementation relative aux associations intermédiaires est applicable. »

Ainsi, les éducateurs évoquent le chantier éducatif comme un outil pluridimensionnel qui peut intervenir dans le parcours du jeune selon ses besoins et qui est adaptable à chaque parcours du jeune.

« On utilise les chantiers comme outils pour rentrer en lien avec les jeunes, souvent on leur demande s'ils veulent gagner de l'argent pour avoir de l'argent de poche pour payer leurs permis. Voilà pour diverses choses. Et nous ça nous permettent de rentrer en lien avec eux donc pour pouvoir ensuite les accompagner dans leurs problématiques. » (Entretien éducateur de prévention)

« Après ça dépend des profils des jeunes, déjà pour certains jeunes qui sont à l'arrêt et qui ne font rien depuis un moment déjà se lever juste tous les matins pour être en chantier c'est déjà un premier objectif. Ensuite pour d'autres ça va d'être à l'heure, pour d'autres ça va être de tester par exemple un jeune qui dit je veux faire un CAP peinture, bah si on a un chantier peinture on va directement prioriser ce jeune-là donc on va lui dire là tu vas pouvoir tester, tu vas voir si ça t'intéresse vraiment pour ensuite reprendre une formation » (Entretien éducateur de prévention)

« Déjà ça leur sert de gagner de l'argent, se remobiliser et de se tester un petit peu et de voir où ils en sont. » (Entretien éducateur de prévention)

Donc nous par rapport à l'accompagnement avec les jeunes, ça nous permet de rentrer en relation avec eux et puis ça serait simple d'aborder d'autres problèmes en passant par les chantiers c'est beaucoup plus simple. » (Entretien éducateur de prévention)

Nous avons pu observer à travers l'article « Le parcours des jeunes à l'épreuve de l'éclatement des temporalités » de Ludovic Jamet traite de la difficulté de stabiliser un parcours d'autant plus de la présence d'une ronde de professionnels appartenant à différents services et institutions. Se pose ainsi la question de la manière dont on peut articuler les différentes logiques des acteurs pour maintenir une cohérence éducative et quelles ressources il est possible d'activer. Ainsi, Ludovic Jamet s'est intéressé à la discordance des temporalités dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes pris en charge et aux conditions de la garantie d'une action éducative personnalisée tout au long du parcours.

Ainsi, depuis les années 1980, les politiques sociales et plus précisément ici les politiques de prise en charge de la jeunesse (qu'elles relèvent de la Protection judiciaire de la jeunesse ou de la Protection de l'enfance) ont subi d'importantes évolutions qui ont transformé la forme et le fond des interventions destinées à ce public. De nos jours, l'intervention auprès de ces jeunes doit aujourd'hui être pensée comme un accompagnement individualisé visant à l'activation de leurs capacités. La construction et la mise en œuvre de cet accompagnement s'inscrit dans un environnement institutionnel particulier. Tout d'abord, la complexité croissante des situations

de ces jeunes a appelé à la diversification des réponses proposées. Or, l'envers de cette diversification consiste en une segmentation des interventions et un éclatement du nombre d'intervenants potentiels auprès de ces jeunes.

Ensuite, cet accompagnement doit s'inscrire dans un autre mouvement qui traverse les politiques sociales depuis une vingtaine d'années : le respect des droits des usagers. Pour cela, ont été élaborés, à la demande du législateur ou sur l'impulsion des administrations centrales et des services de prises en charge, une multitude d'outils (document individuel de prise en charge, document conjoint de prise en charge, projet personnalisé, projet pour l'enfant, etc.) en fonction de leur secteur d'activité (PJJ, Aide sociale à l'enfance – ASE–, Éducation nationale, Santé mentale, etc.). Ces instruments offrent aux services, établissements et agents de terrain une double potentialité : individualiser au plus près des situations l'accompagnement proposé et inscrire cet accompagnement dans une temporalité à plus ou moins long terme, permettant, *in fine*, d'ordonner le parcours du jeune durant sa prise en charge.

C'est tout le sens de la note d'orientation du 30 septembre 2014 de la Protection judiciaire de la jeunesse qui incite à développer « des pratiques garantissant la continuité des parcours des jeunes ». Assurer la continuité d'un parcours renvoie à maintenir, sur un temps suffisamment long, l'accompagnement proposé. Ainsi, le parcours idéal prend ici une dimension linéaire. Cela nécessite donc de réfléchir au(x) cadre(s) temporel(s) dans le(s)quel(s) cette intervention se situe et avec le(s)quel(s) elle va devoir composer.

Stabiliser un parcours est une opération complexe, d'autant plus lorsqu'autour de la personne accompagnée s'installe « une ronde de professionnels » appartenant à différents services et institutions. Cette opération suppose d'articuler dans le temps un ensemble d'activités mises en œuvre par plusieurs professionnels, tout en faisant face et en répondant aux événements contingents ; elle doit donc amener à réfléchir sur la construction, la coordination et la permanence des cadres temporels dans lesquels se situent l'accompagnement.

Depuis une dizaine d'années, à mesure que les situations individuelles et les activités d'intervention sociale se sont complexifiées, les questions relatives aux enchevêtrements temporels de ces dernières ont été discutées. De nombreux travaux de sociologie, et plus largement de sciences humaines et sociales, ont montré ces dernières années la nécessité de « *passer du temps aux temporalités* » (Dubar, 2004) pour comprendre avec plus de précision pourquoi et comment les personnes « *vulnérables* » connaissent des difficultés à se situer dans une perspective temporelle et comment ces difficultés affectent leurs parcours, et partant, les possibilités de réussite des accompagnements éducatifs et sociaux dont ils bénéficient.

Selon les travaux de Dubar sur les régimes de temporalité, plusieurs sont à l'œuvre dans la construction d'un parcours de jeune pris en charge par la PJJ. Tout d'abord, ce parcours trouvant son origine au déclenchement d'une décision prise par une autorité judiciaire, il doit se référer au temps judiciaire (TJ). Mais l'action étant à visée éducative, elle doit également, si elle veut conserver une dimension clinique et socialisante, être attentive au temps éducatif (TE), ce temps non linéaire, à la recherche du moment opportun où pourront être transmises les normes et valeurs portées par l'éducateur (Bessin, 1998). Cet accompagnement étant destiné à un jeune, il doit chercher, pour faire émerger ces moments propices à la subjectivation, à prendre sens dans le temps vécu du mineur (TV).

Le temps du parcours (TP), s'il veut représenter le temps d'une action significative permettant un changement, doit mettre en dialogue et articuler ces différentes temporalités. En cela, ce TP participerait de (ré)ancrer les personnes accompagnées dans un temps social communément partagé et de leur proposer de nouvelles dispositions pour investir les enjeux sociaux ; dispositions

nécessaires « à la constitution de soi en tant que sujet autonome, dans la mesure où elles donnent du sens, par ce qu'elles permettent comme visualisation des enjeux pratiques de la vie et comme expression des désirs, des espérances d'un "à venir" qui serait propre à chacun ».

Cette articulation doit résoudre plusieurs problèmes : la coordination des logiques temporelles d'action différenciées des protagonistes ; la résistance aux injonctions présentistes lors d'événements contingents, nécessitant de lier rapidité de la réponse mais également délai nécessaire à la réflexion.

Les jeunes pris en charge par la PJJ sont bien souvent suivis par une multitude de professionnels. Ces professionnels peuvent provenir de plusieurs services de la PJJ (équipe auprès du tribunal, service territorial éducatif de milieu ouvert – STEMO –, établissement de placement éducatif – EPE –, etc.) mais également représenter différentes institutions (juge des enfants, pédopsychiatre de centre médico-psychologique – CMP – ou de maison des adolescents – MDA –) et exercer dans des services partenaires (équipes éducatives des foyers du secteur associatif habilité – SAH –). Dans leurs pratiques quotidiennes, les professionnels se réfèrent à la logique d'action temporelle de leur service et celles-ci sont rarement identiques. Ainsi, l'éducateur auprès du tribunal interviendra dans l'immédiateté quand l'éducateur de milieu ouvert essaiera de placer son intervention, en mobilisant des outils comme le projet personnalisé, dans une temporalité plus longue.

C'est à ce dernier que la note d'orientation a conféré la responsabilité, à la suite de son précédent rôle de « fil rouge », d'assurer « la continuité du suivi pour garantir la cohérence entre les différentes réponses apportées dans le cadre pénal (placement, insertion, détention...) mais aussi entre les dispositifs de droit commun (scolarité, formation, santé) ou ceux de protection de l'enfance. Le positionnement du milieu ouvert comme centre de gravité de chaque prise en charge permet de tendre vers la garantie de la continuité des parcours. Ainsi, les parcours des individus peuvent s'organiser sous la forme d'un pilier commun.

L'éducateur du STEMO doit donc se positionner comme l'élément qui garantit la mise en œuvre d'une action éducative personnalisée au long cours et ainsi travailler à la préparation et à l'anticipation des différentes mesures éducatives proposées ou soumises sous la contrainte à un mineur. L'ajustement des différentes logiques est donc nécessaire pour maintenir l'idée d'une cohérence éducative qui structurerait le parcours d'un jeune.

Pour réussir à coordonner les différentes séquences proposées au jeune (d'intervention éducative, de suivi psychologique, de projets de formation, etc.), l'éducateur du STEMO doit posséder ou développer différentes compétences et dispositions. Il doit tout d'abord s'appuyer sur une connaissance fine du parcours judiciaire du mineur. Or, cela nécessite une qualité d'échanges avec le juge des enfants et une compréhension du jeu procédural pour percevoir finement quelles sont les perspectives du TJ ; ce qui n'est pas chose aisée.

Il est également attendu qu'il soit en mesure de recueillir un ensemble important d'informations concernant la situation du jeune et de ses parents pour favoriser la réflexion collective autour de ces questions : Ce jeune fait-il l'objet d'autres procédures pénales en cours ? Quelles actions éducatives ont-été déjà réalisées ? Quelles autres peuvent encore l'être à la suite de cette séquence ?

L'animation d'un travail collectif et coordonné avec les partenaires passe par une disponibilité importante auprès de ces partenaires pour mettre en commun les informations sur le jeune, ce qui, parallèlement, l'amène à développer sa connaissance du réseau élargi sur lequel s'appuyer pour trouver telle ou telle possibilité de placement ou de formation pour un jeune.

Mais réunir et accumuler cet ensemble de compétences et de dispositions, qui est déjà un travail complexe, n'est pas nécessairement suffisant. Même lorsque l'éducateur du STEMO dispose des capacités et du matériel (les informations sur le parcours déjà effectué et une projection sur celui à venir) suffisants pour animer cette réflexion collective, encore faut-il que celle-ci puisse s'exprimer au-delà des concurrences possibles entre les services.

Par exemple, lorsqu'une mesure de placement est prononcée, l'équipe éducative d'un foyer peut faire primer la logique d'action temporelle de son service (principe des sessions qui délimitent précisément le début et la fin d'un accueil, impossibilité à garder la place d'un jeune en cas de fugue ou d'hospitalisation pour des raisons financières ou de gestion de la dynamique de groupe, etc.), ce qui peut apparaître à l'éducateur de STEMO comme allant à l'encontre de la cohérence du parcours du mineur. Des outils comme le document conjoint de prise en charge (DCPC) ont été proposés pour faciliter les échanges et réduire les risques d'opposition entre ces différentes logiques.

Cette situation se complique encore lorsqu'il s'agit de se coordonner avec les autres partenaires périphériques à la Protection judiciaire de la jeunesse (services de l'ASE, de l'Éducation nationale, de la pédopsychiatrie) qui disposent de leur propre logique d'action temporelle, de leurs propres outils d'ordonnement des parcours, et qui ne se sentent pas nécessairement obligés à participer à une réflexion qu'ils peuvent percevoir comme interne à la PJJ.

Ces mécanismes interinstitutionnels complexifient le travail d'articulation des séquences auquel doit se livrer l'éducateur de STEMO et il paraît important de les analyser comme tels, pour ne pas tomber dans une « *rhétorique de la responsabilité* », qui imputerait « *aux individus de prendre sur eux les défis mais aussi les contradictions des demandes qui leurs sont adressées* ».

Les parcours d'accompagnement des jeunes suivis par la PJJ – mais on pourrait en dire tout autant des jeunes suivis par l'ASE et de leurs parents – peuvent également être affectés par les événements contingents. Ces événements et/ou situations peuvent laisser penser à une aggravation de la situation de l'enfant (détérioration de son état physique ou psychique, de la relation qu'il entretient avec ses parents, de ses conditions d'existence, etc.) et appellent donc à une réponse de la part des professionnels.

À ces moments apparaît l'un des paradoxes les plus fréquents et les plus anxiogènes que doivent résoudre les travailleurs de la PJJ et que Ravon et Laval nomment « *l'épreuve du présentéisme* » : « *Alors même que les protagonistes parient sur l'ouverture d'un accompagnement durable, seul moyen de faire face à la fragilité temporelle du présentéisme, ils doivent se confronter à deux formes de l'accélération du temps de la prise en charge : il faut faire vite (le risque n'attend pas) et il faut intensifier l'accompagnement (du fait de la gestion court-termiste de l'action publique.* »

Ce paradoxe apparaît dans les discours des professionnels comme l'élément le plus déstabilisant de leurs activités de travail. Si ces situations sont si fragilisantes pour les acteurs, c'est qu'elles s'accompagnent de la crainte d'être mis en responsabilité des éventuels désagréments causés, au nom du refus contemporain de considérer le risque comme événement socialement irréductible. Cette pression, sociale et institutionnelle, peut inciter les professionnels à agir eux aussi de manière accélérée, c'est-à-dire sans se laisser le temps d'une réflexivité collective permettant de ne pas répondre en miroir à des « acting out », au risque d'interférer sur la continuité de l'agir institutionnel et de créer brèches et ruptures dans le parcours de l'enfant.

Les réponses aux événements contingents doivent donc concilier une réactivité permettant de rassurer le jeune, ses parents et l'ensemble des intervenants en dissipant toute situation de danger, tout en se situant dans une réflexion tenant compte du travail éducatif mené préalablement. Toute la difficulté se situe ici dans une réponse adaptée à des situations imprévues sans créer de ruptures de parcours qui peuvent être tout autant productrices de douleurs et de souffrances pour le jeune concerné. La gestion de ces moments « à risque » ne peut se faire sans une répartition claire et précise des responsabilités de l'ensemble des acteurs institutionnels. C'est ici toute la solidité des postures institutionnelles et de leurs possibilités de combler les interstices qui est mise à l'épreuve.

L'intérêt éducatif de l'idée de stabilisation des parcours renvoie à la volonté de garantir une permanence de l'accompagnement proposé à un jeune suivi par la PJJ. Comme cela est décrit au sein de cet article, garantir cette continuité est une activité compliquée pour l'éducateur de STEM0 car elle est très fortement dépendante d'un ensemble de facteurs divers, qui vont de la contingence des actions individuelles et des événements sociaux à l'expression des mécanismes propres à la construction et au déploiement des politiques publiques. Quel que soit leur origine, ces facteurs viennent perturber et interférer sur le déploiement du temps éducatif, idéalement long et continu. Si les institutions, les services et le personnel peuvent difficilement agir sur l'origine de l'ensemble de ces facteurs, ils peuvent cependant en minorer les effets, surtout ceux iatrogènes à la prise en charge institutionnelle. Cela passe par un soutien aux agents de terrain pour qu'ils résistent aux « épreuves du présentisme » et conservent, malgré l'exigence de réactivité, une vision du parcours, du travail déjà effectué aux perspectives à venir. Cela peut également et surtout être travaillé par une réflexion autour de ce que B. Ravon appelle les dispositifs interstitiels. un dispositif qui se situe à la croisée des secteurs d'intervention et dans lequel les différents acteurs participant de la Protection judiciaire de la jeunesse prennent le temps de la réflexivité critique.

Ainsi, nous avons pu observer au sein de cet article, l'importance de la temporalité et du partenariat concernant les parcours des jeunes accompagnés. Ainsi, le chantier éducatif peut permettre de stabiliser le parcours du jeune en le mettant en relation avec les éducateurs de prévention qui peuvent ainsi leur permettre de travailler de nombreuses problématiques de leur quotidien.

« Oui oui plutôt, la plupart du temps nous on voit que leurs besoins il est celui de gagner de l'argent après on y met d'autres objectifs comme je disais de travailler la relation, de travailler ce qui peut être un frein à l'emploi, un gamin qui a des addictions et avec qui on veut relever si oui ou non ça l'empêche d'être debout ou à l'heure en forme le matin pour aller bosser. Est-ce qu'il a pris un petit déjeuner le matin fin voilà on va travailler tous ces axes là mais en soi étant donné qu'on a très peu de chantiers on favorise ceux qui sont le plus besoin et ceux qui ont le plus besoin bah c'est ceux pour qui ça devient presque vitale est une subvention au sens propre du terme pour manger dormir à l'abris fin là on est dans des périodes hivernales savoir que les gamins dorment dehors c'est juste hyper compliqué quoi. » (Entretien éducatrice de prévention)

« On utilise les chantiers comme outils pour rentrer en lien avec les jeunes, souvent on leur demande s'ils veulent gagner de l'argent pour avoir de l'argent de poche pour payer leurs permis. Voilà pour diverses choses. Et nous ça nous permettent de rentrer en lien avec eux donc pour pouvoir ensuite les accompagner dans leurs problématiques. » (Entretien éducateur de Prévention)

Également lors d'un mémoire de recherche portant sur la Prévention Spécialisée face aux difficultés d'insertion des jeunes d'un quartier de Vandoeuvre, un chercheur a expliqué que la Prévention Spécialisée se trouve pleinement englobée dans les politiques d'insertion et de lutte contre l'exclusion. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes les plus marginalisés ou en voie de marginalisation est au cœur de l'action de la Prévention Spécialisée.

L'intervention de l'éducateur l'amène à entendre et prendre en compte les valeurs portées par le jeune, à le resituer dans un environnement familial, social et économique. La position originale de l'éducateur de prévention lui évite de réduire la vision d'un individu à un symptôme (délinquance, toxicomanie, difficultés de comportement).

Le jeune n'est pas un « cas social » à intégrer ou réintégrer dans un parcours professionnel, scolaire ou autre mais une personne à part entière, complexe connaissant des difficultés, ayant vécu des échecs certes mais possédant des ressources, une culture, des références positives permettant d'enclencher une dynamique d'insertion.

Engagés au premier plan dans une lutte contre toutes les formes d'exclusion, les équipes de Prévention Spécialisée confrontées aux problèmes de chômage et de formation sont aujourd'hui en difficulté en ce qui concerne les solutions à proposer. Les dispositifs et les mesures en place démontrent rapidement leurs limites et réinterrogent les professionnels qui ne peuvent que constater les passages rapides et fréquents de nombreux jeunes en grandes difficultés dans des dispositifs d'insertion et qui en ressortent encore et toujours avec les mêmes problèmes. Pour la mise en place d'actions, l'éducateur de prévention spécialisée dispose « d'outils » propres à l'institution et au cadre de la prévention spécialisée. Il bénéficie d'un environnement social lui permettant de mettre en œuvre un travail partenarial.

Ainsi, conformément au principe de non-institutionnalisation de ses actions, l'éducateur a la possibilité, théoriquement, de mettre en place un nombre illimité d'outils.

Il y a ainsi la présence sociale qui se définit comme étant l'addition et l'articulation de deux formes de présence qui sont le travail de rue et la présence dans les structures. Parallèlement, la démarche de présence sociale s'opère par l'accompagnement social et éducatif avec le travail de rue et la présence dans les structures.

Il s'agit d'une présence dans la rue et dans des espaces d'accueil plus ou moins formalisés que les jeunes occupent. Il s'agit de tendre vers une présence fréquente et régulière, aux moments où les jeunes ont l'habitude de s'y réunir quels que soient le jour et l'heure.

Il y a également l'accompagnement social et éducatif. Ce mode d'intervention est un des prolongements possibles du travail de rue. La création d'une relation de confiance constitue un préalable à la formulation par le jeune, ou un groupe de jeunes, d'une demande d'aide auprès de l'éducateur.

La relation de confiance ne se décrète pas et ne s'impose pas par leur fonction. Elle se construit au travers d'échanges qui au départ auront comme support la parole, puis se transformeront en relation concrète.

Autrement dit, la notion de confiance prendra tout son sens lorsque l'individu aura décidé de lui-même d'entrer dans le dialogue avec l'éducateur, de le respecter en tant que tel (aidant) et d'accepter sa parole et inversement.

Pour un jeune en difficulté la relation de confiance est primordiale. Cela lui donnera la garantie d'être écouté et d'avoir un retour, un point de vue autre que celui du milieu qu'il fréquente.

Une fois la relation enclenchée, il est plus facile de travailler sur les aptitudes et les compétences d'une personne, plutôt que de se focaliser sur ses défauts et ses difficultés.

Il y existe également des actions collectives. Le travail éducatif alterne en permanence entre présence sociale et projets portés par l'ensemble de l'équipe. Ceux-ci, demandent davantage de préparation, de temps et de moyens. Ils ont pour objectifs de valoriser la parole des habitants, de favoriser leur expression, la communication au sein du quartier, afin de tendre vers un investissement d'une démarche qu'ils construiraient et s'approprieraient avec le soutien de l'association.

C'est aussi une stratégie d'approche des quartiers pour comprendre leur dynamique et pouvoir répondre sur leur symbolique. C'est réfléchir à partir de l'environnement (habitants et lieux de vie) pour proposer une action collective.

En effet, seule la mise en place d'actions est susceptible de fournir à l'équipe une porte d'entrée dans l'univers des jeunes, de partager alors des relations éducatives privilégiées et d'apprécier la qualité de ces relations avec l'environnement familial et géographique.

Parmi les actions collectives, on peut citer les animations sociales de quartier, le soutien aux associations de quartier, les projets jeunes ou projets femmes, la prévention de l'échec scolaire, l'accès aux droits ainsi que les chantiers éducatifs.

Il existe également un travail partenarial où il s'agit concrètement de mettre en œuvre le principe d'inter-institutionnalité qui est dans les principes de bases de la prévention spécialisée. L'objectif de l'éducateur est de permettre au jeune de se situer ou de se resituer, de manière adaptée, dans un cadre social global.

Dans le cadre du travail d'accompagnement, l'éducateur s'efforce d'effectuer un travail de lien, entre les différentes institutions et les jeunes. Le travail consiste à aider les jeunes à trouver des solutions, des possibilités auprès des autres services (mission locale, maison de la justice et du droit, associations intermédiaires...). L'éducateur oriente les jeunes vers les structures capables de répondre à ses demandes.

De manière générale, le chantier éducatif est utilisé par les éducateurs de prévention comme un outil parmi d'autres, au sein des diverses modalités d'action à leur disposition en matière d'insertion sociale et professionnelle. Selon les équipes et selon les orientations définies dans les projets pédagogiques, il peut occuper une place plus ou moins importante dans l'action de prévention. Concrètement, cet outil peut s'inscrire dans une logique de parcours individualisé ou de groupe tout en se déclinant diversement selon les publics ciblés et les objectifs visés.

Quels que soient les chantiers, tous entrent bien dans le cadre d'une démarche globale de prévention. En effet, ils sont toujours mis en place par l'éducateur de rue qui mène un travail de suivi avec le ou les jeunes au(x)quel(s) il propose d'y participer. Ils s'inscrivent dans un processus plus large que la seule participation au chantier, entre une phase d'information préalable sur les conditions du travail à effectuer et/ou la préparation du chantier et une phase d'évaluation des résultats en aval et/ou, plus largement, de suivi des jeunes.

Ils sont utilisés de manière ponctuelle, en relation avec d'autres modes d'intervention : accompagnements individuels allant du travail de rue au suivi social, ou actions collectives allant d'activités éducatives diverses aux camps et séjours organisés avec un groupe de jeunes. Il s'agit toujours de chantiers menés avec un groupe de jeunes encadrés par un ou plusieurs éducateurs poursuivant différents objectifs individuels et collectifs.

Le terme de « chantier éducatif » renvoie à une activité de production, de biens ou de services, réalisée par un jeune ou un groupe de jeunes encadrés par un ou des éducateurs, rémunérés en

échange du travail fourni selon des bases salariales en vigueur (SMIC). Les objectifs poursuivis n'en restent pas moins diversifiés.

Le dispositif peut-être décliné de multiples façons que ce soit par la mise en place de stands pour vendre différents produits fabriqués par les jeunes (ex. restauration rapide, buvette...), par l'organisation d'ateliers permanents (bois, carrosserie), ou par l'utilisation de la vidéo (création d'un film ou d'un site Internet) par exemple. Le but est de répondre à une commande précise et de répondre à un besoin.

Le plus souvent ces chantiers sont réalisés dans le cadre de commandes de collectivités locales ou de syndicats intercommunaux, de Conseils Généraux, de bailleurs sociaux, d'associations locales ou de l'association même dont dépend l'équipe de Prévention, voire de particuliers.

Il faut bien insister sur le fait que ces opérations ont une visée fondamentalement éducative qui bien évidemment passe avant l'aspect économique. Le but de l'éducateur est de partager une expérience originale avec ces jeunes côtoyés tout au long de l'année et de renforcer par le biais de ce dispositif la relation établie avec eux.

De même, la mise en situation de travail s'inscrit dans l'une des missions principales de la Prévention Spécialisée qui est de favoriser l'insertion sociale et professionnelle. L'implication recherchée des jeunes dans les différentes phases (préparation - réalisation - bilan) représente donc un support éducatif de premier plan pour l'éducateur.

Parmi les nombreux objectifs éducatifs identifiables, on peut citer, en référence à la circulaire de juin 1999 (sans que cela soit exhaustif) que l'éducateur peut, entre autres :

- Mesurer la motivation du jeune à effectuer un travail salarié : pour beaucoup, le chantier représente une première expérience professionnelle d'où une observation particulière in situ de la part de l'éducateur,

- Introduire la notion de « réalité économique » (travail/salaire) dans la relation éducative : même si l'aspect éducatif prime, éducateurs et jeunes doivent garder à l'esprit le fait qu'il y a commande d'un client-financeur, en attente d'une « prestation » de qualité,

Confronter les jeunes avec un objectif de production : en lien avec l'objectif précédent,

- Créer des liens sociaux et économiques entre les jeunes et les personnes extérieures à leur quartier et à leur milieu : cette notion d'ouverture vers l'extérieur est fondamentale car elle répond à un objectif plus large de socialisation.

Au niveau des jeunes, le chantier éducatif doit permettre de corriger et/ou de développer un certain nombre d'attitudes et de comportements. Pour rappel, la mise en situation de travail reste un support à une intervention éducative, et dans contexte, on dépasse largement le simple cadre d'une exécution des tâches. Les buts recherchés se situent bien au niveau des comportements de l'individu et de l'estime de soi.

La prise en charge quotidienne de ces jeunes révèle une inadaptation de comportement qui constitue un réel frein à leur insertion. Les marques les plus visibles sont le langage et une « familiarité » dans les rapports qui ne peut se transposer au monde professionnel. Ces réflexes ou attitudes de quartier sont encore plus visibles chez des jeunes déscolarisés, sans emploi, et d'une certaine manière, « enfermés » dans leur milieu de vie. Le chantier éducatif sans avoir la prétention d'« effacer » tous ces signes distinctifs, permet ainsi aux jeunes et aux adultes d'aborder ces notions grâce à cette mise en situation de travail et aux règles qu'elle sous-entend.

Nous avons ainsi pu observer que le chantier avait une place spécifique dans le parcours du jeune. Ainsi, dans le parcours le chantier éducatif peut intervenir en début de parcours lors de la mise en relation avec les éducateurs mais également tout au long de leur parcours lorsque le jeune en présente le besoin.

Ainsi, les éducateurs évoquent le chantier éducatif comme un outil pluridimensionnel qui peut intervenir dans le parcours du jeune selon ses besoins et qui est adaptable à chaque parcours du jeune. Le chantier éducatif a également le rôle de stabiliser le parcours des jeunes, dans un objectif de garantir le respect des droits des usagers amené par les politiques sociales récentes. Également le parcours du jeune en Prévention Spécialisée vise à garantir une forme d'insertion sociale. L'intervention de l'éducateur l'amène à entendre et prendre en compte les valeurs portées par le jeune, à le resituer dans un environnement familial, social et économique. La position originale de l'éducateur de prévention lui évite de réduire la vision d'un individu à un symptôme (délinquance, toxicomanie, difficultés de comportement).

Nous allons à présent nous intéresser aux différentes définitions des chantiers éducatifs selon les professionnels et l'usage qu'ils en ont.

2. Les définitions des chantiers éducatifs selon les professionnels

Nous avons également demandé aux professionnels au cours de nos entretiens comment ils utilisaient les chantiers éducatifs en tant qu'outil servant à l'accompagnement des jeunes et quelle perception ils en avaient. Nous souhaitons ainsi comprendre le fonctionnement des chantiers éducatifs dans le cadre de l'accompagnement des jeunes.

Tout d'abord le chantier éducatif est décrit comme une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes selon les professionnels.

2.1 Une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes

Les réponses des éducateurs de Prévention Spécialisée sur l'utilité des chantiers se rejoignent sur plusieurs points. Ils décrivent alors le chantier éducatif comme un moyen de rentrer en relation avec le jeune pour davantage le connaître et gagner sa confiance. Il s'agit d'une co-construction de parcours entre l'éducateur et le jeune.

Les éducateurs de Prévention ont beaucoup insisté sur l'importance des savoir-être et des savoir-faire de base qui se développent dans les chantiers éducatifs comme le fait de se lever à l'heure le matin, accepter un ordre, réussir à aller travailler, moins fumer, savoir prendre des responsabilités, accepter d'être en groupe avec d'autres jeunes, etc....)

Ainsi le chantier peut tout d'abord être envisagé comme une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes dans le cadre du travail de rue.

« On utilise les chantiers comme outils pour rentrer en lien avec les jeunes, souvent on leur demande s'ils veulent gagner de l'argent pour avoir de l'argent de poche pour payer leurs permis. Voilà pour diverses choses. Et nous ça nous permettent de rentrer en lien avec eux donc pour pouvoir ensuite les accompagner dans leurs problématiques. » (Entretien éducateur de prévention)

« Ça permet dans un premier temps d'établir un lien de confiance, de voir comment il se comporte au niveau du savoir être, est ce qu'il arrive à l'heure, est ce qu'il est vigilant concernant ce qu'on lui demande, est ce qu'il va vite, qu'est-ce qu'ils ont la capacité d'appliquer car ils peuvent avoir des problèmes de santé ou comportementaux. » (Entretien éducatrice de prévention)

« On l'utilise comme support à la relation avec les jeunes. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Pour moi c'est un outil de transition comme on peut utiliser l'animation, les activités manuelles. C'est un outil de transition pour être en lien avec le jeune. » (Entretien éducateur de Prévention)

Selon un article de « Paris Habitat, vivre-ensemble la ville », le chantier éducatif est un outil de remobilisation permettant à des jeunes (16-25 ans) d'être salariés sur une courte durée afin de réaliser des travaux dans des domaines divers. Mis en situation de travail, les jeunes testent et développent leurs savoir-faire et savoir-être. C'est un support pédagogique pour les équipes éducatives des associations de prévention spécialisée afin de leur servir d'appui dans leur mission d'accompagnement des jeunes en difficulté vers un parcours d'insertion socio-professionnelle.

Également selon le site internet de l'association « Extramuros » le chantier éducatif répond avant tout à un objectif de remobilisation et d'accompagnement de jeunes éloigné.es de l'emploi. Il s'agit de leur proposer une première expérience rémunérée en les imprégnant dans un environnement professionnel, avec ses codes, ses enjeux et ses contraintes, et de leur proposer un accompagnement vers des parcours d'insertion.

Ainsi nous retrouvons l'idée de la remobilisation des jeunes et de la mise en relation avec les professionnels.

Nous allons à présent constater en quoi le chantier éducatif peut-il être décrit comme un outil pluriel qui travaille les savoir-être ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle.

2.2 Un outil pluriel qui travaille les savoir-être et ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle pour certains professionnels, à des échelles variables

Cependant, concernant l'insertion sociale et professionnelle leurs avis divergent ce qui nous a interrogé. En effet certains éducateurs de Prévention pensent que le chantier éducatif est un premier pas vers une insertion socio-professionnelle pour les jeunes, permettant de voir de quoi ils sont capables, pour des jeunes très éloignés du marché de l'emploi.

Pour d'autres professionnels, les chantiers éducatifs permettent aux jeunes de se sentir valorisés, de se sentir utiles, d'évaluer leurs compétences pour finalement savoir ce dont ils sont capables et ce qu'ils ont envie de faire.

Ainsi, tous s'accordent pour dire qu'il s'agit d'un outil important, mais qui ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle pour certains professionnels et qui permet aux jeunes de savoir où ils en sont, d'évaluer leurs compétences, et de se remettre en action pour ceux qui avaient décroché.

Cependant ces objectifs de chantiers éducatifs ne semblent pas être partagés par tous les professionnels ce qui laisse supposer à un impensé dû à cette notion qui peut avoir des conséquences sur le parcours des jeunes. Ainsi les prestations proposées dans les chantiers sont davantage « minimalistes » et ne conduisent pas à une insertion sociale et professionnelle directe.

« Donc les chantiers pour nous ce n'est qu'un outil qui nous sert dans l'accompagnement éducatif, ce n'est pas une fin en soi. Positivement, c'est un outil qui est utile parce qu'il a plusieurs facettes, l'une des premières c'est de pouvoir inscrire les jeunes dans le tissu social puisque quand on fait un chantier aujourd'hui avec les chantiers éducatifs et même avant ils sont déclarés donc du coup ça nous permet au niveau de leurs papiers qu'ils soient en règles petit à petit et qu'ils s'inscrivent leurs citoyenneté parce qu'ils y en qui ont pas de papiers ça permet déjà dans un premier temps de les inscrire la dedans alors citoyenneté, papiers, se mettre en règle conformité, leur expliquer ce que c'est, comment. Ensuite et bah le chantier est un outil, ce qu'on leurs demande dans un premier temps c'est pas d'être hyper compétent dans le chantier mais plutôt être présent et ensuite la rémunération parce souvent pour certains jeunes c'est le premier salaire, la première fois qu'ils participent aux chantiers, du coup voilà ils sont inscrits quelque part, ils ne sont pas que des jeunes dans la sphère... » (Entretien avec un éducateur de Prévention spécialisée)

« Le chantier a son intérêt et d'autant plus que le chantier il est vraiment là comme premier pas vers une insertion socioprofessionnelle ça permet toujours d'avancer avec le gamin sur là où il en est de quoi il se sent capable de quoi il est réellement capable, quels sont les atouts qu'il avait pas pu évaluer, quels sont ces difficultés, fin systématiquement oui le chantier a un gros intérêt pour des jeunes qui sont très éloigné du marché de l'emploi et qui vont se servir du chantier comme un premier tremplin d'un premier pas vers finalement je suis capable finalement j'ai des envies et finalement j'ai des désirs j'ai réussi ça m'a intéressé, ça m'a plu ou ça m'a déplu et du coup j'avance dans ce projet d'insertion. » (Entretien avec un éducateur de Prévention spécialisée)

« Alors moi je pense que le chantier éducatif ce n'est pas de l'insertion professionnelle mais socio-professionnelle, c'est de l'épistémologie, c'est ce qu'on met derrière les mots et je sais qu'on n'est pas tous d'accord au niveau du dispositif. Pour moi on va d'abord évaluer la capacité sur les savoirs-être et les savoirs faire de base, dire bonjour, être à l'heure, ne pas s'énerver, respecter une consigne, pour moi l'insertion professionnelle c'est déjà plus structuré avec un référent professionnel, ça peut être un référent Mission Locale, et là l'insertion professionnelle c'est d'orienter dans des formations avec le code du travail et le droit commun. » (Entretien avec une cadre de l'Agence Chantier)

Selon le site internet de « Paris Habitat, vivre ensemble la ville », les chantiers éducatifs représentent un outil essentiel pour permettre à des jeunes de s'initier à la réalisation d'ouvrages variés : second-œuvre bâtiment, espaces verts, construction de mobilier urbain, réalisations

multimédia, fresques artistiques, sensibilisation au développement durable, logistique et communication sur des animations locales... Les chantiers éducatifs apportent un savoir-faire ainsi qu'un savoir-être. Ce dispositif apporte une bien value sociale individuelle et collective.

Ces travaux d'une durée variable de quelques jours à plusieurs semaines permettent de mettre les jeunes en situation de travail pour tester leurs aptitudes à se positionner en tant que salarié : être ponctuel, suivre des consignes, mener à bien une mission. Pour les éducateurs qui les accompagnent, le moment du chantier est l'occasion d'aborder avec les jeunes les problématiques auxquelles ils peuvent faire face dans leurs parcours de vie : problèmes de santé, d'addiction, situation administrative, tensions entre groupes de jeunes... Dans le cadre des chantiers, un conseiller de la Mission Locale de Paris vient à la rencontre des jeunes pour les guider dans les différents dispositifs de formation ou d'emploi vers lesquels les jeunes peuvent d'orienter à l'issue du chantier éducatif.

Ainsi, les chantiers éducatifs travaillent avant tout les savoirs-être des jeunes en travaillant des qualités telles que la ponctualité, le respect des consignes et de la dynamique de groupe, mais également quelques savoir-faire, comme le fait de se familiariser avec certains milieux comme le second-œuvre, le bâtiment, les espaces-verts, commandités par les donneurs d'ordre. Les chantiers éducatifs apportent ainsi des bienfaits au niveau individuel et collectif mais travaillent des savoirs de premier niveau et ne conduisent pas à une insertion sociale et professionnelle directe.

Selon le site de l'association « [Extramuros](#) », les chantiers éducatifs consistent en la fabrication d'équipements collectifs de menuiserie (meublier intérieur et extérieur) et d'écoconstruction, en bois de récupération, pour et par des jeunes de quartiers populaires. Ils s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans, en rupture scolaire et professionnelle, accompagnés par des éducateurs.rices spécialisé.es. Chaque chantier dure d'une à plusieurs semaines (2 à 3 semaines en moyenne), en fonction de la technicité et du volume des équipements à fabriquer. Quelques exemples de réalisations : fabrication de mobilier pour une association, équipements et mobilier urbain tels que des bancs, jardinières, cabanes de jardin, composteurs, installations modulables sur l'espace public, etc.

Les chantiers sont encadrés par des encadrant.es techniques professionnel.es, à la fois qualifié.es pour le travail d'atelier (menuiserie, design) et expérimenté.es dans l'accompagnement socio-professionnel. Ils sont également appuyés par des volontaires et bénévoles.

Le chantier éducatif répond avant tout à un objectif de remobilisation et d'accompagnement de jeunes éloigné.es de l'emploi. Il s'agit de leur proposer une première expérience rémunérée en les imprégnant dans un environnement professionnel, avec ses codes, ses enjeux et ses contraintes, et de leur proposer un accompagnement vers des parcours d'insertion.

Depuis 2015, Extramuros fait partie des acteurs parisiens de lutte contre l'illettrisme. Les chantiers éducatifs sont un outil de repérage et de renforcement des compétences clés, via des modules pédagogiques spécifiques adaptés à chaque chantier. De plus, le chantier est un moment de mobilisation propice pour accompagner les jeunes dans leur projet professionnel et leur parcours personnel. Au-delà du chantier en lui-même, l'équipe d'Extramuros propose donc des outils d'échange et d'accompagnement afin d'envisager des suites de parcours adaptés à chaque jeune.

Le chantier permet aux jeunes de découvrir les métiers artisanaux du bois et d'approcher l'univers des filières « vertes » porteuses d'avenir, notamment le réemploi et l'upcycling. En travaillant à partir de matériaux mis au rebut, Extramuros agit sur la transformation du regard sur la matière et sensibilise à l'économie circulaire, par la mise en pratique de l'idée suivante : faire de nos déchets des ressources. En impliquant les jeunes dans l'équipement et embellissement de leur quartier, les chantiers visent une réappropriation positive et collective du cadre de vie. Ils permettent également un changement du regard des un.es et des autres sur les quartiers, mais des habitant.es les uns sur les autres : nous incluons lorsque c'est possible des temps participatifs à nos chantiers, afin de créer du lien et de la mixité.

Extramuros l'Association développe des partenariats avec des structures éducatives et d'insertion afin d'inscrire le chantier éducatif dans un parcours d'insertion prolongé. Nous travaillons en lien très étroit avec les équipes éducatives (prévention spécialisée), mais également avec la Mission Locale de Paris et des partenaires de l'insertion professionnelle et de la lutte contre illettrisme.

Ainsi les chantiers éducatifs proposent une première expérience professionnelle rémunérée pour des jeunes en situation de ruptures, éloignés de l'insertion professionnelle mais sont assimilés à un premier pas vers l'insertion mais qui doit être associé à d'autres modes de travail vers l'insertion sociale et professionnelle.

Nous allons à présent observer comment le chantier peut être considéré comme une façon légale d'accéder à une rémunération.

2.3 Une façon légale d'accéder à une rémunération

La rémunération est également décrite comme un motif important qui peut motiver les jeunes à participer aux chantiers éducatifs en premier lieu. Ce motif a ainsi été évoqué par plusieurs professionnels. C'est alors davantage la rémunération qui motiverait les jeunes à réaliser les chantiers éducatifs que la volonté d'avoir une première expérience professionnelle.

Le chantier éducatif a alors la volonté de proposer à des jeunes, dont certains en situation de difficulté financière, une façon d'accéder de façon légale à une forme de rémunération qui ne s'inscrit pas dans des moyens illégaux de gagner de l'argent tel que le deal.

Selon le site internet « Médoc Cœur de Presqu'île » les chantiers éducatifs permettent de confronter le jeune au monde du travail : il perçoit une rémunération (base du smic horaire pour une semaine de travail de 35h), découvre les règles du monde du travail. Selon le journal « les Échos » le travail est l'un des piliers de la vie des Millennials, juste derrière la famille, et désormais devant les amis, si l'on en croit le dernier baromètre de l'observatoire Cegos sur « Les Millennials et le travail », paru en avril.

L'argent est ainsi une priorité pour 44 % des 20-30 ans, soit douze points de plus qu'en 2012. Dans un contexte de chômage et de précarité, dont les jeunes sont les premières victimes, l'argent peut jouer le rôle d'une assurance en cas de coup dur ou, pour les plus diplômés, de cagnotte pour des projets personnels ou professionnels.

C'est pourquoi les jeunes attendent que leur travail leur procure avant tout une bonne rémunération. L'épanouissement personnel (45 %) et l'évolution de carrière (31 %) arrivent après,

selon l'étude Viavoice–Manpower- Group– Les Echos START sur les jeunes et le travail, publiée le 16 juin.

« Les jeunes donc viennent aux chantiers éducatifs pour gagner de l'argent ?

Oui oui plutôt, la plupart du temps nous on voit que leurs besoins il est celui de gagner de l'argent après on y met d'autres objectifs comme je disais de travailler la relation, de travailler ce qui peut être un frein à l'emploi, un gamin qui a des addictions et avec qui on veut relever si oui ou non ça l'empêche d'être debout ou à l'heure en forme le matin pour aller bosser. Est-ce qu'il a pris un petit déjeuner le matin fin voilà on va travailler tous ces axes là mais en soi étant donné qu'on a très peu de chantiers on favorise ceux qui sont le plus besoin et ceux qui ont le plus besoin bah c'est ceux pour qui ça devient presque vitale est une subvention au sens propre du terme pour manger dormir à l'abri fin là on est dans des périodes hivernales savoir que les gamins dorment dehors c'est juste hyper compliqué quoi. » (Entretien éducatrice de Prévention spécialisée)

« A votre avis pourquoi les jeunes font les chantiers éducatifs ?

Je vais vous répondre très jeune, pour gagner de la tune voilà c'est la première réponse maintenant de mon côté à moi c'est pour consolider des liens pour pouvoir travailler le fond avec eux. » (Entretien éducateur de Prévention Spécialisée)

A ce propos, un éducateur de Prévention Spécialisée nous a indiqué qu'il pouvait y avoir des différences de rémunération en fonction des âges des jeunes, ce qui lui semble être une inégalité importante qui ne prend pas en compte la quantité de travail réalisée par les jeunes. Ainsi la rémunération peut également être un objet de conflits de valeurs pour ce professionnel.

« Moi ce que je trouve injuste c'est que la rémunération des jeunes n'est pas la même selon qu'ils ont entre 16/17 ans (80% du smic) et 17/18 ans (90% du smic) et plus de 18 ans. (100% du smic) C'est-à-dire que si vous faites un chantier avec un jeune de 17 ans et un de 18 ans ils ne seront pas payés pareil quel que soit leur performance. Moi ça m'est insupportable car je trouve que c'est ce que la loi dit mais rien n'empêche, avant ils étaient rémunérés plus. Quand ils facturent aux donneurs d'ordre ils facturent à taux plein du coup ils crament 2 euros à chaque fois pour encadrer le chantier. Du coup si on doit financer un camp, il faudra une durée de chantier différente selon les jeunes et leurs âges pour les encadrer. » (Entretien éducateur de Prévention Spécialisée)

Nous allons à présent observer que le chantier peut représenter un outil-clé avec un rôle lié à celui de la Prévention.

2.4 Un rôle de Prévention

Nous pouvons également en apprendre davantage sur le principe de la Prévention Spécialisée avec l'article « Prévention spécialisée et protection de l'enfance » de Annie Léculée, qui présente le système Jeunesse Feu Vert qui gère deux fondations de prévention spécialisée l'un à Paris depuis 1957, l'autre en Seine-Saint-Denis depuis 1995.

Leurs actions s'inscrivent ainsi dans la loi n° 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui en fixe le cadre d'intervention dans le Code de l'action sociale et des familles et dans le cadre de convention départementale passée avec le Conseil général (pour Paris le Conseil de Paris) au titre du schéma départemental de la protection de l'enfance réaffirmée par la charte signée avec entre le président du Conseil de Paris et la présidente de la fondation Jeunesse feu vert.

Le rôle essentiel de la démarche éducative se fonde sur l'implication relationnelle des éducateurs et vise un changement des conduites. Elle ne peut se construire et prendre sens qu'avec le temps. Elle se caractérise par une confidentialité qui conditionne la confiance fondatrice de toute relation. Sa finalité se retrouve dans la construction de l'identité de la personne, de son accès progressif vers l'autonomie.

Les équipes constatent souvent chez les enfants et les jeunes suivis des « troubles » du comportement qu'elles identifient ainsi avec :

- la fréquence de l'agir sous toutes ses formes, qu'il s'agisse du passage à l'acte, ou de tendance à l'instabilité, l'agitation... ;
- la fréquence de conduites marginales et/ou délinquantes : consommation banalisée de produits (cannabis), appétence médicamenteuse, consommation d'alcool pour certains, délinquance plus ou moins organisée et répétitive ;
- la fréquence des difficultés scolaires : échec scolaire durable, refus scolaire, phobie scolaire ;
- les manifestations centrées sur le corps : conduites sexuelles chaotiques, conduites boulimiques (obésité), somatisation ;

À l'opposé de ces conduites bruyantes ou visibles, il faut noter la fréquence de l'ennui, du désintérêt, de l'inutilité, provoquant une impossibilité de se projeter vers des « possibles », et de façon plus importante de la dépression.

Ainsi, ces remarques témoignent de l'importance d'une action éducative exercée par des professionnels qualifiés en direction de préadolescents et de jeunes qui échappent, pour beaucoup, aux dispositifs de protection de l'enfance, mis en place.

L'auteur explique alors constater que soit les jeunes les rejettent, les fuient, soit la nature des problématiques nécessitent d'autres modes d'intervention en milieu naturel, au plus près de ces jeunes.

Ainsi, il ne va pas de soi d'asseoir une légitimité d'éducateur dans un quartier où tout ce qui représente les institutions peut être vu comme une intrusion insupportable et une tentative de contrôle social. Et il ne va pas de soi d'imposer la légitimité de son discours et de sa pratique lorsque, au bout du compte, on ne trouve pas nécessairement de réponses aux fortes demandes d'insertion exprimées par les jeunes, quoi qu'en disent les médias.

Ainsi l'action des professionnels au quotidien se heurte à des résistances, des évitements voire des confrontations, des violences et des échecs. Il faut cependant garder le cap, continuer à aller vers les plus difficiles, être dans la rue, là où ils sont, maintenir des activités de groupe souvent plus périlleuses à gérer que les suivis individuels.

La question de la nature de l'action éducative est posée et on se demande quelle est la place pour l'animation, l'insertion, l'accompagnement psychologique, l'action collective ?

A partir des travaux conduits actuellement sur la prévention spécialisée, la justice des mineurs, la prise en charge éducative et les politiques locales de sécurité, il est nécessaire de réaffirmer la capacité de la prévention spécialisée d'intervenir sur les malaises manifestés par les jeunes, entre la compassion et l'exigence éducative – la tentative de réduire leurs conduites à risques et une prise en compte de la sanction éducative ou pénale, dans la mesure où nous croyons qu'elle prend plus de sens lorsqu'elle est comprise par le jeune lui-même.

Les symptômes peuvent être gênants pour l'environnement social des jeunes (délinquance, désordres, incivilités). Ils peuvent être ressentis comme handicapants par le jeune lui-même comme la souffrance, le désespoir, l'errance, la déscolarisation précoce, l'exclusion, le racisme.

Les caractéristiques principales de la contention ou de l'éradication des symptômes sont une intervention sur l'événement plutôt que sur la personne, une visée à court terme et la mise en marche d'arc-réflexes plus empreints de comportementalisme que de personnalisme ou une restauration de la personne dans toutes ses potentialités.

Les grandes perturbations familiales (et non la simple situation monoparentale qui est souvent transitoire et n'est pas en soi un facteur prédictif de délinquance), l'échec scolaire, l'absentéisme et la déscolarisation, la toxicomanie et d'autres pratiques addictives, la répétition d'actes de petite délinquance, les conduites à risque, sont autant de signaux qui nous disent qu'un adolescent est en difficulté et qu'il faut intervenir.

Comment les équipes éducatives construisent-elles des stratégies et des pratiques qui ne soient pas en rupture avec le maintien de la « *relation de confiance* » et de la « *relation d'aide* » installées dans le long terme ?

À Paris, les équipes éducatives axent leur travail sur une prévention, suffisamment en amont des problématiques observées et agissent par la mise en place :

- Des conditions d'une réussite scolaire, (aide et accompagnement de la scolarité) ;
- Un travail de coopération avec les collègues, avec une participation active au Comité d'Éducation pour la Santé et la Citoyenneté ;
- Une cogestion de dispositif type Dispositif de soutien et d'apprentissage formation des délégués de classe ;
- Avec un constat objectif de la baisse des conseils de discipline ;
- D'activités régulières à finalité éducative, porteuses d'occasion d'ouverture à l'autre, à la culture, à la pratique de sport... ;
- De séjours où l'implication des jeunes est au cœur du projet élaboré, particulièrement pour les chantiers éducatifs ; chantiers sur les maisons de la Fondation ;
- Des chantiers à dimension de solidarité internationale, réalisés soit en France, soit à l'étranger ;
- Une action sur l'insertion professionnelle qui nous oblige à aller au-devant des dispositifs existants, à les faire évoluer, à en construire de nouveaux avec des partenaires ;
- Une convention de partenariat avec les missions locale pour un accueil spécifié construction d'offres de formation adaptée à ces jeunes (BAFA santé, Fil d'Ariane).

Les éducateurs de prévention spécialisée sont souvent le dernier maillon d'une chaîne de solidarité politiquement de plus en plus mise en question (voire mise en cause), la dernière main tendue en direction des jeunes en voie de marginalisation, aux pratiques déviantes et parfois délinquantes. Ce qui amène à poser la question de la légitimité politique de cette action éducative et de cette conception de la prévention.

Pour construire des solutions de fond durables, il paraît alors nécessaire de développer une vraie politique de prévention, de conserver la double finalité d'éducation et d'intégration sociale, de concevoir la sanction pénale pour les mineurs, de manière exceptionnelle comme le prévoit l'ordonnance de 1945.

Le discours ambiant est révélateur de la montée de l'intolérance à l'égard de la jeunesse des catégories sociales les plus démunies. Il nourrit un sentiment de peur à son encontre, produit un effet d'aveuglement qui nous ferait oublier qu'il s'agit d'enfants, d'adolescents pour lesquels nous devons avoir une ambition éducative.

L'article « La prévention de rue, un outil de protection de l'enfant et l'adolescent » par Christine Lazerges, explique que la prévention de rue est significative de la prévention spécialisée. La rue est alors un facteur de socialisation et de responsabilisation et renvoie à l'image de l'échec d'une société à donner place et avenir à chacun des siens, il y a « le gamin des rues », celui qui joue dans la rue à toutes les heures et par tous les temps ou plus simplement stationne indéfiniment dans la rue et attend au pied d'une tour ou ailleurs dans la rue.

La caractéristique de la prévention spécialisée est d'être un outil de rue, très spécifique et original, au service de la protection de l'enfant et de sa famille.

Pour celui qui distingue prévention primaire, secondaire et tertiaire ou prévention sociale et prévention de la délinquance, la prévention spécialisée relève du registre de la prévention primaire ou de la prévention sociale. Dans la rue, au quotidien, ses missions sont des missions de protection de l'enfance donc de service public le plus souvent déléguées à des associations.

La prévention spécialisée est née et s'est déployée en réponse aux premiers effets d'un développement urbain plus ou moins anarchique, notamment avec les phénomènes de bandes de jeunes qui font leur apparition en France dès la fin des années cinquante. La prévention spécialisée fait partie de ce que l'on qualifie de métiers de la ville, ses territoires d'intervention sont aujourd'hui le plus souvent ceux de la politique de la ville, politique publique bien postérieure à l'institutionnalisation de la prévention spécialisée.

La rue fait partie prioritairement de ces lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale. La France n'est pas le seul pays où l'on a professionnalisé le travail de rue confié dans notre pays essentiellement à des éducateurs spécialisés. Il existe un réseau international des travailleurs sociaux de rue dont la préoccupation est de partager une réflexion commune sur la méthodologie de leurs pratiques.

La prévention spécialisée obéit à des principes particuliers qui permettent de distinguer ses modalités d'intervention et ses missions d'autres actions de rue.

Le premier principe à évoquer est celui de la libre adhésion comme nous l'avons précédemment évoqué. Ainsi, les jeunes accompagnés en prévention spécialisée ne sont ni sous mandat administratif émanant du service de l'aide sociale à l'enfance du conseil général ni sous mandat judiciaire émanant du juge des enfants. L'absence de mandat nominatif caractérise une démarche radicalement différente d'avec les formes d'action éducative, administrative ou judiciaire. Le mandat administratif entraîne un lien contractuel explicite entre la famille et le service de l'Aide sociale à l'enfance ou si le jeune est majeur entre ce dernier et l'administration. Le mandat judiciaire entraîne une obligation imposée au titre de l'assistance éducative ou en réponse à la commission d'une infraction. La démarche de l'éducateur de prévention spécialisée est autre, elle consiste à « aller vers ». La libre adhésion de l'enfant ou de l'adolescent rencontré dans la rue est considéré comme le passage obligé pour construire une relation de confiance qui peut se poursuivre par un accompagnement éducatif. L'équipe d'éducateurs de rue n'est pas dans une posture attentiste mais dans une démarche volontariste de recherche d'adhésion puis d'accompagnement. On comprend aisément que pour parvenir à cette adhésion il est indispensable que les éducateurs de rue soient effectivement dans la rue dans les mêmes lieux et aux mêmes heures que les jeunes. Sorties de collèges ou de lycées, carrefours, terrains de sport,

espaces publics comme les espaces verts sont des lieux privilégiés favorisant la rencontre puis l'échange.

Le deuxième principe est celui d'une intervention territorialisée dans des quartiers où les jeunes sont trop souvent en galère comme l'a si bien montré François Dubet, il y a plus de quinze ans déjà¹¹. Les équipes d'éducateurs de la prévention de rue ont un mandat territorial bien défini au regard des difficultés que pose tel ou tel quartier ou sous-quartier ou encore simplement groupe d'immeubles. Ce sont les habitants de ce territoire dans leur ensemble qui peuvent bénéficier de la présence dans la rue d'éducateurs de rue, ces derniers étant disponibles pour des accompagnements individuels ou collectifs. La définition du territoire ciblé appartient aux élus locaux. Un premier diagnostic de terrain réalisé par l'équipe affectée à un territoire permet de confirmer ou d'infirmer la pertinence du choix du territoire.

Le troisième principe est celui du respect de la confidentialité, il s'agit d'un principe intangible de la prévention spécialisée affecté par l'article 226-2-2° du code de l'aide sociale et de la famille déjà évoqué qui autorise le secret partagé. La notion de secret partagé est issue de la loi du 4 mars 2002. Elle fut ensuite, introduite dans les textes sur la protection de l'enfance par la loi du 5 mars 2007, assez vivement critiqué sur ce point. La question débattue peut-être est ainsi formulée : le partage du secret professionnel dans le secteur social est-il la rançon du partenariat ?¹² Le code de l'aide sociale et de la famille a cette sagesse de délier de l'incitation au secret partagé lorsqu'il y va de l'intérêt de l'enfant ou de l'adolescent. En conséquence, les éducateurs de rue, dégagés de l'obligation de tenir des dossiers nominatifs, sont en mesure de refuser de communiquer

Le quatrième principe est celui de la non-institutionnalisation des actions. Les éducateurs de prévention spécialisée ne plaquent pas sur un territoire, sensible par définition, telle ou telle action éducative comme cela peut se faire en établissement, par exemple dans un CER (centre éducatif renforcé) ou dans un CEF (centre éducatif fermé). La rue parle, crie, s'insurge, l'éducateur de rue écoute. Il cherche à être sensible à toute émergence de projets individuels ou collectifs. Ainsi, dans un quartier le premier projet qui émerge peut-être celui d'un groupe de paroles de femmes et/ou de mères en demande de partage de leurs difficultés. Dans un autre quartier le premier projet peut consister tout simplement dans l'accompagnement aux activités d'une maison de quartier ou « pour tous » ou de « la culture » dont on se pensait exclu.

Le cinquième principe est celui du partenariat avec les acteurs du territoire dans lequel on intervient. Le partenariat est obligé, il peut ne pas être facile à construire. L'éducateur de rue n'est qu'un maillon de la politique de la ville, un maillon bien spécifique au plus près des habitants. Parce que l'éducateur de rue n'est qu'un maillon de la reconstruction du lien social et de l'apprentissage de la citoyenneté, l'action de la prévention spécialisée peut parfois se confondre avec l'action d'autres acteurs de terrain dont la mission est proche. Les métiers du lien social dans la rue se sont diversifiés, ils sont complémentaires. L'originalité de la prévention de rue c'est bien le travail de rue au plus près de la désespérance dans des quartiers marqués géographiquement et socialement par l'exclusion, quelquefois stigmatisés comme zones de non-droit. Comment distinguer les missions de l'éducateur de rue et celles du médiateur de rue dont on dit aussi qu'il est un acteur de la médiation sociale ?

Cordonner est ici employé au sens où il est impératif de refuser le désordre et les conflits de terrain dans les actions conduites pour aboutir à apporter des réponses aux problèmes spécifiques des quartiers sensibles, quelquefois en déshérence, ghettoïsés ou simplement en difficulté de par les difficultés sociales et économiques d'un grand nombre d'habitants. La non-coordination des acteurs partenaires est un facteur d'échec. En outre, certaines actions initiées par la

prévention spécialisée ne peuvent se réaliser qu'en partenariat. Les acteurs partenaires Les travailleurs sociaux et animateurs, tous acteurs de la politique de la ville, intervenant dans les quartiers où travaillent les éducateurs de rue se coordonnent souvent insuffisamment dans le respect des missions de chacun.

L'une des missions principales des conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD) on le sait, s'analyse en liens à tisser entre les décideurs politiques que sont les élus, les administrations et les associations acteurs de terrain. La connaissance et la reconnaissance de chacun dans ces instances partenariales incluant le procureur de la République, des représentants de l'Éducation nationale ou d'autres administrations de l'État ou des collectivités territoriales est capitale. Si l'on prend pour exemple un autre dispositif : le contrat local de sécurité (CLS) ou encore le programme d'accueil et d'accompagnement pour la réussite éducative (PAARE), une des premières attentes des travailleurs sociaux et encore plus des travailleurs sociaux de rue est aussi la connaissance et la reconnaissance du travail de chacun. Une association de prévention spécialisée ne peut en aucun cas fonctionner en vase clos ou en électron libre. Une équipe de prévention de rue ne peut commencer à travailler dans un territoire sans un diagnostic social du territoire. L'élaboration du diagnostic suppose la rencontre de l'ensemble des partenaires dans un territoire. Rapidement, qui sont ces partenaires où que l'on agisse ? La réponse à la question est simple, sont partenaires les représentants de l'État et des collectivités territoriales ainsi que les associations œuvrant dans un territoire donné pour la protection de l'enfance et de l'adolescence par l'éducation et pour l'apprentissage de la socialisation donc de la citoyenneté et de l'autonomie. Les éducateurs de rue ne mélangent pas protection de l'enfance et prévention de la délinquance mais il faut bien admettre que la protection de l'enfance à l'évidence participe de la prévention de la délinquance.

Si tous les enfants, adolescents et jeunes adultes en danger ne sont pas délinquants à l'inverse les enfants, adolescents et jeunes adultes délinquants sont tous en danger d'exclusion sociale. Tel quartier où intervient une équipe de prévention de rue peut être très riche de partenaires : maison pour tous, centre social, mission locale d'insertion (MLI) associations sportives, associations de soutien scolaire, etc. Tel autre quartier peut être déserté, abandonné y compris par la police nationale ou municipale. Il sera alors plus difficile à la prévention spécialisée de construire un partenariat ou d'être acteur dans la mise en œuvre d'actions collectives.

L'article « Où se situe la prévention spécialisée dans les processus d'identification des jeunes en voie de marginalisation ? » de Nacime Chellig explique comment nous pouvons voir autrement la prévention spécialisée suite à l'expérience de radicalisation d'après les ouvrages respectifs d'Olivier Roy et de Farhad Kosrokhavar qui mettent en évidence les représentations franco-centrées rattachées aux manifestations culturo-religieuses des pratiques musulmanes.

Ainsi, la prévention spécialisée se distingue de toutes les autres organisations de l'action sociale basées sur des interventions classiques de la protection de l'enfance.

La prévention spécialisée a beaucoup souffert d'un manque de reconnaissance dans le domaine de l'action sociale en qualité de pratique à part entière de la protection de l'enfance.

La prévention spécialisée se définit par son approche territoriale et ses principes (libre adhésion, non-institutionnalisation des pratiques...) qui la caractérisent comme étant une pratique informelle de l'entrée en relation avec les jeunes. Cette intervention trouve tout son sens dans un travail organisé en réseau avec les partenaires institutionnels et associatifs qui composent le territoire des équipes. Cette intervention spécifique par la déstructuration de son approche va en direction d'une tranche d'âge assez large, les 12/25 ans. Les objectifs d'accompagnement

individuel se bâtissent avec le jeune lui-même, en fonction de sa situation et de sa capacité à s'investir avec les éducateurs de rue.

Cependant, ce statut de sous-pratique ne facilite pas la réflexion sur la richesse et l'expertise de cette intervention dans le phénomène de marginalisation des jeunes. En effet, ce n'est pas une dépense obligatoire des départements et de plus, ses propriétés et ses temporalités ne lui apportent pas la visibilité souhaitée, car la tendance en prévention spécialisée est à privilégier le qualitatif plus que le quantitatif. Il est donc nécessaire de continuer à mettre en œuvre des outils dont la simplicité d'action a une réelle adaptabilité avec les usagers.

Nous souhaitons ici, notamment par l'utilisation de diverses sources scientifiques montrer l'impact de la prévention spécialisée.

Nous allons observer l'impact de la prévention spécialisée face au processus de radicalisation, il est important d'évoquer le concept de l'intervention territoriale. Il n'y a pas d'intervention sans légitimité. Il s'agit donc d'examiner quel type d'intervention sociale est en œuvre dans l'identification à laquelle les jeunes sont enclins. Le processus de marginalisation dérive et se formalise parfois dans la notion de radicalisation.

L'arrêté du 4 juillet 1972, qui se détermine contre toute marginalisation par la prévention spécialisée, se trouve confronté à une autre forme de désocialisation qui procède d'un isolement avéré, celle du repli identitaire culturo-religieux auquel certains jeunes sont sujets.

Il ne faudrait pas se cristalliser sur le vocabulaire : radicalisation et marginalisation. En apparence, il s'agit de mesurer deux notions distinctes et à la fois liées à un processus d'identification, celui des radicalités de la jeunesse comme expression d'un mal-être associé à la rencontre et l'expérience d'une doctrine dont le jeune n'est pas à l'initiative.

Nous pouvons déplorer que, dans ces perceptions philosophico-religieuses, le jeune semble faire de ces radicalités l'assemblage et l'axe principal d'une marginalisation dogmatique. Ainsi, on peut parler de radicalités et pas simplement de radicalisation à propos de certains jeunes tenant des discours idéologiques alimentés par plusieurs canaux de communication

Ces représentations sont intéressantes à observer afin de connaître les schémas cognitifs qui façonnent le processus de marginalisation pour lequel seule la pratique en prévention spécialisée aborde les contours parfois rugueux. Cette intervention peut permettre d'appréhender ces rigidités qui peuvent à certains moments s'opérer en une démarche chronique, donc pathologique. Il est ainsi déroutant de constater que l'ensemble des radicalités de l'adolescent aboutissent parfois à une pensée unique idéologique et fanatisante donc pathologique.

Par conséquent, l'ensemble de ces religiosités adolescentes est mis en évidence par un schéma interactionnel avec d'une part, le positionnement dogmatique du jeune à la recherche d'une vérité et, d'autre part, celui de la relation d'accompagnement mise en place par les éducateurs de rue. En effet, aussi troublant que cela puisse paraître, cette recherche de repères dans cette relation d'accompagnement conduirait le jeune à mettre à distance cette vérité en tentant de travailler la mise en perspective critique de sa quête de connaissance. C'est parfois une démarche philosophique dans l'acceptation de l'altérité de ce que l'autre nous apporte en termes de différence et d'opposition.

Il paraît raisonnable de prévenir de la distinction trop rapide entre prévention de la délinquance et prévention de la radicalisation. Ceci afin d'échanger sur les fondements de la pratique de la prévention spécialisée pour comprendre l'importance de cette approche dans le processus de

radicalisation. Si l'on s'autorise de définir la radicalisation comme celui d'un fonctionnement rigide de croyances dogmatiques formalisé par la possibilité d'un passage à l'acte terroriste, dans le but de refuser l'illégitimité d'une autorité, alors, il est incontestable que la prévention spécialisée est à ce jour l'une des seules alternatives territoriales d'accompagnement social du jeune en voie de marginalisation idéologique. Le politologue Olivier Roy et le sociologue Farhad Khosrokhavar font la distinction entre la radicalisation de l'islam et une islamisation de la radicalisation. Cette pensée collective sociétale actuelle veut donner une forme d'agencéité religieuse à la radicalisation comme si elle était un fondement de l'islam. D'ailleurs, c'est dans cet espace d'identification que les radicalités identitaires des jeunes transitent. Ceci dans le but de s'approprier une identité religieuse de proximité construite parfois maladroitement et perçue par l'opinion comme une idéologie dogmatique. Cette démarche de repli sur soi peut parfois accélérer le processus de radicalisation.

Toutefois, le non-basculé dans le processus de radicalisation se symbolise automatiquement dans des postures en lien direct avec certaines expériences de vie et de rencontres. Cela nécessite que les éducateurs de rue, comme facteurs et modèles d'identification soient portés par une intervention spécifique (prévention spécialisée) qui leur permette de se situer dans des échanges informels et déstructurés vis-à-vis des usagers rencontrés dans la rue.

La prévention spécialisée, dans l'entrée en relation, s'appuie traditionnellement sur ces principes qui la structurent (la libre adhésion, le non-mandat, la non-institutionnalisation des pratiques et le respect de l'anonymat), c'est-à-dire une pratique peu palpable pour les jeunes et des actions personnalisées qui s'adaptent à la complexité de chaque usager. Ainsi, on doit à juste titre maintenir l'articulation de cette pratique dans l'entre-deux de l'identité du jeune, qui est égaré entre ces radicalités et le basculement dans un processus de radicalisation.

Le paradoxe de cette intervention est de pouvoir s'appuyer sur les radicalités comme éléments relationnels pour des éducateurs de rue, car elles permettent au jeune de se révéler. Ce lien relationnel est une forme d'adhésion à la prévention spécialisée et permet de mettre en exergue les croyances des adolescents auxquelles les éducateurs doivent impérativement répondre par une présence constante sur les territoires. Effectivement, il est incontestable que les mouvements de pensée des jeunes ont pris de l'ampleur vis-à-vis de la perception qu'ils ont de la laïcité et de l'identité.

Ils les ressentent comme une soumission de leur histoire personnelle et familiale à la République. Ce positionnement est une revendication forte, destinée à donner de l'importance à leur identité, c'est-à-dire à leur propre histoire comme démarche existentielle. Ce terme de « démarche existentielle » est employé en réponse à une situation de précarité qui est une véritable impasse pour eux.

On perçoit de temps à autre que, dans leur identité le vocable « Français », qui devrait les définir comme tout un chacun, est souvent mal considéré par eux-mêmes. Les jeunes lui préfèrent celui de leur origine, celui d'une histoire transmise par les parents dont ils revendiquent et parfois réinventent la genèse. Bien souvent, ils se prétendent de cette autre identité, de ces croyances auxquelles ils ne connaissent généralement pas grand-chose et ils tiennent souvent ce type de propos.

Ce n'est pas simplement l'origine de leur histoire personnelle, parfois complexe, ou de leur appartenance à une culture orientale souvent dévalorisée par les composantes de leur identité française, qu'ils ont des difficultés à se retrouver, à se projeter dans cette analogie. C'est davantage lié à une partie de leur identité qui fait référence à une norme morale de par son principe

de laïcité. C'est pourquoi, il est raisonnable de rappeler l'importance de l'affrontement intellectuel que présente le jeune entre son histoire ou plutôt celles de ses parents ou grands-parents, et son identité actuelle de jeune Français obstruée par ses radicalités.

Ce positionnement paradoxal s'exprime souvent sur le plan identitaire afin de contrecarrer l'acharnement médiatique permanent, dispensé sous forme de message laïcisant visant une partie de la communauté française de confession musulmane.

Voilà pourquoi la prévention spécialisée est mieux armée que n'importe quelle pratique de l'action sociale. En effet, sa spécificité ne désigne ni la particularité, ni l'ensemble des incohérences du jeune dans l'expression de ces radicalités. Les éducateurs dans le cadre des accompagnements œuvrent avec lui sur la compréhension et l'adaptation de ses revendications identitaires marginalisantes.

Il s'agit d'une approche dont l'intervention territoriale apporte un sens dans la relation, à savoir la recherche et le développement d'un esprit critique pour le jeune face à ses composantes identitaires culturo-religieuses. En outre, l'expression des radicalités est une figure de ruse du jeune, afin de manifester ce qui est en conflit chez lui, à savoir son appartenance à l'identité française. Alors que le refus de cette identité française relève parfois d'une problématique adolescente en collusion avec d'autres questionnements (crise familiale, sexualité etc.), les radicalités du jeune apparaissent donc comme des éléments d'autojustification afin d'imposer un positionnement immature.

La prévention spécialisée est parfois pour ces adolescents le seul espace d'expression pour tenter d'éviter le passage à l'acte irréfléchi et irrémédiable. Mais cette approche a aussi ses propres limites. C'est le cas des éducateurs de rue qui sont confrontés à des situations profondément ancrées dans un processus de radicalisation construit et marqué intellectuellement en amont d'une doctrine.

Cette comparaison improbable et paradoxale, entre la prévention spécialisée s'appuyant sur des éléments (libre adhésion, non-institutionnalisation des pratiques, non-mandat et respect de l'anonymat) qui ne structurent pas son intervention selon les schémas classiques de la protection de l'enfance et un processus de radicalisation apparaissant dans des zones d'ombre et qui puise dans un certain nombre d'éléments idéologiques par des éléments théologiques (corpus verbaux et écrits), amène ces deux conceptions interactionnelles à se situer dans une logique de confrontation et de construction d'un lien relationnel.

Malgré tout, les éducateurs de rue ont l'avantage de pointer les contradictions idéologiques des jeunes dans le cadre d'actions formelles et informelles où postures et pratiques s'ajustent le temps d'une rencontre. Mais parfois cette pratique semble être limitée par des temporalités courtes par rapport au processus d'endoctrinement faisant son œuvre dans l'esprit du jeune, notamment par l'émergence de dogmes ; celle-ci relève donc essentiellement de l'observation et des réactions de l'éducateur à ce moment précis. Voilà pourquoi, l'intransigeance de l'éducateur rend parfois impossible la relation, comme si, face à l'autorité, le jeune, enfermé dans un processus radicalisant, refuse toutes les autres perceptions de la société.

L'auteur explique que la prévention spécialisée peut être perçue comme une intervention comportementale de la radicalisation. Il explique qu'on ne peut pas accepter certains positionnements discriminatoires vis-à-vis de n'importe quelle manifestation religieuse ou culturelle. Pour exemple, les tensions entre jeunes et parfois entre éducateurs et jeunes nous invitent à réfléchir à l'évolution de la prévention spécialisée comme approche comportementale dans la complexité des quartiers d'où émergent certaines pensées radicales.

Ainsi la prévention spécialisée comporte toutes les caractéristiques d'une pratique comportementale à la différence d'autres modes d'interventions sociales, on doit néanmoins noter la spécificité frappante de la relation amenée par celle-ci. En effet, celle-ci se construit essentiellement dans des rencontres informelles avec les jeunes en référence au principe de libre adhésion. Il s'agit d'adopter la bonne distance relationnelle de communication, non seulement par rapport à la particularité des revendications identitaires, mais aussi dans le cadre d'une intervention territoriale où tout cet ensemble, pris en considération, apporte une forme de légitimité aux professionnels.

Les éléments qui structurent l'intervention en prévention spécialisée mettent à distance des modèles d'approche et d'accompagnement classique de l'action sociale. Depuis quelque temps, l'expertise relationnelle de la prévention centre naturellement celle-ci sur le développement de dispositifs spécifiques d'intervention.

Et de fait, cette pratique inaugure une nouvelle forme d'intervention par la transversalité des éducateurs de prévention sur des missions expérimentales. L'utilisation de cette intervention comme approche comportementale en direction d'une jeunesse en quête d'identité se formalise par des temps de rue, des permanences et un ensemble d'actions personnalisées. Cette intervention s'opère en fonction des évolutions et mutations culturelles et sociales des quartiers sensibles.

Depuis plus d'un demi-siècle, la prévention spécialisée doit faire face à l'exagération des positionnements identitaires des jeunes. Ces positionnements sont perçus comme étant l'émergence d'une problématique intemporelle autonome, qui s'est affranchie d'une dépendance à l'égard des autorités juridico-administratives et parfois familiales dans le cadre du processus de radicalisation.

Voilà pourquoi, cette pratique dispose de vraies possibilités d'avenir dans la mesure où elle ne reste pas figée dans un carcan interventionniste institutionnalisé (le mandat) car l'accompagnement social est en adaptation constante (la non-institutionnalisation des pratiques) de la situation de chaque jeune suivi par les éducateurs de rue.

Il est vraisemblable que dans sa mise en perspective critique des radicalités des jeunes, la prévention spécialisée est épargnée par la rigidité administrative d'autres interventions sociales. Voilà pourquoi les associations de prévention spécialisée réfléchissent au futur de cette intervention et sont prêtes à reconnaître qu'elle est un véritable vecteur de modernité de l'action sociale, évoluant avec les réalités actuelles de notre société en adaptant une pratique territoriale efficiente.

En comparaison avec d'autres modes d'intervention qui maintiennent les usagers dans un lien relationnel artificiel, on peut définir la prévention spécialisée comme l'intervention éducative qui sort l'usager de l'action sociale. Est-ce le début d'une nouvelle forme d'action sociale comme dynamique d'intervention éducative qui se doit d'être sans cesse en expérimentation ? En résumé, ce n'est aucunement la fin de la prévention spécialisée comme intervention contemplative d'une libre adhésion, mais plutôt le processus d'une pratique éducative en avance sur son temps car dynamique et mobilisatrice des potentialités des jeunes issus de quartiers sensibles.

En ce sens, la prévention spécialisée conserve dans ses dispositions la rencontre informelle sans artifices. Cette intervention peut, en effet, devenir l'approche relationnelle sociale la plus adaptée, dans la rencontre complexe des identifications des usagers, dans leur pratique

Ainsi, le chantier éducatif peut être considéré comme un outil-clé de la prévention spécialisée qui vise à apporter une intervention éducative qui sort l'usager de l'action sociale. Ainsi le fait de proposer aux jeunes des chantiers éducatifs vise à lutter contre les pratiques délinquantes, la fréquence de l'agir, la fréquence des difficultés scolaires et les manifestations sur le corps en maintenant les jeunes occupés.

Nous allons à présent observer en quoi le chantier peut être considéré comme un « *espace-autre* » par les professionnels.

2.5 Un « espace autre »

Le chantier éducatif pourrait ainsi représenter un espace d'hétérotopie selon Michel Foucault dans « des espaces autres », un espace suspendu avec un contexte spécifique pour y entrer, un lieu à part qui comprend une fonction spécifique : un espace d'illusion qui dénonce l'espace réel de façon illusoire et les discriminations extérieures et aussi un espace réel qui joue le rôle de compensation en montrant un monde « *parfait, méticuleux* », contrairement au mode réel qui est désordonné et imparfait. Ici on peut se demander si le fait que cet espace-là les accueille "comme ils sont", les aide à lutter contre les discriminations dont ils sont victimes ?

Est-ce que le fait que le chantier soit sur une période courte les aide ou cela ne lutte pas durablement contre les discriminations ? Ou si les discriminations ne sont pas travaillées cela les perpétue ? Cela les amplifie ? Nous avons pu observer que les deux versants étaient présents sur cette question.

« Enfin, le dernier trait des hétérotopies, c'est qu'elles ont, par rapport à l'espace restant, une fonction. Celle-ci se déploie entre deux pôles extrêmes. Ou bien elles ont pour rôle de créer un espace d'illusion qui dénonce comme plus illusoirement tout l'espace réel, tous les emplacements à l'intérieur desquels la vie humaine est cloisonnée – peut-être est-ce ce rôle qu'ont joué pendant longtemps ces fameuses maisons closes dont on se trouve maintenant privé –, ou bien, au contraire, créant un autre espace, un autre espace réel, aussi parfait, aussi méticuleux, aussi bien arrangé que le nôtre, et désordonné, mal agencé et brouillon. Ça serait l'hétérotopie non pas d'illusion mais de compensation et je me demande si ce n'est pas un petit peu de cette manière-là qu'ont fonctionné certaines colonies. » (Michel Foucault, « Des espaces autres »)

Également l'espace du chantier éducatif suppose un système d'ouverture et de fermeture qui les isole du reste de la société. En ce sens, le fait de devoir créer un contrat de travail et une fiche d'objectifs partagés permet de mettre en place des dispositifs spécifiques pour accéder au chantier éducatif.

Ainsi, un éducateur technique nous avait décrit la présence de cette fiche d'auto-évaluation qui déterminait les objectifs du jeune ainsi que les objectifs des professionnels.

« Existe-il des fiches d'évaluation ? »

Oui et d'auto-évaluation avec des critères définis. C'est à la fin du chantier au moment du bilan, les chantiers sont censés durer 2X4 jours. Il y a les critères de base : la ponctualité, la politesse, comment ils sont habillés, organisés, on leur demande de venir avec leur casse-croute, avant la pause durait 1h mais c'était compliqué avec les jeunes qui voulaient partir,

aller fumer, on a réduit à 20 minutes du coup, il y a aussi la mobilité, réussir à prendre le bus ou venir en deux-roues, le respect des consignes, du matériel, travailler en autonomie, en équipe, c'est assez détaillé. »

« Et le jeune s'autoévalue-t-il également dans cette fiche ?

*Oui voilà, on voit les points de différences et on a aussi deux cas de figure : des jeunes qui se surévaluent alors qu'ils font n'importe quoi et des jeunes qui ont bien travaillé et qui se sentent mauvais dans tout et qui se sous-évaluent, dans les deux cas c'est de la perte de confiance. »
(Entretien éducateur technique)*

« Les hétérotopies supposent toujours un système d'ouverture et de fermeture qui, à la fois, les isole et les rend pénétrables. En général, on n'accède pas à un emplacement hétérotopique comme dans un moulin. Ou bien on y est contraint, c'est le cas de la caserne, le cas de la prison, ou bien il faut se soumettre à des rites et à des purifications. On ne peut y entrer qu'avec une certaine permission et une fois qu'on a accompli un certain nombre de gestes. Il y a même d'ailleurs des hétérotopies qui sont entièrement consacrées à ces activités de purification, purification mi-religieuse mi-hygiénique, comme dans les hammams des musulmans, ou bien purification en apparence purement hygiénique comme dans les saunas scandinaves. » Michel Foucault, « Des espaces autres »)

“Déjà le fait d'offrir cet « espace-là » au jeune, les accepter comme ils sont sur comment ils s'habillent, dans le cadre de l'« Aller-vers », aller où ils sont, à la gare, en bas des immeubles, en les considérant de cette manière-là, leur proposer des projets, gratter le plafond de verre ce n'est déjà pas rien. Le fait que ça existe, j'imagine que ça permet quand même de travailler les discriminations même si ce n'est pas dit, ça leur permet de se rendre compte de ce qui ne va pas ou de continuer dans cette lancée-là, je me dit que ça a peut-être des effets. “(Entretien éducatrice de Prévention)

Nous avons ainsi pu observer que les chantiers éducatifs avaient ainsi d'autres objectifs que l'insertion sociale et professionnelle selon les professionnels. Selon les définitions apportées ils peuvent être à la fois une porte d'entrée pour la mise en relation entre les professionnels et les jeunes, une façon de travailler les savoirs-être des jeunes mais qui ne mène pas de manière directe à une forme d'insertion sociale et professionnelle et une façon légale d'accéder à une rémunération pour les jeunes. Il représente un « espace-autre », un espace à part, semblable à une hétérotopie comprenant des rites spécifiques pour y entrer comme le fait d'établir un contrat de travail et une fiche avec les objectifs des jeunes et des professionnels.

Nous pourrions observer par la suite que les chantiers ne représentent pas un dispositif de lutte contre les discriminations.

Nous allons à présent nous intéresser aux différents indicateurs qui influencent les chantiers avec les différents objets de chantiers, l'offre territoriale, les profils des jeunes et les critères d'orientation des jeunes à la fois dans le cadre légal et dans les représentations personnelles des professionnels.

3. Les différents indicateurs qui influencent les chantiers éducatifs

Ainsi, dans un premier temps nous allons évoquer les différents objets de chantiers éducatifs évoqués par les professionnels.

3.1 Les différents objets de chantiers éducatifs évoqués par les professionnels

Les professionnels nous ont ainsi évoqué différentes natures de chantiers mobilisées telles que les chantiers d'espaces verts, de bâtiments, de second œuvre, de buffets et également les chantiers créatifs. Ainsi, ces différents objets de chantiers ne dépendent pas des éducateurs mais des donneurs d'ordre tels que les bailleurs sociaux et des besoins en termes de chantiers éducatifs.

« Alors dans les chantiers créatifs il y a aussi des garçons quand même mais il y en a moins. En fait c'était l'idée de la Sauvegarde dans le cadre d'« Impulsion » de trouver une autre façon d'accéder aux chantiers parce que culturellement c'est souvent les espaces verts, les nettoyages des rues avec les papiers, les mégots, l'élagage des herbes sur les berges et du second œuvre car historiquement il y a beaucoup de liens entre les bailleurs sociaux et l'agence chantier. Là c'était un objectif des éducateurs avec la PJJ, la mission locale, de voir une autre perspective pour proposer aux jeunes de proposer de développer d'autres compétences dans d'autres concepts. Encore une fois il y a pas mal de choses qui ont été mises en œuvre comme ça, ils ont réalisé un bar, là on part sur d'autres champs des possibles. » (Entretien conseillère MLJ)

« Les principaux domaines actuels récurrents, pas que sur Chambéry mais sur tous les territoires, sont dans le second œuvre et les espaces verts, l'objectif étant pour l'agence d'élargir les champs d'actions. Espaces verts c'est espaces naturels et voirie compris, ça passe du ramassage du papiers, de mégots, au désherbage sur les chantiers de randonnée, c'est assez large et ça touche à la nature, et à l'hygiène publique tout simplement. » (Entretien conseillère MLJ)

Les objets de chantiers sont parfois utilisés de manière spécifique selon le parcours du jeune proposant ainsi un accompagnement individualisé selon les problématiques des jeunes. Ainsi, le chantier éducatif s'inscrit de façon centrale dans le parcours du jeune et travaille des problématiques qui vont au-delà de l'inscription sociale et professionnelle.

« Par exemple un jeune qui dit je veux faire un CAP peinture, bah si on a un chantier peinture on va directement prioriser ce jeune-là donc on va lui dire là tu vas pouvoir tester, tu vas voir si ça t'intéresse vraiment pour ensuite reprendre une formation » (Entretien éducateur de Prévention)

« Alors non on n'a pas forcément le choix, s'il y avait des milliers de chantiers je pourrais mais ce n'est pas le cas, je fais surtout confiance aux professionnels, aux éducateurs qui connaissent bien les chantiers et qui vont garder la situation la plus pertinente en fonction de la situation du jeune. Après si on a le choix on va regarder en fonction des choix et si on n'a pas le choix

on va s'adapter en fonction des urgences et des jeunes que nous avons en relation. » (Entretien conseillère MLJ)

Plusieurs professionnels ont ainsi évoqué les chantiers créatifs, ou ceux des espaces verts, ou encore d'autres objets de chantiers liés à la rénovation de lieux comme étant plus valorisants que d'autres types de chantiers tels que le nettoyage des caves.

Ainsi, les habitants des quartiers où sont réalisés les chantiers éducatifs peuvent davantage constater le travail réalisé par les jeunes puisqu'ils sont davantage visibles étant réalisés à l'extérieur ce qui tend à les valoriser dans le travail accompli. Les objets de chantiers éducatifs peuvent ainsi influencer les apports de l'objet de chantier dans le parcours des jeunes. La problématique de la reconnaissance éclaire la communication des organisations sur plusieurs plans.

Béatrice Vacher la « reconnaissance est un processus communicationnel en construction qui pose avec insistance les questions de visibilité et de légitimité des actions de l'individu au travail. Elle émerge ainsi au sein des contextes organisationnels dans les activités et les interactions entre individus et dispositifs normatifs et communicationnels. Pour échapper au mépris, à la méconnaissance et à l'invisibilité sociale, les salariés sont en quête d'une estime authentique, non seulement comme membres d'une « communauté » ou d'un groupe professionnel, mais surtout en tant qu'individus, autonomes et réflexifs. » Ainsi pour que les jeunes accèdent à une forme de reconnaissance au sein des chantiers éducatifs, il est important que leur travail soit inscrit dans une forme de légitimité, exprimée par la présence de la rémunération et de la déclaration de leur travail, et de visibilité, en pouvant montrer de manière physique le travail réalisé. Ainsi les jeunes tendent à être reconnus en tant qu'individus autonomes et réflexifs par les habitants des quartiers où se mettent en place les chantiers éducatifs.

« Par exemple pour les bâtiments, on était beaucoup dans les caves, on demandait aux jeunes de repeindre les caves parce que c'est ce qui était demandé à ce moment-là mais du coup, demander à des jeunes d'aller dans des caves pour les repeindre ce n'est pas hyper valorisant et ça ne participe pas à changer le regard sur ce dont les jeunes sont capables, en termes d'estime de soi on n'y est pas non plus. Il y a quand même une légère progression parce que maintenant dans les chantiers éducatifs les jeunes peuvent avoir différentes missions comme restaurer des appartements, des salles de classe. En ce moment à Arêches-Beaufort ils sont en train de refaire les chambres d'un centre de colonies de vacances. Du coup entre repeindre des caves et des appartements ce n'est pas la même chose ni la même considération des jeunes non plus. Comme les buffets, c'est des chantiers qui existent depuis quelques années dans la restauration, ils doivent préparer des buffets pour 100 personnes, dans une mairie pour tous les élus avec le service qui va avec et c'est hyper valorisant pour eux parce qu'ils ont un retour direct des personnes par rapport à ce qu'ils ont préparé. C'est comment on peut bâtir des nouveaux chantiers et permettre aux jeunes de se retrouver dans des contextes où on ne les attend pas forcément et où eux ne s'attendent pas forcément. On a encore du boulot à ce niveau-là, on avance mais on a encore du « taff ». (Entretien éducatrice de Prévention)

« L'idée est de passer une étape pour faire du chantier, se diversifier un peu du nettoyage de montées et de caves, on ne les affectionne pas particulièrement car ce n'est pas valorisant pour les jeunes, quand on fait du désherbage ou de la taille de haies, on a tout de suite une visibilité du rendu, du travail effectué et c'est du travail visible avec un espace public, où les gens passent, les habitants peuvent passer et féliciter les jeunes en passant alors que le nettoyage de

caves pas vraiment, ils n'iront pas forcément quand on sera en train de bosser. Ce n'est pas la même satisfaction pour les gamins. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Également plusieurs professionnels ont expliqué que les chantiers buffets ne plaisaient pas tant que cela aux jeunes. Il s'agit de deux éducateurs hommes, et une éducatrice nous a également indiqué qu'elle pensait que les chantiers buffets plaisaient davantage aux filles. Nous avons ainsi pu observer que les natures de chantiers plaisent davantage à certains jeunes en fonction de leurs genres. Nous pouvons également observer que les représentations personnelles des professionnels sur les jeunes pouvaient influencer leur manière d'orienter les jeunes vers les chantiers.

Ainsi selon l'article « le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération » de Franck Gavaille, Typhaine Lebègue, paru Dans Question(s) de management 2014/2 (n° 6), le métier se caractérise par un degré de connaissances et de compétences liés à une activité de production ou de service (Boyer, 2002) et confère une identité professionnelle à celui qui l'exerce (Piotet, 2002 ; Osty, 2003). Ainsi, le métier « *contribue à la définition de l'identité individuelle dont il est souvent l'un des constituants majeurs* » et faire le choix d'un métier est une « *affaire sérieuse* » (Guichard, 2002, p. 9).

Le choix de métier met un terme à un processus de réflexion qui résulte d'une situation de tension pour l'individu. Celui-ci cherche à la résoudre en émettant une préférence pour une solution professionnelle (Huteau, 1982). L'élaboration de cette préférence s'effectue par la comparaison entre les informations dont l'individu dispose sur lui-même, et celles qu'il possède sur les métiers. Ainsi, le projet professionnel s'initie en fonction de la confrontation entre des représentations des filières et des métiers, et des représentations mentales de soi (Huteau, 1992).

Dès lors, l'individu construit son projet professionnel sous la forme d'une « *démarche heuristique conduisant à l'action* » ; ainsi par cette démarche de recherche de soi-même à travers un métier que l'action va se justifier (Glée, 2003, p. 102). L'individu détermine son action en arbitrant les options professionnelles possibles au sein « *d'interactions diverses, en fonction des circonstances locales et de l'univers de normes et valeurs dans lequel il évolue* » (Glée, 2003, p. 103). Ce dernier point souligne une part de rationalité et une part de subjectivité dans le projet professionnel. En effet, l'action naît d'un arbitrage d'options qui s'appuie en partie sur les désirs et les représentations de l'individu.

Par conséquent, les représentations que se font les individus des métiers se trouvent au cœur du choix professionnel. Il convient donc de préciser comment se construit la représentation du métier.

La représentation d'un objet permet à un individu d'adopter un comportement vis-à-vis de celui-ci, à travers la production d'une image mentale, elle-même issue de son expérience perceptuelle. Ainsi, les représentations produites par la perception s'additionnent aux fonctions de connaissance et d'information et sont à l'origine du comportement humain (Boulding, 1956 cité par Lindquist, 1974). La théorie des représentations sociales permet de mettre en évidence l'image associée à un objet (Sahraoui *et al.*, 2010). Les représentations sociales (Moscovici, 1961) peuvent être définies comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989, p. 53).

Les représentations sociales sont élaborées à travers la communication entre les individus et sont une construction du réel. Selon Abric (1994, p. 12), « il n'existe pas *a priori* de réalité

objective, toute réalité est représentée ». Ainsi, chaque objet est perçu selon des représentations partagées par un collectif. Ce même auteur donne quatre fonctions aux représentations sociales :

- Une fonction de savoir : les représentations sociales sont un moyen de comprendre la réalité et permettent les échanges sociaux à travers la communication ;
- Une fonction identitaire : les représentations sociales définissent l'identité sociale et préservent la spécificité des groupes sociaux ;
- Une fonction d'orientation : les représentations sociales déterminent le comportement à adopter face à un objet ;
- Une fonction justificatrice : les représentations sociales permettent d'expliquer le comportement face à un objet.

Selon Moscovici (1961), les représentations sociales se structurent à partir d'un mécanisme d'ancrage, c'est-à-dire une catégorisation de l'objet inconnu pour mieux l'appréhender, et un mécanisme d'objectivation, c'est-à-dire une concrétisation par une image mentale de l'objet abstrait. Les représentations sociales sont donc à l'origine d'une perception partagée de la réalité qui guide l'action et la justifie. Dans le contexte du choix de métier, nous nuancions notre propos dans la mesure où choisir un métier est un acte individuel. En effet, l'individu n'évolue pas au sein d'un groupe social unique et construit ainsi une identité propre à partir de l'ensemble des groupes sociaux qu'il fréquente. Ainsi, nous pouvons considérer que les représentations sociales ont une influence non négligeable sur le processus de choix, mais il serait réducteur de supposer qu'elles sont l'unique référence qui justifie le choix.

Néanmoins, ce dernier point suscite particulièrement notre intérêt. Dans la mesure où les représentations sociales des métiers permettent aux individus de comprendre les métiers et de s'y identifier, d'adopter un comportement vis-à-vis des métiers et de justifier ce comportement, alors l'appariement entre représentation de soi et représentation du métier est induit par les représentations sociales. En d'autres termes, le choix de métier d'un individu est donc en partie dépendant des représentations partagées et véhiculées par les groupes sociaux.

Parmi les facteurs qui influencent la construction de ces représentations, le genre permettrait d'expliquer les différences de répartition homme-femme dans certains métiers. De nombreux travaux en psychologie de l'orientation placent cette problématique du genre perçu du métier au cœur de l'absence de mixité dans les métiers (Gottfredson, 1981 ; Mosconi, Stevanovic, 2007). Des éléments de définition et une distinction entre sexe et genre constituent un préalable nécessaire avant d'envisager une représentation par le genre des métiers.

Les termes sexe et genre renvoient à deux réalités différentes bien que ces deux termes soient fréquemment employés de manière interchangeable. Pourtant, la distinction entre les deux concepts est importante, l'une se référant à une caractéristique biologique qui marque les différences entre hommes et femmes (le sexe), tandis que l'autre (le genre) renvoie aux catégorisations sociales (le masculin et le féminin). Dans la perspective du genre, les différences hommes-femmes résultent des constructions sociales et culturelles et non des différences de nature. Les individus sont en effet socialisés, c'est-à-dire qu'ils intériorisent les valeurs et les comportements attendus par la société. La différenciation sexuelle est une dimension importante des processus de socialisation. Dans notre société, la prévalence est accordée au rôle de l'environnement social qui modèle l'individu et le conduit à se conformer aux rôles sexués de sa culture. En d'autres termes, l'environnement social amène l'individu à adopter les comportements codifiés culturellement et spécifiques à chaque sexe. Cette différence a de multiples incidences sur les expériences auxquelles sont confrontés femmes et hommes, sur les valeurs et les normes transmises, et sur leurs effets possibles en termes de comportements et de représentations. Ainsi,

les jeunes peuvent considérer de manière différente les objets de chantiers en fonction de leurs représentations sociales liées aux genre, issues de leur socialisation.

Ainsi, le concept de genre prend en considération les représentations et stéréotypes culturels liés à chacun des sexes. Les stéréotypes sont « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes* » (Leyens et al., 1996, p.24). Les stéréotypes de genre partagent notre monde social en deux univers distincts : l'un masculin et l'autre féminin. Selon Croizet et Leyens (2003, p.120), « *ces stéréotypes sont si largement répandus dans nos sociétés que bien souvent, ils ne sont plus identifiés comme des croyances mais comme des faits établis* ». Désert et al. (2002) remarquent qu'il n'est pas nécessaire d'adhérer aux stéréotypes pour en subir les influences.

Ainsi, même si une nette évolution s'est faite dans la transmission des modèles féminin / masculin et dans l'inculcation des rôles qui leur sont attribués, il n'en reste pas moins que les pratiques éducatives demeurent sexuées. Dès la naissance, l'identité sexuée va, de ce fait, se développer et, par un processus de généralisation, l'enfant va intégrer progressivement les rôles attendus par son entourage social. C'est bien évidemment ce qui explique l'attrait des jeunes filles pour exercer des métiers perçus comme typiquement féminins.

« Vous faites aussi des chantiers restaurations ?

Ce n'est pas le chantier qu'aujourd'hui que je mette le plus en avant, on n'a pas sur le terrain sur le territoire pour le moment parce que ce n'est le chantier le plus demandé. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Les chantiers débroussaillage j'aime bien les faire, je fais un peu tous les chantiers à partir du moment où ce n'est pas trop technique on va dire et puis je ne suis pas trop pour les chantiers buffets, je n'aime pas trop. Mais j'accompagne mes collègues quand ils ont un de ces chantiers à faire donc voilà j'ai ma collègue Miriam quand elle a ce genre de chantier je l'accompagne avec plaisir mais ce n'est pas qui va venir mener le chantier. ((Entretien éducatrice de Prévention)

« J'ai eu deux entretiens avec deux éducateurs hommes et ils m'ont avoué qu'ils n'aiment pas faire les chantiers buffets, que pensez-vous ?

Ouais je pense que c'est nos appétences qu'elles soient les notre professionnellement en tant qu'éduc comme celles des jeunes elles sont quand même très normé par la société dans laquelle on évolue et qu'aujourd'hui encore on estime que la cuisine tous ce qui est alimentaire bien être le soin de soi et d'avantage réservé et d'avantage concerné les femmes et jeunes filles que les chantiers de gros heures de nettoyage de cave de peinture de cave ou il y a des rats ou on va voilà les hommes vont se sentir plus à l'aise et plus voilà pour autant moi j'ai eu des jeunes hommes en chantier buffet comme moi en tant que nana j'interviens sur des chantiers peintures j'ai emmené des jeunes filles sur des chantiers peintures et pour autant voilà c'est quelque chose qui a fonctionné quoi tout dépend du projet du jeune ce qu'on veut vérifier ce qu'il intéresse lui par rapport à ce chantier fin voilà. Il faut pouvoir adapter effectivement le chantier aux besoins et aux souhaits du jeunes et nous après voilà on est super limité quoi mais je pense si on avait plus de chantier buffet ou chantier bah voilà on pourrait proposer un panel plus large de chantiers à nos jeunes quel que soit leurs goûts et leurs intérêts. » ((Entretien éducatrice de Prévention)

Également une professionnelle a évoqué les chantiers techniques qui se différencient des chantiers éducatifs réalisés uniquement avec des éducateurs de Prévention Spécialisée. Ces chantiers permettent ainsi de percevoir de manière plus professionnelle les capacités des jeunes.

Il y a également les chantiers « *Aller vers* » réalisés avec les « *Invisibles* » qui sont adressés aux jeunes en grande difficulté.

Il y a également les chantiers « *Clés du Parcours Professionnel* » qui sont adressés aux jeunes sous-mains de justice accompagnés par la Protection Judiciaire de la Jeunesse pour les mineurs et le Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation pour les majeurs. Cela permet notamment pour les jeunes en fin de peine qui sont sous détention ça permet de les remettre en mouvement, d'identifier leurs difficultés et leurs compétences et de les rattacher au droit commun. Également les chantiers « *mises à disposition* », réalisés avec des employés municipaux et sans éducateurs permettent aux jeunes de se professionnaliser davantage.

Le parcours des jeunes aux sein de ces chantiers n'est pas linéaire et certains jeunes réalisent uniquement certains types de chantiers sans passer par tous, cela dépend des objectifs du jeune et des professionnels. L'article « Trois impératifs à la continuité des parcours » de Catherine Sultan expliquait que les services de protection de l'enfance, entendus au sens très large, ont affaire à des enfants dont les parcours personnels ont été, ou sont encore, marqués par de graves discontinuités voire des fractures. La pédopsychiatrie nous enseigne alors combien les liens, notamment affectifs, qu'ils tissent précocement, en particulier avec leurs parents, et qui sont donc par nature structurants, ont été malmenés, attaqués et parfois brisés. Et l'intervention dont les institutions sont saisies pour eux se caractériserait à son tour par l'absence de continuité, par le séquençage, par l'illisibilité... Ainsi, les parcours des jeunes sont marqués par l'incertitude et les discontinuités, ce qui nécessite des accompagnements individualisés.

« Alors ça fait plus de 10 ans que je suis en mission locale, je connais bien les chantiers. L'outil chantier, il faut savoir qu'il y a différentes formes de chantiers mobilisés comme les chantiers éducatifs, avec les éducateurs de Prévention et spécialisés avant les chantiers techniques. »
Après sur le feedback je dirais que ce qui se passe là, la mise en relation se met sur des chantiers plutôt techniques avec des encadrants techniques pour voir de manière plus professionnelle les capacités des jeunes et ensuite on a deux types de chantiers, les chantiers « Aller vers » avec les « Invisibles », avec des prestations sur le fil de l'eau, sur le secteur, ou des prestations délocalisées notamment les chantiers localisés à Arêches-Beaufort qu'on a actuellement et qui permettent d'emmener les jeunes dans un contexte décontextualisé de leurs habitudes et de voir les comportements en groupe sur une semaine, voir ce qui fonctionne et voir pour la suite, la reprise d'autonomie et l'insertion professionnelle. »

« A côté de ça on a aussi pas mal de CPP avec des jeunes sous-mains de justice. Pour recadrer un peu cela je me suis occupée pendant 3 ans des chantiers « Aller vers » et j'ai raccroché l'équipe qui a été approchée au niveau du département. Les CPP c'est quelque chose que j'ai toujours utilisé notamment pour les jeunes sous-mains de justice notamment en fin de peine qui sont sous détention ça permet de les remettre en mouvement, d'identifier leurs difficultés et leurs compétences et de les rattacher au droit commun. Rapidement tout est relatif, mais c'est une étape qui peut être utile et je peux vous donner un exemple d'un jeune qui est sorti de détention il y a 6 mois et qui fuyait un peu les institutions après deux ans d'incarcération. Il a été pris en CPP, là il a 3/4 jours de chantiers avec le dispositif de la « garantie jeune » et on vise l'insertion par des chantiers d'insertion. » (Entretien conseillère MLJ)

« Pouvez-vous m'en dire plus sur les 4 niveaux de chantiers éducatifs ? Et le lien entre eux ? Alors ça c'est la progression, c'est un peu le parcours « officiel » mais ça ne se passe pas que comme ça, nous on peut avoir des jeunes qu'on va connaître dans la phase éducs techniques mais c'est vrai qu'historiquement dans la tradition c'est d'abord un chantier avec un éducateur de prévention et un éducateur référent. Pour moi il y a davantage trois niveaux de chantiers mais je pense que les éducateurs techniques le font mais je n'en ai pas connaissance, peut être un chantier plus « light » avec un espace où il n'y a pas forcément d'enjeu du client, une deuxième phase de chantier de Prévention où il y a un enjeu du client avec un éducateur technique avec eux pour bien assurer au niveau du donneur d'ordre et pour que l'éducateur ai toute la place pour travailler avec le jeune car si tu es méga stressé sur des aspects techniques tu ne vas pas pouvoir vraiment accompagner le jeune donc quand l'éducateur technique est là pour accompagner tout le monde c'est mieux. Alors un chantier technique avec un éduc technique où là on a un regard du donneur d'ordre inévitable et enfin les mises à disposition, c'est beaucoup ce qu'on a vécu l'année dernière. Après il y avait des jeunes qui étaient en « mises à dispo » l'année dernière je ne les ai jamais vu en chantiers techniques mais les éducateurs de Prev quand ils nous font suivre leurs propositions de jeunes sur chantiers j'arrive à identifier qui a déjà bosse avec nous etc et pour ceux que je ne connais pas je demande aux professionnels de bien me valider si le jeune va être en capacité de tenir un cadre de travail quasi-professionnel. » (Entretien avec une cadre de l'Agence chantier)

Nous allons à présent évoquer l'offre territoriale en termes de chantiers éducatifs et l'influence de la mobilité pour les jeunes qui réalisent les chantiers.

3.2 L'offre territoriale en termes de chantiers

Nous avons pu observer que l'offre en termes de chantiers n'était pas la même selon les territoires. En effet sur des territoires ruraux tels que Albertville l'offre n'est pas la même que dans les territoires urbains tels que Chambéry et Aix-les-Bains. Nous pouvons ainsi voir que les possibilités en termes de chantiers ne sont pas les mêmes selon les territoires. Le principal frein existant est celui de la mobilité pour des jeunes qui n'ont pas forcément accès aux types de chantiers proposés en ville selon les professionnels.

Sur le territoire de l'Agglomération chambérienne et d'Aix-les-Bains il y a davantage de chantiers proposés qui permettent d'aller davantage vers une forme d'insertion sociale et professionnelle selon les professionnels et également des chantiers tels qu'« Impulsion » plus adaptables en fonction des jeunes. Ainsi il y a une inégalité existante concernant les territoires pour les chantiers éducatifs.

« Alors donc sur l'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes avec cette thématique-là finalement j'ai une impression de de plus découvrir davantage ou de penser davantage l'accompagnement des jeunes avec ce prisme là depuis que je travaille sur le secteur de l'agglomération Chambérienne. D'abord je pense que quand j'étais sur le secteur de la Tarentaise j'ai l'impression que je travaillais plus auprès de jeunes moins âgés plus la tranche d'âge au collègue et qu'on était du coup sûr d'autres types de priorités et à ce moment-là d'autres supports mais le chantier éducatif pouvait en faire partie. Je pense que c'était un levier pour d'autres objectifs que celui de l'insertion sociale et professionnelle, c'était pas pensé ou négocié de cette manière-là avec les jeunes du coup c'est assez récent dans ma pratique de prévention je crois vraiment d'élaborer, de penser, de concevoir, de construire des accompagnements du coup avec cette entrée- là de l'insertion » (Entretien éducatrice de Prévention)

« On a aussi le dispositif d'« Impulsion » sur Chambéry et l'agglomération qui nous permet la création de chantiers qui sont davantage « cousu main » en direction des jeunes. Le dispositif « Impulsion » en fait il est pensé comme un parcours à c'est à dire quand il positionne des jeunes, en s'engageant avec les jeunes à pouvoir travailler à court, moyen, long terme des objectifs et qui vise l'insertion sociale et professionnelle et là c'est clairement dit et enfin c'est formulé, c'est posé de cette manière-là donc ça c'est effectivement un dispositif qui est plutôt orienté sur cette thématique-là. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Comment positionnez-vous les jeunes sur les chantiers ?

Ca dépend de là où il habite, selon là où il habite il n'a pas forcément accès aux éducateurs de Prévention, par exemple à Saint-Jeoire Prieuré ça peut être compliqué. » (Entretien éducatrice PJJ)

« Donc nous à la combe et à la Maurienne on est très pauvre en chantier ce n'est pas du tout la même charge de travail que sur Chambéry surtout qu'on a des jeunes qui vivent dans des zones rurales ou des fois il n'y a pas de transports en commun pour leurs demander de travailler à Chambéry c'est des fois compliqué c'est déjà un grand frein pour la plupart d'entre eux donc on essaie de faire des chantiers plutôt en local mais on en a très peu et on aimerait travailler plus fin les donneurs d'ordre ne sont pas évident à trouver. » (Entretien éducatrice de Prévention)

L'article : « Mobilités géographiques, emplois et inégalités » de Carole Brunet et Géraldine Rieucan paru dans Travail et emploi 2019/4 (n° 160) explique que la question, la question de la mobilité occupe un rôle central dans les sociétés et les économies contemporaines et croise des enjeux sociaux, économiques, technologiques, environnementaux, politiques et philosophiques.

Dans la tradition des approches économiques standards, la mobilité des travailleurs est en effet un facteur d'ajustement essentiel du marché du travail, entendu dans ce numéro comme étant celui d'un espace national. La mobilité géographique du travail, qu'elle concerne les mobilités résidentielles (entre zones d'emploi) ou les mobilités quotidiennes domicile-travail (mobilités pendulaires, au sein d'une zone d'emploi), permet dans ce cadre de rendre compatibles les offres et demandes de travail, entre territoires, entre secteurs, entre entreprises ou même au sein d'une entreprise donnée

En complément de cette conceptualisation purement concurrentielle, selon laquelle les ajustements de la main-d'œuvre sont instantanés et sans coût, d'autres approches prennent en compte les conséquences des coûts de mobilité sur le fonctionnement du marché : dans ces optiques, les coûts de mobilité sont vus comme des frictions qui perturbent les ajustements, et qu'il convient de réduire afin d'améliorer l'efficacité des appariements sur le marché du travail. Les théories de la mobilité spatiale examinent ainsi les implications des restrictions à la mobilité (migration ou mobilité quotidienne) des individus faisant face, sur le marché du travail local, à un ensemble d'opportunités d'emplois limité (à la fois par la localisation du logement, et par la taille du marché qui peut être atteint).

La mobilité repose sur des ressources individuelles (diplômes, ressources financières et relationnelles, etc.) et sous-tend d'importantes inégalités entre professions et catégories socioprofessionnelles. Ainsi pour des jeunes issus de familles en difficulté et de quartiers défavorisés il peut exister une inégalité d'accès à la mobilité, dans le fait de ne pas avoir les moyens de passer le permis de conduire, le BSR ou d'acheter un véhicule.

Également, certains travaux se sont aussi attachés à identifier la valeur de l'ancrage territorial du point de vue des classes populaires. Cécile Vignal (2014) invite à replacer dans une perspective historique les constructions politiques et sociales que révèlent les questions de l'ancrage, de la mobilité et du rapport au territoire et au logement des classes populaires. En conséquence, la stabilité et l'inscription durable dans un territoire peuvent constituer des ressources et des protections, malgré des contextes locaux associés à d'importantes difficultés économiques et sociales (ségrégation, chômage). L'appartenance identitaire, les réseaux et les solidarités locales peuvent représenter des ressources centrales pour les habitants des quartiers populaires, y compris pour la recherche d'emploi. À cet égard, Marie-Hélène Bacqué et Sylvie Fol (2007, 2011) mobilisent une revue de la littérature critique pour rappeler que l'homogénéité sociale et ethnique peut favoriser plutôt que freiner l'intégration des habitants, et qu'en revanche, les programmes de mobilité impliquant les déménagements de familles pauvres dans des quartiers aisés peuvent avoir des effets négatifs en raison de la perte des liens sociaux, des ressources d'entraide ou encore de l'accès aux services sociaux, voire de la stigmatisation dans le quartier d'arrivée. En outre, pour les moins qualifiés, le marché du travail est avant tout local.

De ce fait, pour de nombreux ménages, la proximité et l'ancrage produisent une part importante de leurs ressources, et la mobilité engendre *a contrario* des pertes et des coûts importants, rarement pris en compte dans la définition des politiques publiques d'incitation à la mobilité (Fol, 2009). Ces coûts peuvent être directement dus aux déplacements, qu'ils soient quotidiens (et dépendent donc de l'accès aux infrastructures de transports ou à la voiture individuelle) ou associés à une mobilité résidentielle (coûts de déménagement, perte du bénéfice d'un logement social, contraintes financières liées à la propriété immobilière). Ces coûts correspondent aussi à la perte du capital social local et des ressources de proximité en cas de mobilité géographique. Ainsi pour les jeunes issus de quartiers populaires, la question de la mobilité en dehors du quartier peut entraîner une perte de capital économique et social. Également l'attachement sentimental au quartier pour les jeunes peut représenter un frein à la mobilité pour réaliser les chantiers éducatifs.

Ainsi, une éducatrice de Prévention expliquait que les jeunes pouvaient apprendre des codes sur leur quartier, qu'il s'agissait d'un lieu « *préservé* », mais que cela pouvait mener les gens à avoir des représentations sur l'extérieur et qu'il fallait qu'ils sortent du quartier car les offres d'emplois incitaient les jeunes à sortir du quartier. Ainsi le fait de sortir du quartier pour réaliser des chantiers éducatifs spécifiques tels que les chantiers créatifs pouvaient opérer un changement dans les représentations des jeunes liées à l'extérieur.

« On fonctionne par secteurs pour les chantiers alors on est souvent sur le quartier mais le chantier de création de bijoux c'était un choix volontaire de les faire sortir du quartier, prendre ce risque sinon ils sont tentés de restés que là-bas... Les jeunes qui font des stages sur le quartier c'est très préservé, tu apprends des codes, du boulot ils n'en trouveront pas forcément dans le quartier. Les représentations vont des deux côtés, les jeunes discriminent aussi l'extérieur, ça se joue à tous les niveaux. Il y a des représentations qui se font. » (Entretien éducatrice de Prévention)

La littérature empirique montre également que les obligations familiales et les arbitrages entre vie professionnelle et vie familiale qui se font au sein des ménages affectent fortement les perspectives et les réalités des mobilités géographiques professionnelles. D'importantes inégalités existent entre les hommes et les femmes, ces dernières étant historiquement bien plus contrôlées et limitées dans leurs déplacements hors du foyer (Duby, Perrot, 1991). Les femmes ont un temps plus contraint, cherchent un emploi et travaillent moins loin de leur domicile que les

hommes ; les arrangements conjugaux mis en place pour aménager les mobilités professionnelles se font largement en leur défaveur et ce sont souvent elles qui, au sein d'un couple, « suivent » le conjoint mobile ou « gardent » le foyer lors de ses fréquents ou réguliers déplacements (Bonnet, Collet, 2010 ; Zilloniz, 2015 et les articles de ce numéro). Plus largement, les arrangements relatifs à la mobilité des unes et des autres ont de profonds effets sur la qualité de vie professionnelle, sur la vie privée et la santé des travailleuses et des travailleurs (Ravalet *et al.*, 2014).

Ainsi, les professionnels expliquaient que certaines jeunes filles avaient davantage de difficultés à sortir de leur quartier, étant donné qu'elles avaient un rôle domestique à jouer chez elles et qu'elles étaient davantage surveillées par leur famille.

« Pour certaines jeunes filles le fait de travailler n'est pas validé par la famille, c'est plus ou moins acceptable, avec des critères en particulier... » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Il y a aussi la question de la mixité, on a beaucoup de garçons sur les chantiers mais en fait cette question elle ne se pose pas que sur le chantier car globalement on arrive plus à approcher des jeunes garçons que des jeunes filles. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Déjà sur nos temps de travail de rue on observe davantage des jeunes garçons qui vont se retrouver à l'extérieur sur des quartiers. Par rapport aux filles on a pas vraiment de diagnostic précis sur le pourquoi on arrive pas à les rencontrer dehors mais on a plusieurs hypothèses : déjà le fait que dans les familles et par rapport à certains parents, il y a moins de libertés qui leur sont laissés pour être dehors, elles rentrent directement à la maison, après le collège/lycée, elles s'occupent des petits frères avec un rôle particulier à la maison ou de grands frères, cousins, potes qu'elles ne veulent pas croiser car ils se montrent assez protecteurs avec elles si elles ont vues sur le quartier en train de trainer ou elles n'ont pas la liberté ou l'occasion de le faire. Souvent elles se retrouvent les unes chez les autres, peut-être pour des raisons de sécurité, culturelles ou d'affinités. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Pour cela les professionnels tentent de mettre en place des stratégies spécifiques pour davantage mobiliser le public féminin.

« Avez-vous été amenée à mettre des choses en place pour favoriser les contacts avec le public féminin comme le fait de discuter avec leurs parents par exemple ? »

Oui bien sûr on organise plusieurs rencontres pour que leur fille accepte de participer à une activité avec nous, il y a plusieurs paliers avec des préalables nécessaires. Pour le séjour, les sorties on se dit aussi parfois qu'on va devoir travailler un an et demi avec la famille pour qu'elle puisse venir avec nous sur cet objet là, ça peut être compliqué à imaginer pour des parents. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Que proposez-vous en cas de refus des parents à laisser leurs filles réaliser un chantier éducatif ? »

On a des stratégies spécifiques, on commence par quelques heures de chantiers puis on peut en arriver à faire quelques jours à l'extérieur, c'est très intéressant aussi de négocier cela avec la famille, ça met plein de choses en question. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Et vous disiez que vous voyez moins de filles au sein des quartiers ? »

Alorje pense que ça dépend des quartiers mais en tout cas sur ceux que j'ai expérimenté à partir des années collège les filles qui s'inscrivaient sur l'espace public c'était vraiment avec des code « bonhomme » avec des postures masculines, en bande et nous on voulait multiplier les rencontres, on allait à la sortie des collèges, parfois on commence par les garçons, le petit-frère pour ensuite arriver vers la jeune fille qu'on souhaite approcher. On imagine des stratégies et on aménage, parfois c'est fluide et d'autres fois pas du tout, cela dépend des jeunes, des parents, il faut voir ce qui est acceptable, aller paliers par paliers pour arriver à une mixité de genres au niveau des groupes à approcher. » » (Entretien éducatrice de Prévention)

Ainsi nous avons pu observer que la mobilité et l'offre territoriale en termes de chantiers pouvait influencer l'accès des jeunes aux chantiers. Nous allons à présent nous intéresser à l'influence des profils des jeunes sur l'accès aux chantiers éducatifs.

3.3 L'influence des profils des jeunes

Également, nous avons pu observer que les chantiers proposés n'étaient pas les mêmes selon les profils des jeunes. En effet les jeunes étant davantage en situation de rupture sont davantage mobilisés dans les chantiers éducatifs pour les remobiliser.

Nous pouvons en apprendre davantage sur les profils de jeunes accompagnés par la Prévention Spécialisée dans les chantiers éducatifs avec l'article « Prévention spécialisée et protection de l'enfance » de Annie Léculée, qui présente le système Jeunesse Feu Vert qui gère deux fondations de prévention spécialisée l'un à Paris depuis 1957, l'autre en Seine-Saint-Denis depuis 1995.

Leurs actions s'inscrivent ainsi dans la loi n° 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui en fixe le cadre d'intervention dans le Code de l'action sociale et des familles et dans le cadre de convention départementale passée avec le Conseil général (pour Paris le Conseil de Paris) au titre du schéma départemental de la protection de l'enfance réaffirmée par la charte signée avec entre le président du Conseil de Paris et la présidente de la fondation Jeunesse feu vert.

Le rôle essentiel de la démarche éducative se fonde sur l'implication relationnelle des éducateurs et vise un changement des conduites. Elle ne peut se construire et prendre sens qu'avec le temps. Elle se caractérise par une confidentialité qui conditionne la confiance fondatrice de toute relation. Sa finalité se retrouve dans la construction de l'identité de la personne, de son accès progressif vers l'autonomie.

Les équipes constatent souvent chez les enfants et les jeunes suivis des « troubles » du comportement qu'elles identifient ainsi avec :

- La fréquence de l'agir sous toutes ses formes, qu'il s'agisse du passage à l'acte, ou de tendance à l'instabilité, l'agitation... ;
- La fréquence de conduites marginales et/ou délinquantes : consommation banalisée de produits (cannabis), appétence médicamenteuse, consommation d'alcool pour certains, délinquance plus ou moins organisée et répétitive ;

- La fréquence des difficultés scolaires : échec scolaire durable, refus scolaire, phobie scolaire ;
- Les manifestations centrées sur le corps : conduites sexuelles chaotiques, conduites boulimiques (obésité), somatisation ;

À l'opposé de ces conduites bruyantes ou visibles, il faut noter la fréquence de l'ennui, du désintérêt, de l'inutilité, provoquant une impossibilité de se projeter vers des « *possibles* », et de façon plus importante de la dépression.

Ainsi, ces remarques témoignent de l'importance d'une action éducative exercée par des professionnels qualifiés en direction de préadolescents et de jeunes qui échappent, pour beaucoup, aux dispositifs de protection de l'enfance, mis en place.

L'auteur explique alors constater que soit les jeunes les rejettent, les fuient, soit la nature des problématiques nécessitent d'autres modes d'intervention en milieu naturel, au plus près de ces jeunes.

Ainsi, il ne va pas de soi d'asseoir une légitimité d'éducateur dans un quartier où tout ce qui représente les institutions peut être vu comme une intrusion insupportable et une tentative de contrôle social. Et il ne va pas de soi d'imposer la légitimité de son discours et de sa pratique lorsque, au bout du compte, on ne trouve pas nécessairement de réponses aux fortes demandes d'insertion exprimées par les jeunes, quoi qu'en disent les médias.

Ainsi l'action des professionnels au quotidien se heurte à des résistances, des évitements voire des confrontations, des violences et des échecs. Il faut cependant garder le cap, continuer à aller vers les plus difficiles, être dans la rue, là où ils sont, maintenir des activités de groupe souvent plus périlleuses à gérer que les suivis individuels.

La question de la nature de l'action éducative est posée et on se demande quelle est la place pour l'animation, l'insertion, l'accompagnement psychologique, l'action collective ?

partir des travaux conduits actuellement sur la prévention spécialisée, la justice des mineurs, la prise en charge éducative et les politiques locales de sécurité, il est nécessaire de réaffirmer la capacité de la prévention spécialisée d'intervenir sur les malaises manifestés par les jeunes, entre la compassion et l'exigence éducative – la tentative de réduire leurs conduites à risques et une prise en compte de la sanction éducative ou pénale, dans la mesure où nous croyons qu'elle prend plus de sens lorsqu'elle est comprise par le jeune lui-même.

Les symptômes peuvent être gênants pour l'environnement social des jeunes (délinquance, désordres, incivilités). Ils peuvent être ressentis comme handicapants par le jeune lui-même comme la souffrance, le désespoir, l'errance, la déscolarisation précoce, l'exclusion, le racisme.

Les caractéristiques principales de la contention ou de l'éradication des symptômes sont une intervention sur l'événement plutôt que sur la personne, une visée à court terme et la mise en marche d'arc-réflexes plus empreints de comportementalisme que de personnalisme ou une restauration de la personne dans toutes ses potentialités.

Les grandes perturbations familiales (et non la simple situation monoparentale qui est souvent transitoire et n'est pas en soi un facteur prédictif de délinquance), l'échec scolaire, l'absentéisme et la déscolarisation, la toxicomanie et d'autres pratiques addictives, la répétition d'actes de petite délinquance, les conduites à risque, sont autant de signaux qui nous disent qu'un adolescent est en difficulté et qu'il faut intervenir.

Ainsi les équipes éducatives construisent des stratégies et des pratiques qui ne sont pas en rupture avec le maintien de la « relation de confiance » et de la « relation d'aide » installées dans le long terme.

« Sur le territoire sur lequel je travaille depuis un an et demi on est davantage sollicités en lien avec des profils de jeunes de plus de 16 en rupture ou sans statut au sens inscrit en mission locale, décrocheurs de longue date voilà il y a quand même un travail important à faire à cet endroit- là. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Ça dépend de l'accompagnement qu'on met en place et des profils. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« Ça nous permet de travailler aussi la dimension de la santé car avant le chantier on va les questionner là-dessus, vérifier qu'ils n'ont pas de souci de dos, d'asthme, d'allergie, quand on manipule des produits particuliers avec le port de charge, être debout, accroupis, à genoux, on doit s'assurer qu'on ne les met pas en difficulté par rapport au chantier et sur le chantier on doit voir si il se fatigue rapidement, qui s'essouffle vite, qui a besoin d'être dynamisé parce qu'il est un peu dans la passivité et il a du mal à se mettre en question, si on doit le canaliser si il est speed. Ça nous permet d'évaluer plein de choses au niveau de sa santé globale, de l'alimentation, parfois en fin ou en cours de chantier on fait en sorte de manger avec eux, ils apportent leurs repas ou on demande au chef de service de leur payer le repas et ça nous donne à voir plein de choses aussi, si ils ont de l'appétit, comment ils s'alimentent d'habitude et on s'aperçoit souvent qu'ils ont une alimentation hyper riche et pas forcément équilibrée ; Les jeunes qui sont dans des consommations viennent souvent le ventre vide le matin car ils ont fumé leur pétard avant de venir, du coup ils auront pas d'appétit, ça nous permet d'aborder toutes ces questions-là aussi. Et la question de la présentation, de la tenue, de ce qu'on renvoie à l'autre, de travailler en équipe, ça dépend vraiment de ce qu'on en fait, de l'intérêt qu'on y met et dans ce qu'on fait dans le chantier. Les temps de repas nous permettent alors de les connaître plus personnellement au niveau familial, de leurs loisirs, ce qu'ils veulent faire dans la vie, de leurs parcours parce que parfois on en sait pas grand-chose des jeunes et discuter des étapes par lesquels ils sont passés, ça permet de mieux les comprendre, évaluer leur entourage, si ils ont des adultes autour d'eux, est ce que leur projet est de s'autonomiser de leur famille, tout le travail qu'on fait en dehors du chantier qui est habituellement dans nos fonctions. Le chantier est un support à la relation, à l'échange, à la rencontre. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Également les jeunes sous-mains de justice sont orientés vers les chantiers techniques et Clés du Parcours Professionnel alors que les autres jeunes sont orientés vers des chantiers éducatifs. Il existe ainsi des chantiers spécifiques pour les jeunes sous-mains de justice proposant des accompagnements individualisés pour des jeunes très éloignés de l'insertion.

« Alors pour construire des parcours je travaille avec des jeunes très éloignés de l'insertion, qui ne trouvent pas de choix à la mission locale ou ailleurs, des jeunes multirécidivistes ou en errance... J'ai deux portes d'entrée, la première en sollicitant un maximum de partenaires du domaine de l'insertion pour ne pas être seule à travailler avec ces jeunes pour des questions de relationnel, pour que ça marche, qu'ils aient plusieurs adultes autour d'eux pour voir ce qu'ils peuvent prendre ou pas. J'essaie également de leur mettre des étapes, j'ai beaucoup travaillé avec la mission locale, on commence par des petits objectifs et si ça ne marche pas

on fait un pas en arrière ce n'est pas grave, on voit ce qui permet au jeune d'avancer. Ce sont des accompagnements individualisés, je pars de là où le jeune en est et de ce qui lui parle, ça peut être la question financière au départ mais il y a toujours une idée du jeune, ce qui fait sens pour lui, on fait des étapes pour commencer à avoir une expérience positive, on peut démarrer par du chantier de prévention et passer par l'étape d'après.

Mobilisez-vous beaucoup les chantiers dans votre accompagnement ?

Oui beaucoup car ça permet aux jeunes de se motiver en gagnant un peu d'argent, commencer par quelque chose qui a du sens, qui est positif pour eux. Pour des jeunes en errance ça oblige les jeunes à se lever deux fois de suite à 7h30/8h, pour certains jeunes c'est impossible, voir si il comprend les consignes, comment il rentre en relation avec les adultes. C'est un terrain d'observation pour pouvoir l'orienter par la suite. » (Entretien éducatrice PJJ)

Ces types de chantiers spécialisés se différencient alors des chantiers éducatifs classiques qui sont proposés aux jeunes pour de l'occupationnel, de la rémunération et de la mise en relation. Ainsi, les chantiers spécialisés s'adressent à des profils spécifiques de jeunes et s'adaptent en fonction de cela.

« Les profils des jeunes qu'on met en chantier sont assez variés, ça va des jeunes scolarisés qui souhaitent se faire un peu d'argent de poche et ça permet d'entrer en relation avec eux et de créer un lien avec eux. Ça peut être aussi sur des projets spécifiques avec des jeunes qui vont faire du chantier dans le cadre du projet BSR, dans le cadre de projet de vacances, comme on a avec un groupe de 6 filles qui veulent financer un départ ensemble, il y a aussi une demande de subvention au niveau de la mairie et la partie chantier leur permet de financer ce projet. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Il existe également des dispositifs spécifiques liés à l'insertion sociale et professionnelle comme les chantiers Impulsion qui sont davantage tournés vers l'insertion sociale et professionnelle contrairement aux chantiers éducatifs. Le dispositif de la « Garantie Jeune » à la Mission Locale vise également à l'insertion sociale et professionnelle avec des parties en individuel et en collectif. Ces types de chantiers sont davantage proposés aux jeunes en situation de rupture de parcours.

Nous avons également souhaité en apprendre davantage sur les notions d'insertion sociale et professionnelle des jeunes accompagnés puisqu'il s'agit de notre sujet d'étude. Ainsi à travers différents articles nous avons pu observer de quelle manière les parcours de vie et d'insertion peuvent se penser et si l'insertion pouvait être par nature discriminante.

Ainsi nous avons pu observer que l'insertion pouvait être par nature discriminante parce que pour parler d'insertion il faut aussi parler d'exclusion. Ainsi, l'insertion concerne un ensemble de personnes spécifiques, un public précaire et non l'ensemble de la population.

Nous nous étions également demandé si nous pouvions parler de parcours insérant dans lequel il n'y avait pas de finalité en soit ou de trajectoire ou de parcours d'insertion avec une finalité. Ainsi parler de parcours insérant revient à penser les ruptures alors que dans l'idée d'insertion il y a une forme de linéarité qui régit les parcours des jeunes.

Il serait ainsi davantage approprié de parler de parcours insérant étant donné que les parcours des jeunes sont composés des différentes étapes et peuvent être jalonnés de « coupures » ou de

« ruptures de parcours ». Ainsi, il n'y a pas de linéarité dans le parcours des jeunes accompagnés dans le cas de notre étude.

Dans ce contexte, il convient de comprendre davantage comme l'insertion sociale est envisagée d'un point de vue des politiques publiques. Selon Aziz Jellab, sociologue dans le domaine de l'éducation, dans son article « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale », l'insertion sociale est considérée comme une condition préalable à l'accès à l'emploi mais se constitue souvent comme une forme d'insertion en soi.

En effet, l'auteur explique que le discours scientifique s'est pendant longtemps intéressé principalement à l'insertion comme un objet étude relevant du domaine professionnel. Bien que rattaché à la question de l'identité au travail, l'insertion n'est pourtant pas constituée uniquement du seul exercice de l'activité professionnelle. C'est ainsi que l'auteur observe ; lors d'une enquête menée auprès de jeunes dans une mission locale, que l'insertion est « *loin d'être stricto sensu professionnelle* » et s'apparente aussi « *à tout un parcours jalonné par des apprentissages considérés comme des « signes de socialisation* ». Irréductibles à une question d'insertion professionnelle, l'insertion est pour l'auteur dépendante du type du public concerné et « *tributaire du type de relation qui s'instaure* » entre un individu et l'institution ». De fait, certains signes de socialisation comme la « *présentation de soi* », « *l'autonomie* » ou encore « *les savoirs-être* » constituent une approche sociale et un objectif à part entière de l'insertion, bien que ces « *apprentissages* » permettent également certaines exigences de l'accès à l'emploi.

En ce sens, Jellab explique que l'insertion est différenciée selon les contextes d'application dans lesquels ils s'inscrivent et propose d'établir les diverses significations qui peuvent être attribuées à l'insertion sociale. Ainsi, il identifie cinq domaines d'application de l'insertion dont deux intégrant une logique professionnelle, une intégrant une logique économique-sociale, et deux intégrant une logique purement sociale. La première des deux domaines d'application de l'insertion intégrant une logique sociale renvoie à l'insertion comme « *action de dynamisation personnelle et psychologique* ». Il s'agit d'envisager l'insertion comme le moyen de mettre l'individu au centre de son projet professionnel et personnel. Cela dit en mettant l'accent sur « *l'importance psychologique et de la volonté* » du sujet dans les velléités auxquelles celui-ci aspire en tirant profit de ses potentialités.

Dans ce cas de figure, l'insertion repose sur une conception individualisée, qui inscrit l'individu « *exclu* » au centre d'une approche de réhabilitation destinée à le « *réinsérer* ». La seconde quant à elle relève d'une « *dimension globale* ». Alors que l'insertion fait face à la question de l'exclusion, les difficultés que rencontrent certains individus ne concernent plus seulement des problèmes d'ordre financier mais aussi de logements, de famille, ou encore de santé. L'insertion se constitue autour de principes selon Jellab Aziz, « *L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale* », (L'Homme et la société, N. 120, 1996, Les équivoques de la laïcité p. 97-109)

Ainsi, l'insertion peut sembler discriminante par sa nature puisque pour penser l'insertion il faut également penser l'exclusion, la question de l'insertion se pose lorsqu'il y a exclusion auprès des individus concernés. Les jeunes accompagnés dans ces types de dispositifs tels que la « *Garantie jeune* » dans leurs parcours d'insertion sociale et professionnelle font aussi face à des formes de discriminations autres au vu de leur présence dans ces dispositifs.

La « *réinsertion* » peut être considérée comme le fait d'insérer à nouveau une personne, suite par exemple à de fortes difficultés rencontrées ayant entraîné une exclusion durable. Cela peut

être le cas, entre autres, des personnes qui sortent de prison. L'auteur explique que l'emploi est déterminé par l'accès à des conditions de vie quotidienne satisfaisantes et favorables qui peuvent l'assurer. On retrouve ici, l'un des engagements des missions locales, que Jellab observe, préconisé par le rapport Schwartz.

Ainsi, Jellab explique que ces différents domaines d'application de l'insertion renvoient à des étapes d'intervention et des niveaux de parcours propres à chaque individu. L'insertion, loin d'être située strictement dans le domaine professionnel, correspond aussi et surtout à la socialisation des individus. L'auteur remarque dès lors que « *les jeunes de faible niveau de qualification et dont les acteurs de la Mission locale prévoient de faibles chances d'accès à l'emploi, revendiquent de plus en plus un "droit à l'utilité"* ». Finalement, l'insertion sociale renvoie à la fois à l'acquisition d'une place stable et reconnue réciproquement par autrui à travers le lien social et à la satisfaction de besoins primaires comme l'accès à un logement ou à un état de santé convenable. Ces deux dimensions étant désignées du point de vue des politiques publiques comme des préalables à l'emploi, afin d'insérer professionnellement un individu.

L'article « *l'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation* » de François Sarfati, présente la question de l'emploi des jeunes comme récurrente au sein des politiques publiques. Ainsi, dans les trajectoires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, plusieurs dispositions peuvent s'observer. Ainsi le monde des employeurs vise plutôt à qualifier « *ce qui fait problème* ». Nous pouvons à nouveau remarquer que l'insertion renvoie alors à ce qui pose un problème et en ce sens peut être discriminante.

La deuxième disposition du côté des politiques publiques construit et met en œuvre des dispositifs pensés pour « *agir sur* ». La troisième disposition observée chez les professionnels en charge de l'accompagnement des publics, renvoie à la manière de mettre en œuvre concrètement ces dispositifs.

L'auteur explique que le rapport des jeunes de la génération Y à l'emploi et structuré par les appartenances sociales. Ainsi, le niveau d'études, l'origine sociale et le sexe viennent conditionner la manière de vivre, d'envisager et de se projeter dans le monde du travail et de l'emploi. L'auteur décrit également le parcours d'insertion comme « *un labyrinthe plus ou moins tortueux* » et vécu comme tel. Ainsi, les parcours d'insertion sociale et professionnelle ne sont pas linéaires et peuvent être jalonnés de rupture, ce qui supposerait alors davantage un parcours insérant. Ainsi, les jeunes déclarent aspirer à une situation relativement atteignable étant donné les atouts dont ils disposent ou dont ils sentent qu'ils sont privés. Les jeunes ayant un faible niveau d'étude ont compris que leur place dans l'emploi sera plus difficile et aspirent en priorité à accéder à la stabilité professionnelle.

Au-delà du diplôme, le contexte depuis quarante ans marqués par le chômage et la précarité ont fait intérioriser à chacun une norme d'incertitude sur les marchés du travail.

Margaret Maruani a proposé l'expression de société de plein chômage pour mieux rendre compte du fait que « *le chômage pèse sur l'ensemble de la société* ». L'intériorisation de l'incertitude sur les marchés du travail permet à certains jeunes de faire de cette indétermination un temps des possibles, sans toutefois remettre en cause la stabilité professionnelle à laquelle ils aspirent dans un moyen terme. Ne pas se sentir « complètement adulte » donne ainsi à ces jeunes l'occasion de réaliser des expérimentations faites d'essai-erreur-nouvel essai avec pour horizon la stabilisation professionnelle.

Conscients des difficultés à trouver un « bon emploi », et parfois critiques vis-à-vis des comportements des employeurs, les jeunes manifestent un attachement au travail et s'engagent fortement dans le fait d'en trouver un. Quelle que soit le milieu d'origine le sentiment de précarité s'est rependu.

L'accompagnement vers l'emploi suppose de revenir aux fondamentaux énoncés par Bertrand Schwartz. Ainsi, les jeunes qui fréquentent les missions locales sont parfois « abîmés », parce que leur parcours familial, scolaire et professionnel a pu être marqué par des difficultés de toutes natures (santé, logement, mobilité...), l'approche globale est plus que jamais adaptée aux situations de jeunesse. L'État en tant que principal financeur des missions locales cherche à orienter leur activité vers l'insertion professionnelle. Comme les travailleurs sociaux, d'autres institutions, les conseillers en insertion sociale et professionnelle passent un temps considérable à aider les jeunes à élaborer un projet. Les projets personnels, les projets de vie se réduisent alors à leur versant professionnel.

Face à cette injonction au projet, les jeunes construisent des « *projets boucliers* ». Pour ne pas être étiquetés comme « *cas sociaux* », ils trouvent une réponse à la question : « *Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?* » Celles et ceux qui ont passé le plus de temps dans des « *ateliers projet* » sont également en capacité de décrire précisément les parcours de formation, de stage et d'accès à l'emploi qui mènent au projet déclaré. Mais ce projet est plus une réponse à une sollicitation de la part de l'institution qu'un chemin dans lequel s'engage celui qui l'énonce. Il outille moins le jeune qu'il ne rassure le conseiller. En ce sens, verbaliser un projet protège le jeune du regard qui serait porté sur lui s'il ne savait pas où aller. Mais au-delà de l'effet bouclier, ce travail sur le projet n'aide pas toujours celui qui le mène. Ainsi le projet du jeune ne sert pas toujours des intérêts qui lui sont propres.

En outre, la focalisation sur le projet professionnel renvoie à un paradoxe que l'on peut observer très tôt. Plus un jeune a des difficultés sociales et scolaires précoces et plus on va le confronter à la construction d'un projet professionnel. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) incarnent parfaitement ce paradoxe. En accueillant dès la classe de sixième les élèves ayant de grandes difficultés depuis le primaire, ces classes proposent à des jeunes de réfléchir à leur orientation professionnelle dès l'âge de 12 ans. À la suite, le lycée professionnel est un espace qui accueille largement les « *vaincus* » du système éducatif pour leur permettre d'apprendre un métier. À l'autre bout du spectre scolaire et social, les titulaires de mention au baccalauréat s'orientent vers des classes préparatoires. Pour ces derniers, seules les notes et plus largement le dossier scolaire comptent. Et à l'issue des deux ou trois années de « *prépa* », le projet professionnel ne joue aucun rôle dans le fait d'intégrer telle ou telle école. Fondamentalement, plus un élève est considéré comme scolairement bon et moins on lui pose la question de son avenir professionnel.

Or, la scolarisation dans les grandes écoles, notamment, et plus largement dans l'enseignement supérieur, intègre dans les cursus de plus en plus de moments permettant de tester des activités. Si l'engagement associatif ou sportif est de longue date inscrit dans les activités des grandes écoles, les élèves peuvent désormais réaliser des années dites de césure, au cours desquelles ils peuvent se rendre à l'étranger, réaliser des stages ou se lancer dans des projets personnels. Ces moments sont non seulement mis à profit pour apprendre les langues, mais aussi pour y faire différentes expériences personnelles et professionnelles. Il s'agit moins de partir d'un projet *en tant que tel* que de tester, de mettre à l'épreuve et de se mettre à l'épreuve pour mieux se construire des attentes et trouver des opportunités. En somme, on laisse le temps aux plus diplômés de se construire des préférences et de les accorder avec leurs possibilités, tandis qu'on place les jeunes les plus en difficulté devant l'injonction de choisir.

À l'opposé des « ateliers projet », l'approche globale invite les missions locales à articuler l'emploi avec les problématiques sociales, culturelles et environnementales. En se centrant moins sur une projection individuelle orientée vers l'emploi qu'en proposant des expérimentations au cours desquelles les jeunes mènent à bien un projet collectif, des missions locales innovantes permettent à des jeunes d'apprendre de leurs expériences pour mieux se construire et, d'aller vers une formation ou vers un emploi. Ainsi, cela permet aux jeunes de construire davantage leurs parcours de manière plus complète en tenant compte de différents versants de leur vie.

Alors qu'elles accueillent plutôt les publics en difficulté, elles leur donnent – quand elles en ont les moyens – la possibilité de réaliser des expériences qui le plus souvent sont réservées à celles et ceux qui disposent de davantage de ressources. En offrant à des jeunes la possibilité de suivre des formations, d'essayer de travailler dans tel ou tel secteur d'activité, de mettre en œuvre un projet associatif, les missions locales leur permettent de réaliser une socialisation sur le mode essai-erreur-nouvel essai, d'habitude réservé aux plus favorisés, et ainsi de faire en sorte que l'intériorisation par les jeunes de l'incertitude comme norme ne condamne pas les plus faibles à se résigner à la précarité et, plus largement, à être la variable d'ajustement des marchés du travail. Ainsi le dispositif « Garantie Jeune » propose aux jeunes accompagnés d'avoir accès à un accompagnement spécifique et de faire exploser le « plafond de verre » et d'ouvrir l'horizon des possibles en termes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes accompagnés.

Pouvez-vous m'en dire plus sur le dispositif de la « Garantie jeune » ?

Alors c'est un dispositif qui dure un an, pendant un an on va les accompagner, c'est un accompagnement renforcé vers l'autonomie et l'emploi, dans tous les besoins de quotidien, ils ont les devoirs d'être présents aux collectifs, aux entretiens, d'être en démarche active, de faire des stages, des missions d'intérim si c'est compliqué d'avoir un contrat plus long, on a différents ateliers sur la santé, le sport pendant 15 jours mais depuis le Covid c'est plus allégé et au bout d'un an le but c'est qu'ils soient autonomes, qu'ils ressortent avec une formation ou un travail, un bagage, une solution. (Entretien chargée de relations entreprises)

Ainsi le dispositif propose des stages ou des chantiers éducatifs mobilisés en fonction du jeune, de ce qu'il souhaite, en binôme avec une autre conseillère mission locale pour évaluer où le jeune en est et ce qui peut être adapté pour lui selon son profil.

Oui et en général aussi, comment vous faites ?

Alors les jeunes sont vus par leur conseillère et ensuite il y a deux grosses parties, une grosse partie de collectif et en individuel où les jeunes sont mobilisés pour leur insertion dans les chantiers, les stages, où on part du jeune pour évaluer ses avancées et ses difficultés.

Quels outils utilisez-vous le plus entre les stages et les chantiers ?

Tout dépend du jeune et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, j'aime valoriser l'entrée du jeune par le stage, voir si on est bien, valoriser le jeune, voir si il se sent bien, qu'il explore, parfois on a une vision d'un métier et quand on l'explore ça ne convient pas et parfois on a une mauvaise expérience dans une entreprise et ça ne montre pas toujours la réalité des choses. On travaille aussi en binôme avec une autre conseillère mission locale, moi je suis chargée de relation entreprises, on s'occupe de l'accompagnement du jeune, voir les objectifs

à court ou moyen terme, d'apprendre à davantage connaître le jeune, voir ce qu'il aime ou pas, sur quoi il veut travailler, dans quel secteur, s'il y a un projet de formation ou pas, s'ils sont éloignés du scolaire on va éviter ce qui est alternance. On[EG2] a des entretiens individuels au moins tous les mois et si le temps le permet au moins plusieurs fois par mois en physique ou des entretiens téléphoniques mais au moins pour voir comment ça se passe, si ils ont rencontré des difficultés sur ce qu'on a mis en place du coup, si il y a des retombées, voir pour relancer les entreprises, on avance petit à petit vers l'insertion sociale et professionnelle du jeune. (Entretien chargée de relations entreprises)

Également les chantiers prenant part au dispositif « *Impulsion* » travaillent davantage d'éléments chez les jeunes en situation de rupture en termes d'insertion sociale et professionnelle. Ainsi ces chantiers tels que les chantiers créatifs peuvent être financés directement par la Sauvagegarde et ne dépendent pas des donneurs d'ordre, ce qui laisse une plus grande marge de manœuvre aux professionnels pour travailler d'autres problématiques chez les jeunes que dans les chantiers éducatifs classiques comme la créativité.

« Le chantier créatif bijoux on l'a déroulé dans le chantier Impulsion, ça consistait à proposer aux jeunes un chantier créatif le matin, le midi un temps de repas préparé avec eux, l'après-midi un temps de formation marketing pour mettre en valeur le produit et voir comment le vendre. Le lendemain, mon collègue les prend 1h, 1h30 dans un temps de remise en forme, l'idée de ce projet c'est de travailler dans sa globalité la remise en route du jeune pour qu'il puisse se débrouiller pour chercher du travail, s'inscrire à la mission locale. L'idée c'est d'avoir des jeunes de 16 à 21 ans, décrochés, dans le « rien », motivés pour s'investir de septembre à février avec des rendez-vous individuels pour avancer dans leurs projets personnels avec l'outil d'évaluation « faire société ». Il y avait quelques jeunes intéressés et on se dit que les chantiers créatifs c'est davantage pour les femmes mais en fait il suffit de réveiller la créativité des jeunes et ça les motive, il suffit aussi de les remettre en route. Mais en même temps même les chantiers qui ne sont pas plaisants pour les jeunes sont utiles, ils montrent comment se comporter, ne pas jeter les papiers sur les quartiers, etc.. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« On a notamment le projet « Impulsion » avec des jeunes positionnés sur des chantiers créatifs. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Nous allons à présent observer les critères d'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs qui dépendent à la fois du cadre légal des chantiers et des représentations personnelles des professionnels.

3.4 Les critères d'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs

Les professionnels nous ont expliqué à travers les entretiens exploratoires de quelle manière ils sélectionnaient les jeunes afin de réaliser les chantiers éducatifs. Ainsi, tous les professionnels sauf les éducateurs techniques nous ont expliqué avoir des échanges avec les jeunes avec le travail de rue, ce qui leur permet d'évoquer le fonctionnement des chantiers avec eux. Parfois ce sont les jeunes eux-mêmes ou leurs familles qui vont vers les professionnels dans la rue afin

de se renseigner par eux-mêmes. Également, les jeunes communiquent entre eux de nombreuses informations concernant les chantiers éducatifs sous la forme d'un « *téléphone arabe*. »

« Faites-vous du travail de rue pour orienter les jeunes ?

Ah bah oui ça c'est la base de notre travail ça. On va vulgairement trainer dans la rue et on repère ou sont les jeunes, ou sont les groupes des jeunes qui sont isolé aussi.

Vous les trouvez où ces jeunes ?

Ça dépend, sur notre secteur, souvent on part dans des quartiers, d'en bas d'immeuble ou dans des stades. Sur notre secteur ce n'est pas tout à fait ça parce qu'on dans un secteur rural donc on va peut-être les trouver au tour du stade de foot, au tour de la salle communale, terrain de boule, ça va dépendre de l'animation. Voilà il n'y a pas de lieu... » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« Ceux qu'on oriente aux chantiers et bah on les trouve sur le territoire où on intervient donc la plupart du temps on les rencontre par l'intermédiaire du travail de rue ou du fait de notre ancrage sur le territoire qui fait qu'on se fait repéré par la jeunesse par les frères par les cousins par les parents et aussi par les partenaires qui nous disent bah tiens ce jeune là et puis là on évalue avec lui si il y a un intérêt ou pas à ce qui puisse intégrer ou pas le chantier ou alors et bah c'est à force d'échange avec lui par la rencontre qu'on va estimer un intérêt qu'il puisse intégrer les chantiers. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« C'est le téléphone arabe. Quand on est sur le quartier, les gens savent qui on est et qu'on a du chantier, la dernière fois il y avait un groupe de filles de 13/14 ans qui nous ont demandé si on faisait bien des chantiers éducatifs. Après par rapport aux jeunes filles on ne répond pas toujours favorablement, on va prioriser car on n'a pas toujours le temps de répondre à toutes les demandes. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

Nous allons à présent évoquer des critères de sélection liés au cadre légal des chantiers.

3.4.a Des critères liés au cadre légal des chantiers

Les professionnels nous ont précisé que les chantiers éducatifs concernent un ensemble de jeunes mais certains critères peuvent également entrer en ligne de compte concernant l'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs.

Il existe un critère d'âge concernant le cadre légal des chantiers car les chantiers s'adressent à des jeunes dont l'âge est compris entre 14 et 21 ans mais certains chantiers ne s'adressent qu'à des jeunes entre 16 et 21 ans pour des raisons de sécurité donc les jeunes de 14 à 16 ans ne réalisent pas les mêmes chantiers, cela peut être dû à des lois spécifiques concernant le type de matériel ou de chantier.

A partir de l'Article 45 du code de la famille et de l'action sociale nous pouvons observer que les associations de prévention spécialisée aident à la prévention de l'inadaptation sociale de la jeunesse et de l'enfance. Elles interviennent ainsi dans les quartiers en difficulté. Les éducateurs de rue qui portent la plupart de ces missions, ils s'adressent à des enfants, adolescents et jeunes adultes dont les conditions de vie peuvent conduire à un risque d'exclusion sociale et professionnelle.

Ils permettent d'aider les jeunes à prendre conscience en eux, leur donner une première expérience du travail, leur permettre d'avoir une première expérience du monde du travail, leur permettre d'avoir des petits revenus, leur donner l'occasion de participer à un projet collectif, leur apprendre à gérer leur temps et à s'organiser et créer un lien avec les habitants dans les quartiers. Le chantier éducatif selon le Code du Travail, Article L 211-1 et suivants et R211-1 et suivants, et Circulaire DAS-DGEFP 99-27 du 29 juin 1999 permet à des jeunes entre 14 et 19 ans (hors

temps scolaire pour les 14-16 ans, et selon la loi) d'avoir une première expérience professionnelle.

Le jeune signe un contrat de travail et reçoit une fiche de paie. La rémunération est fixée par la législation en vigueur. Encadré par un éducateur, le chantier répond à une demande de prestation d'un commanditaire extérieur (collectivité, bailleur social...). Ce sont souvent des travaux de peinture, de débroussaillage, de nettoyage, parfois la préparation de repas. Par ailleurs, en participant à l'amélioration et à l'embellissement de son cadre de vie, le jeune devient acteur de la collectivité.

Le chantier est à la fois un lieu d'apprentissage technique, à la fois un lieu qui permet d'acquérir des savoirs-être (comportement, rigueur, ponctualité, concentration...). Très souvent, il permet au jeune de retrouver une certaine dynamique et à l'éducateur d'accompagner le jeune sur sa trajectoire individuelle (projet, formation...). Le temps de chantier est un temps court (quelques jours ou semaines). Il se situe en amont des dispositifs d'insertion professionnelle.

Selon l'article « Les chantiers éducatifs en prévention spécialisée » de l'équipe de Prévention Spécialisée de Besançon, beaucoup d'équipes ont développé des « chantiers éducatifs » comme moyen complémentaire d'entrer en relation avec les jeunes ou renforcer un lien déjà existant. Ces chantiers se déroulent alors avec la présence permanente des éducateurs, et une participation de leur part aux tâches, à égalité avec les jeunes.

Ils prennent ainsi deux formes : les ateliers chantiers d'insertions ou « chantiers permanents » encadrés par les éducateurs techniques ou spécialisés. Ils s'appuient sur des contrats aidés (CAE-CUI) et s'adressent essentiellement à des jeunes de plus de 18 ans en grande difficulté, pour contribuer à la construction d'un parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Puis il y a *les chantiers éducatifs de prévention spécialisée*, encadrés par des éducateurs du service de prévention, qui ciblent principalement un public de mineurs en rupture de scolarité ou d'apprentissage, afin de leur proposer, de manière ponctuelle, des mises en situation de travail de courte durée.

Ces chantiers sont destinés à des jeunes de 16 à 21 ans et permettent d renforcer la relation aux autres, et de valoriser les participants par une activité socialement et économiquement reconnue.

Ils respectent le droit du travail, avec un contrat, une déclaration, des cotisations, une rémunération officielle. Ainsi les jeunes peuvent accéder à une somme d'argent honnêtement gagnée, de découvrir les codes implicites du travail, de modifier leurs représentations négatives du travail, de découvrir des situations professionnelles et d'expérimenter des comportements de solidarité dans les tâches, la convergence vers un but commun, la responsabilité et l'engagement. Ces chantiers constituent également un moyen de valorisation narcissique pour les jeunes puisque par la satisfaction de l'acte accompli, par la reconnaissance par le donneur d'ordres et le public, par l'image gagnée auprès des proches et des familles les jeunes gagnent une meilleure image d'eux-mêmes.

Les mises en situation de travail s'effectuent dans le respect du cadre posé par la circulaire DAS/DGEFP 99-27 du 29 juin 1999 relative aux chantiers éducatifs de prévention spécialisée, ainsi :

« Dans le cadre de leur mission, les associations de prévention spécialisée ont développé des activités de "chantiers éducatifs" qui peuvent avoir plusieurs finalités : aider les jeunes à prendre confiance en eux, leur donner une première expérience du travail, leur permettre d'avoir des petits revenus, leur donner l'occasion de participer à un projet collectif, leur apprendre à gérer leur temps et à s'organiser, créer un lien entre les habitants d'un quartier. Ce sont des

chantiers généralement de courte durée, parfois quelques heures, souvent mis en œuvre pendant les vacances scolaires.

C'est pourquoi, à titre dérogatoire, les associations de prévention spécialisée bénéficiaires d'une convention avec les conseils départementaux et habilitées au titre de l'article 45 du Code de la famille et de l'aide sociale pourront organiser des chantiers éducatifs en s'appuyant sur le cadre juridique des associations intermédiaires qui souscriront les contrats de travail.

Ainsi les dispositions particulières applicables aux associations intermédiaires permettent :

- De conclure des contrats de très courte durée, successifs, dans le cadre du contrat d'usage visé à l'article L 122-1-1 du Code du travail ;*
- De bénéficier des exonérations de charges sociales dans la limite de 750 heures par personne embauchée et par période de 12 mois ;*
- De fixer éventuellement une rémunération forfaitaire pour un travail déterminé.*

L'association intermédiaire assumera donc les fonctions d'employeur en mettant les jeunes à la disposition des associations de prévention spécialisée. Conformément au V de l'article L 322-4-16 et à l'article L 322-4-16-3 du Code du travail, l'agrément de l'embauche de ces jeunes par l'ANPE n'est pas nécessaire. À l'exception de la modalité particulière de mise à disposition, l'ensemble de la réglementation relative aux associations intermédiaires est applicable. »

« Il y a beaucoup de mineurs dans les chantiers ?

Oui, exceptionnellement entre 14 et 16 après la majorité moi je dirais 16 et 17 ans voir 18 ans.

Quels chantiers les jeunes de 14 et 16 ans font ?

De 14 à 16 ans ce sont souvent des chantiers spécifiques, on va faire des gros chantiers. Bah par exemple on va éviter qu'il monte à l'échelle par exemple on va éviter de travailler sur une borne de route très très fréquenté, on va éviter je ne sais pas... » (entretien avec un éducateur de Prévention)

« Entre 14 et 16 ans on ne peut pas leur faire utiliser le même type de matériel. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

Ainsi, il existe des critères liés au cadre légal des chantiers tels que l'âge qui encadre la sélection des jeunes accompagnés.

Cependant nous allons observer qu'il existe également des critères liés aux représentations personnelles des professionnels que nous allons voir à présent.

3.4.b Des critères liés aux représentations personnelles des professionnels

A partir des entretiens réalisés avec les professionnels on peut observer une sélection des profils des jeunes qui vont réaliser des chantiers éducatifs avec un vocabulaire de diagnostic mais pas de référentiel qui permet de repérer ce qu'est le diagnostic, ce qui pose la question de savoir si cette sélection se fait à partir d'un diagnostic partagé entre les professionnels ou liés à des représentations personnelles.

On peut se demander alors quel est le mode d'évaluation du travail fait avec les jeunes, comment les professionnels construisent un chantier éducatif et pourquoi et comment ils placent le jeune sur le chantier, dans quel objectif.

Ainsi un éducateur expliquait qu'il a davantage de mal à approcher des jeunes femmes dans la rue avec le dispositif « *Aller vers* » de peur de « *passer pour un pervers* », il disait penser que les parents de certaines origines allaient voir son approche d'un mauvais œil. Également le contexte actuel faisant preuve d'une montée en puissance du harcèlement de rue compliquait davantage sa démarche.

Les professionnels indiquaient ainsi des représentations personnelles au sein de leurs pratiques car un éducateur disait qu'il allait prioriser les jeunes à l'arrêt depuis longtemps et un autre disait qu'il ne répondait pas toujours favorablement aux demandes des filles.

Une éducatrice disait qu'au niveau du chantier il y avait une part de prédétermination au niveau de ce qu'on se représentait du jeune mais que cela partait de bonnes intentions, ils voulaient évaluer les possibilités pour les jeunes, parfois ils avaient des objectifs pour les jeunes et ils les dépassaient largement, ils les surprenaient, et ils expérimentaient des choses qu'ils n'auraient pas imaginées et ils l'observaient tous les jours.

Ainsi l'article « Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance » de Michel Boutanquoi paru dans La revue internationale de l'éducation familiale 2008/2 (n° 24) précise que la notion de représentations sociales peut apparaître polysémique et Doise ne manque pas de souligner que « la pluralité d'approches de la notion et la pluralité de significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler » (1985, p. 245). Elle peut, inversement, sembler limitée lorsqu'elle se trouve réduite à l'idée de croyances voire à celle d'images ou d'opinions. De ce point de vue, on peut d'ailleurs se demander si ces usages restrictifs de la notion ne l'atrophient pas jusqu'à la ramener à une notion de sens commun, ce qui, au regard du travail princeps de Moscovici à propos de la psychanalyse, ne manque pas d'apparaître comme un formidable retournement.

La notion de représentation sociale est condensée dans celle de connaissance en référence à la définition donnée par Jodelet : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1989a, p. 36). Même en se limitant à cette première approche, on ne peut pas ne pas relever deux points fondamentaux. Cette définition, qui caractérise la connaissance comme socialement élaborée et partagée, interdit de réduire les représentations sociales à des simples agencements de contenus cognitifs qu'il suffirait de mettre à jour pour prétendre connaître comment tel ou tel groupe pense tel ou tel objet et, *a fortiori*, comment il se conduit vis-à-vis de celui-ci. Une telle définition, prise dans son intégralité, pose fondamentalement la question de la construction, de l'agencement, et soulève d'une certaine manière la question de la générati-

vité des représentations sociales parce qu'elles ne sont « ni des opinions moyennes, ni des reflets d'une réalité donnée, ni des structures idéologiques, mais des réalités *sui generis* qui ont une dynamique propre » (Moscovici 2001, p. 11).

Forme de connaissance dont « *on a quelque mal à rendre compte de sa plénitude conceptuelle* » (Jodelet, 1989b, p. 41), les représentations sociales s'élaborent et s'inscrivent fondamentalement dans le cadre des interactions sociales. Par ailleurs, construire une réalité, ne se limite pas à l'élaboration d'une sorte de cartographie ou de guide pour se mouvoir dans un monde complexe, pour traiter l'information que celui-ci renvoie. On ne saurait oublier que cette construction exprime quelque chose des groupes, autrement dit on ne saurait éliminer « *la fonction expressive de la représentation et la relation à la vie affective et émotionnelle* » (Jodelet, 1989b, p. 43), le fait que se trouvent engagées dans des définitions d'un objet « *l'affectivité et l'identité de chacun* » (idem p. 48).

Dans le champ de la protection de l'enfance, du rapport aux questions de danger et de maltraitance, de la confrontation à des parents en souffrance, en déni, en déviance, il nous semble nécessaire, au-delà de toute définition, d'adopter la posture de Jodelet à propos des représentations de la maladie mentale : « *prendre les représentations en tant que production, expression et instrument d'un groupe dans sa relation à l'altérité* » (idem p. 40). Si elles sont des formes de connaissances, si elles participent de la construction de la réalité, elles ont aussi beaucoup plus que cela : elles sont l'expression d'un rapport social.

Doise définit les représentations sociales « *comme des principes générateurs de prises de décision qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux* » (1985, p. 251). Comme le soulignent Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi, les représentations sociales ne sont pas alors uniquement un savoir commun, un savoir partagé, elles se caractérisent aussi par des modulations individuelles et « *par des ancrages dans des réalités collectives* » (1994, p. 123). L'idée de variation que contient une telle définition apparaît essentielle. Elle ne s'oppose pas uniquement à l'idée de consensus, elle pose avant tout la nécessité de prendre en compte des différences non seulement individuelles mais également des différences liées à des insertions sociales qui ne sont pas toutes équivalentes ni de même nature. Pour le dire autrement, étudier les représentations sociales de la famille chez des travailleurs sociaux en protection de l'enfance n'a au fond qu'un intérêt limité si l'on cherche seulement à dégager les éléments de consensus, de savoir partagé : sous le terme « *travailleurs sociaux* » se cachent des identités professionnelles multiples, des terrains d'exercice différenciés qui ne sont pas sans effet sur la manière d'envisager le travail, par exemple, avec les parents. La compréhension des variations en fonction des ancrages représente donc un enjeu important. À partir d'un même savoir, tout le monde ne pense pas forcément de la même manière.

Concernant le lien entre représentations et pratiques professionnelles, Moscovici rappelle que s'« *il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations* », si « *les représentations sont causales* », « *le lien causal est complexe et subtil* » (2001, p. 9).

Abric décrit un certain nombre de situations où les pratiques apparaissent déterminées par les représentations et des situations où des changements de pratiques sont à l'origine de changement de représentations. Il finit par conclure : « *les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement* » (1994, p. 230). Cette position ne nous paraît pas tout à fait satisfaisante car même si elle souligne l'absence d'une subordination unilatérale des représentations vis-à-vis des pratiques, le lien entre les deux n'est pas réellement éclairé. Flament exprime une vision similaire lorsqu'il précise que dans le cadre de l'interaction entre pratiques et représentations :

« actions et rétroactions s'enchaînent et vouloir donner une priorité à l'un ou l'autre relève plus de la rhétorique que de l'approfondissement » (2001, p. 55). Pour cet auteur, si le lien n'est pas vraiment explicité, il n'en reste pas moins que les représentations sociales en tant qu'ensemble de prescriptions (p. 44) « se déploient dans la réalité quotidienne au travers de la grande flexibilité des pratiques » (p. 58). Cette idée de flexibilité conduit à rendre discutable toute explication d'une pratique dans sa totalité par une représentation.

Ainsi nous pouvons observer que les représentations personnelles peuvent prendre place dans les pratiques professionnelles et dans le cadre de cette étude, dans l'orientation des jeunes vers le chantier éducatif.

« D'abord, je suis un homme les filles c'est compliqué de s'approcher d'un homme en plus les gens ne me connaissent pas elles se disent qui s'est ce type c'est un flic c'est un pervers c'est un quoi. Il vient trainer dans les sorties de collège il discute avec les parents voilà c'est pour ça que je m'illite avec mes collègues direction tout le monde qui est une deuxième personne que ça soit une femme pour pouvoir approcher à des jeunes filles du secteur et puis il y a des parents qui sont de certaines origines de certaines cultures et ne veulent pas que leurs filles discutent avec un homme voilà c'est comme ça, ça fait partie du multiculturalisme de la France. (Entretien avec un éducateur de prévention)

« C'est un peu à tout le monde selon la place et on essaie de faire passer tout le monde à tour de rôle, fin on va prioriser quand même les jeunes qui sont à l'arrêt depuis longtemps, des jeunes qui ne font rien qui sont déscolarisés depuis un an ou plus bah clairement on va prioriser ces jeunes-là. On proposera ensuite aux jeunes qui sont scolaires et ça dépend vraiment du profil du jeune. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« Après par rapport aux jeunes filles on ne répond pas toujours favorablement, on va prioriser car on n'a pas toujours le temps de répondre à toutes les demandes. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« Je pense que malgré tout on fait quand même une sélection quand on propose des objets de chantiers à un jeune par rapport à ce qu'on imagine du jeune en termes de capacité, de là où il en est et que du coup, après la pré-sélection qu'on aura faite effectivement le jeune peut nous dire qu'il accepte tout ou alors qu'il refuse le chantier. » Entretien avec une éducatrice de Prévention)

« Mais je pense quand même qu'à ce niveau du chantier il y a une part de prédétermination au niveau de ce qu'on se représente du jeune. Je pense que ce sont des bonnes intentions, parfois on va évaluer les possibilités pour les jeunes, parfois on a des objectifs pour les jeunes et ils les dépassent largement, ils nous surprennent, et ils expérimentent des choses qu'on n'aurait pas imaginées et ça on l'observe tous les jours. Parfois on n'hésite à envoyer les jeunes sur des choses car on pense qu'ils ne sont pas prêts et en fait si. Je pense que ce décalage là on n'en est pas toujours conscients. On est dans ce travers-là, j'essaie de repérer quand je suis dans ce décalage. Mais je pense quand même selon qu'on est face à un garçon, une fille, l'âge qu'il a, ce qu'il nous montre, ce qu'on veut bien voir de lui, ça impacte quand même sur la proposition. » (Entretien avec une éducatrice de Prévention)

Également, certains éducateurs de Prévention expliquaient ne pas pouvoir répondre aux demandes de tous les jeunes et devoir en prioriser certains en fonction de la complexité de leur situation, ce qui peut constituer un autre critère concernant l'orientation des jeunes dans les chantiers éducatifs.

« C'est un peu à tout le monde selon la place et on essaie de faire passer tout le monde à tour de rôle, fin on va prioriser quand même les jeunes qui sont à l'arrêt depuis longtemps, des jeunes qui ne font rien qui sont déscolarisés depuis un an ou plus bah clairement on va prioriser ces jeunes-là. On proposera ensuite aux jeunes qui sont scolaires et ça dépend vraiment du profil du jeune. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« Après par rapport aux jeunes filles on ne répond pas toujours favorablement, on va prioriser car on n'a pas toujours le temps de répondre à toutes les demandes. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

Plusieurs éducateurs de Prévention nous ont également indiqué que les jeunes pouvaient réaliser davantage d'heures de chantier éducatif en fonction de la spécificité et de la complexité de leurs situations, par exemple les jeunes qui sont en décrochage scolaire, les jeunes qui sont dans le « rien » depuis longtemps, les jeunes isolés, les jeunes ayant des addictions, des problèmes annexes... Ces critères d'orientation sont ainsi davantage orientés par les représentations personnelles des professionnels en fonction des jeunes.

« En général c'est entre 20 et 25h, on ne peut pas donner beaucoup plus de chantier à un jeune, il faut répartir pour passer du temps avec tous les jeunes, on axe selon ce qu'on considère comme situation prioritaire selon la Protection de l'enfance. Par exemple on a connu un jeune cette année pour qui on a fait 6 semaines de chantier car on était inquiet pour lui et maintenant il est reparti dans l'insertion professionnelle, vers une dynamique positive. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« Est-ce qu'il y a des jeunes qui font les chantiers éducatifs plusieurs fois ? »

Oui ça peut arriver, la règle c'est d'essayer que l'outil soit utilisé par un maximum de jeunes pour expérimenter quelque chose après selon le projet de chaque jeune il peut faire un chantier de découverte avec nous un deuxième chantier de découverte avec nous tous ça ça se travaille en équipe avec le chef de service des chantiers ça a du sens si on propose 2 à 3 chantiers aux mêmes jeunes et qui a rien de travail éducatif le chantier perd son sens complètement ça n'a pas de sens après un jeune l'idée c'est de prendre une forme de progression c'est qu'il commence les chantiers avec nous après qu'il est en confiance avec un éducateur technique après expérimenter selon les territoires qu'il puisse avoir un chantier avec des acteurs de terrain comme par exemple la ville ou certains services techniques donc l'idée de montrer la progression du travail qu'on fait et surtout montrer les compétences que le jeune peut avoir. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

« C'est des jeunes qui vont être dans une démarche de progression par rapport aux chantiers pour ceux qui sont très loin de l'emploi et de la capacité de se mettre en mouvement et d'emblée et puis après c'est toujours le même souci c'est qu'on a tellement peu de chantiers que oui on pourrait offrir cette possibilité de faire plusieurs chantiers. » (Entretien avec une éducatrice de Prévention)

« Y a-t-il des conditions de participation aux chantiers éducatifs. ? »

Il y a des règles de droit de travail qui sont respectées qu'on doit respecter qu'on doit faire respecter puisque notre travail c'est de faire respecter les règles et les lois aux jeunes donc les jeunes de 14 à 16 ans je crois eux ils peuvent travailler qu'en période de vacances scolaires et que la moitié des vacances scolaire (...), les jeunes lycéens jusqu'à avant 17 ans ou 18 ans je sais plus là mais c'est pareil ils peuvent pas travailler tant qu'ils sont en obligation scolaire jusqu'à 16 ans ils sont en obligation scolaire donc ils peuvent pas travailler en dehors des

vacances scolaires à partir de 16 ans ils sont plus en obligation scolaire donc c'est souvent des décrocheurs qui ont plus voilà et là on peut les faire travailler quand on peut. Par contre il peut arriver qu'un enfant un jeune qui a décroché qui décroche du collège qui a 15 ans par exemple et pour essayer de rattraper sur son projet sur le travail et tout ça c'est travailler avec l'agence de chantier, avec l'éducation nationale parfois avec différentes instances pour pouvoir mettre ça en place avec l'inspection du travail il faut qu'on explique pourquoi et c'est lui qui nous donne l'autorisation ou pas en dernier ressort mais quoi qu'il en soit on respecte les règles et les lois, les contraintes du droit du travail comme tout le monde. » (Entretien avec un éducateur de Prévention)

Les professionnels nous ont également fait part de critères de sélection qui leur apparaissent en fonction de leurs représentations individuelles concernant les jeunes. Ainsi, certains critères tels que les âges, le sexe, ou ce que les professionnels perçoivent des capacités peuvent influencer leurs manières d'orienter les jeunes dans les chantiers éducatifs.

« Je pense que malgré tout on fait quand même une sélection quand on propose des objets de chantiers à un jeune par rapport à ce qu'on imagine du jeune en termes de capacité, de là où il en est et que du coup, après la pré-sélection qu'on aura faite effectivement le jeune peut nous dire qu'il accepte tout ou alors qu'il refuse le chantier. »

« Mais je pense quand même qu'à ce niveau du chantier il y a une part de prédétermination au niveau de ce qu'on se représente du jeune. Je pense que ce sont des bonnes intentions, parfois on va évaluer les possibilités pour les jeunes, parfois on a des objectifs pour les jeunes et ils les dépassent largement, ils nous surprennent, et ils expérimentent des choses qu'on n'aurait pas imaginées et ça on l'observe tous les jours. Parfois on n'hésite à envoyer les jeunes sur des choses car on pense qu'ils ne sont pas prêts et en fait si. Je pense que ce décalage là on n'en est pas toujours conscients. On est dans ce travers-là, j'essaie de repérer quand je suis dans ce décalage. Mais je pense quand même selon qu'on est face à un garçon, une fille, l'âge qu'il a, ce qu'il nous montre, ce qu'on veut bien voir de lui, ça impacte quand même sur la proposition. » (Entretien avec une éducatrice de Prévention)

« Par exemple le chantier de création quand on a pris de jeunes garçons de 18, 19 voire 20 ans on s'est dit ils ne vont jamais adhérer à prendre des palettes et construire un bureau et imaginer un bureau, prendre des cagettes pour faire des bibliothèques des choses comme ça et puis ils se sont éclatés mais eux ils sont venus me dire je n'aurai jamais imaginé que je peux faire des choses avec ça et ça.

Pourquoi vous avez pensé ça ?

Parce que l'image qu'ils renvoient dans un premier temps, eux c'est quelque chose de physique ils amènent ça et on s'est planté agréablement planté du coup on les a pris quand même on s'est dit on verra bien ce que ça donne et enfin de compte ils nous ont fait tombé tous nos aprioris et c'est ce qui est intéressant dans nos chantiers c'est de dépasser nos aprioris à nous mais moi je vais jamais faire de la cuisine ça m'intéresse pas bah viens on va essayer tu verras bien voilà c'est ce qui est intéressant après on forcera jamais un jeune l'idée c'est de dépasser nos aprioris voilà. » (Entretien avec une éducatrice de Prévention)

Il existe ainsi des processus de sélection opérés selon le genre, l'âge, la forme physique, le lieu d'habitation, le parcours du jeune, les représentations personnelles...

« Je pense que j'ai un peu modifié ma façon de faire avec la recherche-action, avant je considérais un peu les chantiers comme la « porte d'entrée » pour les plus de 16 ans, alors que pour les plus petits c'était les loisirs. Je pense que je proposais [EG1] les objets de chantiers par rapport à ce que je connaissais du jeune, ce que je me représentais du jeune pour augmenter la possibilité qu'il puisse accrocher mais ça reste très... On est pas non plus dans le cliché de proposer un chantier buffet juste aux filles et des chantiers « physiques » aux garçons enfin je l'espère mais on a quand même un panel d'objets de chantiers réduits quand on est pas dans Impulsion, on bosse beaucoup avec des bailleurs sociaux avec des espaces verts, peinture et buffets, c'est top pour les chantiers mais pas pour l'insertion sociale et professionnelle et maintenant on ouvre au maximum sur les propositions au jeune, par exemple on ne voit pas un jeune partir bosser à Arêches Beaufort bosser une semaine et depuis qu'on les envoie on voit de gros changements, parfois on entretient un espèce de statu quo où on avance pas. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Alors c'est vrai qu'au niveau de projets collectifs, au niveau de la constitution d'un groupe, ce sont des choses qu'on va mettre sur la table, auxquelles on va penser, on va proposer à tel ou tel jeune mais il y a des combinaisons qu'on va éviter car on suppose [EG6] que ça peut exploser, ça ne va pas mais avec toute la souplesse qu'on a en prévention, par exemple sur un séjour, des jeunes peuvent rester 4 jours, d'autres 2 ou 1, c'est une autre dynamique, ce n'est pas un groupe qui se fédère mais on ne se met pas la pression, si des jeunes tiennent une nuit et veulent rester on peut appeler les parents, il y a une marge de prise de risque, on tente mais on a la possibilité de, si jamais.. On se pose la question des addictions, des troubles psys.

Demandez-vous aux jeunes ce qu'ils en pensent ?

Oui bien sûr, on essaie de moins en moins sélectionner, de discuter avec le jeune, de voir [EG7] ce qui peut se passer, de moins faire entre nous mais plus avec le jeune. Certains peuvent nommer de façon assez franche les possibilités et les limites, parfois ça nécessite un temps de réflexion, mettre les parents dans la boucle avec un temps de réflexion, ce n'est pas toujours judicieux, avec les mineurs il faut l'accord des parents dans tous les cas, ils seront plus ou moins dans la boucle au niveau de ce qu'on souhaite, ce que le jeune souhaite c'est toujours un ensemble. (Entretien éducatrice de Prévention)

Comment positionnez-vous les jeunes sur les chantiers ?

Ca dépend de là où il habite, selon là où il habite il n'a pas forcément accès aux éducateurs de Prévention, par exemple à Saint-Jeoire Prieuré ça peut être compliqué, savoir si ils connaissent déjà les éducateurs de Prévention car j'essaie de les mettre sur des ateliers internes à la PJJ au début ou sur ces types de chantiers pour commencer. (Entretien éducatrice PJJ)

Il existe des représentations personnelles avec le travail de rue de la part de certains éducateurs de la Prévention spécialisée avec une sélection des jeunes opérée selon l'heure, l'occupation de l'espace public.

« Comment se passe le travail de rue ? Comment sélectionnez-vous les jeunes vers qui vous allez ?

Alors on va faire des temps de présence sur des horaires auxquels ils peuvent nous repérer et on va voir qu'à tel moment de la journée il y a des jeunes qui sont là à des heures où ils devraient être à l'école, ça va nous mettre la puce à l'oreille. Là en ce moment il y a une rue pas mal squattée et on sait qu'à telle heure on va croiser les mêmes jeunes, on voit qu'ils ne bossent pas, ils sont pas à l'école, ils squattent en bas des immeubles, ils font des conneries. On en voit aussi après le couvre-feu, on repère qu'ils sont en train de se marginaliser. On utilise le chantier éducatif comme une porte d'entrée pour les ramener vers le droit commun, les missions locales. Pour les jeunes scolarisés on ne propose pas de chantier dans les temps scolaires, on va essayer de leur proposer des objectifs pour les motiver comme financer le permis, un séjour. On a aussi des chantiers permanents qu'on garde en dehors des temps scolaires pour les jeunes décrochés. Pour le chantier ils vont devoir présenter une carte d'identité ou un titre de séjour à jour et s'ils n'ont pas ces papiers ils ne vont pas bénéficier des chantiers, mais ça peut nous permettre de nous mettre en lien avec la famille pour pouvoir avancer ensemble. (Entretien éducatrice de Prévention)

Selon certains professionnels il y aurait moins de femmes en chantiers techniques car elles sont moins accompagnées vers ce type de chantiers, les métiers proposés ne sont pas attractifs pour elles, elles auraient moins d'intérêts pour la rémunération, les métiers proposés seraient parfois stéréotypés et elles seraient davantage en grands groupes et moins facilement mobilisables en individuel. Nous pouvons ainsi remarquer des représentations sociales liées au genre dans les pratiques des professionnels

Selon l'article « Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération » de Franck Gavaille, Typhaine Lebègue, Miia Parnaudeau paru dans Question(s) de management 2014/2 (n° 6) la plupart des métiers peuvent accueillir à la fois des hommes et des femmes (Gadrey, 1992) mais on observe que les rapports sociaux de sexe participent à une inégalité de répartition homme-femme dans l'accès aux métiers. Ceux-ci s'ordonnent, en effet, autour de valeurs liées à la féminité et/ou à la masculinité.

Selon Hurtig et Pichevin (2002, p.178) : « *Appartenir au groupe de sexe féminin ou être membre du groupe de sexe masculin ne pèse pas du même poids dans les processus de catégorisation* ». En comparant la proportion d'hommes et de femmes dans les industries et les entreprises de services, Barrett (1995) met en évidence que les hommes entrepreneurs intègrent aisément des activités d'organisations dont l'image est féminine. Les femmes chefs d'entreprises, quant à elles, sont plus enclines à évoluer dans les entreprises à image féminine et traversent plus rarement les frontières du genre pour s'aventurer dans les secteurs à image masculine. Ainsi, les entreprises de services à image féminine attirent 68 % de femmes et 32 % d'hommes alors que celles ayant une image masculine comptent 88 % d'hommes et 12 % de femmes. Les chiffres sont encore plus significatifs en ce qui concerne l'industrie puisque les femmes représentent 11 % des chefs d'entreprises du secteur industriel à image masculine et seulement 18 % des industries à image féminine. Conséquemment, les hommes entrepreneurs ont accès à un nombre potentiellement plus important d'entreprises.

De la même façon, 10 métiers concentraient environ 50 % de l'emploi des femmes en 2011, alors que la proportion d'hommes dans les 10 métiers rassemblant le plus d'hommes atteint les 31 % la même année (Dares, 2013). Parallèlement, les métiers qui décomptaient le plus d'hommes voient aujourd'hui leurs effectifs se féminiser et dans le même temps être dévalorisés socialement, alors que le processus ne sera pas similaire dans le sens inverse (Cacouault-Bitaud,

2001). Ainsi, les métiers associés à une image féminine comptent beaucoup plus de femmes que d'hommes et sont perçus de façon plus négative, c'est-à-dire moins valorisés socialement et économiquement.

Les frontières entre métiers masculins et métiers féminins sont aujourd'hui plus poreuses : on observe des hommes embrassant des carrières de sage-femme (un métier associé à des valeurs féminines) tandis que de plus en plus de femmes exercent des métiers d'ingénieur (un métier associé à des valeurs masculines). Cependant, de nombreuses recherches mettent en évidence un manque important de mixité dans certains métiers et, dans le même temps, force est de constater que le nombre de métiers exercés par des femmes est toujours nettement inférieur à celui des hommes (Giorico, 2012).

La problématique métier renvoie donc à une question de représentation par le genre. La façon dont les individus associent métier et degré de masculinité ou de féminité prend en effet toute son importance. L'étude empirique proposée dans ce travail s'inscrit dans cette logique et a pour ambition de proposer une première illustration, dans un échantillon restreint, de ce que le métier a de masculin et féminin pour les personnes interrogées.

Comment pouvez-vous expliquer qu'il y ait moins de femmes dans les chantiers techniques ?

Alors déjà on accompagne beaucoup moins de femmes, elles ne représentent pas un tiers des jeunes qu'on accompagne mais je pense que c'est lié aussi aux métiers qui se rattachent souvent au BTP, aux espaces verts, ça ne leur parle pas forcément. Après il y a la cuisine qui est mixte. Après l'appât du gain est peut-être moins présent chez les filles aussi, souvent elles veulent davantage découvrir un métier. Je vois surtout ces trois points là. Peut-être aussi qu'elles sont souvent en groupes, gros groupes et difficilement mobilisables en individuel. Avec Laurie de la mission locale on aimerait mettre un questionnaire en direction des filles pour voir pourquoi on a plus de mal à les mobiliser et de quoi elles auraient besoin. Après les ¾ du temps les métiers sont stéréotypés, c'est souvent de la peinture, plomberie et BTP et pour les jeunes filles des métiers demandés comme la coiffure, la petite enfance mais ça c'est les adolescents, ils font avec ce qu'ils connaissent, ils se basent sur les métiers des parents ou le peu d'expérience qu'ils ont pu avoir. Ils ont souvent des difficultés sociales où les parents n'ont pas des métiers qui rapportent beaucoup. Au Biollay les gamins voulaient surtout faire des chantiers peinture, ils avaient surtout eu des expériences dedans.

Nous avons vu qu'il y avait moins de femmes que d'hommes au sein des chantiers techniques selon des statistiques, qu'en pensez-vous ?

Je pense que dans nos représentations on a plus de mal à proposer des chantiers physiques aux femmes, qui sont la majorité des chantiers techniques. Il y a aussi les représentations des parents qui ont plus de mal à laisser leurs filles travailler. Il y a aussi moins de femmes en décrochage scolaire. Pourtant je suis davantage présente auprès d'un public féminin mais ça dépend, je connais moins les chantiers techniques et les filles vont davantage vers les chantiers de Prévention. (Entretien éducatrice de Prévention)

Certains professionnels ont ainsi évoqué le cas de jeunes filles qu'ils souhaitent protéger en ne les orientant pas dans les chantiers techniques, il y a également moins de demandes de leur part

selon les métiers proposés, des familles qui ne veulent pas laisser leurs filles travailler dans certains chantiers spécifiques.

« Après j'ai quand même l'impression que les filles sont assez représentées sur les chantiers éducatifs mais par contre ce qui est intéressant, c'est que dans tous les chantiers que j'ai fait je n'ai jamais orienté les filles vers un technique.. Alors en général les filles font un ou deux chantiers mais c'est tout alors que les garçons ont tendance à faire beaucoup plus de chantiers, on fait des chantiers avec des éducateurs de rue et si une occasion se présente pour monter en technique on va placer le jeune sur ce chantier avec un autre type d'apprentissage, il y a moins cette demande là et on y pense moins aussi avec les filles. C'est plus perlé, plus ponctuel et le chantier vient combler un truc, participer à financer un projet et on n'arrive pas à l'orientation vers un éducateur technique.

- Alors oui peut être ou elles n'ont pas la même manière de considérer le chantier éducatif, peut-être d'autres opportunités ou alors moins. Pour certaines jeunes filles le fait de travailler n'est pas validé par la famille, c'est plus ou moins acceptable, avec des critères en particulier. Mais je me dis que c'est intéressant, il y a peut-être l'idée de garder le public féminin dans un but « pseudo protecteur » ou on les chaperonne un peu, on est protecteurs, peut être inconsciemment il y a quelque chose de ce goût-là. Les jeunes filles pourraient faire des chantiers avec les éducateurs techniques après quelques chantiers de prévention mais après il y a moins de jeunes filles qui sont intéressées par les métiers du bâtiment donc cela peut être lié vu qu'il n'y a pas forcément un intérêt de faire quelque chose derrière, un projet de formation. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Nous avons également pu observer des stratégies spécifiques des professionnels opérées afin de mobiliser le public féminin pour participer aux chantiers éducatifs. Ainsi certains professionnels souhaitent quand même remobiliser le public féminin qui manquait sur certains chantiers éducatifs et techniques. En ce sens, certains professionnels mobilisent des stratégies pour garantir une égalité des chances.

« Oui bien sûr on organise plusieurs rencontres pour que leur fille accepte de participer à une activité avec nous, il y a plusieurs paliers avec des préalables nécessaires. Pour le séjour, les sorties on se dit aussi parfois qu'on va devoir travailler un an et demi avec la famille pour qu'elle puisse venir avec nous sur cet objet là, ça peut être compliqué à imaginer pour des parents. »

« On a des stratégies spécifiques, on commence par quelques heures de chantiers puis on peut en arriver à faire quelques jours à l'extérieur, c'est très intéressant aussi de négocier cela avec la famille, ça met plein de choses en question. »

Alors je pense que ça dépend des quartiers mais en tout cas sur ceux que j'ai expérimenté à partir des années collège les filles qui s'inscrivaient sur l'espace public c'était vraiment avec des codes « bonhomme » avec des postures masculines, en bande et nous on voulait multiplier les rencontres, on allait à la sortie des collèges, parfois on commence par les garçons, le petit-frère pour ensuite arriver vers la jeune fille qu'on souhaite approcher. On imagine des stratégies et on aménage, parfois c'est fluide et d'autres fois pas du tout, cela dépend des jeunes, des parents, il faut voir ce qui est acceptable, aller paliers par paliers pour arriver à une mixité de genres au niveau des groupes à approcher. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Nous avons ainsi pu observer que le chantier éducatif était un outil complexe qui pouvait être mobilisable selon différents objets et pour des objectifs divers. Les chantiers éducatifs sont alors influencés selon les objets de chantiers, les territoires, les profils de jeunes et différents critères d'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs que nous évoquerons davantage par la suite. Il y a ainsi des critères liés à l'aspect juridique des chantiers, au travail de rue et aux représentations personnelles des professionnels.

Nous allons à présent nous intéresser au fonctionnement et aux finalités des chantiers selon les jeunes.

Partie III

La perception et le vécu des discriminations à l'échelle des jeunes

Dans la partie ci-dessus nous avons évoqué le contexte dans lequel s'inscrivent les chantiers éducatifs à la fois dans les politiques sociales et dans les parcours des jeunes. Puis, nous avons évoqué les définitions des chantiers éducatifs selon les professionnels. Nous avons ainsi vu que le chantier éducatif était considéré comme une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes selon les professionnels, qu'il s'agissait d'un outil qui vise à travailler les savoirs être et qui possède un lien vers l'insertion sociale et professionnelle à des échelles variables. Également, les chantiers éducatifs possèdent un rôle de prévention selon les professionnels et il s'agit d'un « espace autre » qui ne vise pas à lutter contre les discriminations. Nous avons pu observer aussi que les chantiers éducatifs étaient influencés par différents indicateurs dont les différents objets de chantiers : l'offre de chantiers selon les territoires, l'influence des profils des jeunes et enfin les critères d'orientation des professionnels vers les jeunes qui correspondent à la fois au cadre légal des chantiers et aux représentations personnelles des professionnels.

Nous avons pu observer au cours des entretiens avec les jeunes qu'ils ne percevaient pas de discrimination dans les chantiers éducatifs mais néanmoins nous avons pu constater que des discriminations étaient ressenties par les jeunes en dehors des chantiers et dans leurs vies personnelles auprès d'autres institutions. Ainsi, ce constat nous a interrogé et nous avons voulu creuser davantage la question des perceptions et des vécus des discriminations selon les jeunes.

Dans cette partie nous allons voir si les jeunes ressentent des processus de discriminations à l'extérieur des chantiers éducatifs ? Est-ce que les jeunes repèrent et décrivent ces discriminations comme telles ? Que font ces jeunes face à ces discriminations ? Et est-ce que ces discriminations ont des effets sur les parcours des jeunes ?

Le fait que le recueil de données sur les discriminations soit à l'origine de difficultés peut compliquer la perception des phénomènes de discrimination nous a incité à nous pencher davantage sur les ressentis des jeunes sur ces phénomènes.

Selon l'article « La mesure des discriminations dans l'enquête « Trajectoires et Origines, 2012 » il existe trois raisons principales qui compliquent la collecte de données sur la discrimination et créent un décalage entre les faits de la discrimination lorsqu'ils se produisent et leur déclaration dans une enquête. Ces raisons sont toutes liées à la manière dont les personnes victimes de discrimination perçoivent et construisent ce phénomène.

Lorsque la discrimination prend une forme explicite et directe, elle découle de la violence dans l'interaction sociale qui rend difficile d'en parler. En effet, il n'est pas évident de recueillir des informations sur des expériences potentiellement traumatisantes qui font l'objet d'une sorte de déni ou de divergence jouant un rôle protecteur de la part de ceux qui ont vécu.

Les discriminations prennent souvent des formes subtiles, voilées, voire ambiguës, ce qui limite la perception qu'en ont les victimes. Il n'est pas facile de comprendre le traitement discriminatoire, inscrit dans la routine des procédures de sélection, adouci dans l'avancement des dossiers, et caché derrière une myriade de justifications assez honnêtes. Ils font souvent l'objet d'une sous-déclaration dans le protocole d'enquête.

Face à l'absence de signes clairs de discrimination, les personnes exposées hésitent à expliquer leur échec fréquent à obtenir des droits ou des biens en ces termes. Ensuite, les traitements défavorables associés à un critère interdit sont identifiés par leurs victimes. Parler d'injustice ou d'inégalité, même si ces concepts opèrent dans des univers de sens très proches, ne veut pas dire que l'on reconnaisse qu'ils sont discriminants.

Il existe en effet, trois grandes familles de méthode pour mesurer les discriminations : indirecte, expérimentale et subjective selon l'article suivant « Trois approches de la discrimination : évaluations indirectes, expérimentation, discriminations ressenties, 2013 »

Approches indirectes : la discrimination comme composante inexpliquée des inégalités

Les approches indirectes de la discrimination partent généralement d'un constat statistique d'inégalité systématique entre deux populations dans l'accès à des ressources ou des positions sur le marché du travail. Passer de l'inégalité constatée à une éventuelle discrimination requiert trois opérations intellectuelles, donc aucune ne va de soi, et chacun des articles présentés montre une ou plusieurs facettes de cette complexité. Il s'agit d'abord d'identifier des groupes « à risque », ensuite de construire la mesure statistique de l'inégalité sur laquelle portera l'analyse, enfin d'avoir une grille d'analyse qui permette de séparer l'explicable de ce qui ne l'est pas. Cette part inexpliquée ne pourra jamais être identifiée à une mesure certaine de la discrimination, mais servira d'ordre de grandeur sur l'ampleur potentielle du traitement discriminatoire.

L'approche expérimentale : l'apport des tests de situation (testing)

À l'inverse des approches indirectes évoquées précédemment, l'approche expérimentale se propose de détecter directement l'existence d'une discrimination en fixant les variables explicatives ex ante. Dans le cadre des approches indirectes, la disponibilité des bases de données et la liste des variables explicatives présentes sont des freins à l'analyse empirique qui est de fait menée de manière ex post. Ainsi, pour répondre à des questions pour lesquelles les données disponibles n'existent pas ou ne peuvent exister (voir Catherine Ris pour la question des statistiques ethniques), il est nécessaire de disposer de méthodes d'enquêtes spécifiques. Ces méthodes dites d'expérimentation ou de plans d'expérience permettent de contrôler de manière ex ante la liste des variables disponibles ainsi que leur variabilité. À rebours des méthodes indirectes où l'on passe du constat d'une inégalité à son analyse, l'approche expérimentale met en place la possibilité de révéler des pratiques discriminatoires par la réaction des agents à une situation construite par les chercheurs. Ces méthodes d'enquêtes ne permettent d'obtenir généralement que des échantillons de faibles tailles. La mise en évidence robuste de différences significatives de valeurs moyennes entre les deux populations d'intérêt (homme-femme par

exemple) peut alors être menée à l'aide de tests non paramétriques (voir Anthony Edo et Nicolas Jacquemet)

Approches subjectives : mesurer la discrimination ressentie

La méthode subjective complète le panorama des discriminations établi par les deux précédentes méthodes en établissant un diagnostic de discrimination à partir des ressentis exprimés par les enquêtés. Une question récurrente dans cette approche est de savoir dans quelle mesure ces opinions (générales ou portant sur un vécu personnel) sont fiables. L'erreur peut aller dans les deux sens : les enquêtés peuvent être « habitués » à de la discrimination et ne pas faire état de traitements injustes, car ceux-ci font partie de ce qui est anticipé ; inversement, ils peuvent amplifier leur ressenti et percevoir comme injustes des situations où la différence de traitement n'est pas issue de leur appartenance à un groupe donné.

Dans le cadre de notre recherche-expérimentation nous avons fait le choix de privilégier une approche subjective en étudiant les ressentis de discriminations des jeunes par leurs témoignage afin de percevoir davantage leur vécu et leur ressenti liés aux discriminations. Nous n'avons pas pu réaliser une étude longitudinale par manque de temps étant donné que l'étude a été réalisée sur seulement huit mois c'est pour cette raison qu'on n'a pas jugé pertinent d'utiliser les autres approches.

3.1 Le contexte des discriminations dans le cadre de la jeunesse

Aujourd'hui, la figure centrale de l'injustice est la discrimination qui peut être une inégalité de traitement fondée sur différents critères tels que le sexe, le genre, le patronyme, la race, l'origine, le handicap... Il est toujours nécessaire de la décrire comme telle et de la mesurer, mais ce qui est plus important est de comprendre comment elle a été vécue par ceux qui l'ont vécu. En effet, il existe un grand écart entre les discriminations et les inégalités objectives et ce que les personnes pensent d'elles et surtout comment elles les considèrent comme justes ou injustes. Ces expériences sont déterminées par l'interaction complexe des conditions sociales. Ainsi, les personnes les plus discriminées ne sont pas nécessairement celles qui éprouvent le plus de sentiments d'inégalité. La comparaison entre l'école et les services de police montre que la discrimination est perçue de manière assez différente dans ces institutions où la diversité des cultures et des personnes n'est pas le même problème.

En effet, dans le cadre des services de police, les individus peuvent se retrouver discriminés en raison de leurs problèmes judiciaires quel que soit leurs origines tandis qu'à l'école les discriminations peuvent avoir lieu de critère davantage spécifiques au profil des personnes comme l'origine.

Selon l'article « Jeunesse et discrimination » de Piero Dominique Galloro, les jeunes se trouvent confrontés à un paradoxe dans la société contemporaine où le contexte favorise l'exacerbation des sentiments de soi (le désir de reconnaissance et de réalisation de soi) et contraint les sentiments d'impuissance (à exister, trouver du travail, répondre aux exigences de réalisation de soi,

etc.). Quand on regarde la sociologie de l'identité, cette contradiction devient un ordre juridique de la modernité que J.C. Kaufman interprète comme l'invention de soi entre déterminisme et individualisme (Kauffman, 2004). Comment trouver un moyen de construire une identité dans un contexte éducatif de plus en plus compétitif et avec une mémoire sociale qui met en évidence les vulnérabilités ?

Pour les jeunes au parcours scolaire chaotique (150 000 jeunes sans diplôme chaque année), les aspirations sociales de reconnaissance et d'épanouissement se croisent avec un contexte éducatif pour pallier l'échec. Pour comprendre ce contexte, il faut revenir sur l'organisation de l'éducation prioritaire, sa pertinence vis-à-vis des discriminations positives et les enjeux du regroupement des élèves en difficulté.

Depuis la création du Collège dit Unique, les systèmes n'ont cessé de proliférer dans le but de répondre à l'hétérogénéité des masses et au défi de la démocratisation de l'enseignement. L'éducation prioritaire vise à corriger les disparités sociales et éducatives dans les quartiers les plus défavorisés. Depuis les années 1980, on assiste à la mise en place de compensations scolaires dans le système éducatif à travers les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et de compensations extrascolaires à travers des formations visant l'insertion sociale et la lutte contre l'illettrisme. Ces méthodes ont conduit à évaluer leur efficacité en termes de progression scolaire pour les jeunes en échec.

Par exemple, l'évaluation très mitigée des ZEP suggérée par le Dr. Glassman (Glassman, 2001), il montre l'abandon progressif de l'objectif de réussite scolaire au profit d'une approche progressive de l'objectif de réussite scolaire au profit d'une approche normative des comportements et des conduites. La socialisation a pris le pas sur les finalités de transmission des connaissances générales et de la culture, imposant une vision séparée des systèmes scolaires selon des regroupements homogènes d'élèves en fonction des difficultés. Le secteur de la formation extrascolaire apparaît non seulement comme une continuité de l'école et de son modèle éducatif, mais aussi comme un secteur qui rassemble à nouveau les groupes les plus vulnérables socialement et culturellement.

Cependant, la pratique du regroupement d'organisations et d'individus s'inscrit dans la logique de l'action positive. Dans le modèle d'action positive avec « le principe de donner plus à ceux qui subissent moins de discrimination positive permet un traitement différencié des individus (Calves, 2008). Sur la base d'indicateurs sociaux et professionnels, les politiques éducatives différencient les domaines prioritaires et hiérarchisés afin d'identifier les zones les plus en difficulté.

Ce processus de découpage territorial assure, par les effets des discriminations, que des domaines de réussite scolaire et professionnelle, que les familles ne perdent pas, soient par ailleurs mis en évidence.

La mise en place de stratégies de contournement sur la carte scolaire semble révéler adéquatement les effets de la hiérarchie des écoles, de même que cette hiérarchie est renforcée par ces stratégies.

Dans ce contexte d'exacerbation des enjeux scolaires, la mixité scolaire et sociale se désagrège sous l'influence de la ségrégation des écoles qui à son tour opère du territoire vers l'intérieur des institutions : « *la ségrégation scolaire demande à être décrite et analysée comme une différenciation des populations scolaires, d'un établissement à l'autre à l'intérieur d'une « marché*

scolaire local » et au sein de chaque établissement entre les différentes classes d'un même niveau de cursus » (Payet, 1998 : 22).

De plus, on ne peut plus ignorer aujourd'hui que ces rassemblements ont des implications ethniques pour l'espace scolaire. « *Les professeurs se plaignent de la concentration des élèves issus de l'immigration dans certains établissements, comme ce fut le cas dans le mouvement de Seine-Saint-Denis en 2000, les parents tiennent la composition « ethnique » des établissements comme un indicateur de la qualité de l'offre éducative, et les élèves dénoncent les collèges où se concentrent tous les problèmes sociaux.* » (Felouzis, 2003 :414).

Lors de nos entretiens, nous avons eu la connaissance de certains jeunes issus des quartiers défavorisés qui vivaient les mêmes situations où ils n'avaient pas le sentiment de pouvoir réussir comme leurs camarades de classe. Face à ces situations, il y a différentes façons de réagir de la part des jeunes. Tout d'abord certains jeunes se mobilisent face à cette discrimination et veulent malgré tout avancer et ne pas se laisser décourager et d'autres se résignent et ont des réactions de décrochage scolaire face à ce qu'ils vivent dans les établissements scolaires.

À ce propos une jeune expliquait qu'elle avait décrochait scolairement à la suite d'une altercation avec certains enseignants. Le fait de faire face à des discriminations pour ces jeunes ne les poussent pas à rester dans le système scolaire et c'est pour cela qu'ils préfèrent quitter l'école. À ce propos, la majorité des jeunes interrogés et qui ont subi des discriminations expliquaient avoir quitté l'école à la suite de ce type d'expérience.

Ainsi, les discriminations vécues à l'école peuvent porter à la fois sur l'origine et le lieu de résidence. Ici, le fait de venir d'un quartier pouvait discriminer les jeunes en dépit de leurs origines.

« Avec tous mes profs ça s'est bien passé mais j'avais du mal à reprendre le rythme et avec un prof s'est parti en vrille pour une question de racisme je crois car j'étais la seule turque et musulmane dans ma classe et il m'a dit « baisse ta main, je vois quel genre de filles tu es ! » Du coup je regarde ma copine et elle m'a dit de ne rien dire et de faire attention. Du coup je lui demande de m'expliquer et le prof me dit « non mais tu vas tout de suite t'arrêter de parler, les filles de ton genre je vois comment elles sont et je ne peux pas me les saquer dans la classe ». Et après je ne suis plus jamais allée à l'école. Enfin si j'y suis retournée une semaine quand j'étais en CAP coiffure en alternance et je n'ai fait qu'une semaine en cours à Louis Armand et ça s'est mal passé. » (Jeune sous-main de justice âgée de 19 ans)

Certains jeunes réagissent face à ces difficultés avec une forme de mobilisation et ne souhaitent pas se laisser abattre c'est pourquoi ils tentent de diverses stratégies comme le fait de travailler davantage plus que les autres pour réussir. Par exemple, dans le cas d'une jeune fille qui a des origines et était discriminé à cause de cela et qui au lieu de laisser tomber a choisi de se battre pour montrer sa détermination et mettre en avant son identité.

Elle dit : Une de mes profs m'as dit que je ne passerai jamais en première bac pro alors que j'avais 15 de moyenne, elle ne croyait pas en moi et même cette année ils m'ont aussi demandé si je voulais arrêter et travailler. J'ai l'impression que je dois toujours travailler 5 fois plus que les autres dans tous les domaines... (jeune accompagnée par la prévention spécialisée âgée de 19 ans)

En effet, les discriminations et les luttes qu'elles engendrent révèlent de profondes transformations de notre vie sociale et de notre subjectivité. Ils exposent non seulement une injustice insupportable, mais montrent également comment les individus essaient de se construire

comme sujets de leur liberté et de leur identité lorsque l'ordre social perd son ancienne légitimité. (*Pourquoi moi ? l'expérience des discriminations*, François Dubet)

La première chose que nous avons remarqué chez les jeunes c'est qu'ils n'identifient pas nécessairement les discriminations qu'ils rencontrent, mais l'identifient plutôt comme des difficultés qu'ils ont rencontrées tout au long de leurs parcours. Dans le cadre de l'étude, nous nous sommes davantage penchés sur les ressentis des jeunes et leurs récits d'expérience plutôt que sur des preuves concrètes car la discrimination reste un phénomène difficile à repérer en situation et également car les jeunes ne les décrivaient pas comme telles.

En effet, certaines études favorisent les questions concernant le sentiment d'être discriminé (Primon, 2011). Il s'agit donc qu'« au moins un jeune sur dix a ressenti l'existence de discriminations (toutes causes confondues) en début de vie active » (ibid., p. 128) et que, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes adultes entre 25 et 34 ans disent plus souvent être discriminés que les autres classes d'âge (Beauchemin et al., 2010). Ces études montrent aussi une surconcentration du sentiment d'être discriminé dans certaines catégories : femmes, enfants d'immigrés, et particulièrement ceux de parents nés en Afrique du Nord ou subsaharienne.

De plus, les sources et circonstances d'expériences discriminatoires dépassent le champ du travail, le sentiment de discrimination dans les relations avec la police, la poste, la banque, l'hôpital, les organismes de logement social ou la justice est parfois fort surtout pour les jeunes issus de l'immigration post-coloniale (Primon, 2011)

En effet, concernant notre étude nous avons pu constater que les jeunes qui ressentaient davantage des discriminations au long de leurs parcours étaient les jeunes filles et également les descendants d'immigrés.

A priori, l'inégalité de traitement appelée discrimination « raciale » ou « ethnique » repose sur des traits directement perceptibles : la manière de s'exprimer, le surnom apparemment étrange, la couleur de la peau, et les symboles religieux par les modèles.

On peut ajouter que ce type de discrimination ne renvoie pas nécessairement à un statut juridique administratif, c'est-à-dire à la nationalité. Car si cela conduit à une discrimination juridique des personnes, notamment dans le domaine du travail où un certain nombre de professions et d'emplois sont fermés aux étrangers, alors « l'origine » est le produit de structures sociales fondées sur des classifications. Raciale ou ethnique et remplace ici l'attribution d'identité et la stigmatisation. (*Le concept de discrimination : Les éléments racistes*, 2006)

On sait aussi, qu'en matière de discriminations dans l'emploi ou dans le logement, à l'école ou dans les services publics, « *toutes les origines ne sont pas d'égale valeur* » Didier Fassin, « Discrimination et santé : enjeux politiques et... Selon le contexte, les rapports de force en jeu et le poids des stéréotypes et des préjugés appliqués aux groupes minoritaires, certaines « origines » sont considérées comme un critère de sélection défavorable majeur. La stigmatisation, la dévalorisation de l'image de groupe dans le discours public et l'imaginaire collectif contribuent tous à la discrimination.

Les recherches les plus récentes sur les discriminations tendent à différencier ces pratiques selon certains indicateurs. Le premier réside dans la qualification de ces recours par rapport à la loi. Certaines formes de discrimination sont légales et les restreindre serait totalement illégal. Les exemples les plus marquants en sont peut-être les postes légalement fermés aux étrangers, entendues ici au sens purement juridique, c'est-à-dire qu'elles concernent des personnes de nationalité étrangère en dehors de la société : environ sept millions, soit environ « un tiers des emplois concernés en France. Ces dispositions s'appliquent aussi bien dans le secteur public que privé, et apparaissent parfois si "naturelles" qu'il n'est pas surprenant, comme si l'interdiction devait avoir une "bonne raison" pour son existence.

Nous avons pu observer des types de discriminations légales similaires avec la discrimination des jeunes ayant un casier judiciaire et ne pouvons pas exercer tous les types d'emplois possibles. Un référent justice nous a expliqué que le casier judiciaire est un frein pour l'accès à l'emploi car certains emplois sont interdits aux jeunes ayant un casier judiciaire.

Il dit : « *Le casier judiciaire effectivement est un frein pour tous ce qui est accès à l'emplois. Tu ne peux pas conduire un taxi, tu ne peux pas être infirmier, tu ne peux pas être policier, y'a tout un tas de métier qui sont interdits. Mais si tu veux être secrétaire tu peux être secrétaire, tu peux être conseiller de la mission locale* ».

Ces recherches montrent également que plus les jeunes se sentent discriminés, plus ils sont susceptibles de revendiquer des dimensions de leur identité comme principe de leur exclusion. On peut ainsi constater que, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de mettre en évidence une origine parmi les différents traits identitaires dépend avant tout de l'expérience d'être rejeté au nom de cette origine (assumée) par la société dominante. (Simon, Tiberj, 2012; Jardin, Tiberj, 2012).

Selon une jeune fille que nous avons interrogée, le port du foulard en France est un frein à la recherche d'emploi, à l'insertion et à l'éducation nationale. Elle nous a expliqué qu'elle est souvent discriminée par ces camarades et professeurs. Ces parents n'acceptent pas non plus le fait qu'elle porte un foulard. Cela ne l'a pas empêchée de poursuivre ses études, et l'a incitée à revendiquer son identité et son voile, et elle nous a aussi dit qu'elle n'avait pas l'intention d'abandonner ce voile malgré tout ce à quoi elle est exposée, car elle se considère comme française et musulmane.

Elle dit : « *Oui, même mon père français et sa mère ne comprennent pas que je porte le foulard, je suis chez moi ici... Moi si j'avais écouté ma prof à l'époque je serais mariée j'aurais tout arrêté, elle attendait que je pète un câble mais j'ai porté plainte contre elle et elle s'est fait virer. La génération de nos parents ne savait pas se défendre mais nous on sait comment faire, qui interpeller, comment faire.* » (Jeune accompagnée par la PS »

Ainsi, le renforcement actuel des affirmations identitaires des jeunes issus de la migration post-coloniale répond au renforcement des manifestations de rejet auxquels ils sont confrontés. Alors qu'ils manifestent le plus fort désir d'assimilation (toutes choses égales par ailleurs, les descendants d'immigrés et non leurs parents, ainsi que les résidents des pays du Maghreb ont la moindre probabilité de s'identifier par leurs origines), ils sont renvoyés et emprisonnés. Leur culture et leur religion « différenciées », ils n'ont donc d'autre choix que de se l'approprier pour construire leur identité. Ils sont piégés par l'identité qui leur est assignée (Khosrokhavar, 1997) et les discriminations qu'ils subissent contribuent grandement à fermer ce piège.

Avant d'aller plus loin, il est intéressant d'identifier les différents critères de discriminations, sachant que les discriminations se produisent fréquemment en silence, soit parce qu'elles ne reposent pas sur des interactions directes qui permettent à leurs victimes de les identifier comme telles (effets discriminatoires de mécanismes socioéconomiques, de procédures organisationnelles, de politiques publiques, de structures institutionnelles ou de toutes autres forme de discrimination impersonnelle et non intentionnelle) soient parce que les raisons mises en avant dans les refus ne sont pas explicitement associées à une caractéristique illégitime. Pour ces raisons, la mesure déclarative comporte une dimension subjective qui complique sa qualification en termes de discrimination. Les discriminations auto-reportées sont souvent suspectées de surestimer l'ampleur du phénomène.

Ainsi, la discrimination est une notion qui ne présente pas de contenu stable, le périmètre de ce qui est considéré comme discriminatoire se transforme au cours du temps. En effet, les discriminations sont des « inégalités illégitimes déclarées illégales » (Fassin, 2002 ; Lochack, 1987),

et toutes les inégalités ne sont pas perçues, à un moment donné, comme illégitimes (Dubet, 2006). Et même lorsqu'elles sont vues comme injustes, elles n'entrent pas mécaniquement dans le périmètre du droit à la non-discrimination.

Une différence ne devient l'objet d'un traitement juridique antidiscriminatoire, qu'au terme de processus sociaux concourant à la définir comme une inégalité injuste, et incitant ensuite le législateur à l'inclure dans la liste des critères de la loi (Tomei, 2003). Pour un critère donné, le franchissement de ces deux étapes n'est donc ni automatique, ni irréversible.

Selon la loi, « La discrimination consiste à traiter une personne ou un groupe de personnes de manière défavorable en raison de critères prohibés » (Le défenseur des droits, CNIL, 2012). La discrimination est une infraction pénale punie de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende (art. 225-1 du Code pénal). Il existe plusieurs critères de discriminations prohibés dans le code du travail : (l'origine, le sexe, la situation familiale, l'orientation sexuelle, les mœurs, les caractéristiques génétiques, l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, à une nation, à une race, l'apparence physique, le handicap, l'état de grossesse, le nom de famille, les opinions politiques, les convictions religieuses, les activités syndicales ou mutualistes)

Discriminer revient d'abord à distinguer. Cette activité est une constante dans la vie sociale. Mais pour que la distinction aboutisse à une action discriminante, un certain nombre de conditions doivent être réunies.

En général, on parle de discrimination lorsque des individus ou des groupes subissent un traitement inégal fondé sur l'application d'un critère illégitime. Le sexe, l'orientation sexuelle, l'appartenance syndicale, le handicap ou encore l'origine « réelle ou supposée » des personnes comptent parmi les motifs qui ne peuvent aujourd'hui légalement justifier un traitement discriminatoire. Parmi les textes les sanctionnant, on peut citer la loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations qui précise à l'article L 122 qu'« aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte, notamment en matière de rémunération, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses mœurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son patronyme ou, sauf inaptitude constatée par le médecin du travail dans le cadre du titre IV du livre II du présent code, en raison de son état de santé ou de son handicap. »

Pour que les traitements différenciés soient qualifiés de discriminatoires, une autre condition est nécessaire : la discrimination entraîne une issue défavorable pour les personnes visées par un tel traitement. Ensuite, la conséquence de la discrimination contre les groupes touchés par ces inégalités est un accès exceptionnellement restreint aux droits, aux services ou aux biens de consommation. Privilégier l'accès des hommes aux emplois à forte valeur ajoutée au sein de l'entreprise, par exemple, aboutit à une inégalité de traitement entre hommes et femmes, ces dernières se retrouvant objectivement limitées dans leur carrière. (*Le concept de discrimination : Les éléments racistes, 2006*)

Enfin, l'illégitimité des traitements initiant ou activant les discriminations et le préjudice créé pour le groupe discriminé varie selon le contexte social. C'est ainsi que des inégalités considérées comme tout à fait « normales » à certaines époques, y compris pour les personnes qui les subissent, peuvent apparaître plus tard inadmissibles. On ne saurait ignorer ici combien les discriminations subies dans le domaine de l'emploi, des loisirs, de l'accessibilité dans les transports, services publics etc. par les personnes handicapées étaient hier perçues comme la conséquence inéluctable d'un état. Aujourd'hui, la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et

des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, appelle à lutter contre ces situations, de fait, définies comme illégitimes.

La reconnaissance de la discrimination mais aussi son existence en tant que processus présuppose la capacité de l'envisager en dehors d'un certain nombre de dénégations ou d'accusations immédiates. Au sens strict, toutes les inégalités ne découlent pas de dynamiques discriminatoires. Il serait sans doute caricatural ou trop prompt de les réduire à des opinions, des comportements ou des représentations comme le mépris, la paternité, la condescendance ou la violence verbale, même si ces sentiments manifestent et légitiment en quelque sorte implicitement ces traitements (Mireille EBERHARD, « Catégorisations ethno-raciales au guichet »). Pour autant, souvent fortement partagées et intériorisées, les discriminations ne se donnent pas toujours à voir de façon outrancière et s'expriment sous des formes différenciées.

Selon l'article « lutter contre les discriminations dans l'orientation et la formation de l'ONISEP » ils expliquent que les discriminations peuvent être directes, indirectes ou systémiques.

Les discriminations directes sont les situations dans lesquelles une personne est traitée, en raison d'un motif prohibé (interdit), de manière moins favorable qu'une autre dans une situation comparable (type de discrimination facile à prouver mais peu fréquent) Exemple : une entreprise qui écarte systématiquement les candidatures de femmes.

Les discriminations indirectes sont les résultats de dispositions apparemment neutres, mais qui conduisent in fine à créer une inégalité persistante vis-à-vis d'une personne ou d'un groupe (nombreuses et plus difficiles à prouver) Exemple : une entreprise du bâtiment qui ne refuse pas les candidatures de femmes mais ne s'équipe pas de vestiaires pour femmes, on recrute un handicapé mais on ne pense pas aux marges, aux chaises.

Les discriminations systémiques, institutionnelle sont les discriminations intégrées au système que constitue la société et se produisent de manière massive. Pour Anne Rebeyrol (2010) c'est un "processus qui met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination" Exemple : pour une professionnelle, intégrer le fait que la couleur de peau pourrait constituer un frein dans les métiers du commerce et préférer aiguiller des jeunes originaires d'Afrique vers une filière réputée moins "fermée", en pensant bien faire.

Ils expliquent également que les jeunes issus de l'immigration et des quartiers sont fréquemment victimes de discriminations dans le cadre de leurs parcours.

Selon l'article « Politiques d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne » Il apparaît que, dans un public composé en grande majorité de jeunes en difficulté (niveau scolaire bas et manque de qualification), 30 à 60 % des effectifs (selon les missions locales étudiées) sont composés de jeunes étrangers ou Français d'origine étrangère. Les difficultés spécifiques que ces jeunes rencontrent pour s'insérer professionnellement sont de plusieurs ordres : formes d'application de la réglementation en matière de titre de séjour (lourdeur des procédures, lenteur des délivrances de titres, mauvaise connaissance de la réglementation par les agents d'accueil des missions locales) ; politique de sélection de candidats au recrutement pratiquée par certaines entreprises ; importance grandissante des discriminations à l'embauche, liées à l'origine, au nom, ou seulement par l'énoncé du quartier d'habitation lorsque celui-ci a été marqué par divers incidents (Zylberstein, 1993, pp. 160-161).

On peut poser pour hypothèse que les obstacles que rencontrent ces jeunes – juridiquement Français pour la plupart – ont notamment pour origine la catégorisation sociale, dont ils sont l'objet (Rebzani, 2000), compte tenu de leur apparente « appartenance ethnique » (arabe ou maghrébine, noire africaine, turque...). Henry Tajfel (1972) a en effet décrit, dans ses analyses psychosociales des rapports intergroupes, les biais favorisant l'endogroupe, en les reliant au désir d'acquiescer ou de maintenir une identité sociale positive (Tajfel, 1981). On peut ainsi imaginer que certains employeurs « tombent » dans de tels biais et portent des jugements globaux,

hâtifs ou stéréotypés sur ces jeunes catégorisés comme « d'origine non européenne » et renvoyant à des attributs défavorables, tels que « paresseux », « indisciplinés », « au comportement inconstant », par opposition aux postulants perçus comme « français de souche » estimés être « plus travailleurs », « plus disciplinés », « plus stables », etc.

Ainsi, selon un article de l'observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse « jeunesse et discriminations » ils expliquent que les jeunes sont victimes de discriminations importantes mais ces discriminations sont de nature multidimensionnelle. Les jeunes ont des taux de chômage plus élevés et sont souvent précaires. Cependant, à ce jour, les enquêtes visant à mesurer les pratiques discriminatoires à l'embauche ont accordé peu d'attention aux sanctions spécifiquement infligées aux jeunes, et il n'y a pas d'information sur ce point. D'autre part, nous savons que les jeunes sont largement discriminés selon d'autres critères.

L'origine ethnique, la zone de résidence et le sexe influencent fortement la probabilité de discrimination au travail. L'effet de l'origine est particulièrement énorme. Le risque de chômage chez les jeunes d'origine immigrée africaine et maghrébine est le double de celui des personnes d'origine française, à caractéristiques individuelles, études et espace de vie similaires (Brinbaum, Guégnard, 2012).

Le fait d'habiter en zone urbaine sensible (ZUS) est en soi un critère de discrimination : en termes d'éducation, d'origine sociale, d'origine familiale et d'immigration en cours, la probabilité d'être au chômage ou en situation de précarité est plus élevée pour les jeunes que dans les quartiers défavorisés (Coupe, Gasquet, 2007). Le genre affecte aussi. Une femme de 25 ans sans enfant est moins susceptible d'être convoquée à un entretien d'embauche qu'un homme aux caractéristiques similaires (Duguet, Petit, 2005).

Bien entendu, ces caractéristiques peuvent se chevaucher chez un même individu, de sorte que les risques de discrimination varient fortement même au sein de la tranche d'âge la plus jeune : certains groupes se voient rajouter des « peines » lorsqu'ils combinent plusieurs caractéristiques à risque. Un testing (Petit et al., 2011) réalisé sur les CV d'informaticiens a montré que le taux de réponse favorable varie d'un à plus de trois selon qu'il s'agit d'une jeune fille d'origine sénégalaise (8,4% de réponses positives) ou d'un jeune homme d'origine française (27,7% de réponses positives).

Il devient majeur de mettre en place des politiques antidiscriminatoires ciblant les jeunes pour les soutenir dans leurs parcours. Selon le même article, ils expliquent que l'ampleur des discriminations, et la gravité de ses conséquences sociales et politiques, poussent à une action publique volontariste et décisive. En particulier, il devrait prendre toute la mesure du facteur ethno-racial dans l'expérience discriminatoire des jeunes. Mais elle doit aussi cibler les jeunes pour eux-mêmes, malgré la "spécificité d'âge" qui conduit trop facilement à la discrimination dont les jeunes sont victimes en tant que jeunes pour être considérée comme justifiée. Après avoir souligné cette exclusivité, Axel Joseri prône le principe de la préservation de l'âge parmi les "causes suspectes" que devraient cibler les mesures de lutte contre les discriminations. Il y a trois raisons à ce maintien :

La discrimination fondée sur l'âge a des effets stigmatisants sur ses victimes et, à ce titre, elle risque de contribuer au renforcement des préjugés à l'encontre des jeunes.

L'idée d'égalité tout au long de la vie n'est pas suffisante, et l'accès à certains biens (ressources, reconnaissance, etc.) ne peut être différé car ils sont nécessaires à la vie et au bon développement à tout âge. Restreindre l'accès des jeunes à certaines limites sociales, si ce point de vue est accepté, peut être considéré comme une discrimination.

Les conditions qui équilibrent réellement les avantages et les inconvénients associés aux différents âges de la vie ne seront probablement jamais remplies : d'une génération à l'autre, les taux de chômage ou l'espérance de vie changent. Enfin, la lutte contre les discriminations doit également reposer sur le principe, entre autres, de l'exigence de justice intergénérationnelle.

Après avoir évoqué les différentes définitions et le contexte de discriminations dans la jeunesse nous allons maintenant citer les difficultés des jeunes à qualifier les ressentis de discriminations.

Résumé :

Dans cette partie nous avons ainsi pu évoquer le contexte des discriminations dans le cadre de la jeunesse. Nous avons ainsi pu observer que les expériences de discrimination sont déterminées par l'interaction complexe des conditions sociales. Ainsi, les personnes les plus discriminées ne sont pas nécessairement celles qui éprouvent le plus de sentiments d'inégalité en fonction des lieux où ces situations de discrimination se produisent.

Ainsi, nous avons pu voir que dans nos sociétés modernes les jeunes se trouvent confrontés à un paradoxe où le contexte favorise l'exacerbation des sentiments de soi (le désir de reconnaissance et de réalisation de soi) et contraint les sentiments d'impuissance. (à exister, trouver du travail, répondre aux exigences de réalisation de soi, etc.).

Nous pouvons ainsi constater la difficulté des jeunes dans la manière de trouver un moyen de construire une identité dans un contexte éducatif de plus en plus compétitif et avec une mémoire sociale qui met en évidence les vulnérabilités.

Lors de nos entretiens, nous avons eu la connaissance de certains jeunes issus des quartiers défavorisés qui vivaient les mêmes situations où ils n'avaient pas le sentiment de pouvoir réussir comme leurs camarades de classe. Face à ces situations, nous avons pu observer différentes façons de réagir de la part des jeunes. Tout d'abord certains jeunes se mobilisent face à cette discrimination et veulent malgré tout avancer et ne pas se laisser décourager et d'autres se résignent et ont des réactions de décrochage scolaire face à ce qu'ils vivent dans les établissements scolaires.

Certains jeunes réagissent face à ces difficultés avec une forme de mobilisation et ne souhaitent pas se laisser abattre c'est pourquoi ils tentent de diverses stratégies comme le fait de travailler davantage plus que les autres pour réussir.

Nous avons enfin évoqué un élément primordial chez les jeunes interrogés dans le fait qu'ils n'identifient pas nécessairement les discriminations qu'ils rencontrent, mais l'identifient plutôt comme des difficultés qu'ils ont rencontré tout au long de leurs parcours. Dans le cadre de l'étude, nous nous sommes davantage penchés sur les ressentis des jeunes et leurs récits d'expérience plutôt que sur des preuves concrètes car la discrimination reste un phénomène difficile à repérer en situation et également car les jeunes ne les décrivaient pas comme telles. C'est pour cela que les jeunes avaient du mal à évoquer leurs propres ressentis de discrimination.

Nous allons ensuite parler des difficultés des jeunes à évoquer des ressentis de discrimination.

3.2 La difficulté des jeunes à qualifier les ressentis de discriminations :

Dans le cadre de notre étude expérimentale sur les discriminations vécues par les jeunes dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle, nous avons interrogé 12 jeunes accompagnés par différentes institutions telles que la Prévention Spécialisée, la mission locale, la PJJ, la SPIP... pour différentes raisons comme la recherche d'emploi, la réalisation des chantiers éducatifs, des problèmes financiers et des problèmes judiciaires. Ils se sont livrés sur leurs parcours socioprofessionnels dans le cadre des entretiens, sur le mode d'accompagnement, les acteurs d'accompagnement, la manière dont ils étaient accompagnés et les différentes institutions qui les ont accompagnés.

Nous avons opéré dans le cadre des entretiens avec les jeunes des ressentis de discriminations (8/12) liées surtout à l'origine, à l'apparence physique, aux problèmes judiciaires, au patronyme, le lieu d'habitat et au port du voile. Ces ressentis de discriminations sont appréhendés à partir de leurs points de vue et n'était pas décrites comme telles. Certains identifient ces processus de discrimination de manière indirecte et d'autres disent les avoir vécus directement, ce qui montre qu'ils identifient les processus de discriminations à des degrés variables.

Ces jeunes ressentent de la discrimination ce qui ne veut pas dire qu'ils étaient forcément discriminés, mais ce ressenti peut expliquer qu'ils ne se sentent pas intégrés ou accueillis dans leur propre société. Ainsi, les jeunes enquêtés avaient du mal à qualifier leurs vécues en tant que discrimination, la majorité d'eux n'ont pas utilisé dans leurs discours la notion de « discrimination ».

Selon l'article « Prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination » quand les jeunes parlent des inégalités qu'ils subissent en raison de leur origine, de leur sexe, de leur âge, etc., le terme qu'ils emploient le plus souvent est celui « d'injustice ». Si le sentiment d'injustice, et la frustration qui l'accompagne, sont toujours présents, certains jeunes éprouvent parfois des difficultés à mettre des mots sur leur vécu, et encore plus à le qualifier de discrimination. La notion même de « discrimination » n'est pas toujours connue ou claire pour eux. Certains jeunes ignorent que ce qu'ils subissent est répréhensible pénalement. Et face à la banalisation dans certains milieux des comportements sexistes, racistes ou homophobes, ils estiment parfois que ces situations sont « normales ».

Ainsi, la difficulté à qualifier une situation de discrimination est d'autant plus difficile dans le cas des discriminations insidieuses (discriminations directes dissimulées - par exemple en utilisant un prétexte - ou discriminations indirectes, aujourd'hui les plus nombreuses).

Selon un jeune qui a des problèmes judiciaires et reconnu par les services de police, il raconte qu'il se fait contrôler régulièrement par des policiers sans aucune raison, je lui ai demandé comment il vivait cette situation de contrôle régulier et il m'a expliqué que c'est inutile de porter plainte contre la police puisqu'il se sent impuissant face à cette situation. De ce fait, il préfère la considérer comme normal.

Il dit : Et tu te sens comment face à ce contrôle régulier ?

Bah moi ça m'énerve mais tu vas faire quoi c'est la vie tu ne peux rien y faire. Mon avocat m'a dit que je dois la filmer pour porter plainte et même-ci je vais porter plainte ça ne va rien amener. » (Jeune sous-main de justice)

Ce type de confrontation avec la discrimination n'est pas vécu avec surprise. Il naît de la conscience, du savoir plus ou moins conscient d'être inscrit du mauvais côté d'un rapport de domination qui dépasse le corps social, simplement parce qu'on a telle ou telle caractéristique comme dans l'exemple ci-dessus le jeune a conscience qu'il sera contrôlé régulièrement parce qu'il a des problèmes judiciaires. Tant que la discrimination n'est pas vécue comme une brutalité, c'est qu'elle semble faire partie des règles des services de police. Cependant, la discrimination agit avec une telle force qu'elle semble conditionner très largement le positionnement des jeunes ayant des problèmes judiciaires au sein de la société contemporaine. Elle est si parfaitement incorporée qu'elle est parfois explicitement appelée comme comportement structurel. Ainsi, une jeune fille qui pense être victime de discrimination liée au port du voile parce qu'elle est musulmane préfère retirer son voile dans les espaces publiques et dans les structures où elle se rend dans son quotidien pour qu'elle ne se sent pas mise à l'écart, elle précise comme une évidence qu'elle n'est pas vraiment en position de force pour pouvoir rester avec son voile, elle adopte donc une attitude plus détachée, au moins en apparence, de l'ordre d'un contrôle de son comportement.

Elle dit : Surtout à l'école et au boulot, j'enlève mon foulard sur les trajets à chaque fois, ils ne savent pas que je porte le foulard, parfois je vais chez le médecin et il pense qu'il ne peut pas me toucher, même une coiffeuse pensait qu'elle ne pouvait pas me couper les cheveux devant les gens ça craint. C'est moi qui voulais porter le foulard, pas ma mère car elle savait que ça allait me poser des problèmes. Même dans certains loisirs comme le « laser-Game » je l'enlève, je ne veux pas qu'on me traite différemment. Avec mes copines on l'enlève à l'arrêt de bus pour « passer mieux ». Même au permis j'ai dû l'enlever car l'examineur pensait que je ne voyais pas bien la route à cause du foulard et il l'a noté dans le compte-rendu. Du coup je l'ai enlevé la prochaine fois que j'y suis allée. Du coup pour les rendez-vous j'enlève le foulard. »

Les jeunes rencontrent un autre type de discrimination qui relève de parole, d'événements directement perçus comme violents, et qui sont décrits comme surprenant. Il s'agit de situations dans lesquelles il semble difficile de nier l'existence d'une injustice, pourtant elle n'est pas systématiquement qualifiée de discrimination à leur rencontre lors des entretiens.

Par exemple, une jeune nous a expliqué qu'elle avait reçu des paroles blessantes d'un enseignant qu'il l'avait rabaisé devant toute la classe sur ce qu'elle était en tant qu'élève.

Elle dit : Avec tous mes profs ça s'est bien passé mais j'avais du mal à reprendre le rythme et avec un prof s'est parti en vrille... il m'a dit « baisse ta main, je vois quel genre de filles tu es ! » Du coup je regarde ma copine et elle m'a dit de ne rien dire et de faire attention. Du coup je lui demande de m'expliquer et le prof me dit « non mais tu vas tout de suite t'arrêter de parler, les filles de ton genre je vois comment elles sont et je ne peux pas me les saquer dans la classe ».

Le terme de discrimination apparaît rarement et le sentiment d'injustice signalé est souvent limité à des situations individuelles. D'autre part, la souffrance qui accompagne ces contacts conduit à des sentiments qui sont pourtant du rang de discrimination. Ainsi, les comportements discriminatoires décrits, même s'ils ne sont pas toujours étiquetés comme tels, sont vécus par ces jeunes comme de la violence. La surprise, l'étonnement qui accompagne ce type de contact avec la discrimination, qui s'enracine dans des événements en apparence surprenants, semble aussi indiquer un niveau voire une forme de violence auquel ces jeunes ne s'attendaient pas.

Quel que soit le type de lien avec une situation considéré comme discriminatoire, en revanche, ce qui traverse presque tous les témoignages, c'est le doute, la difficulté de nommer et la distinction subtile de ce dont la personne a été victime. Le sentiment de discrimination est souvent déguisé et toujours difficile à identifier. Reconnaître la discrimination en tant que telle ne semble pas un processus évident pour la plupart de ces jeunes. C'est ce qui fait dire à beaucoup d'acteurs d'accompagnement qu'il est difficile de repérer des discriminations chez les jeunes qu'ils accompagnent.

Une éducatrice de Prévention spécialisée dit : « Quand j'ai fait les premiers questionnaires ou je leurs disais est ce que t'as le sentiment d'avoir été déjà discriminé ? il me dit bah non alors que je savais que ce gamin s'était déjà pris mais des claques monumentales parce qu'il s'appelait comme ça ou il venait en groupe d'un quartier mais tu es sûr tu as presque envie de lui dire mais si tu as été discriminé t'en a pas marre de ça... »

Ce doute, parfois agaçant, peut paraître insurmontable comme pour une jeune fille d'origine maghrébine avec un nom à consonance étrangère qui lui a porté préjudice pour trouver un logement alors que son petit ami français avait eu une réponse positive.

Elle dit : *j'ai galéré pour trouver un logement, j'avais beaucoup essayé mais je reçois tout le temps des réponses négatives, mon copain avec qui je suis depuis 5 ans avait rappelé une dame que j'avais déjà appelé et qui m'a dit que le logement est déjà pris lui a dit qu'il est toujours disponible, c'est souvent comme ça quand t'as un nom et un prénom étrangers.*

On voit ici que l'un des principaux obstacles à surmonter est la difficulté qu'ont les personnes à identifier les discriminations à un niveau personnel. En psychologie sociale, trois raisons fondamentales ont été avancées : d'une part, les individus ne peuvent pas s'utiliser comme groupe de témoin et tester s'ils seraient mieux traités en faisant partie de groupes plus privilégiés, d'autre part, la discrimination s'adresse à des cas isolés pour lesquelles il est plus facile de trouver d'autres explications convaincantes. Enfin, les individus, afin de ne pas se sentir victimisés ou impuissants par rapport à leur propre situation, peuvent nier la discrimination (Sales-Wuillemin, 2008).

Nous avons pu observer dans cette partie que les jeunes ont des difficultés à évoquer leurs ressentis de discrimination au cours des entretiens que nous avons pu réaliser. En effet les situations de discriminations peuvent être évoquées sans pour autant être décrites comme telles. Certains jeunes identifient ces processus de discrimination de manière indirecte et d'autres disent les avoir vécus directement, ce qui montre qu'ils identifient les processus de discriminations à des degrés variables.

Nous avons également pu évoquer le cas de discriminations discrètes dissimulées qui augmente la difficulté chez les jeunes à évoquer la discrimination. Ainsi avec les services de police par exemple, tant que la discrimination n'est pas vécue comme une brutalité elle semble faire partie des règles de la police. Ainsi la discrimination a une grande ampleur et peut aller jusqu'à conditionner le positionnement des jeunes ayant des problèmes judiciaires au sein de nos sociétés contemporaines.

Également, les jeunes peuvent être amenés à rencontrer un autre type de discrimination qui relève de parole, d'événements directement perçus comme violents, et qui sont décrits comme surprenants. Il s'agit de situations dans lesquelles il semble difficile de nier l'existence d'une injustice, pourtant elle n'est pas systématiquement qualifiée de discrimination à leur rencontre lors des entretiens.

Nous avons pu également remarquer que le terme de discrimination apparaît rarement et est davantage décrite comme un sentiment d'injustice signalé souvent limiter à des situations individuelles. Cependant la souffrance qui accompagne ces contacts conduit à des sentiments qui sont pourtant du rang de discrimination.

Nous avons pu observer au sein de tous les entretiens un lien avec le doute, la difficulté de nommer et la distinction subtile de ce dont la personne a été victime.

Ainsi, l'un des principaux obstacles à surmonter est la difficulté qu'ont les personnes à identifier les discriminations à un niveau personnel.

A présent, après avoir évoqué cette difficulté pour les jeunes à nommer la discrimination nous pouvons en apprendre davantage sur les ressentis de discriminations des jeunes interrogés que je vais analyser dans la partie suivante.

3.3 Les ressentis des discriminations vécues par les jeunes :

Nous nous intéresserons dans cette partie aux discriminations principalement dénoncées par les jeunes que nous avons interrogées (12 jeunes). Ces derniers ont déclaré lors de cette étude avoir

subi une discrimination dans les services de police, les FJT, l'éducation nationale, le monde professionnel, la recherche de logement... Nous nous proposons d'une part de faire apparaître comment les discriminations sont ressenties par ces jeunes, à savoir nommées ou non, appréhendées comme telles, interprétées, et d'autre part comment celles-ci peuvent affecter et impacter les parcours de ces jeunes. Nous verrons dans un premier temps, quels sont les grands types de contact avec ce qui a occasionné un ressenti de l'ordre de la discrimination. Dans un deuxième temps, nous expliciterons les différentes postures, les différents « faire-face » adoptés selon le motif attribué à la discrimination ressentie.

En effet, la mesure des discriminations reste un sujet politiquement sensible et méthodologiquement complexe. Pour mesurer une discrimination il faut avoir une preuve objective pour la considérer comme telle. Tandis que les ressentis de discriminations restent subjectives et difficile à prouver. Nous nous sommes intéressés aux ressentis discriminatoires des jeunes car ces sentiments peuvent avoir un impact sur leurs parcours. Dans cette partie, nous avons voulu analyser le ressenti des jeunes face aux discriminations, afin de comprendre ensuite comment ils interagissent face à cette discrimination et quels sont ses effets sur les trajectoires des jeunes ?

S'agissant de l'étude du rapport subjectif à la discrimination, il convenait de recueillir le discours des jeunes considérant avoir été victimes de discrimination et d'analyser comment les discriminations sont ressenties et de répertorier les stratégies éventuellement mises en œuvre pour y faire face.

Les ressentis des individus vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres et des situations participent à la définition de leur soi comme le sentiment d'auto-efficacité ou de sécurité parce qu'ils relèvent de l'évaluation des ressources internes et de l'autoévaluation, en somme de la connaissance de soi. Mais également le regard des autres et la représentation des situations servent à ces évaluations. Ainsi, les sentiments d'injustice, de rejet, d'humiliation en somme le sentiment de discrimination, sont-ils conscientisés et comment affectent-ils la représentation de soi des jeunes en difficulté ? mais plus que cela quelles sont les explications que ces derniers fournissent à leurs ressentis ? Ont-ils objectivé les déterminants de ces sentiments ?

Différents articles de Loi précisent que les traitements défavorables doivent être associés à un critère pour être qualifiés de discrimination. Il est cependant parfois difficile pour les victimes de discrimination d'identifier la ou les caractéristiques personnelles ayant déclenché le traitement dont elles ont fait l'objet sachant qu'il existe différentes formes de discriminations. Pour ces raisons, la mesure déclarative comporte une dimension subjective qui complique sa qualification en termes de discrimination.

Rappelons que les jeunes n'identifiaient pas les discriminations comme telles, donc nous pouvons supposer qu'ils ne peuvent que difficilement les dénoncer auprès d'autres autorités. Tout d'abord, j'évoquerais des ressentis de discrimination lié à l'origine, puis j'évoquerai des discriminations liées au lieu de résidence, à l'apparence physique, et finalement les ressentis de discrimination liée à la justice.

1- La question des discriminations ethniques :

Les discriminations liées à l'origine des individus concernés constituent souvent une expérience quotidienne, durable et généralisée dans l'emploi mais aussi dans le logement ou l'accès aux biens et services. La part des institutions dans la production de cette discrimination est loin d'être négligée. La recherche met en évidence de manière indéniable qu'elles sont vécues à l'échelle individuelle comme une expérience continûment répétée. Cependant, la discrimination fondée sur l'origine se conjugue également à d'autres formes de discrimination et d'inégalité,

liées au statut social, aux ressources économiques, au statut professionnel, au sexe et à la religion, et produit ainsi une inégalité collective permanente qui donne lieu aux phénomènes de ségrégation. (Discriminations et origines : l'urgence d'agir, 2020)

Certaines personnes se trouvant au croisement de différentes formes de discrimination sont particulièrement exposées aux processus de stigmatisation et d'exclusion. Par exemple, les femmes de 18 à 44 ans vues comme noires, arabes ou asiatiques présentent un taux global de discrimination (tous critères confondus), dans le monde professionnel, nettement supérieur à celui des femmes vues comme blanches (65% contre 42%). Toutes choses égales par ailleurs, elles ont ainsi une probabilité 2,5 fois plus élevée d'expérimenter des discriminations dans l'emploi que les femmes vues comme blanches.

En effet, « *c'est le cas de plus de 40 pour cent des garçons d'origine maghrébine qui avancent leur nom comme motif de la discrimination, ce qui correspond aux résultats des méthodes de testing. Quelle que soit l'interprétation que l'on fasse de ce sentiment de discrimination, il existe, (...) et peut accentuer la spirale négative dans laquelle se trouve pris certains jeunes issus de l'immigration* (Silbermann, Fournier, 2000) ».

La plupart des jeunes que nous avons interrogés ont rencontré des difficultés à s'intégrer en raison de la discrimination ethnique. Il y a certainement une part de vérité là-dedans, puisque la discrimination raciale est une réalité en France, et on l'a vu dans chacun des discours des jeunes de la recherche-action. Cependant, ce sentiment d'être discriminé peut parfois reléguer à l'arrière-plan tout retour et toute interrogation sur le parcours du jeune.

Il va de soi qu'il est important d'aborder cette question de discrimination qui, à tort ou à raison, crée tant d'incompréhension chez les jeunes, détruit tant d'espoir et génère tant de colère. De nombreux jeunes nous ont fait part de leurs expériences de discrimination réelle ou perçue. Pour eux, le fait d'être issu de l'immigration signifie « *être obligé de faire le double d'efforts pour obtenir la même chose ou parfois moins* ».

La scolarité est le premier moment de rencontre avec la discrimination. Le sentiment que le jeu faussé dès le départ est très présent : l'idée d'une inégalité des chances à partir du critère des origines est souvent invoquée, et l'orientation est perçue comme le moment essentiel du processus discriminatoire. Comme le précise une éducatrice de prévention que nous avons interrogé le patronyme et l'origine des jeunes peuvent les desservir dans leurs vies scolaires et professionnelles.

Elle dit : « *Après je pense que là où ils le ressentent le plus c'est quand on échange c'est par rapport à l'emploi, notamment sur le nom qu'on a, moi avec tel nom je ne serais jamais embauché. Pour ceux qui sont scolarisés ils ont aussi ce sentiment au collège parce que moi je m'appelle comme ça je me fais tout de suite reprendre alors qu'un tel il ne se fait pas reprendre.* » (Éducatrice de prévention spécialisée)

Pour Ben Ayed (2011), l'école est un lieu à haut risque pour l'expression de discriminations. Elle « *détermine fortement le rapport ultérieur des individus à la société dans son ensemble*. On ne naît pas « Noir » ou « Maghrébin », mais on le devient souvent à travers l'expérience des rapports sociaux à l'école où le regard ethnicisant est mal vécu. « *C'est bien la ségrégation ethnique qui crée l'ethnicité et non l'inverse* » (Felouzis *et al.*, 2005) : autrement dit, les « majoritaires » attribuent l'identité ethnique aux « minoritaires » (Lorcerie, 2003). Ceci peut développer le sentiment de racisme ou de discrimination avec pour conséquence possible l'identification par les élèves à l'identité qui leur est renvoyée, voire à sa revendication, ou au contraire à son rejet (Dhume & Hamdani, 2013). Le sentiment d'injustice varie selon les origines des élèves. Ainsi, les élèves d'origine maghrébine vivent moins bien leur orientation en lycée professionnel que les élèves d'origine portugaise ou française (Dhume *et al.*, 2011).

Dans le cas d'une jeune qui est descendante de parents immigrés, la discrimination et le harcèlement ont été vécus comme des injustices et une mise à l'écart dans des contextes où il aurait

dû se sentir intégrer comme à l'école. Cette situation a conduit la jeune à éprouver une peur liée au cadre scolaire et une phobie scolaire. Également elle n'a pas reçu de soutien de la part de l'administration ce qui a renforcé un sentiment d'impunité chez elle.

« L'année dernière j'ai reçu un harcèlement, on commentait mes photos Instagram en me disant de rentrer dans mon pays, une fille de ma classe avait partagé mon compte sur un site raciste et quand je suis allée voir ma CPE j'ai fait appel à Héloïse, elle m'a dit « ce n'est pas la petite Dénia qui va nous faire la faible » alors que si je lui avais cassé la bouche on m'aurait punie moi. Quand mon avocat et ma mère se sont mêlés elle a enfin commencé à agir un peu, il lui a fallu du temps.

Cette situation s'est calmée après ?

Après, j'ai compris que s'ils étaient comme ça c'était à cause de leurs parents, la fille disait que si son père voyait un noir en voiture il avait envie de l'écraser, il y avait tout le monde contre moi, je ne voulais plus aller en cours. Deux profs ont rappelé les lois, que j'avais le droit d'aller dans l'école même sans être catholique, c'est un lycée mais pas privé à 100%. »

Également, les jeunes peuvent être amenés à rencontrer des discriminations dans d'autres circonstances moins visibles au premier abord comme avec les acteurs d'accompagnements. Voici l'exemple d'un jeune qui explique avoir ressenti de la discrimination de la part d'un éducateur spécialisée dans un foyer à cause de ces origines et l'éducateur a également fait part de préjugés concernant les origines du jeune. Ainsi, le jeune a réagi à cette discrimination par de la colère ce qui a amené un conflit avec l'éducateur.

« Bah j'ai fumé un joint derrière le foyer et il a appelé les flics et les pompiers et il a dit que j'avais menacé du coup je suis parti là-bas et je l'ai insulté de tous les noms et j'ai failli me battre avec lui. En fait il n'aime pas les gitans. Il n'aime pas les voyageurs. Et moi quand je suis arrivé une fois avec mon cousin c'est un voyageur et moi je suis voyageur il m'a dit moi je n'aime pas les voyageurs. Je dis pourquoi t'aime pas il m'a dit vous chouravez (voler) tout le monde. Du coup ça s'est mal passé et moi je n'aime pas les gens comme ça

Tu sentais qu'il faisait ça avec toi seulement ou il était comme ça avec tout le monde au foyer ?

Avec moi et puis il y avait un Algérien et un Marocain on s'entendais grave bien et il était pareils avec eux. Du coup ça s'est mal passé

Il était comme ça avec tout le monde ?

Juste moi et le mec après avec les filles il n'était pas comme ça. » (jeune âgée de 18 ans)

Nous avons pu observer que les ressentis des jeunes face à la discrimination n'étaient pas les mêmes selon leurs situations. En effet, certains jeunes vont admettre une posture d'individu discriminé tandis que d'autres individus vont avoir des réactions autres tels que l'assimilation à la française. Ainsi, il y a l'exemple d'un jeune qui explique ne pas ressembler aux personnes de son origine et ne pas parler sa langue d'origine. On peut ainsi observer un déni de son identité et de ces origines qui peut être créé par la peur d'être discriminé.

- *T'as un petit accent, t'es d'où ?*
- *Je suis marocaine.*
- *Ah oui, je suis italien algérien, mais je ne parle que français, parce que je suis né en France, ma mère ne nous a pas appris à parler arabe. Et je ne vois pas beaucoup mon père parce qu'il travaille en Italie.*

- *Mais ta maman ne parle pas arabe ou elle a juste fait le choix de ne pas vous apprendre à la parler.*
- *Je ne l'ai jamais entendu parler arabe sauf avec la famille au bled, mais si tu vois ma mère tu vas pas du tout dire qu'elle est algérienne, elle a les cheveux blonds et ne mets pas de foulard, moi non plus ça ne se voit pas trop. (Jeune âgée de 21 ans)*

En effet, l'assimilationnisme ou l'assimilation à la française est le fait de s'assimiler à une culture autre en reniant sa propre culture d'origine.

Les principaux objectifs de l'assimilation sont alors la diffusion des valeurs et normes du groupe dominant alors que celles-ci étaient contestées de l'intérieur, une érosion rapide des cultures minoritaires et en particulier les langues et les religions absentes du compromis national, et une invisibilisation des allogènes. (D'une origine différente de celle de la population autochtone)

L'article suivant « *La lutte contre les discriminations : la fin de l'assimilation à la française ? 2003* » également une injonction à l'intégration avec la volonté pour certains jeunes de ne pas être désignés que comme des « *jeunes issus de l'immigration* » ou des « *Français d'origine étrangère* ».

L'article aborde également certains des héritages honteux de l'immigration qui ne suggèrent pas aux individus un contenu positif de différence. La France de l'intégration n'assume pas l'héritage et considère la pluralité des origines comme une menace pour la cohésion nationale, lier ainsi la lutte contre les discriminations à la politique d'intégration et d'immigration apparaît à bien des égards contradictoires. Ainsi, il existe des discriminations à l'égard des étrangers et aussi une stigmatisation avec des éléments sensibles : couleur, patronyme, l'accent associé à une origine réelle ou supposée qui est discréditée.

Ces discriminations entament le rapport de confiance des individus à la société française et aux institutions : considérées comme inéluctables, elles mettent en cause leur place dans la société et alimentent le sentiment de ne pas être reconnu.

Bien que nés français, les descendants et descendantes d'immigrés sont trop souvent renvoyés à une forme de suspicion et de traitement différencié lors de leurs interactions avec les représentants de l'État et les administrations. Ainsi, les niveaux de confiance dans la police ne dépendent pas seulement du contrôle en lui-même, mais aussi de la façon dont il est mis en œuvre et du fait qu'il soit perçu comme le produit d'un profilage racial. Les discriminations que subissent les personnes issues de l'immigration ou perçues comme telles, tout comme leur faible représentation dans l'espace public, alimentent ainsi une recherche d'identité douloureuse et un sentiment de désaffiliation nationale, qui du reste ne se trouvent pas contrebalancés par des discours politiques forts. Dans l'extrait suivant, une éducatrice de Prévention spécialisée évoque le cas de plusieurs jeunes qui sont traité de manière différente selon leurs origines dans des contextes différents. Également, ces jeunes ont tendance à se comparer selon ce qu'ils vivent et cela renforce le sentiment d'un traitement différent d'une mise à l'écart en fonction de caractéristiques spécifiques. Les éducateurs identifient la discrimination de sorte que les expériences de différence de traitement se répète plusieurs fois chez certains jeunes.

Elle dit : « *Là j'ai une jeune qui me dit depuis que j'étais petit je suis obligé de faire le double d'efforts pour obtenir la même chose ou parfois moins parce que je suis différent. C'est-à-dire un jeune maghrébin et en fait là en ce moment il est sans logement il ne trouve pas d'appartements et bah oui parce que quand il arrive pour visiter bah voilà il n'a pas la gueule de l'emploi, voilà lui il l'évoque comme ça, je me dis c'est bizarre quand même quand ça t'arrive 2, 3 fois on dit que c'est disponible et quand tu vas visiter puis tout d'un coup ça ne l'est plus et puis tu donnes ton nom et ton prénom et tout d'un coup ça ne le fait plus ça pose question. Je veux bien comprendre que certains jeunes sont dans la paranoïa mais quand ce sont plusieurs jeunes,*

quand c'est le même jeune plusieurs fois à un moment donné il faut se rendre à l'évidence que oui du racisme il y en a encore, et oui de la discrimination il y en a. ce jeune me dit que je dois faire dix millions d'efforts pour avoir cet appart que mon voisin l'aura peut-être plus facilement parce qu'il n'est pas différent. » (Éducatrice de la PS)

Si la plupart des enquêtés font mention de discrimination de type ethnique, d'autres critères de discrimination ont pu apparaître au cours des entretiens, notamment des formes de discrimination de lieu de résidence.

2- Discrimination et lieu de résidence :

La discrimination ethnique est fréquemment renforcée par une stigmatisation relative au lieu de résidence. Habiter telle ou telle ville est en soi un facteur de discrimination. Le poids de chaque facteur, origine culturelle et lieu de résidence, est difficilement repérable, puisque ces deux sources de discriminations se rencontrent fréquemment ensemble. Nous avons rencontré une jeune fille qui éprouve des difficultés dans le fait de venir d'un quartier. En effet, elle est persuadée que le fait de venir d'un quartier peut lui porter préjudice et que cela est mal perçu par les employeurs. Selon elle, il y a une véritable étiquette de jeune qui vient des quartiers et elle ne souhaite pas être assimilée à cela. Cette jeune a un double poids à porter dans le fait qu'elle a une origine étrangère et qu'elle vient d'un quartier ce qui renforce un sentiment de différence avec les autres et d'exclusion. Elle a également le sentiment de devoir toujours faire plus d'efforts que les autres pour ne pas être cataloguée comme « une jeune de quartier » ce qui provoque un stress régulier chez elle.

Elle dit : « On a tous ce stress la veille, je l'ai de fou, je me demande comment ça va se passer, comme je viens de mon quartier j'ai du mal à parler soutenu, c'est plus compliqué, je travaille sur moi-même, sur mon apparence pour ne pas avoir de problèmes. Je ne veux pas être la fille de la ZUP, j'avais un entretien vendredi j'avais honte de lui dire que je venais de la ZUP alors j'ai dit « les Hauts de Chambéry », lui ne voyait pas le problème mais moi j'avais du mal. J'ai déjà eu des remarques sur ça au niveau de mes profs, Chambéry-le-Haut c'est mal réputé, j'ai toujours été dans le privé avec des fils à papa, j'étais cataloguée comme l'arabe, la musulmane, et en plus celle qui vient de Chambéry-le-Haut. C'est ma mère qui a toujours voulu me mettre dans le privé. »

En effet, il n'est pas nouveau de reconnaître dans la réputation des quartiers une forme de stigmatisation. Mais il est moins certains de se rendre compte comment ces jeunes en font un support du sentiment de discrimination dans la comparaison avec les autres, ceux qui vivent en dehors.

Ce premier espace en tant que quartier populaire d'une petite ville de province serait le lieu de vie d'où émane une construction cognitive du sentiment de discrimination.

Dans l'ouvrage « *jeunesse et discrimination, 2012* » Ils expliquent que les jeunes résidant dans des quartiers parlent peu de leur propre quartier mais valorisent une identification partielle et médiatisée aux jeunes des banlieues tels qu'ils sont présentés dans les discours ambiants.

La jeune interrogée est consciente de l'image qui est véhiculée sur les jeunes des quartiers dits sensibles et populaires. Elle fait référence à la vie dans la cité au sentiment d'injustice.

Comme le précise K. Belladj-Ziane dans sa thèse, la banlieue a perdu son caractère géographiquement situé pour devenir une sorte de code de reconnaissance d'une jeunesse discriminée (Belladj-Ziane 2008). Être de la cité c'est être reconnu pour son caractère rebelle. Mais aussi

pour certains c'est être reconnu pour leurs difficultés, leurs différences. Séduits par les identités « flamboyantes » des jeunes en rébellion, mais aussi raisonnables face à la vision de leur situation sociale, ces jeunes oscillent entre la revendication et la victimisation de soi.

L'imagerie des jeunes des banlieues, avec ses héros et ses victimes, fascine tout autant qu'elle inquiète les jeunes provinciaux vivant dans un quartier dit sensible, d'une petite ville. Cette disposition à jouer de cette imagerie se double d'une construction dichotomie de la représentation de la jeunesse, par ces jeunes eux-mêmes. C'est souvent à partir de la figure médiatique du jeune des banlieues que s'exacerbe le sentiment qu'une autre jeunesse dorée, celle-là, existe en dehors du quartier.

Ainsi, nous pouvons observer qu'il existe une véritable image de « jeune de quartier » qui peut inquiéter les individus vivant à l'extérieur des quartiers. Les jeunes vivants dans les quartiers peuvent ainsi être victimes de discriminations liées à leur lieu de résidence dans des domaines où cela ne devrait pas avoir d'impacts tels que le domaine scolaire ou de l'emploi. Également, ces discriminations peuvent entraîner des conséquences diverses chez les jeunes tels qu'un stress et une stigmatisation qui entraînent des difficultés à s'insérer socialement et professionnellement.

3- Les discriminations liées à l'apparence physique :

Il existe différentes formes de discrimination liée à l'apparence physique pour les jeunes interrogées. En effet, certaines discriminations sont directement liées au port du voile qui renvoie à la religion musulmane pour les femmes. Alors que d'autres discriminations renvoient des préjugés liés au physique du jeune concerné. Ainsi, une jeune que nous avons interrogé expliquait avoir un double problème au port du voile dans le fait que cela la discrimine dans tous les domaines de la vie quotidienne. Ainsi, elle opère une stratégie suite à ces discriminations car elle choisit d'enlever son foulard dans les contextes où cela peut lui poser problèmes. Malgré son attachement à la France elle ne sent pas libre dans ce pays malgré le fait qu'elle y soit née. Ainsi, elle ne se sent pas intégrer dedans et parle d'elle souvent comme appartenant à une autre communauté « communauté musulmane ». elle se sent également stigmatisé par les médias qui relatent des épisodes négatives sur sa communauté et qu'ils la distinguent.

Elle dit : « Surtout à l'école et au boulot, j'enlève mon foulard sur les trajets à chaque fois, ils ne savent pas que je porte le foulard, parfois je vais chez le médecin et il pense qu'il ne peut pas me toucher, même une coiffeuse pensait qu'elle ne pouvait pas me couper les cheveux devant les gens ça craint. C'est moi qui voulais porter le foulard, pas ma mère car elle savait que ça allait me poser des problèmes. Même dans certains loisirs comme le « laser-game » je l'enlève, je ne veux pas qu'on me traite différemment. Avec mes copines on l'enlève à l'arrêt de bus pour « passer mieux ». Même au permis j'ai dû l'enlever car l'examineur pensait que je ne voyais pas bien la route à cause du foulard et il l'a noté dans le compte-rendu.. Du coup je l'ai enlevé la prochaine fois que j'y suis allée. Du coup pour les rendez-vous j'enlève le foulard... Ça sera compliqué pour moi, je devrais toujours travailler plus que les autres, j'aimerais quitter la France plus tard, c'est un pays fermé pour moi, je préférerais aller en Allemagne, alors que pourtant j'aime la France, mais je préfère un pays où je me sentirais plus libre. J'ai un peu le délire des Français à sortir et tout mais dans les médias on entend toujours parler de nous en mal, et aussi nous les femmes musulmanes voilées on a deux problèmes avec l'état, l'avenir, l'école qui nous regardent mal et le quartier dit qu'on écoute de la musique, qu'on est habillés comme-ci comme ça. Ça ne va jamais. »

La discrimination associée au port du foulard reflète une double inégalité, à la fois raciale et de genre : ces femmes subissent cette discrimination en raison de leur religion - l'Islam - et du fait

d'être des femmes. Même lorsque l'interdiction du foulard est justifiée sur la base du principe de « neutralité » ou du rejet des « symboles religieux évidents », notamment dans de nombreuses écoles et entreprises, le voile est souvent le seul objectif, et donc la population musulmane.

De plus, si cette interdiction s'inscrit généralement dans un discours qui promeut l'égalité des sexes, elle a pour effet paradoxal d'exclure les filles et les femmes de l'école et du travail. Cette distinction n'est pas pertinente, surtout lorsque les organisations conseillent aux femmes de cacher leur foulard lorsqu'elles cherchent du travail. Le nombre de signalements de discriminations fondées sur des convictions religieuses ou philosophiques a augmenté de plus de 50 % entre 2010 et 2015. Plus de 90 % d'entre eux concernaient l'islam, ce qui révèle certainement un racisme de plus en plus visible en Belgique. « Sous le foulard, la galère, 2020 »

À ce propos, une éducatrice de prévention expliquant que le fait de porter le voile pour une jeune avait pu lui causer des problèmes dans son apprentissage en formation et à l'emploi. Étant donné que ces supérieurs avaient des préjugés sur sa conversion religieuse et son port du voile qu'ils rattachaient à de la radicalisation. Elle expliquait également que la jeune avait conscience de la difficulté à trouver un emploi dans un contexte de laïcité et en portant le voile.

Elle dit : « *Ça doit exister mais ce n'est pas nommé, j'ai une jeune que j'ai accompagné parce qu'elle s'était convertie et elle portait le voile intégral et qui elle aussi m'a relaté une conviction religieuse et le fait ça lui est causé tout un tas de soucis en formation parce qu'elle était en apprentissage en formation et à l'emploi. On imaginait qu'elle se radicalisait parce qu'elle s'était voilée en cours de formation, on estimait qu'elle était moins à l'emploi moins enthousiaste, moins dynamique alors qu'elle nous dit mais moi je n'ai pas changé du tout peut être que je suis apaisé parce que j'ai trouvé une sérénité dans la pratique de la religion mais je suis toujours la même. Elle est sortie de la formation elle cherchait du boulot et elle disait que je sais très bien que le fait de porter le voile et de vouloir trouver un boulot ça pose soucis pour certaines institutions surtout dans un monde de laïcité.* » (Éducatrice de PS)

Il y a également le cas d'un jeune qui s'était fait discriminer en raison de son apparence physique et de son style vestimentaire dans le domaine de l'emploi. En effet, son style atypique lui valait d'être soupçonné de prendre de la drogue par son employeur et il devait ainsi se justifier pour que le patron vérifie qu'il ne se drogue pas. Cette forme de contrôle régulier a conduit le jeune à quitter cet emploi car cela devenait pesant pour lui psychologiquement.

Elle dit : « *J'ai eu un cas d'un jeune, tous les matins le patron demandait qu'il lève ces manches pour voir si ce n'est pas quelqu'un qui prenait de la drogue parce qu'il avait un look atypique, original, ça le jeune me l'a dit clairement, il m'a dit je ne sais pas comment j'ai tenu jusqu'à maintenant parce que depuis le début il me demandait tous les matins de lever mes manches, au début je ne comprenais pas trop pourquoi, après j'ai compris et finalement il est parti.* » éducatrice de PS

Les discriminations liées à l'apparence physique peuvent être lourdes à porter pour les individus qui en sont victimes étant donné qu'elles peuvent être quotidiennes. Également, si d'autres critères s'ajoutent à l'apparence physique comme la conviction religieuse et l'origine, le stigmate peut être d'autant plus lourd à porter.

4- Discrimination liée à la justice :

Concernant les discriminations liées à la justice Catherine Wihtol de Wenden les considère comme plus quotidiennes et persistantes que les autres discriminations dans son ouvrage « Police et discriminations institutionnelles ». En effet, la discrimination policière a été dénoncée

dans des rapports publics depuis les années 1990. Elle touche les étrangers et les français « visibles » par la couleur de leur peau, par le quartier dans lequel ils sont interpellés (c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme un tout par rapport au quartier dit « sensible », que leur présence paraisse indécente ou suspect dans un quartier considéré comme « riche ») : contrôles d'identité à la sortie de chez eux, interpellations en bord de route ou lors de rassemblements de jeunes. Le modèle français de citoyenneté qui prône l'égalité des droits et se soucie peu de leur mise en œuvre, comme au Royaume-Uni et aux États-Unis, y est sans doute pour quelque chose car il définit la doctrine derrière laquelle il protège l'opinion et les politiques publiques.

Ces discriminations peuvent mettre à l'écart les jeunes de certains emplois parce que leurs casiers judiciaires les empêchent d'y accéder mais également si des membres de leurs familles ont eu des problèmes judiciaires ce qui donne une mauvaise image.

À ce propos, un référent de justice expliquait qu'il avait connaissance de nombreuses discriminations liées à la justice dans les parcours des jeunes surtout au niveau de l'emploi.

Il dit : « Alors les discriminations liées à la justice, elles existent. C'est le casier judiciaire, c'est le fait que tu as des sociétés de gardiennage qui sont en lien avec les forces de l'ordre, avec des magistrats qui ont accès à des informations qui ne devraient pas avoir. Il y avait Carrefour qui recrutait. Moi, j'avais des jeunes qui postule à Carrefour et on lui a dit non parce que votre cousin de la tôle ou le grand frère a fait de la tôle. C'est la discrimination. Alors, on n'était pas sur des choses très affirmées sur la discrimination. Voilà, la justice discrimine forcément. » (Réfèrent de justice)

Ainsi, nous avons également l'exemple d'un jeune qui expliquait se faire contrôler régulièrement par une policière qui le dénigrait en l'insultant et le contrôlant sans raison valable. Également, ce jeune expliquait que le fait de venir d'un quartier était un poids supplémentaire à porter pour lui et qu'il se sentait d'autant plus à l'écart lors des contrôles de police. Suite à ces contrôles réguliers sans raison, le jeune ressent un sentiment de honte et d'injustice.

Il dit : Ils m'ont contrôlé parce que mon masque n'était pas sur le nez il était sur le menton. Elle m'a dit je te mets une amende pour te faire chier. Moi j'ai cru qu'elle rigolait donc je lui ai dit bah mets là moi et je l'ai reçu il n'y a pas longtemps. C'était une dame, les dames se prennent pour des cowboys. En plus quand ils n'aiment pas ta tête ils vont te faire chier. Mais cette policière ne m'aime pas du tout attention à elle. Elle veut bien me...

Elle te connaît ?

Elle me connaît bien, et elle ne m'aime pas du tout.

Elle te connaît comment ?

En ville, elle me contrôle tout le temps pour rien, elle me dit trou de balle et tout. Je lui dit à chaque fois ne me manque pas de respect elle me dit ce n'est pas un manque de respect. A chaque fois qu'elle me voit elle me contrôle. C'est une Scénic et à chaque fois qu'elle me voit contrôle contrôle toujours.

Contrôle de quoi ?

De papiers, de tout. Elle me dit toi je ne parle pas avec toi t'es un mytho. Elle est folle elle a un problème.

C'est la seule qui te contrôle ?

Oui souvent c'est elle après avec les autres ça se passe bien, tu parles bien avec eux ils te parlent bien mais avec elle attention.

Elle te contrôle souvent dans les quartiers ?

Oui souvent mais ça dépend, elle si je la croise à cette heure-là elle va me contrôler sans aucune raison.

Tu la rencontrais suite à ton problème judiciaire ?

Oui, mais même ci c'est quoi le rapport pour me contrôler tout le temps après elle m'a connu dans les quartiers et comme j'avais des problèmes avec la justice donc elle me connaît mais c'est quoi le rapport tout le monde a des problèmes de la justice ou autre.

Elle te contrôle seul ou quand tu es avec des amis ?

Quand je suis avec mes amis elle leurs dit ne traînez pas avec lui ce n'est pas une fréquentation.

Et elle contrôle les autres aussi ?

Oui oui, elle contrôle les autres aussi mais vite fait. Elle me casse plus la tête à moi qu'aux autres.

Elle parle de la même manière avec les autres ?

Non, mais ça dépend aussi des gens. Elle dit trou de balle, mytho je ne parle pas avec toi, elle me dit tu te tais des trucs comme ça. En fait à chaque fois elle cherche que je l'insulte bien correctement et là elle a un motif et elle m'embarque moi j'ai compris et à la fin je finis au commissariat et en prison. Mon avocat m'a dit que je dois la filmer pour porter plainte et même ci je vais porter plainte ça ne va rien amener. Avec les autres ils parlent normal ils font un contrôle de routine. Et elle me demande d'enlever tout pour me contrôler elle te fou la honte devant tout le monde. Tu te fais contrôler dans la rue c'est la honte.

Les mecs qui ont un problème avec la justice ils les laissent plus, surtout quand tu viens d'un quartier c'est mal vu par rapport à la police mais maintenant j'habite en ville.

Nous pouvons remarquer que les expériences discriminatoires des jeunes enquêtés ne sont pas seulement une injustice mais également une humiliation qui menace la valeur, l'identité et leur personnalité. En fait, ces jeunes rencontrent des discriminations parce qu'ils sont attribués à une identité négative, au mépris, et parfois l'identité est considérée comme une insulte et un stigmat. Selon François Dubet « *ce que les discriminations font aux individus et aux sociétés* » la stigmatisation n'a pas besoin d'être associée à des attaques racistes, misogynes ou homophobes pour que les personnes victimes de discrimination se sentent « humiliées ». Dès lors, la discrimination est nécessairement considérée comme un refus de reconnaissance. Ce déni de reconnaissance se manifeste de plusieurs manières. La première est d'effacer l'individu derrière son identité réelle ou supposée : alors que je me présente comme un ingénieur ou un locataire potentiel, je suis avant tout perçu comme un Arabe, un Noir ou un Musulman...

Il explique également que cette identité d'autrui ne correspond pas à l'identité de soi-même. Par exemple, « *je suis vu comme un musulman alors que je ne le suis pas, on me soupçonne d'être étranger alors que je suis un Français né en France, on me voit comme une femme préoccupée seulement par sa famille alors que je travaille autant ou plus que les hommes...* »

Le second déni est clairement lié aux stéréotypes négatifs associés à ces images identitaires, du racisme ordinaire, du sexisme ou de l'homophobie se manifestant par la méfiance, la gêne, la défiance ou « l'insulte ». Toutes ces attitudes sont d'autant plus subtiles que nous vivons dans des sociétés qui condamnent généralement les idéologies racistes, sexistes ou autres, y compris sur le plan juridique. Puis des attitudes discriminatoires et hostiles apparaissent de manière "cachée", déniée, "hypocrisie" et alarmante.

La discrimination remet en cause l'inégalité de traitement et le manque de reconnaissance de l'égalité dignité des cultures et des identités, c'est pourquoi elle pose un double problème aux sociétés qui veulent la combattre : c'est une exigence d'équité et une exigence de reconnaissance.

Mais ce double raisonnement, présent dans toutes les expériences de discrimination, ne signifie pas que ces expériences soient homogènes. Ils varient fortement en fonction d'un ensemble complexe de variables liées aux contextes sociaux, aux interactions, aux conditions de vie et aux caractéristiques personnelles. La discrimination étant un test de personnalité, le « caractère » joue un rôle essentiel.

Parce que l'intensité de la discrimination et de la stigmatisation n'est ni stable ni constante, et que l'association entre ces deux dimensions n'est ni stable ni cohérente, les expériences de discrimination se déroulent sur une période allant des essais « totales aux essais randomisés et incertains. Dans le premier cas, la discrimination est une expérience à part entière dans la mesure où vision du monde, relations aux autres et représentation de soi constituent une masse cohérente et homogène.

François Dubet explique également que tout ce qui se passe est prévisible et a du sens en termes de discrimination. Toutes les difficultés de la vie, toutes les relations avec les autres sont déterminées par la distinction. Comme le montre une grande partie de la littérature afro-américaine, les individus les plus discriminés, souvent des garçons qui vivent dans des quartiers isolés et peu qualifiés, adoptent des catégories de jugement qui les excluent et les retournent contre une société qui les définit comme purement racistes. Depuis, toute vie prend sens dans ces catégories qui deviennent aussi inclusives que celles des groupes raciaux : histoire, vie politique, relations amicales et amoureuses, religions, voyages en ville font partie de cette vision du monde et de soi.

Il dit « Toutefois, dans les recherches que nous avons faites en France, l'expérience totale des discriminations est loin d'être majoritaire. Alors que dans l'expérience totale les discriminations sont prévisibles, dans la plupart des cas elles se présentent comme un événement aléatoire et une mauvaise surprise. Elles ponctuent négativement la vie sans la déterminer totalement et les individus mettent en évidence cet aspect aléatoire parce qu'ils ne veulent pas être « paranoïaques », ne pas tout voir et tout interpréter en termes de discrimination, ne serait-ce que pour continuer à vivre « normalement ». Les individus ont la conviction qu'ils ont été discriminés mais ils n'en ont jamais vraiment la « preuve » quand il n'y a pas d'agression et de conduites hostiles. Y compris de leur point de vue, il est difficile de savoir si on a été refusé à cause de ce que l'on est — une femme, un Noir, un musulman..., ou pour d'autres raisons — ses compétences, sa personnalité, son histoire professionnelle... Comme dans la plupart des cas, le racisme et le sexisme sont déniés, masqués ou inconscients, les discriminations sont obsédantes et aléatoires, évidentes et « indémonstrables ». »

Enfin de compte, il y a une grande distance entre l'objectivation statistique de la discrimination et les milliers de manières dont les individus les vivent parmi bien d'autres épreuves et d'autres injustices. Cependant, il reste un trait commun à ces expériences : elles brisent la fluidité de la vie sociale d'où émergent les membres de la majorité relativement prévisibles dans le monde social. Lorsqu'on est perceptible, la menace de discrimination et de stigmatisation affecte toutes les interactions et les individus apprennent à propager des stratégies telles que l'humour, l'agressivité, l'apathie et l'évasion, sachant que ces stratégies ont souvent des effets néfastes car elles peuvent confirmer des stéréotypes hostiles. « On en fait presque toujours trop ou pas assez pour être traité comme un égal et pour être reconnu pour celui ou celle que l'on est, et d'abord comme un individu singulier »

Nous avons pu évoquer dans cette partie les différents ressentis de discriminations vécues par les jeunes. Ainsi, nous avons identifié les différentes expériences de discriminations vécues par les jeunes auprès d'institutions extérieures comme les services de police, le foyer, l'éducation nationale, les médias, le monde professionnel et la recherche de logements.

Nous avons également précisé que différents articles de Loi expliquent que les traitements défavorables doivent être associés à un critère pour être qualifiés de discrimination. Il est cependant parfois difficile pour les victimes de discrimination d'identifier la ou les caractéristiques personnelles ayant déclenché le traitement dont elles ont fait l'objet sachant qu'il existe différentes formes de discriminations. Pour ces raisons, la mesure déclarative comporte une dimension subjective qui complique sa qualification en termes de discrimination.

Ainsi, les jeunes évoquaient des ressentis de discrimination liées à l'origine ethnique, au lieu de résidence, à l'apparence physique et au parcours de justice. Ces ressentis de discrimination peuvent être multiples dans le parcours du jeune et sont davantage plus durs à supporter lorsqu'ils

Nous avons également pu observer que les ressentis des jeunes face à la discrimination n'étaient pas les mêmes selon leurs situations. En effet, certains jeunes vont davantage admettre une posture d'individu discriminé tandis que d'autres individus vont avoir des réactions autres telles que l'assimilation à la française.

Nous allons alors dans une quatrième partie, évoquer davantage les réactions des jeunes face aux discriminations.

3.4 Les effets et incidences des discriminations sur les parcours des jeunes

Dans cette partie nous allons évoquer les effets et les incidences des discriminations sur le parcours des jeunes et comment cela les impacte. Ainsi nous verrons les différentes réactions des jeunes face aux discriminations et le lien avec leurs parcours.

Ainsi selon l'article, « Discriminations et origines : l'urgence d'agir, 2020 » il est ainsi nécessaire de considérer les discriminations fondées sur l'origine dans une perspective systémique, autrement dit dans le cadre plus large de l'interaction entre les représentations collectives qui les stigmatisent, le cumul des discriminations avérées qu'elles subissent et les inégalités socio-économiques qui structurent la société afin de comprendre l'impact et les barrières systémiques à l'œuvre.

L'expérience répétée des discriminations et leur nature systémique entraînent des conséquences délétères et durables sur les parcours individuels, les groupes sociaux concernés et plus largement sur la cohésion de la société française. A l'échelle individuelle, la discrimination se traduit par une « perte de bien-être » et « une perte de chance », autrement dit par des efforts décuplés pour trouver un emploi ou un logement, des difficultés d'accès aux carrières et aux lieux de vie choisis, des temps de transport plus longs, des résultats scolaires moins bons, des sentiments de colère, de perte de confiance en soi ou de découragement, et une altération éventuelle de la santé mentale et physique.

Ces discriminations produisent également de l'autocensure, en particulier dans la sphère professionnelle où les individus, intégrant la réalité de la société, peuvent avoir tendance à limiter leurs ambitions. Face à l'injustice des discriminations, ils ont recours à des stratégies de contournement - comme le choix de professions avec un statut d'autoentrepreneur ou libéral, ou celui d'un emploi dans l'un des secteurs caractérisés par une forte proportion d'immigrés ou de descendants d'immigrés- mais également à des stratégies de rupture - comme quitter un emploi ou une ville, partir à l'étranger ou retourner dans le pays d'origine de leur famille. Ces stratégies traduisent des renoncements, restreignent les choix professionnels et produisent des formes de déclassement sociaux. Ces discriminations entament le rapport de confiance des individus à la société française et aux institutions : considérées comme inéluctables, elles mettent en cause leur place dans la société et alimentent le sentiment de ne pas être reconnu.

Bien que nés français, les descendants et descendantes d'immigrés sont trop souvent renvoyés à une forme de suspicion et de traitement différencié lors de leurs interactions avec les représentants de l'État et les administrations. Ainsi, les niveaux de confiance dans la police ne dépendent pas seulement du contrôle en lui-même, mais aussi de la façon dont il est mis en œuvre et du fait qu'il soit perçu comme le produit d'un profilage racial. Les discriminations que subissent les personnes issues de l'immigration ou perçues comme telles, tout comme leur faible représentation dans l'espace public, alimentent ainsi une recherche d'identité douloureuse et un

sentiment de désaffiliation nationale, qui du reste ne se trouvent pas contrebalancés par des discours politiques forts.

Selon l'article, « le sentiment de hogra : discrimination, négation du sujet et violences, 2000 » si l'ensemble des confrontations à la discrimination est marqué par la violence, les conséquences sur les sujets sont inégales. Selon que la discrimination est directe ou indirecte, ouverte ou masquée par d'autres arguments, les effets n'en seront pas de même nature. La conséquence sur le devenir ne sera pas la même selon que ce vécu douloureux pourra s'exprimer en conflit ou sera enfoui dans le silence, selon que le sujet pourra partager ce sentiment de négation avec d'autres ou restera seul face à lui. Car la rencontre avec la discrimination n'est pas une séquence « banale » pour le sujet. Elle constitue toujours une remise en cause du rapport à soi et à l'image de soi, et parfois du rapport au groupe majoritaire hérité de l'histoire et de la trajectoire.

Elle peut également remettre en cause des équipes libres identitaires ou des choix antérieurs brusquement rendus inopérants. En tant que violence (elle l'est toujours car elle débouche sur un sentiment de négation), elle porte une force destructrice trop souvent sous-estimée. Avant d'exposer des éléments des témoignages recueillis, soulignons que les propos de nos interlocuteurs étaient généralement emplies d'émotion lors de l'évocation de ces séquences de leur vécu, avec des réactions différentes selon les sujets : émotion encore porteuse de souffrance, colère encore vivace, résignation sceptique sans espoir de transformation, indignation, provocation revendiquant le stigmate, ou encore rupture plus ou moins totale avec les règles sociales.

Nous allons à présent évoquer les effets des discriminations sur la construction et l'estime de soi. Ainsi, subir une discrimination, ce n'est pas seulement perdre l'opportunité d'accéder à un emploi, à un stage ou à un lieu de loisirs, c'est aussi se voir privé, parfois durablement, de possibilités de se construire socialement face aux autres. En étant traité inégalement et illégalement, le jeune discriminé se retrouve de fait exclu de la citoyenneté, espace d'agrégation et de promotion des individus égaux en droit. La violence symbolique, qui s'exerce sur lui et porte atteinte à l'estime de soi, est d'autant plus forte qu'elle le confronte à une expérience radicale du rejet, fondée sur une décision arbitraire et non négociée avec autrui. La discrimination brise toute possibilité de lien social et renvoie celui qui la subit au sentiment « d'inutilité sociale ». Bien souvent l'exposition à la discrimination n'est pas une expérience ponctuelle mais elle relève d'expériences multiples et régulières. Cette continuité influence les trajectoires de vie de nombreux jeunes qui orientent leur rapport au monde à l'aune de ce vécu.

Selon l'article « Prévenir et lutter discriminations contre les rapports de domination : Petit traité à l'usage des acteurs et actrices de la jeunesse » subir une discrimination, ce n'est pas seulement perdre l'opportunité d'accéder à un emploi, à un stage ou à un lieu de loisirs, c'est aussi se voir privé, parfois durablement, de possibilités de se construire socialement face aux autres. En étant traité inégalement et illégalement, le jeune discriminé se retrouve de fait exclu de la citoyenneté, espace d'agrégation et de promotion des individus égaux en droit. La violence symbolique, qui s'exerce sur lui et porte atteinte à l'estime de soi, est d'autant plus forte qu'elle le confronte à une expérience radicale du rejet, fondée sur une décision arbitraire et non négociée avec autrui. La discrimination brise toute possibilité de lien social et renvoie celui qui la subit au sentiment « d'inutilité sociale ».

Bien souvent l'exposition à la discrimination n'est pas une expérience ponctuelle mais elle relève d'expériences multiples et réguliers. Cette continuité influence les trajectoires de vie de nombreux jeunes qui orientent leur rapport au monde à l'aune de ce vécu.

Ainsi les jeunes peuvent avoir différentes réactions face aux discriminations :

Le repli sur soi ou sur son groupe d'appartenance

Les réactions de repli sécurisent les jeunes en leur permettant d'éviter les situations potentielles de discrimination. Certains se réfugient dans leur monde intérieur pour ne pas être confrontés au regard et au pouvoir de l'Autre, les confinant bien souvent à l'inaction. D'autres se tournent plutôt vers le groupe de pairs, ce qui leur permet à la fois d'être reconnu dans leur vécu de discriminé et de bénéficier de solidarités internes au groupe venant compenser les difficultés à accéder à des biens et services à l'extérieur. Ces deux formes de repli protègent les jeunes des effets directs de la discrimination, mais elles risquent à terme de les isoler socialement en réduisant les lieux possibles de leurs investissements affectifs et relationnels. Nous avons par exemple le cas d'une jeune qui retire son voile afin de ne plus être confrontée à la discrimination, en opérant alors un repli sur elle-même.

Elle dit : *Surtout à l'école et au boulot, j'enlève mon foulard sur les trajets à chaque fois, ils ne savent pas que je porte le foulard, parfois je vais chez le médecin et il pense qu'il ne peut pas me toucher, même une coiffeuse pensait qu'elle ne pouvait pas me couper les cheveux devant les gens ça craint. C'est moi qui voulais porter le foulard, pas ma mère car elle savait que ça allait me poser des problèmes. Même dans certains loisirs comme le « laser-game » je l'enlève, je ne veux pas qu'on me traite différemment. Avec mes copines on l'enlève à l'arrêt de bus pour « passer mieux ». Même au permis j'ai dû l'enlever car l'examineur pensait que je ne voyais pas bien la route à cause du foulard et il l'a noté dans le compte-rendu. Du coup je l'ai enlevé la prochaine fois que j'y suis allée. Du coup pour les rendez-vous j'enlève le foulard. (Entretien avec une jeune de la PS)*

Le déni et l'intériorisation du stigmat

Le déni est une forme encore plus radicale de mise à distance puisqu'il va jusqu'à nier la réalité de la discrimination. En refusant de reconnaître l'existence de la discrimination, certains jeunes vont jusqu'à s'imputer à eux-mêmes la responsabilité de la situation vécue et à intérioriser le regard dévalorisant posé sur eux. Le jeune qui se persuade que son origine, son orientation sexuelle ou son handicap sont des motifs légitimes de mise à l'écart peut aller jusqu'à abandonner ou dissimuler un aspect correspondant de son identité.

Ainsi une éducatrice de prévention expliquait que certains jeunes n'évoquaient pas les discriminations dont ils avaient pourtant été victimes et demeuraient dans une forme de déni.

Elle dit : *« Quand j'ai fait les premiers questionnaires ou je leur disais est ce que t'as le sentiment d'avoir été déjà discriminé ? il me dit bah non alors que je savais que ce gamin s'était déjà pris mais des claques monumentales parce qu'il s'appelait comme ça ou qu'il venait en groupe d'un quartier mais tu es sûr tu as presque envie de lui dire mais si t'as été discriminé t'en a pas marre de ça. Et non ils ne l'évoquent pas ... (éducatrice de prévention) »*

La résignation

Le jeune qui se résigne sait que ce qu'il vit est injuste, mais il renonce à lutter contre. Cela peut être lié à la méconnaissance de ses droits et des recours possibles, à la réticence à s'engager dans des procédures jugées trop compliquées ou coûteuses, ou au manque de confiance dans la capacité des institutions à le défendre. L'acceptation est parfois liée à la banalisation des comportements discriminants observés et subis dans ses univers de vie ; la discrimination apparaît dès lors comme un phénomène « normal » avec lequel il faut vivre.

Nous avons ainsi l'exemple d'une jeune qui, lors d'une altercation avec un enseignant a préféré quitter la classe plutôt que de rester dans cette situation. Elle préférerait ne pas entrer dans le conflit avec cet enseignant pour ne pas s'engager dans des poursuites trop violentes avec lui et l'administration.

Elle dit : *J'ai dit que je préférais sortir du cours parce que si je m'énervais je savais que je pouvais aller plus loin et j'ai récupéré le téléphone que j'avais posé dans une boîte et je m'approchais pour récupérer mon téléphone et partir et à la fin il m'a poussé contre une table. Il y*

a quelques élèves qui sont intervenues pour prendre ma défense et dire qu'il ne devait pas faire ça mais moi à mon moindre geste on me sanctionnera, je venais juste d'arriver et je ne pouvais rien dire face à un prof qui était là depuis des années. Après j'ai pris mon téléphone je suis partie et la CPE m'a courue après, elle voulait qu'on discute et je ne voulais pas qu'il y ai des soucis alors je voulais bien discuter avec elle mais c'était trop tard. (Entretien avec une jeune CPP)

Nous avons également le cas d'un jeune CPP qui expliquait ne pas vouloir engager de poursuites envers une policière par peur que cela soit un combat vain.

Il dit : Elle parle de la même manière avec les autres ?

Non, mais ça dépend aussi des gens. Elle dit trou de balle, mytho je ne parle pas avec toi, elle me dit tu te tais des trucs comme ça. En fait à chaque fois elle cherche que je l'insulte bien correctement et là elle a un motif et elle m'embarque moi j'ai compris et à la fin je finis au commissariat et en prison. Mon avocat m'a dit que je dois la filmer pour porter plainte et même si je vais porter plainte ça ne va rien amener. Avec les autres ils parlent normal ils font un contrôle de routine. et elle me demande d'enlever tout pour me contrôler elle te fou la honte devant tout le monde. Tu te fais contrôler dans la rue, c'est la honte.

La mobilisation

L'expérience de la discrimination conduit certains jeunes à s'engager dans des combats pour faire reconnaître leurs droits individuels, ceux du groupe auquel ils se rattachent, voire d'autres groupes qui subissent des discriminations. Cet engagement peut s'accompagner d'un retournement du stigmaté posé sur soi par le discriminant pour en faire un élément de fierté identitaire et un support de revendication collective. La mobilisation influence parfois durablement les trajectoires de certains jeunes en suscitant chez eux des vocations professionnelles ou militantes. Cette stratégie proactive permet d'agir positivement sur l'estime de soi, mais elle peut également fragiliser le jeune qui n'aurait pas conscience des réactions hostiles auxquelles l'expose son statut de « victime » ou « d'opposant ».

Ainsi, nous avons pu observer le cas d'une jeune qui souhaiterait diriger sa propre entreprise et travailler dans une association pour prendre une revanche sur la vie et davantage évoquer la cause des femmes voilées et des personnes victimes de discriminations.

Il dit : Tu ne penses pas continuer dans l'accueil ?

Non, j'aimerais diriger une entreprise. J'aimerais aussi qu'on pense plus à nous, les femmes voilées, comme Nike qui pense bau foulard pour le sport, une mannequin voilée qui défile aux Etats-Unis, pour la journée de la femme ils avaient mis une femme voilée sur l'affiche pour nous c'est beaucoup. Même les débats où les femmes voilées s'expriment c'est super. Même un député disait que les femmes voilées sont victimes de violences alors qu'il était violent. Le mouvement Thiez, la fille de ma classe était avec eux, elle m'avait volé mon foulard un jour cette année pendant que j'étais au sport, elle l'a fait trois fois, la CPE ne disait rien mais ma mère est intervenue pour que ça bouge. Même pour les travaux de groupe, elle soupire et elle me dit que je gratte bien l'état avec ma mère alors que mon père gagne très bien sa vie. J'ai une amie qui est à Saint-Ambroise elle a arrêté les cours à cause des moqueries alors elle a tout arrêté, on lui a dit de s'accrocher, de ne pas faire comme sa mère mais certaines n'ont pas la détermination.

Moi je t'avoue si j'ai mon bac j'espère garder la motivation jusqu'au BTS. Au lycée c'est des gamines de toute façon. (Entretien avec une jeune de la PS)

Quels sont tes objectifs pour plus tard ?

J'aimerais travailler dans une association où je suis directrice pour aider les gens, lutter contre les injustices, par exemple j'ai une amie qui s'est fait virer car elle faisait des « tik-toks » c'est abusé. Travailler dans un truc humain comme l'humanitaire c'est bien aussi dans les endroits

où il y a des vraies galères. J'aurais adoré faire du journalisme aussi, j'aime être indépendante, en Algérie il y a même plus de femmes qui travaillent que d'hommes, je veux un homme avec qui c'est du 50/50. (Entretien avec une jeune de la PS)

Le retournement de la violence

Le conflit avec l'Autre, auteur ou complice supposé du système qui produit les discriminations, peut prendre une tournure beaucoup plus radicale et se traduire par des réactions d'agressivité. Parfois même la violence sort totalement du cadre revendicatif pour n'être qu'un vecteur de toute puissance ou de destruction. De nombreux acteurs et observateurs de la jeunesse avancent aujourd'hui l'hypothèse d'un lien entre l'expérience récurrente de la discrimination et de la stigmatisation et l'entrée dans des trajectoires de délinquance, de conduite à risques, voire dans la mise en œuvre d'actes suicidaires.

Également l'article "dire ou ne pas dire... les discriminations, Les jeunes femmes face au sexisme et au racisme" évoque d'autres formes de réactions face aux discriminations.

Certains de tes amis ont-ils aussi vécu ça ?

Elle dit : *Tout le monde franchement, surtout les filles mais les garçons aussi, il y en a qui tiennent les murs, vendent de la drogue et vont quatre ans en prison, font pleurer leur mère. J'ai un pote on ne lui a pas donné sa chance, il voulait faire autre chose que de la peinture et on ne l'a pas laissé faire et maintenant il vend. Moi si j'avais écouté ma prof à l'époque je serais mariée j'aurais tout arrêté, elle attendait que je pète un câble mais j'ai porté plainte contre elle et elle s'est fait virer. La génération de nos parents ne savait pas se défendre mais nous on sait comment faire, qui interpellé, comment faire.* (Entretien avec une jeune de la PS)

La mise à distance

Les réponses qu'on qualifierait d'« évitement » ont consisté généralement à s'éloigner purement et simplement de la personne ou du contexte perçu(e) comme discriminatoire, ce à plus ou moins brève échéance : on déménage, on change d'emploi, on quitte le service auquel on était affecté, etc.

L'éloignement peut s'organiser de façon évidente ou bien transiter par une solution de « repli » comme une réorientation professionnelle, une grossesse, ou, plus radicalement, une dépression. Toutefois, ces occasions de désinvestir le cadre professionnel où s'est jouée l'atteinte discriminatoire, même si elles prennent parfois un tour douloureux, permettent aux personnes concernées de (re)commencer à se préserver.

Ainsi nous avons pu interroger une jeune qui expliquait souhaiter quitter la France pour ne plus être victimes de ces formes de discrimination subies et des préjugés véhiculés par les médias.

Elle dit : *Ça sera compliqué pour moi, je devrais toujours travailler plus que les autres, j'aimerais quitter la France plus tard, c'est un pays fermé pour moi, je préférerais aller en Allemagne, alors que pourtant j'aime la France, mais je préfère un pays où je me sentirais plus libre. J'ai un peu le délire des Français à sortir et tout mais dans les médias on entend toujours parler de nous en mal, et aussi nous les femmes musulmanes voilées on a deux problèmes avec l'état, l'avenir, l'école qui nous regardent mal et le quartier dit qu'on écoute de la musique, qu'on est habillés comme-ci comme ça. Ça ne va jamais.* (Entretien avec une jeune de la PS)

Le « blanchiment »

Dans ce cas, les personnes concernées n'essaient pas de modifier la situation d'injustice qu'elles perçoivent. Elles s'efforcent plutôt de lui trouver des justifications qui leur permettent de cohabiter plus ou moins bien avec le problème, elles en neutralisent le contenu discriminatoire.

Autre forme de blanchiment, celle qui consiste à relativiser, voire à justifier le sexisme du groupe dominant au nom d'une cause plus noble.

Nous avons ainsi le cas d'une jeune qui expliquait ne pas s'apparenter à ce que les médias disaient de sa communauté. Ainsi elle apparente les situations de discriminations qu'elle a pu vivre aux préjugés véhiculés par les médias en France sur sa communauté.

Elle dit : "J'ai un peu le délire des français à sortir et tout mais dans les médias on entend toujours parler de nous en mal, et aussi nous les femmes musulmanes voilées on a deux problèmes avec l'état, l'avenir, l'école qui nous regardent mal et le quartier dit qu'on écoute de la musique, qu'on est habillés comme-ci comme ça. Ça ne va jamais.

Oui, même mon père français et sa mère ne comprennent pas que je porte le foulard, je suis chez moi ici mais ce qui me fait le plus mal au cœur ce sont les médias, ils déforment tout, si on les écoute on est des soumises.

Même Emmanuel Macron disait que c'était plus difficile de s'intégrer en s'appelant Mohammed mais le racisme est partout, certains sont plus ouverts que d'autres mais ça dépend, moi je ne suis pas celle qui a fait ça ou autre." (Entretien avec une jeune de la PS)

La résistance

Dans certains cas, les individus estiment devoir résister. Face à ce qui est perçu comme une agression, que l'éloignement finisse par avoir lieu ou pas, des réponses de l'ordre de la révolte peuvent intervenir. Le comportement discriminatoire peut alors faire l'objet d'un jugement assumé. La notion du caractère irrationnel de la discrimination est à plusieurs reprises mise en avant par ces enquêtés, peut-être dans une tentative d'objectivation/légitimation de leur sentiment de révolte. La colère est bien là, qui peut constituer un outil de protection contre la violence des remises en cause de soi qu'entraînent souvent les faits discriminatoires.

Ainsi une jeune expliquait qu'elle avait conscience qu'elle devait travailler davantage que les autres pour s'en sortir. Également elle expliquait avoir tendance à être sur la défensive lorsqu'elle se sentait attaquée, cela représentait une forme de résistance selon elle.

Elle dit : Une de mes profs m'a dit que je ne passerai jamais en première bac pro alors que j'avais 15 de moyenne, elle ne croyait pas en moi et même cette année ils m'ont aussi demandé si je voulais arrêter et travailler. J'ai l'impression que je dois toujours travailler 5 fois plus que les autres dans tous les domaines, que ça soit dans les stages, pour le procès de Nordhal Lelandais vendredi le policier m'a demandé si j'étais convoquée, il le dit juste à moi, j'attendais qu'il m'explique pourquoi mais il n'a rien dit mais maintenant on a l'habitude... Maintenant je suis dans la défensive, si quelqu'un me regarde mal je lui demande pourquoi il me regarde mal sinon je vais y penser le soir, et il me dit juste « Parce que tu me caches la vue » et je lui dis de bouger. (Entretien avec une jeune de la PS)

Ces réactions sont des stratégies d'adaptation, «ni bonnes ni mauvaises ». Elles ne sont pas forcément définitives : un jeune peut passer par une phase de repli, puis de violence, puis de mobilisation, etc.

Également selon l'article « accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, 2011 », le sentiment de discrimination anéantit bien des espoirs chez un certain nombre de jeunes qui ne s'autorisent pas à essayer, estimant à l'avance que leur origine ethnique, sociale et géographique constituera un frein majeur pour l'employeur. Pourtant, beaucoup de jeunes, dans le même temps, ont la lucidité de penser que le sentiment de discrimination, malgré sa réalité, est brandi pour masquer les échecs ou fuir les responsabilités.

Si les discriminations, bien que difficilement quantifiables faute d'outils fiables de mesure des actes discriminants, constituent bien une réalité, le parcours scolaire, la formation et la qualification en constituent d'autres. Comme nous l'indiquent les différents chiffres relatifs à la scolarité et aux études, les jeunes des quartiers doivent souvent composer avec un niveau de qualification et de diplôme plus faible que la moyenne. Dans le même temps, le rapport à l'emploi

a changé ces vingt dernières années. Comme nous l'avons vu dans la partie sur la scolarité, les jeunes aspirent à entrer dans la vie active plus tôt afin d'accéder à un revenu le plus vite possible.

Dans cette partie nous avons ainsi pu évoquer les effets et les incidents des ressentis de discrimination sur les parcours des jeunes.

Nous avons ainsi pu observer que l'expérience répétée des discriminations et leur nature systémique entraînent des conséquences délétères et durables sur les parcours individuels, les groupes sociaux concernés et plus largement sur la cohésion de la société française. A l'échelle individuelle, la discrimination se traduit par une « perte de bien-être » et « une perte de chance », autrement dit par des efforts décuplés pour trouver un emploi ou un logement, des difficultés d'accès aux carrières et aux lieux de vie choisis, des temps de transport plus longs, des résultats scolaires moins bons, des sentiments de colère, de perte de confiance en soi ou de découragement, et une altération éventuelle de la santé mentale et physique.

Si l'ensemble des confrontations à la discrimination est marqué par la violence, les conséquences sur les sujets sont inégales. Selon que la discrimination est directe ou indirecte, ouverte ou masquée par d'autres arguments, les effets n'en seront pas de même nature.

La conséquence sur le devenir ne sera pas la même selon que ce vécu douloureux pourra s'exprimer en conflit ou sera enfoui dans le silence, selon que le sujet pourra partager ce sentiment de négation avec d'autres ou restera seul face à lui. Car la rencontre avec la discrimination n'est pas une séquence « banale » pour le sujet. Elle constitue toujours une remise en cause du rapport à soi et à l'image de soi, et parfois du rapport au groupe majoritaire hérité de l'histoire et de la trajectoire.

Ainsi les discriminations ont de véritables conséquences sur la construction de soi et l'estime de soi.

Bien souvent l'exposition à la discrimination n'est pas une expérience ponctuelle mais elle relève d'expériences multiples et régulières. Cette continuité influence les trajectoires de vie de nombreux jeunes qui orientent leur rapport au monde à l'aune de ce vécu.

Ainsi les jeunes peuvent avoir différentes réactions face aux discriminations comme le repli sur soi et sur son groupe d'appartenance, le déni et l'intériorisation du stigmat, la résignation, la mobilisation, le retournement de la violence, la « mise à distance », le blanchiment, la résistance.

Ainsi, après avoir évoqué les ressentis des discriminations des jeunes et leurs influences sur leurs parcours nous allons mettre en miroir nos observations avec celle des chantiers éducatifs. Nous allons donc nous intéresser à la perception des chantiers éducatifs selon les jeunes et également lien entre la discrimination vécues par les jeunes et les pratiques des professionnels. Nous évoquerons également de nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels.

Partie IV

Le lien entre les modalités d'accompagnement dans les chantiers éducatifs et la lutte contre les discriminations

1. La perception des chantiers éducatifs selon les jeunes

Nous allons à présent observer le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les jeunes. Tout d'abord nous pouvons observer que tous les jeunes expriment être satisfaits de ce qu'ils font au sein des chantiers.

1.1 Une satisfaction générale liée aux expériences en chantiers

Dans les entretiens, on constate que les jeunes sont satisfaits de ce qu'ils font dans les chantiers éducatifs malgré le fait que les propositions de chantiers ne soient pas toujours valorisantes selon certains éducateurs comme le nettoyage de caves, repeindre des garages, mais par ailleurs les jeunes n'ont aucune critique à faire sur ces objets de chantiers ce qui nous a interrogé.

Ainsi, l'objet de chantier n'est pas choisi par les acteurs, il est donné par les donneurs d'ordre, quelques chantiers sont choisis comme les chantiers « Création » ou « Impulsion » qui développent d'autres caractéristiques mais cela ne concerne pas la majorité des chantiers.

Certains jeunes ne savaient pas ce qu'ils allaient faire dans les chantiers à l'avance, ils en retiennent autre chose, ils parlent peu de la dimension formative métier mais parlent d'autres choses connexes, ils viennent avant tout chercher l'ambiance avec les jeunes et les éducateurs et la rémunération, et ils ont des représentations positives des chantiers comme un « *espace hors temps* » agréable.

« *Du coup tu dirais que ça t'a apporté quelque chose ?* »

Oui et ce qui est bien c'est que ce n'est pas obligatoire. Si ça ne te plait pas tu n'es pas obligé de rester, elle peut t'inciter mais sinon elle peut te baser sur autre chose. » (Entretien avec une jeune CPP)

« Qu'as-tu appris dans les chantiers ?

Être autonome, être moins timide, aller vers les autres, m'ouvrir davantage au monde du travail, être indépendante financièrement, financer mon permis, même si c'était très peu c'était beaucoup pour moi. Ils ne m'ont pas donné un projet professionnel mais c'était pour d'autres raisons. » (Entretien avec une jeune de la PS)

« Est-ce qui t'as motivée à entreprendre les chantiers ?

Alors je voulais passer mon permis alors ça m'a aidée financièrement, j'étais intéressée, il y avait une bonne ambiance, ça m'a appris la polyvalence et j'étais aussi intéressée par la cuisine à la base, je suis intéressée par plein de choses ! » (Entretien avec une jeune de la PS)

Il y a une différence entre les perceptions des professionnels et des jeunes étant donné que les professionnels disent que les objets des chantiers éducatifs ne sont pas toujours valorisants et pourtant les jeunes n'ont aucune vision critique, cela leur convient et ça nous interroge parce qu'ils ne viennent pas chercher quelque chose dans les chantiers sauf l'ambiance et l'argent.

« Par exemple pour les bâtiments, on était beaucoup dans les caves, on demandait aux jeunes de repeindre les caves parce que c'est ce qui était demandé à ce moment-là mais du coup, demander à des jeunes d'aller dans des caves pour les repeindre ce n'est pas hyper valorisant et ça ne participe pas à changer le regard sur ce dont les jeunes sont capables, en termes d'estime de soi on n'y est pas non plus. » (Entretien éducatrice de Prévention)

« L'idée est de passer une étape pour faire du chantier, se diversifier un peu du nettoyage de montées et de caves, on ne les affectionne pas particulièrement car ce n'est pas valorisant pour les jeunes, quand on fait du désherbage ou de la taille de haies, on a tout de suite une visibilité du rendu, du travail effectué et c'est du travail visible avec un espace public, où les gens passent, les habitants peuvent passer et féliciter les jeunes en passant alors que le nettoyage de caves pas vraiment, ils n'iront pas forcément quand on sera en train de bosser. Ce n'est pas la même satisfaction pour les gamins. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Une jeune à ce propos disait ne pas rattacher les chantiers éducatifs à la « vraie vie » étant donné qu'elle était constamment avec des jeunes semblables à elle auxquels elle s'identifiait et sur un territoire qui lui était familier. Ainsi nous pouvons observer que certains jeunes ont du recul concernant les chantiers qu'ils ne rattachent pas à la réalité de leur vie et de leurs expériences extérieures au chantier. Ils ne vivent pas des discriminations au sein des chantiers, cette question n'est pas évoquée, nous verrons pourquoi la question des discriminations des jeunes est aussi peu évoquée dans le cadre du chantier, comment on peut envisager de prendre davantage en compte les discriminations et comment ils pourraient être pensés pour lutter les discriminations, les atténuer, par le biais d'un dispositif collectif, d'une échelle de collaboration territoriale...

Comment se fait-il que cette question des discriminations vécue par les jeunes soit aussi peu évoquée dans le cadre du chantier, comment on peut envisager de prendre davantage en compte

les discriminations et comment ils pourraient être pensés pour lutter les discriminations, les atténuer, par le biais d'un dispositif collectif, d'une échelle de collaboration territoriale...

*« Mais c'est pas la vraie vie les chantiers, c'est la famille, on est avec des gens comme nous... »
(Entretien avec une jeune de la PS)*

Les professionnels mentionnent également le fait que les jeunes soient satisfaits concernant ce qu'ils font au sein des chantiers éducatifs mais ils mentionnent avant tout la rémunération comme source de motivation pour les jeunes à entreprendre les chantiers surtout en étant jeunes puisqu'ils ne peuvent pas travailler en dessous de 14 ans dans la plupart des emplois.

« Ça leur donne envie de venir dans un lieu dans lequel ils se sont investis, ça donne envie de ramener les copains, montrer ce qu'ils ont la capacité de faire. Les chantiers donnent l'occasion de se faire connaître, se faire repérer, donner envie aux jeunes de nous rencontrer, faciliter la rencontre avec eux et puis l'aspect financier qui a un intérêt pour eux. » (Entretien éducatrice de Prévention)

Nous avons également pu observer une non-prise de conscience de certains jeunes liée aux protocoles des chantiers éducatifs.

1.2 Une non-prise de conscience liée à la présence de protocoles pour certains jeunes

Également, le problème principal qui se pose au sein des chantiers éducatifs est lié à un non-ressenti et à une non-prise de conscience des jeunes face à la présence de protocoles préexistants aux chantiers. Les jeunes rattachent rarement les chantiers éducatifs à une expérience d'insertion professionnelle mais se concentrent davantage sur le fait d'avoir une occupation et de percevoir une rémunération.

En effets, certains jeunes ont expliqué qu'ils ne savaient pas à quoi servent ou mènent les chantiers mais ils avaient malgré tout des discours d'expériences positives. Les différences entre les jeunes ne sont pas liées au genre, à l'origine, au territoire d'habitation ou à l'âge du jeune mais au type de parcours.

En effet, les jeunes de la Prévention Spécialisée nomment rarement un protocole préétabli qui précède leur entrée aux chantiers. Il peut manquer un temps de « *débrief* » avec les professionnels pour expliquer l'objectif des chantiers éducatifs. Ainsi les prestations des chantiers peuvent sembler « *minimalistes* » puisque les chantiers éducatifs n'ont pas l'objectif d'insérer véritablement les jeunes d'un point de vue social et professionnel.

Par exemple un jeune nous expliquait qu'il était allé réaliser les chantiers éducatifs car des connaissances lui en avaient parlé que la rémunération l'intéressait.

Également, une autre jeune qui disait qu'elle avait réalisé les chantiers car elle avait arrêté les cours et qu'elle était dans l'inactivité après le confinement de l'année dernière.

*« J'ai fait les chantiers parce des connaissances m'ont conseillé d'aller faire un tour là-bas. Et ils m'ont proposé des chantiers et ils m'ont dit que je vais être rémunéré je me suis dit aller. »
(Entretien avec un jeune de la PS)*

« Combien de chantiers as-tu fait avec eux ? »

Quelques-uns l'année du confinement, juste après que j'ai arrêté les cours car il n'y avait plus rien à ce moment-là avec le confinement. »

Et comment as-tu eu envie de réaliser des chantiers éducatifs ?

De base c'était surtout pour les sous et puis les éducateurs m'en avait parlé du coup voilà. » (Entretien avec une jeune de la PS)

Nous avons ensuite pu observer, à contrario, un ressenti de protocoles pour d'autres jeunes.

1.3 Un ressenti des protocoles pour d'autres jeunes aux profils spécifiques

Ainsi, nous avons pu observer des identifications de protocole pour d'autres jeunes. Ainsi une jeune de la Prévention Spécialisée nous avait cependant évoqué un protocole de chantier mis en place pour des raisons d'aide psychologique. Elle avait ainsi conscience d'un protocole pré-établi.

Cependant les jeunes sous-mains de justice en dispositif « *Clés du Parcours Professionnel* » ont davantage conscience d'un protocole d'entrée aux chantiers éducatifs car ils réalisent les chantiers éducatifs directement en lien avec leurs parcours de justice.

« Les éducateurs m'ont beaucoup aidée car ils savaient que j'avais envie d'aller de l'avant mais le stress et la timidité me rendaient négative, eux ils ressortaient mes qualités que j'avais. » (Entretien avec une jeune de la PS)

« Tu as appris d'autres choses dans les chantiers ?

J'ai appris aussi qu'il faut travailler, il faut être respectueux, il faut être à l'heure comme dans un vrai boulot. En fait, ils m'ont appris les bases du travail et du métier. Voilà en discutant avec les gens. Il ne faut pas rester dans son coin. Parler bien avec les gens. » (Entretien avec un jeune sous-main de justice)

Le dispositif CPP leurs permet ainsi davantage d'identifier ce qu'ils sont en train de faire et pourquoi ils le font.

« Tu penses que les chantiers éducatifs t'aident par rapport aux problèmes que tu as ?

Oui ça m'aide beaucoup au moins ils voient que je fais quelque chose. » (Entretien avec un jeune sous-main de justice)

« Et ces chantiers ont changé quoi dans ton parcours ?

Ils ont changé déjà comment travailler, comment se présenter au travail, comment parler avec les gens avec qui tu travailles et puis les bases des métiers en gros. » Entretien avec un jeune sous-main de justice)

« Tu sens qu'il y a un changement ?

Oui il y a un changement entre aller en chantier avec un éducateur qu'aller à un rendez-vous travailler autre part. » (Entretien avec un jeune sous-main de justice)

Plusieurs interrogations se posèrent à nous suite à ce constat comme le fait de se demander si ce non ressenti par rapport aux protocoles avait un effet sur la suite des parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en sachant que les jeunes et les professionnels n'inscrivent pas les chantiers éducatifs dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle. En effet, la majorité des jeunes interrogés ne retracent pas les chantiers comme étant une première expérience professionnelle étant donné que ce n'est pas formulé dès le départ.

On peut également se demander en quoi les professionnels peuvent-ils transformer, modifier, dépasser une situation d'un jeune sans la travailler ? Comment peut-on dépasser une situation qu'on n'identifie pas ? Également comment les jeunes peuvent-ils dire quelque chose dont ils n'ont pas conscience concernant le protocole ?

Après avoir pu étudier le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les professionnels nous allons voir comment ils peuvent ou non contre balancer les processus de discrimination dont sont par ailleurs victimes les jeunes concernés.

Nous allons à présent en apprendre davantage concernant les perceptions des discriminations vécues par les jeunes selon les professionnels.

2. Le lien entre les discriminations vécues par les jeunes et les pratiques des professionnels

Nous avons pu observer au cours des entretiens que la majorité des professionnels interrogés ont conscience des discriminations vécues par les jeunes, ce sont en général des discriminations liées à l'origine, au genre, à l'apparence physique, à la religion, au parcours de justice, au patronyme, au lieu de résidence dans le cadre des loisirs, du travail, du logement, de l'espace public, de l'éducation nationale et de la famille, des services de police. Les professionnels repèrent ces discriminations pendant les temps d'échange avec les jeunes lors des entretiens réalisés avec eux, des chantiers et des sorties.

« Après je pense que là où ils le ressentent le plus c'est quand on échange c'est par rapport à l'emploi, notamment sur le nom qu'on a, moi avec tel nom je ne serais jamais embauché. Pour ceux qui sont scolarisés ils ont aussi ce sentiment au collège parce que moi je m'appelle comme ça je me fais tout de suite reprendre alors qu'un tel il ne se fait pas reprendre. » (Entretien éducatrice de la PS)

Une éducatrice de Prévention avait alors mentionné des discriminations existant dans les loisirs, auprès des services de police, des recherches de stages, une étiquette de « jeunes de quartier » portée par certains jeunes et les discriminations existantes envers les femmes dans l'espace public, dans la scolarité, et dans leur entourage familial.

Une chargée de relations entreprise évoquait alors des discriminations des filles portant le voile dans l'emploi pour des raisons de sécurité et de laïcité à l'école et au niveau de la religion dans l'emploi, ou avec des contrôles de police réguliers.

Cela rejoint les discours des jeunes, qui identifient les mêmes types de discriminations dans leurs parcours d'insertion sociale et professionnelle. Ainsi, les jeunes rencontrent en général des discriminations liées à l'origine, l'apparence physique et le parcours de justice.

Certains professionnels disent avoir conscience qu'ils peuvent aussi discriminer involontairement les jeunes dans leurs pratiques professionnelles et dans la sélection des jeunes pour réaliser les chantiers éducatifs.

Une professionnelle expliquait ainsi que c'était important que les professionnels réalisent qu'ils peuvent eux-mêmes être discriminants pour pouvoir travailler la question des discriminations. Il y a aussi des professionnels qui disaient ne pas avoir assez de recul sur leurs pratiques pour pouvoir repérer des discriminations au sein des parcours des jeunes.

« Je pense que ça deviendra un jour un thème important qu'on traitera plus facilement quand tout le monde se posera la question et accepter que nous même on discrimine, on ne le fait pas de manière volontaire mais je pense qu'on aura tous admis ça on pourra travailler le sujet peut-être on peut le faire avec une grille, ou une vidéo un peu spécifique, je n'ai pas d'idées précises. » (Entretien éducatrice de la PS)

Certains professionnels ont observé des discriminations directes chez les jeunes par exemple lorsqu'une éducatrice voulait réserver un camp de vacances pour les jeunes et que le camp de vacances avait dit qu'il n'y avait plus de place alors qu'il en restait.

En conclusion les professionnels repèrent les discriminations vécues par les jeunes, certains d'eux ont conscience de pouvoir être eux-mêmes discriminants envers les jeunes, de ce fait quelles sont les perceptions des professionnels face aux réactions des jeunes ?

Nous avons ainsi pu observer que quelques professionnels voulaient travailler les discriminations avec les jeunes en opérant une déconstruction des discriminations avec les jeunes, en repensant la discrimination à leur échelle, en ouvrant le champ des possibles, en conseillant, en contactant les institutions concernées, en faisant attention aux processus de sélection opérés. Ces professionnels possèdent un logiciel des discriminations dû à la connaissance de dispositifs spécifiques (Talents à la MLJ, recherche-action à l'Observatoire) ou cela renvoie à leurs connaissances personnelles sur le sujet.

“Étant algérienne, je me sens plus à l'aise de leur dire les choses, je pense qu'ils le prennent, l'entendent” (Entretien éducatrice de la PS)

La « recherche-expérimentation » vous a-t-elle aidé dans cette prise de conscience ?

“Oui bien sûr, juste de penser la discrimination, quand on fait un métier dans le social on la pense mais pas à notre endroit, on le fait moins spontanément, en fait quand on l'accueille on se dit qu'on va imaginer des choses pour les jeunes, des choses positives, quand le gamin se dit qu'un adulte croit en lui c'est positif mais on voit aussi qu'il y a des limites à cet endroit-là, on veut ouvrir le plus possible et mieux travailler les questions d'accompagnement si ça échoue, on veut tellement sortir les jeunes d'une « spirale d'échec » qu'on va réduire les propositions, exclure d'emblée les autres mais il y a souvent des bonnes surprises.” (Entretien éducatrice de la PS)

« On peut alors déconstruire avec eux, identifier ce qui est de l'ordre d'une discrimination de la part d'adultes ou d'autres jeunes autour d'eux, ce qu'ils ont à voir eux, différentes composantes, différencier le videur qui voit arriver des loulous du quartier et qui ne va pas charger à comprendre ou si on arrive dans un endroit et qu'on commence à grimper sur les voitures du parking, voir comment on peut voir ce qui est acceptable ou non, se décoller du costume de « jeune de quartier » et voir comment manier un certain nombre de codes, manier aisément cela, cela fait partie aussi de nos missions éducatives, leur expliquer qu'il ne faut pas effacer leurs codes mais leur dire qu'on est pas partout pareil tout le temps, il y a ce travail-là, cette manière-là dont on se saisit des choses.. » (Entretien éducatrice de la PS)

“Déjà de le nommer c'est bien, de se dire qu'il y a telle ou telle option, on travaille sur ce que les jeunes veulent essayer, par exemple passer une nuit à l'extérieur et on voit si jamais il peut rentrer si ça se passe mal ou lui demander de rester pour essayer, préparer ces sorties-là, si ça ne va pas au bout on peut déjà essayer de travailler telle ou telle problématique. “ (Entretien éducatrice de la PS)

Que faites-vous face à ces situations ?

“On appelle l'employeur, on essaie de comprendre de son point de vue pourquoi ça peut être un frein, on fait du dialogue, on voit si il peut y avoir des compromis. Par rapport au salarié qui se faisait discriminer vis-à-vis de sa couleur de peau on a dialogué avec l'employeur car il a le devoir de gérer ce type de situations. On s'occupe vraiment de dialoguer avec les entreprises. Il y a un dispositif « Talents » où des jeunes discriminés ou qui ressentent de la discrimination travaillent dessus avec mes collègues, ils vont échanger et si effectivement ils ont vécu de la discrimination à un instant précis des choses spécifiques vont être mises en place, des ateliers de travail sur les CV qu'on va anonymiser, des entretiens spécifiques. On est là pour savoir le pourquoi du comment, voir avec le jeune pourquoi il a été refusé à un entretien, si le refus a été motivé, savoir quels sont les raisons du refus. » (Entretien chargée de relations entreprises)

“Comment faites-vous par rapport à cela ?

Alors c'est leur style mais on leur explique que ça peut être à modérer des fois. J'ai également expliqué à un employeur que le style du jeune ne caractérisait pas ses compétences mais il était réticent car il allait être vu par les clients à certains moments de la journée. Les survêtements peuvent gêner certains professionnels et ils vont s'arrêter à ça. Mais sinon on n'a pas eu vraiment de demandes particulières de jeunes filles qui voulaient travailler dans les milieux du bâtiment ou autre. [EG1] (chargée de relations entreprises)

Et au niveau de l'âge vous disiez que ça pouvait être compliqué ?

Oui surtout avec les jeunes de moins de 18 ans, c'est compliqué, ils sont parfois plus facilement positionnables sur des stages, des chantiers que sur d'autres emplois. On essaie de mettre davantage en avant la personnalité du jeune dans ces cas-là que l'expérience. [EG2] (chargée de relations entreprises)

Qu'avez-vous fait pour cela ?

J'ai bataillé, je me suis appuyée sur des contacts que j'avais comme la formatrice du CFA en peinture qui est une femme, mais je crois que la jeune qui était intéressée a changé d'avis

finalement, on avait fait le tour des employeurs. Après c'est une réalité même dans une émission de cuisine, un cuisinier arabe disait qu'il fallait batailler deux fois plus en montrant qu'on peut être arabe et cuisinier. J'ai dit ça aux jeunes femmes qui voulaient faire de la peinture, elles devraient se battre deux fois plus pour y arriver. Aussi pour avoir un titre de séjour il faut un boulot et pour bosser il faut un titre de séjour, c'est insoluble, on ne peut pas s'en sortir. On a des gamins qui ne sont pas mineurs non accompagnés, leurs parents ne les aident pas, ils n'ont aucune aide et au bout d'un moment le gamin peut être amené à faire n'importe quoi, dans la voie légale il n'y a pas de solution, c'est une discrimination administrative, si le gamin veut s'en sortir c'est compliqué. Après on bataille, je pense à un jeune qui avait galéré pendant un an pour refaire ses papiers, il a eu un boulot après et un petit garçon c'est super. J'en ai suivi un autre qui avait eu des soucis pour passer son CAP, des fois tout peut se passer correctement mais ils sont bloqués administrativement, après je comprends aussi la position administrative mais c'est vrai que c'est compliqué. (Entretien éducatrice PJJ)

Comment va se passer l'étude sur les discriminations dont vous m'avez parlée ?

On va en discuter dans des comités techniques avec des acteurs territoriaux, prendre en compte la spécificité des partenaires et voir si on peut faire passer des questionnaires au SSAV, à la mission locale, à la Prev et à la PJJ et aux médiateurs. Ce n'est pas officiel pour l'instant mais on y réfléchit pour voir comment lutter contre les préjugés en laissant libre la parole avec des questions ouvertes, voir leurs besoins d'insertion, voir ce qu'on peut mettre en place au jour d'aujourd'hui pour voir où l'insertion est possible. J'ai aussi participé à la recherche-action « Faire société » et j'ai trouvé ça passionnant, on a un vocabulaire commun en tant que travailleurs sociaux mais aussi en décalage et c'est intéressant d'avoir un endroit où on arrête d'agir et on pense, ça fait du bien à mon métier et à ma manière de faire mon métier. Du coup cette recherche nous permettrait de faire une pause et d'écouter la parole de ces jeunes. (Entretien éducatrice PJJ)

La recherche-action vous a permis d'être plus alerte par rapport à ça ?

Oui, tout à fait, ça m'a aussi aidée à être vigilante sur comment je peux discriminer les jeunes à un moment, la discrimination peut être partout, c'est plus dans l'idée qu'on a déjà de l'autre. (Entretien éducatrice de PS)

Certains professionnels ressentent une certaine résignation de la part des jeunes victimes de la discrimination dans le sens où ils ne veulent parfois plus postuler un emploi ou chercher un logement parce qu'ils ont un nom qui n'est pas français ou qu'ils viennent d'un quartier par exemple.

La résignation selon l'ouvrage Prévenir et lutter contre les discriminations, petit traité à l'usage des actrices et acteurs de jeunesse est lorsque : « *Le jeune qui se résigne sait que ce qu'il vit est injuste, mais il renonce à lutter contre. Cela peut être lié à la méconnaissance de ses droits et des recours possibles, à la réticence à s'engager dans des procédures jugées trop compliquées ou coûteuses, ou au manque de confiance dans la capacité des institutions à le défendre. L'acceptation est parfois liée à la banalisation des comportements discriminants observés et subis dans ses univers de vie ; la discrimination apparaît dès lors comme un phénomène « normal » avec lequel il faut vivre. »*

« Oui c'est sur et voir comment ça affecte les jeunes, mais je pense que c'est variable dans le temps et l'intensité. Une fois j'étais avec un jeune à un EHPAD où on bossait et la directrice a demandé d'où il venait et a dit « C'est nul Mayotte » et on était choqués mais le jeune n'a rien dit, il était resté calme. » (Entretien éducateur technique)

Certains professionnels ressentent également le fait que les jeunes peuvent profiter de cette posture pour expliquer leur immobilisme, l'incompétence ou les problèmes de comportement et les actes de délinquances avec une forme de victimisation.

La victimisation est décrite ainsi selon l'ouvrage Prévenir et lutter contre les discriminations, petit traité à l'usage des actrices et acteurs de jeunesse : *L'argument principal utilisé pour relativiser ou démentir la réalité du vécu discriminatoire des jeunes reste celui de la « victimisation ». Selon cette approche, un jeune qui se dit victime de discrimination se servirait de cette posture pour masquer son immobilisme, son incompétence ou ses problèmes de comportement. Ses difficultés à accéder à un logement, à un stage ou à un emploi ne sont pas reconnues comme étant dues à des facteurs extérieurs, mais sont liées à ses manques et à sa responsabilité. Sans nier les difficultés d'insertion du jeune, la suspicion exprimée à l'égard de sa parole est peu à même de créer un climat de confiance propice à l'énoncé du vécu de la discrimination, premier pas vers la reconnaissance et la réparation du préjudice subi. »*

« Certains vont se cacher derrière ça pour ne pas bouger mais c'est une question de responsabilités, quand on commence à les brancher là-dessus ils aiment aussi se plaindre dans une position de victime mais il existe aussi des jeunes qui ont du recul et essaient de s'en sortir. » (Entretien éducatrice de la PS)

Certains professionnels expliquent que les jeunes revendiquent leurs caractéristiques individuelles et ne souhaitent pas changer, ils mettent ainsi en place une forme de mobilisation.

Selon le même ouvrage, la mobilisation est décrite ainsi : *« L'expérience de la discrimination conduit certains jeunes à s'engager dans des combats pour faire reconnaître leurs droits individuels, ceux du groupe auquel ils se rattachent, voire d'autres groupes qui subissent des discriminations. Cet engagement peut s'accompagner d'un retournement du stigmate posé sur soi par le discriminant pour en faire un élément de fierté identitaire et un support de revendication collective. La mobilisation influence parfois durablement les trajectoires de certains jeunes en suscitant chez eux des vocations professionnelles ou militantes. Cette stratégie proactive permet d'agir positivement sur l'estime de soi, mais elle peut également fragiliser le jeune qui n'aurait pas conscience des réactions hostiles auxquelles l'expose son statut de « victime » ou « d'opposant ». (Prévenir et lutter contre les discriminations, petit traité à l'usage des actrices et acteurs de jeunesse)*

« Après certains sont très conscients de ça, certains disent qu'ils adoptent une posture différente ou d'autres n'ont pas envie et disent que les autres doivent les accepter comme ils sont » (Entretien conseillère SPIP)

Également deux professionnels expliquaient que des jeunes reproduisent parfois les discriminations vécues entre eux opérant ainsi un retournement de la violence.

Certains jeunes reproduisent des discriminations vécues à l'extérieur comme des jeunes faisant preuve d'homophobie, de misogynie dans les chantiers selon un éducateur technique. Il y avait également un jeune faisant preuve de racisme selon une éducatrice de Prévention Spécialisée.

Le retournement de la violence est alors décrit ainsi : « *Le conflit avec l'Autre, auteur ou complice supposé du système qui produit les discriminations, peut prendre une tournure beaucoup plus radicale et se traduire par des réactions d'agressivité. Parfois même la violence sort totalement du cadre revendicatif pour n'être qu'un vecteur de toute puissance ou de destruction. De nombreux acteurs et observateurs de la jeunesse avancent aujourd'hui l'hypothèse d'un lien entre l'expérience récurrente de la discrimination et de la stigmatisation et l'entrée dans des trajectoires de délinquance, de conduite à risques, voire dans la mise en œuvre d'actes suicidaires.* » Prévenir et lutter contre les discriminations, petit traité à l'usage des actrices et acteurs de jeunesse)

« *Oui pas mal, il y en a qui disent « si je suis avec un gay dans le chantier je le tape », ils parlent mal des femmes « les salopes, les putes » on ne peut pas tolérer ce genre de comportements, ça vient de la musique qu'ils écoutent, l'image de la fille fantasmée bien présente. Il y a des filles dans les chantiers qui ont eu des problèmes, alors je fais comprendre à tout le monde que ce n'est pas normal.* » (Entretien éducateur technique)

La majorité des professionnels évoquent une insuffisance d'outils et un manque d'informations pour pouvoir travailler la discrimination à leur échelle. Cette insuffisance d'outils peut être due aux institutions pour travailler la discrimination à leur échelle qui est le terrain, on se demande si cela ne doit pas être travaillé au niveau institutionnel.

« *Non, je sais ce que c'est, on a eu des informations mais je pense qu'on pas suffisamment à l'aise avec cette thématique pour forcément l'aborder.* » (Entretien éducatrice de PS)

Certains expliquent qu'il s'agit d'accepter le fait que chacun d'eux puisse être discriminant sans le vouloir au sein de leurs pratiques pour pouvoir faciliter le travail sur cette thématique.

En effet les outils et les dispositifs permettant l'écoute et la reconnaissance du vécu des jeunes discriminés sont peu nombreux et souvent d'un accès difficile pour des jeunes mal informés ou tentés par des stratégies d'évitement, de déni ou de résignation. Ainsi une inégalité de traitement est une « discrimination » lorsque celui qui discrimine agit dans le cadre d'une relation publique ; c'est-à-dire en tant que représentant d'une organisation publique et privée. Une inégalité de traitement produite dans le cadre d'une relation privée, entre des individus ou des groupes d'individus, n'est pas une discrimination ; on parle alors de « mise à l'écart ».

Des professionnels se demandent si le fait de se poser cette question collectivement peut aider à lutter contre les discriminations, le fait que l'institution se pose la question fait bouger les choses selon eux.

A ce propos, le directeur du dispositif Prévention expliquait qu'il avait le sentiment que les professionnels ne se sentaient pas légitimes à parler de la question des discriminations, de peur de ne pas avoir de réponse. Ils ont du mal à faire le lien entre les discriminations vécues par les jeunes et le travail à mettre en place pour cela. Ainsi, si les institutions se positionnent sur cette question et sont porteuses de discours, cela leur permettra de laisser un espace aux professionnels pour traiter de la question des discriminations.

“Peut-être les deux, j’ai eu l’impression que c’était une attente portée uniquement par moi ou plutôt pas par les autres professionnels. J’ai l’impression qu’ils ne se sentent pas autorisés de parler de ces questions-là, pas légitimes, qu’est-ce qu’ils peuvent en faire, ils ne le savent pas bien, ils ont peut-être la crainte de ne pas avoir de réponse, de se sentir impuissants, cette question-là ne fait partie des réflexes. La question est difficile, une fois que j’ai les outils, comment je peux faire, j’ai compris, comment je peux faire, je ne suis pas sûre qu’ils arrivent à faire le lien entre les deux encore aujourd’hui, ça les heurte, comment ils peuvent mettre ça au travail je ne suis pas sur qu’ils en aient une idée.

Est-ce qu’avoir le soutien des directeurs d’institutions pourrait les aider selon vous ?

Oui je pense qu’il faut que les institutions se positionnent sur cette question, c’est mon rôle dans ce projet, parce que si on laisse les professionnels seuls on ne peut pas porter le discours, si on le fait uniquement par rapport aux jeunes et pas par rapport à ceux qui discriminent on oublie une grosse partie du problème. Oui il faut que les institutions soient porteuses de discours sur la question, ce n’est pas le cas alors ils n’ont pas d’espace, de méthode pour relayer ce qu’ils voient sur le terrain, j’ai l’impression qu’ils acceptent ça comme faisant partie du paysage comme les jeunes, on sait que ça existe, on ne peut rien faire, ça ne sert à rien de se battre contre des moulins à vent, c’est presque ça. Oui il y a vraiment besoin qu’il y ai des paroles fortes et que quand il se passe des choses ça puisse être remonté. » (Entretien éducateur de la PS)

Certains professionnels ont connaissance de dispositifs spécifiques de lutte contre les discriminations comme le dispositif « Talents » à la Mission Locale Jeune et les recherches-actions menées sur les discriminations, ce qui les pousse à mettre en place des actions pour lutter contre les discriminations.

Les professionnels s’accordent à dire que les chantiers éducatifs ne sont pas pensés pour travailler la question des discriminations.

On se demande alors si le chantier éducatif peut représenter un espace hors codes, qui suspend les discriminations. Selon une éducatrice le fait d’accepter les jeunes comme ils sont dans les chantiers éducatifs peut représenter un objet de lutte contre les discriminations.

“Déjà le fait d’offrir cet « espace-là » au jeune, les accepter comme ils sont sur comment ils s’habillent, dans le cadre de l’« Aller-vers », aller où ils sont, à la gare, en bas des immeubles, en les considérant de cette manière-là, leur proposer des projets, gratter le plafond de verre ce n’est déjà pas rien. Le fait que ça existe, j’imagine que ça permet quand même de travailler les discriminations même si ce n’est pas dit, ça leur permet de se rendre compte de ce qui ne va pas ou de continuer dans cette lancée-là, je me dit que ça a peut-être des effets.. ” (éducatrice de la PS)

Le chantier éducatif pourrait ainsi représenter un espace d’hétérotopie selon Michel Foucault dans « des espaces autres », un espace suspendu avec un contexte spécifique pour y entrer, un lieu à part qui comprend une fonction spécifique : un espace d’illusion qui dénonce l’espace réel de façon illusoire et les discriminations extérieures et aussi un espace réel qui joue le rôle de compensation en montrant un monde « parfait, méticuleux », contrairement au mode réel qui est désordonné et imparfait. Ici on peut se demander si le fait que cet espace-là les accueille « comme ils sont » les aide à lutter contre les discriminations dont ils sont victimes ? Est-ce que le fait que le chantier soit sur une période courte les aide ou cela ne lutte pas durablement contre les discriminations ? Ou si les discriminations ne sont pas travaillées cela les perpétue ?

Cela les amplifie ? Nous avons pu observer qu'il y avait sûrement les deux versants sur cette question.

« Enfin, le dernier trait des hétérotopies, c'est qu'elles ont, par rapport à l'espace restant, une fonction. Celle-ci se déploie entre deux pôles extrêmes. Ou bien elles ont pour rôle de créer un espace d'illusion qui dénonce comme plus illusoirement tout l'espace réel, tous les emplacements à l'intérieur desquels la vie humaine est cloisonnée – peut-être est-ce ce rôle qu'ont joué pendant longtemps ces fameuses maisons closes dont on se trouve maintenant privé –, ou bien, au contraire, créant un autre espace, un autre espace réel, aussi parfait, aussi méticuleux, aussi bien arrangé que le nôtre, et désordonné, mal agencé et brouillon. Ça serait l'hétérotopie non pas d'illusion mais de compensation et je me demande si ce n'est pas un petit peu de cette manière-là qu'ont fonctionné certaines colonies. » (Michel Foucault, « Des espaces autres »)

Nous allons ensuite en apprendre davantage sur de nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels avec l'importance de lutter contre les discriminations, les principes d'une pensée réflexive et de la recherche-action pour que les professionnels réfléchissent à leurs pratiques en situation et les idées des professionnels pour lutter contre les discriminations. Nous verrons alors qu'il faudrait maximiser le chantier éducatif et aller au-delà de prestations minimalistes pour réduire les impacts des discriminations sur les parcours des jeunes. Il s'agirait ainsi de prendre en compte ces situations de discriminations vécues à l'échelle des professionnels pour les sensibiliser davantage.

3. De nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels

Nous allons tout d'abord observer l'importance de lutter contre les discriminations. Ainsi, nous pouvons observer que les phénomènes de discrimination sont de plus en plus importants concernant les jeunes à l'entrée sur le marché du travail et y compris lors de leur formation et qu'il devient urgent de mettre en place des formes d'expérimentations afin de lutter contre les discriminations. Ainsi nous verrons en quoi notre étude et les préconisations qui seront formulées par la suite pourront transformer l'objet de chantiers et tendre à lutter contre les discriminations faites aux jeunes dans leurs vies personnelles.

3.1 L'importance de lutter contre les discriminations

Nous allons à présent observer l'importance de lutter contre les discriminations selon l'article « L'importance de lutter contre les discriminations » de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

Cet article évoque l'importance de la lutte contre les discriminations suite au manque de diversité dans le monde professionnel. Cette lutte devrait ainsi s'exercer à l'embauche, mais également à l'entrée des établissements d'enseignement, dans l'acquisition d'un logement ou encore dans l'accès aux soins.

Ainsi l'égalité des chances est décrite comme un enjeu pour les politiques publiques puisque suite à certaines enquêtes de fortes discriminations à l'embauche ont pu être démontrées selon l'origine et le sexe.

Des inégalités d'accès touchent les jeunes à l'entrée sur le marché du travail mais aussi au cours de leur formation. Comme le note par exemple le rapport 2011 de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS), « *l'orientation vers une filière générale (1re L, ES ou S) est pour les lycéens originaires d'un collège en ZUS beaucoup moins fréquente (24,1 % contre 36,7 %), en particulier pour la filière scientifique* ».

La concertation jeunesse menée en 2009 avait estimé que « *la réussite scolaire, les choix d'orientation et l'accès à l'enseignement supérieur restent encore trop largement déterminés par l'origine sociale ou culturelle et par le genre* ».

Les projets expérimentent des actions de deux types. D'une part, il s'agit d'aider les jeunes potentiellement défavorisés, en raison de leur origine sociale, de leur sexe ou de leur handicap, à élargir leurs perspectives de formation et à réussir leurs études. D'autre part, il s'agit de mieux appréhender la relation entre jeunes et employeurs afin d'identifier les vecteurs de la discrimination à l'œuvre sur le marché du travail et les moyens les plus à même d'y mettre fin.

Les évaluations devraient permettre de déterminer quels dispositifs permettent une ouverture plus large des possibilités de formation et quelles actions favorisent l'égalité des chances dans l'accès à l'emploi.

Ainsi pour tendre vers une lutte contre les discriminations, onze expérimentations sont soutenues par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse qui devraient bénéficier à environ 6 200 jeunes.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'axe 1 « *Favoriser l'égalité des chances et lutter contre les discriminations* » du deuxième appel à projets (AP2) publié en octobre 2009. Un de ces projets est porté par une collectivité territoriale, et un par une mission locale.

Ils ont pour objet de favoriser l'égalité des chances dans l'accès à la formation (6 projets) et de lutter contre la discrimination sur le marché du travail. (5 projets)

Face au manque de diversité constaté dans le monde professionnel, l'article présente des actions concrètes qui cherchent à lutter contre les discriminations de toute sorte : à l'embauche, mais également à l'entrée des établissements d'enseignement, dans l'acquisition d'un logement ou encore dans l'accès aux soins. Ainsi, ces projets peuvent nous permettre d'avoir quelques idées concernant des projets de lutte contre les discriminations et de mesurer son importance.

Également l'article « Trois approches de la discrimination : évaluations indirectes, expérimentation, discriminations ressenties » de Eric Delattre, Noam Leandri et Dominique Meurs et Roland Rathelot précise qu'il existe plusieurs limites de la lutte contre la discrimination ethnique.

Il existe en effet une difficulté d'établissement de la preuve. Ainsi, la législation antidiscriminatoire est peu efficace. Cela a notamment pour origine que la loi exige de tout plaignant que,

face au juge, il fasse la preuve du délit : refus d'offre de stage ou d'embauche par un employeur en raison de la nationalité étrangère ou de l'appartenance ethnique, par exemple. Or, la preuve du préjudice subi est difficile à établir : l'employeur peut justifier son acte par un choix rationnel de candidats ou de stagiaires. De plus, il bénéficie automatiquement du principe de la présomption d'innocence.

Le directeur du dispositif Prévention expliquait à ce propos que les plaintes étaient rarement déposées dans ce domaine étant donné qu'il y avait un tabou sur ce sujet et que les jeunes avaient du mal à en parler. Également il manque une prise de conscience collective sur cette question, il faudrait qu'elle commence à un niveau individuel pour ensuite évoluer vers un niveau collectif. Également la question des discriminations est rarement travaillée d'un point de vue formel et se fait souvent en périphérie. Il faudrait davantage évoquer cette question plutôt que de la contourner.

« S'il y a une plainte, la police le prend-elle au sérieux ?

Je ne sais pas, j'ai vu qu'il y avait une plainte une fois, c'était des faits plutôt des faits liés à l'homophobie, je ne sais pas quelle suite il y a eu, je ne peux pas juger de ça, il y a eu des conversations de comptoir surtout où chacun donne son avis, donne ce qu'il a vu à propos de ça où ça n'allait pas plus loin.

Aviez-vous personnellement connaissance des discriminations que les jeunes pouvaient vivre avant l'étude ?

Oui bien sûr, ça fait partie de mon quotidien, ce sont des choses que j'entends dans le secteur où je travaille de la part des professionnels et des jeunes depuis 20 ans. C'est quelque chose que j'ai toujours entendu et dont on entend parler de temps en temps avec l'accès aux boîtes de nuit, l'accès à l'emploi, on n'a pas l'impression que les choses changent, qu'il y a une vraie politique sur la question ou que les changements ont changé en 20 ans.

On a pu observer que les critères de discrimination dans la Loi avaient évolué récemment...

Oui, probablement que la pensée a évolué sur le sujet, c'est déjà un progrès, ça permet de conscientiser progressivement les choses mais il n'y a pas eu un choc comme sur le climat. Il y a une partie de la population discriminée ou opprimée alors pour l'instant ça ne bouge pas beaucoup, je ne sais pas s'il faut un choc mais une prise de conscience massive que c'est un vrai problème et pour l'instant je ne sais pas, je n'ai pas la réponse à ça. Il faudrait bouger les choses à un niveau individuel et ensuite plus global.

Est-ce une question qui revient souvent ?

Ce n'est jamais un objet de travail, c'est un sujet qu'on aborde, par exemple c'est un sujet qu'on aborde souvent au repas du midi, un peu en réunion d'une manière. C'est un sujet qu'on n'aborde pas comme un objet de travail, c'est toujours informel ou périphérique. On ne prend pas le temps de s'arrêter sur cette question-là. Si on ne fait rien autant baisser les bras, on essaie de palier en trouvant des stratégies de contournement. On met en place des stratégies nous permettant de réduire l'impact, ce qui est déjà bien, pour le gamin c'est sûrement bien mais ce n'est pas suffisant. Si on n'en parle pas ça nous gêne et peut être que si on n'en parle pas aussi on produit, c'est pour ça que c'est une question qui doit se poser. » (Entretien éducateur de prévention)

Concernant la discrimination positive, l'ethnicisation des métiers et la stigmatisation, les expériences d'action positive n'inspirent pas tous les acteurs de l'intégration. On craint que cette démarche de recrutement préférentiel produise un effet inverse, à savoir une stigmatisation des jeunes. C'est ce qui se produit lorsque, faute de procurer un stage ou un travail salarié pour les jeunes d'origine non européenne dans des secteurs d'activité courants, on les oriente vers des emplois qu'on peut considérer comme « ethniques ». Ainsi la lutte contre les discriminations est

d'autant plus importante qu'il existe une difficulté d'établissement de la preuve lors de certaines situations de discriminations comme avec la discrimination ethnique.

L'ouvrage «Prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination : petit traité à l'usage des actrices et des acteurs jeunesse» explique que les professionnels face aux discriminations ont une tendance à minimiser ou à nier la réalité de ce vécu. Ainsi, à la violence déjà subie du fait de la discrimination s'ajoute celle du déni et de l'incompréhension de l'entourage du jeune. Il n'est pas rare d'entendre contester l'existence des discriminations subies par les jeunes sur des territoires donnés en faisant référence à des éléments de contexte («il y a très peu de jeunes d'origine étrangère ici », «notre culture locale est empreinte d'ouverture et de tolérance»).

L'argument principal utilisé pour relativiser ou démentir la réalité du vécu discriminatoire des jeunes reste celui de la « victimisation ». Selon cette approche, un jeune qui se dit victime de discrimination se servirait de cette posture pour masquer son immobilisme, son incompetence ou ses problèmes de comportement. Ses difficultés à accéder à un logement, à un stage ou à un emploi ne sont pas reconnues comme étant dues à des facteurs extérieurs, mais sont liées à ses manques et à sa responsabilité. Sans nier les difficultés d'insertion du jeune, la suspicion exprimée à l'égard de sa parole est peu à même de créer un climat de confiance propice à l'énoncé du vécu de la discrimination, premier pas vers la reconnaissance et la réparation du préjudice subi.

Ils ont ainsi tendance à se focaliser sur les inégalités produites par les jeunes entre eux. L'essentiel des actions mises en œuvre dans les établissements scolaires et les structures socioéducatives ou sportives sous le terme de « discrimination » visent en fait à prévenir et à traiter les problèmes de « vivre-ensemble » qui résultent des comportements sexistes, racistes ou homophobes des jeunes entre eux. La responsabilité des adultes ou des institutions dans la production de discriminations envers les jeunes n'est que très rarement envisagée.

Il existe également un déficit d'outils pour identifier, écouter et accompagner les jeunes discriminés. Ainsi, les outils et dispositifs permettant l'écoute et la reconnaissance du vécu des jeunes discriminés sont peu nombreux et souvent d'un accès difficile pour des jeunes mal informés ou tentés par des stratégies d'évitement, de déni ou de résignation.

Une inégalité de traitement est une « discrimination » lorsque celui qui discrimine agit dans le cadre d'une relation publique ; c'est-à-dire en tant que représentant d'une organisation publique et privée. Une inégalité de traitement produite dans le cadre d'une relation privée, entre des individus ou des groupes d'individus, n'est pas une discrimination ; on parle alors de « mise à l'écart ».

Nous allons à présent observer les principes de la pensée réflexive et la recherche-expérimentation pour lutter contre les discriminations.

3.2 Les principes de la pensée réflexive et la recherche-expérimentation pour lutter contre les discriminations

Les acteurs du comité de pilotage doivent ainsi mettre en place les principes d'une pensée réflexive pour lutter contre les discriminations et réfléchir de manière collective à leurs pratiques.

Dans l'article, « La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus » de la professeure Julie Lefebvre du Département d'éducation et formation spécialisées UQAM en Mai 2015, les trois concepts clés que sont la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion, procèdent à la mise en œuvre de processus mentaux. La pratique réflexive est celle de la personne qui pose un regard critique sur son expérience dans l'action et sur l'action. La pensée réflexive porte, avec certaines nuances, sur l'analyse systématique et le questionnement par le retour sur l'action. La réflexion déclenche une distanciation par rapport à une situation permettant d'en faire l'étude par le retour de la pensée sur elle-même. Malgré des vocables différents, il s'agit toujours d'une prise de conscience qui a pour résultat l'émergence de savoirs nouveaux, explicites ou implicites, établissant des liens avec les savoirs préalablement acquis.

La pratique réflexive se mentionne selon la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) en ce qui concerne le concept de la pratique réflexive chez l'enseignante et l'enseignant : « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention. » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette réflexion peut se produire dans l'action ou après l'action. Nous considérons que la pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. Nous concevons que la pratique réflexive est un concept englobant qui intègre la pensée réflexive ainsi que la réflexion dans l'action et sur l'action.

Schön (1983) a conçu un modèle comprenant deux processus mentaux de la pratique réflexive : 1) la réflexion dans l'action ; 2) la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action, représente la réflexion du praticien confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique. Il réfléchit en vivant l'évènement auquel il prend part et se questionne sur les compréhensions antérieures qu'il a eues et qu'il repère dans son comportement. Il en ressort une nouvelle compréhension et un changement dans l'action. La réflexion dans l'action comporte quatre étapes. Premièrement, prendre conscience d'un problème consiste en la prise de conscience d'une situation problématique que le praticien s'efforcera de comprendre en observant systématiquement son comportement. Deuxièmement, structurer le problème nécessite l'organisation des informations qui découlent du problème afin de le baliser ou de le circonscrire. Le praticien distingue les variables identifiant la nature du problème actuel et a recours à son répertoire d'exemples pour comparer ou pour décrire consciemment la nouvelle situation en fonction de l'ancienne. Troisièmement, restructurer le problème impose une réorientation tout au long de la démarche d'analyse de la situation problématique. Quatrièmement, expérimenter des solutions nouvelles amène le praticien à connaître les effets qui résultent de la vérification de son hypothèse de solution et à en découvrir de nouvelles. Cette dernière phase amorce un nouveau cycle de réflexion sur la pratique et incite à une meilleure compréhension du problème, à la construction de nouvelles théories, à la conceptualisation ou à la modélisation du problème (De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Lacroix, 2008).

La pensée réflexive inspirée de Dewey (1933), définit le concept de la pensée réflexive chez l'enseignante et l'enseignant comme une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique. L'enseignante et l'enseignant auront recours à la pensée réflexive au moment du retour sur leur prestation d'enseignement. Cette pensée permettra de transformer une action impulsive en action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle devient logique, considère les conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion et donne le contrôle à l'enseignante et l'enseignant, car les situations prennent sens pour eux et les conséquences de

leurs actions deviennent significatives. Le doute permet de remettre en cause les conclusions attendues et incite l'individu à développer sa démarche d'investigation et son esprit critique. Ce modèle du processus de la pensée réflexive favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. L'individu exerce donc un certain contrôle sur son activité. Le modèle de Dewey marque la différence entre l'expérience par essai et erreur et l'expérience réflexive.

La réflexion est inspirée de Legault (2004), nous définissons le concept de la réflexion chez l'enseignante et l'enseignant comme le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance. L'enseignante et l'enseignant dialoguent avec lui-même sur ses croyances et sur ses perceptions afin de faire évoluer ses connaissances et son action pédagogique. La réflexion est définie comme un processus mental (Boud et al., 1985 ; De Cock, 2007; Korthagan et al., 2001), complexe (Boud et al., 1985), volontaire (Holborn, 1992, Korthagan et al., 2001, Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1983, 1987) et conscient (Saussez et Ewen, 2006). Selon De Cock (2007) dans la croyance populaire, le terme réflexion est pris la plupart du temps comme synonyme de pensée. Les chercheurs tels que Grimmett (1988), Hatton et Smith (1995) sont unanimes à prétendre que la réflexion est une forme spéciale de pensée. La réflexion est délibérée et intentionnelle (Legault, 2004). Elle est un mouvement de va-et-vient constant entre la situation et la nouvelle unité de connaissance (Pineau, 2007).

Également l'article « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs » de Andréanne Gélinas Proulx, Anne-Sophie Ruest-Paquette, Lilia A. Simões Forte, Megan Cotnam-Kappel, Caroline Fallu et Lucie Bartosova explique que plusieurs chercheurs et praticiens se sont penchés sur le thème de la réflexivité dans la recherche et la pratique, en éducation comme ailleurs, depuis le début du XX^e siècle. Le terme revêt un caractère polysémique, façonné au gré des expériences et de l'entendement de ces professionnels, dont le premier fut Dewey en 1933 (Ruth-Sahd, 2003).

Selon Dewey, la pratique réflexive est une activité intellectuelle qui découle de la raison et s'apparente à la pensée critique à des fins de prudence et de prévoyance dans le respect d'une conduite scientifique et professionnelle, notamment afin de pallier les effets de l'instinctivité et de l'impulsivité (cité dans Fendler, 2003 ; Ruth-Sahd, 2003). À la manière de Dewey, d'autres auteurs entrevoient la réflexivité comme un instrument de professionnalisation, mais, à l'inverse de leur prédécesseur, la réflexivité qu'ils promeuvent est motivée par l'intuition plutôt que par le désir de se conformer à une méthode scientifique (Fendler, 2003 ; Schön, 1994). Ce faisant, Schön (1994) fait valoir le savoir-faire qui est contenu dans l'action des professionnels et qui se matérialise au fil de leurs réflexions. Il dénonce ainsi le modèle de la science appliquée « qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une *application* du savoir théorique destinée à résoudre des problèmes » (p. 77).

Une telle réflexion peut être subdivisée en trois catégories : la réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action (Schön, 1990, cité dans Ruth-Sahd, 2003 ; Schön, 1994). Dans le premier cas, le professionnel réfléchit spontanément lorsque l'action se déroule, puisant intuitivement dans sa conscience, ses connaissances et sa pensée critique afin de contrôler ou de modifier ses actions en cours (Deum, 2004 ; Perrenoud, 2004 ; Ruth-Sahd, 2003 ; Schön, 1994). Dans le deuxième cas et selon les mêmes auteurs, la réflexion est intentionnelle et a lieu une fois l'action achevée dans le but de prendre un recul pour mieux décrire, comprendre, évaluer, puis expliquer les activités accomplies et en retirer des apprentissages ou des nouveaux savoirs (réflexion rétrospective), le tout pour mieux planifier, anticiper ainsi que se préparer à l'éventualité de situations et d'actions analogues (réflexion prospective).

Pour Perrenoud (2004), elle recèle donc un caractère de continuité, car elle constitue une continuation de la réflexion amorcée dans l'action. Bien que la réflexion sur l'action se penche sur les actions accomplies, il ajoute qu'elle se réalise tantôt en cours d'action et tantôt dans l'après-coup. Par-delà ses fonctions méthodologiques, Perrenoud mentionne qu'elle permet au professionnel de comprendre ce que Bourdieu appelle l'habitus, c'est-à-dire « les biais et les limites de [sa] perception et de [sa] pensée dans l'action » (p. 41), ses raisonnements et réactions ainsi que « ses préjugés, ses goûts et ses dégoûts, ses peurs et ses désirs, ses obsessions aussi bien que ses cécités. Et parfois à s'intéresser à son inconscient [...] » (p. 43). Toutefois et au-delà de l'introspection de type nombriliste, comme le précise Bibauw (2010), ce type de réflexion « doit se fonder sur la confrontation à l'altérité, soit par l'échange verbal avec l'autre, soit par la mise en confrontation d'un état de savoir avec une nouvelle réalité » (p. 18). Les représentations intuitives qui émergent de la réflexion peuvent conséquemment être transformées, selon Perrenoud, en données d'analyse pouvant être appréhendées selon des cadres théoriques ou conceptuels personnels, collectifs (professionnel) ou « savants » (scientifique) (p. 44-45). Pour ce dernier auteur, il s'ensuit que la réflexivité renvoie à trois pratiques complémentaires : langagière, dialogique et sociale. La réflexion est langagière, car elle sollicite le langage et les concepts, et dialogique, puisqu'elle nous incite à anticiper un dialogue et des réactions. La dimension sociale apparaît dès que d'autres personnes sont impliquées dans la réflexion et lorsqu'elle est faite sur, avec ou bien contre les autres. Cette dernière dimension renvoie au concept de réflexion collective (ex. discuter des écrits, comparer les perceptions, apprendre dans la diversité et participer activement) (Deum, 2004). Enfin, la réflexion pour l'action détermine la finalité de la réflexion dans et sur l'action : réfléchir pour mieux orienter les actions à venir (Ruth-Sahd, 2003).

En milieu de travail et à la différence de la réflexion spontanée, la réflexivité « fait adopter une position d'extériorité ou une mise à distance qui facilite la construction d'un objet [...] et la (dé)construction du sens de l'action » (Legault, 2000, cité dans Donnay, 2001, p. 53), contribuant conséquemment au développement professionnel du praticien ou du chercheur. Puisqu'elle se dégage des apprentissages tirés et renégociés au fil des expériences professionnelles et en rapport au contexte, elle contribue au façonnement des capacités adaptatives (Bénaïoun-Ramirez, 2009) et assure la médiation entre l'image professionnelle de soi et celle de l'idéal professionnel (Jacquet-Mias, 1998, cité dans Bénaïoun-Ramirez, 2009). C'est ainsi qu'elle contribue à l'élaboration d'identités professionnelles qui sont elles-mêmes réflexives en raison des processus d'identisation (ou de différenciation) et d'identification (ou d'appartenance) qui les caractérisent (Tap, 1980, Tap et al., 1997, cités dans Bénaïoun-Ramirez, 2009).

En contexte de formation, la réflexivité peut autrement être qualifiée de « capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre » (Romainville, 2007, cité dans Bibauw, 2010, p. 2). Bien que la réflexivité ne figure pas explicitement parmi les compétences visées à la maîtrise et au doctorat selon Prégent (2001), il y fait mention de pouvoir « mobiliser [...] une base de connaissances scientifiques », puis « faire preuve de rigueur, de sens critique, de probité et de respect de la propriété intellectuelle » (p. 2), lesquels sont compris dans une démarche réflexive. Nous en déduisons que le développement d'habiletés réflexives est constitutif de l'expérience étudiante aux 2^e et 3^e cycles. En outre, la réflexivité aux cycles supérieurs contribue à la (re)construction identitaire du chercheur en devenir puisqu'elle lui permet de saisir la raison d'être et les conséquences de ses actions avant, pendant et après son enquête sur le terrain (Cros, 2001). Ainsi, la posture de l'apprenant évolue de façon continue, lui permettant de découvrir sa propre voix de chercheur.

De la perspective de Perry (1970), les étudiants universitaires passent par des niveaux épistémologiques séquentiels de complexité cognitive croissante, notamment le dualisme, le relativisme et le compromis dans le relativisme. Autrement dit, ils évoluent d'un mode de pensée (ou vision du monde) souvent dichotomique ou absolutiste au relativisme qui admet que toute connaissance ou fait dépend d'une variété de variables. Ce modèle s'apparente à celui du jugement réflexif de Kitchener et King (1981) selon lequel le jugement des étudiants universitaires évolue d'un stade préreflexif à réflexif. Il est donc important d'adapter les pratiques pédagogiques selon le développement réflexif de l'étudiant.

L'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et conduites, puis permet « de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter » (Deum, 2004, p. 6). Elle est donc à la fois transformative et formative. Précisons cependant que ce sont les pauses dans le rythme d'écriture qui aident à réfléchir sur sa pensée et ses actions, cette réflexion pouvant ensuite être consignée à l'écrit (Bibauw, 2010). Il s'ensuit que « l'écriture ne vient que dans un second temps, non comme exercice réflexif en tant que tel, mais comme effort d'intériorisation et de mise en évidence de ce qu'a enclenché la confrontation comme remise en question » (Bibauw, 2010, p. 17).

D'après Cros (2001), le chercheur trouve justement sa propre voie en négociant entre action et écriture, objectivité et subjectivité, pratique et théorie : « la voie est étroite mais elle conduit le praticien-chercheur, grâce à la recherche, à construire un espace 'transitionnel', espace symbolique entre lui et sa pratique de telle sorte à permettre sa propre émancipation » (p. 134). C'est le processus d'écriture qui fait valoir cet espace transitionnel, car le chercheur se distancie de sa recherche tout en poursuivant un double objectif : écrire pour communiquer et réfléchir. Bien que cette dualité crée des tensions, le chercheur évolue grâce aux convergences et divergences entre sa voix et sa voie de chercheur réflexif.

Le journal de bord (ou carnet de recherche) est l'un des instruments privilégiés dans une démarche d'écriture réflexive. Il constitue un « support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive » (Deum, 2004, p. 8) ainsi qu'un outil d'autoévaluation et de développement d'une pensée autonome. En recherche, ce journal « est un support écrit ou informatique (ou les deux) dans lequel un [étudiant ou chercheur] consigne tout son travail intellectuel [y inclus ses réflexions] selon une structure thématique qui lui est propre » (Prégent, 2001, p. 44) à différents moments lors de la collecte, de l'analyse ou de l'interprétation des données (Charest, 1994 ; Prégent, 2001). Il inclut précisément des « traces écrites [...] dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés » (Baribeau, 2005, p. 100), révélant des indices internes (idées, émotions, pensées, décisions) ou externes (faits, extraits de textes, descriptions d'une situation ou d'un lieu) pertinents à la recherche. De plus, ce journal illustre la position du chercheur, les changements encourus lors du déroulement de la recherche et ses interrogations concernant la collecte des données (Baribeau, 2005 ; Poisson, 1992). Il fonctionne alors comme un agent de liaison entre le processus de recherche et le développement du chercheur, lui permettant d'exposer les dilemmes encourus (Day, 2002).

En somme, la tenue d'un tel journal facilite la rétention de certains événements et expériences, la création d'un lien entre les données et le chercheur qui les observe et les analyse, et la prise de distance par rapport à soi-même afin de s'examiner (Baribeau, 2005). Cette distanciation vis-à-vis de ses expériences permet au professionnel d'en retirer « des éléments généralisables et transmissibles », puis de partager son savoir d'expérience avec des collègues « afin de le réfléchir, de le discuter, voire de le re-tricoter dans l'intersubjectivité » (Deum, 2004, p. 5). Il est d'ailleurs conseillé aux directeurs de mémoire ou de thèse d'encourager les étudiants sous

leur tutelle à faire usage de ce dispositif, « car la tenue d'un tel carnet fait partie intégrante de la formation d'un chercheur », tout en présentant des avantages méthodiques et organisationnels (Prégent, 2001, p. 46).

Selon l'article « La pratique réflexive » de Sylvie LASFARGUES, Responsable du pôle psychopédagogie, squadra consultants, la pratique réflexive s'inscrit selon les acteurs de nombreux secteurs professionnels :

- - Médical et paramédical : aides-soignants, infirmiers, sages-femmes, médecins, orthophonistes...
- - Social : éducateurs, conseillers, orienteurs,
- - Éducatif : enseignants, formateurs d'adultes, accompagnateur VAE
- - Technique : techniciens et ingénieurs

La pratique réflexive consiste alors à caractériser la manière dont l'action est organisée, à penser ce qui pousse à l'action, à formaliser ses savoirs pour les rendre lisibles et visibles par tous. Développer une pratique réflexive, c'est adopter une posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives.

Dans les métiers de l'humain, une pratique professionnelle n'est pas réflexive du seul fait que le praticien réfléchit. Elle va le devenir lorsque le praticien va se prendre comme objet de sa réflexion. Cette réflexion sur ses pratiques va être guidée et va mobiliser des savoirs empruntés aux sciences du travail, ergonomie, sociologie, psychologie, anthropologie, etc.

La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité.

Il ne s'agit pas d'adopter une posture nombriliste, mais de s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans toute situation vécue. C'est tourner son regard vers soi-même, pour mieux se connaître et mieux connaître sa manière d'agir dans des circonstances données.

La pratique réflexive permet de faire évoluer les pratiques professionnelles individuelles et collectives en accompagnant chacun vers un travail sur l'identité professionnelle, le rapport à l'institution, au savoir et au changement.

Cela engage un réel processus de professionnalisation.

La pratique réflexive permet de « résoudre un problème, comprendre une situation complexe, s'interroger sur sa pratique et imaginer de nouvelles façons d'améliorer sa performance ».

Interroger sa pratique nécessite de la part des acteurs de disposer de techniques et d'outils facilitant leurs interrogations. Il s'agit de ne pas se focaliser sur le résultat de l'action, mais sur la façon dont elle a été réalisée.

Les techniques d'écoute active et les dispositifs d'analyse de pratiques seront ici utiles.

Les interventions peuvent prendre la forme d'accompagnements individualisés, de groupes d'échanges de pratiques ou de stages de formation aux techniques spécifiques. L'objectif est avant tout de rendre autonome les professionnels dans l'adoption d'une posture réflexive.

Également le principe de la recherche-action est détaillée dans le document de travail "Faire société". La recherche-action implique de se placer dans une approche systémique pour « modéliser un phénomène complexe actif dans un environnement également en évolution, afin de permettre à un acteur collectif d'y participer de manière à induire un changement ».

La démarche d'action-recherche demande que :

- des acteurs soient réunis et partagent des préoccupations communes
- le processus de collaboration entraîne une valorisation des apports des professionnels/praticiens, une relation donnant/donnant entre eux
- les parties prenantes s'engagent dans une réelle démarche de co-construction
- les participants acceptent de se référer à un cadre de références théoriques plurielles

Un cadre déontologique est accepté par les membres du groupe. Il implique :

- une confidentialité sur le contenu des échanges au sein du groupe d'action-recherche et dans les rapports avec les jeunes accompagnés.
- le recueil de l'adhésion explicite et du consentement de chaque jeune accompagné.
- la recherche tout au long du projet de favoriser l'autonomie des jeunes accompagnés dans le cadre d'une action cadrée formellement dans un contrat bipartite.
- l'instauration d'une confiance de travail, de collaboration entre professionnels impliqués dans la démarche et un réel investissement mutuel au service du jeune accompagné.
- l'adoption d'une posture de bienveillance et de non-jugement tout au long du projet.

C'est pourquoi une des premières séances de travail est consacrée à définir les valeurs communes des membres de l'équipe projet et leur acceptation des conditions de réussite et de déontologie précisées ci-dessus.

Il s'agit à ce stade de favoriser une réflexion individuelle et collective sur le sens de l'action poursuivi par chacun ; leur approche éthique et déontologique ; leur cadre d'intervention partagé.

Ainsi les valeurs communes des membres de l'équipe projet sont : la créativité ; l'engagement ; l'adaptation ; l'écoute et la proximité.

Selon un mémoire de master 2 « Inégalités et discriminations » de l'IETL université de Lyon, Les associations de la protection de l'enfance et la jeunesse ont le rôle de permettre à tous les jeunes de s'épanouir et trouver une place dans la société. Mais comment cela se fait-il ?

Un professionnel d'accompagnement peuvent-ils discriminer ses jeunes ? Qu'est-ce qu'une discrimination ? Établir une discrimination suppose trois conditions : c'est un acte ou un processus de traitement différencié qui est basé sur un critère prohibé par la loi.

Le principal problème de la lutte contre les discriminations, c'est que cette question n'est ni reconnue, ni définie nationalement. Il faut donc sans cesse le traiter par l'expérimentation, d'autant plus que c'est un problème dénié dans toutes les institutions nationales et dans l'école, surtout pour les questions ethno-raciales. Donc, l'action qui vise à lutter contre les discriminations, vise en réalité d'abord et toujours à les dévoiler. Dans la définition qu'on veut faire de ce problème, on ne prend pas en compte l'avis de ceux qui vivent la discrimination ou les préconisations qu'ils pourraient proposer. Chacun des acteurs doit au contraire co-construire cette définition, avec des controverses, du conflit à cultiver, un débat qui va permettre la définition de ce problème des discriminations.

Ouvrir les débats sur les discriminations viendrait enrichir d'autres débats en cours actuellement à l'école, comme le racisme, la violence, la laïcité. « *Cela m'intéresserait de travailler dans cette commission laïcité, si en parallèle on travaille sur la lutte contre les discriminations qui me semble apporterait plus de légitimité au discours sur la laïcité auprès des jeunes et des familles.* » Cette ouverture permet pour tous les témoins d'apaiser les conflits qu'apportent ces questions dites sensibles.

Nous allons à présent observer les idées des professionnels pour lutter contre les discriminations.

3.3 Les idées des professionnels pour lutter contre les discriminations

Enfin, dans la fin de cette étude nous allons évoquer les idées des professionnels pour lutter contre les discriminations.

Les projets présentés dans l'article « L'importance de lutter contre les discriminations » de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire tendent à lutter contre les discriminations. Nous allons ainsi observer quelles idées des professionnels peuvent lutter contre les discriminations.

Un des projets consiste à une évaluation de l'action de l'association Tremplin au lycée.

Les objectifs, du projet étaient que l'association Tremplin entend agir en faveur de l'égalité des chances dans l'accès des lycéens aux études supérieures scientifiques. Cette expérimentation vise à mettre en évidence les effets d'un tutorat scientifique en matière de résultats scolaires, de motivation et de perspectives d'orientation post-baccalauréat.

Le public était ainsi composé de 223 élèves de premières et terminales scientifiques dans 15 lycées franciliens, ayant des résultats au baccalauréat (notamment scientifique) inférieurs à la moyenne nationale et situés dans des communes connaissant une situation socio-économique difficile (conditions d'emploi et taux de chômage des jeunes notamment).

L'action principale de Tremplin dans les lycées repose sur un tutorat de 2 heures d'approfondissement « hors programme », en mathématiques ou physique. Ce tutorat est mis en place toutes les semaines ou toutes les deux semaines, en dehors des heures de cours et des vacances scolaires. Les tuteurs sont des étudiants bénévoles de grandes écoles scientifiques.

L'expérimentation se déroule dans 15 lycées d'Ile-de-France.

L'évaluation repose sur une analyse « en différence de différence », permettant de comparer le devenir des élèves volontaires pour suivre le tutorat proposé par Tremplin, aux élèves non volontaires, en tenant compte des différences de caractéristiques initiales et d'évolution de ces deux populations.

L'évaluation montre ainsi que le fait de participer aux tutorats Tremplin accroît la performance en mathématiques des élèves et la motivation générale au travail.

Également le projet POLLEN a été mis en place dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement vers l'enseignement supérieur.

Les parties prenantes étaient les lycées partenaires, les familles des lycéens concernés, le rectorat de Versailles, l'inspection académique du Val d'Oise, les collectivités territoriales, des associations, le FEDER.

Les objectifs de l'expérimentation étaient de permettre au lycéen de développer les qualités attendues chez un étudiant : autonomie, travail d'équipe, recherche efficace d'informations, de développer la confiance en soi de chacun, en levant les phénomènes d'autocensure, de mûrir et construire un projet personnel d'étude ambitieux et réaliste , de *connaître les possibilités*

d'études supérieures, les filières et les métiers, de mettre en relation les données recueillies avec ses capacités et ses centres d'intérêt, de créer une masse critique dans le lycée pour développer ou renforcer la dynamique interne d'élévation de l'ambition

Le territoire de l'expérimentation était dans le Val d'Oise, auprès de 450 jeunes bénéficiaires. Les modalités opérationnelles étaient de mettre en place une continuité pédagogique pour construire dans la durée son projet personnel d'études, une alternance entre un événement à l'extérieur du lycée pour découvrir le monde professionnel et l'enseignement supérieur et un atelier dans le lycée animé par les professeurs-référents pour préparer et évaluer les événements, travailler en équipe et échanger entre participants, un support individuel pour garder une trace des informations recueillies et construire progressivement son portefeuille de compétences, un défi annuel à relever en équipe pour découvrir la valeur de la coopération et développer l'autonomie.

La durée prévisionnelle de l'expérimentation était de 36 mois. Également le guide pour prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination à l'usage des acteurs de la jeunesse présente trois démarches éducatives complémentaires La première est approche inter-culturelle qui consiste à mieux connaître l'autre et soi-même.

Cette approche n'aborde pas directement la question de la discrimination, et s'articule autour de la notion de « différence culturelle » qui est valorisée comme un élément d'enrichissement permettant l'échange et l'acceptation de l'Autre. S'ouvrir à d'autres univers d'appartenance que les siens permettrait ainsi de lutter contre l'ethnocentrisme et les préjugés et de devenir plus tolérant

Les types d'outils utilisés sont ainsi une documentation sur des « cultures autres » (livres, expos, films), la découverte de « cultures autres » (voyages, repas, témoignages), des formations pour connaître les spécificités culturelles d'un public (ex : les Roms ou les «Gens du voyage»).

Le point fort de cette approche est qu'elle est particulièrement adaptée pour l'initiation des très jeunes publics.

Les limites sont qu'elle risque de figer les identités culturelles et de surévaluer le poids de la « culture » dans la construction sociale des individus, pourtant basée sur plusieurs appartenances, elle risque de penser la «différence culturelle» en dehors des enjeux de pouvoir et des rapports de domination qui organisent les relations entre la «culture» des majoritaires et celles des minoritaires.

Il y a également une approche sur le travail sur les représentations en déconstruisant les préjugés et les stéréotypes.

Cette approche s'intéresse à l'ensemble des inégalités, dont la discrimination, définie juridiquement, n'est qu'une des expressions possibles à côté des processus de stigmatisation et de mise à l'écart. Pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes qui produisent et renforcent les rapports de domination, il s'agit de développer un regard critique sur ses propres représentations de l'Autre ainsi que sur celles qui sont véhiculées par son environnement.

Les types d'outils sont les outils d'éducation à la lutte contre le racisme, le sexisme, l'homophobie, les interventions pédagogiques en direction des professionnels (colloques, journées de sensibilisation, modules de formation). Animations auprès des jeunes (sensibilisation, ateliers de création, débats). Il s'agit d'un levier incontournable pour agir en amont des situations de discrimination.

Les limites sont les actions préventives mais qui n'a pas d'impact direct sur les situations effectives de discrimination.

Le risque est cependant d'alimenter la confusion entre les discriminations produites dans le cadre d'une relation publique (condamnables juridiquement) et les inégalités produites à titre privé (répréhensibles au plan moral).

La troisième approche consiste à sensibiliser et intervenir sur des situations de discriminations en proposant des informations et sensibilisation sur le cadre juridique et les recours possibles, un repérage et écoute des personnes victimes de discriminations, une aide à la qualification juridique des situations de discriminations, une médiation et accompagnement des personnes victimes de discriminations, un soutien aux mobilisations citoyennes et collectives des personnes discriminées et un "Testing" et une analyse des pratiques professionnelles.

Le point fort est ainsi d'apporter une approche pragmatique qui permet d'agir concrètement et les limites de ne pas remettre en cause les systèmes de représentations qui produisent/renforcent les discriminations

L'approche juridique ne permet pas de travailler sur l'ensemble des dimensions comme la dimension privée qui n'est pas répréhensible pénalement (mises à l'écart...)

Lutter contre les discriminations nécessite de penser la complémentarité de ces trois démarches éducatives. Le guide présente également les postures des actrices et des acteurs de jeunesse concernant les discriminations.

Ainsi, le fait de prévenir, sensibiliser les jeunes permet de reconnaître les multiples facettes de l'identité de chacun, de déconstruire et expliciter les stéréotypes et les préjugés et d'informer sur les questions de discriminations. (Notions, cadre juridique, ressources)

Écouter, soutenir la construction identitaire des jeunes permet d'aider le jeune à définir sa stratégie pour "faire face" aux discriminations. Il s'agit alors de créer un cadre et un climat favorables à la prise de parole des jeunes, d'afficher clairement son engagement contre les discriminations, de créer des espaces de parole dans les structures et/ou orienter vers les dispositifs d'écoute (maison des ados, PAEJ, etc.), de partir du principe que ce qui est dit est vrai, de prendre en compte toutes les expressions, même les plus virulentes, et d'aider à objectiver et à qualifier le vécu discriminatoire

Soutenir les mobilisations collectives et citoyennes des jeunes permet d'aider à construire un point de vue éthique et politique sur les injustices ressenties, d'apporter des ressources conceptuelles pour comprendre les mécanismes qui produisent les discriminations subies et d'apporter un soutien matériel, technique, logistique à la mise en œuvre d'actions de lutte

Accompagner vers le droit permet de jouer le rôle de tiers entre le jeune et les institutions, d'orienter vers l'accès aux droits et la réparation, de qualifier juridiquement une situation (boutique de droit, Défenseur des droits, etc.)

Le guide présente également les postures à adopter pour prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination.

Il s'agit de communiquer sur le phénomène, de soutenir les recours juridiques (Défenseur des droits), d'organiser des débats publics, de rendre visible, se mobiliser collectivement sur le

territoire, d'analyser collectivement la situation, de se former collectivement avec des partenaires • Analyser des pratiques et des fonctionnements, d'intégrer la thématique au cœur du projet institutionnel(éthique et technique) de coopérer en développant la cohérence des acteurs du territoire sur la lutte contre les discriminations, en connaissant les différents intervenants sur ce champ :le sport, l'animation, la culture, le logement, l'emploi, l'éducation et la santé.

Les professionnels que nous avons interrogés nous ont également évoqué différentes idées qu'ils jugeaient pertinentes afin de lutter contre les discriminations.

Ainsi, les professionnels nous évoquaient l'importance de se doter d'outils pour permettre aux professionnels de mettre à jour leurs représentations et décrypter avec les jeunes les discriminations intériorisées et changer leur image sur eux-mêmes par le biais de formations par exemple.

Selon vous comment pourriez-vous lutter contre les discriminations faites aux jeunes dans l'accompagnement ?

Pour moi, ça ne se passe pas uniquement dans le chantier. Il faudrait que les professionnels travaillent sur les représentations qu'ils ont, dues à leurs histoires, leurs histoires personnelles, leurs représentations professionnelles, permettre aux jeunes de ne pas être en position de victimes, trouver le maillage à faire pour sortir de ça, pas seulement être victimes et subir et au démarrage se dire dans les chantiers qu'on prend tel jeune, on l'amène dans ce chantier et on voit ce qu'il peut faire sans se dire qu'il n'est pas capable. Par exemple une jeune femme qu'on a mise sur un chantier espace vert pendant le ramadan alors qu'on n'aurait pas pensé ça. » (Entretien éducatrice PS)

En effet il y a une incompréhension liée à ce phénomène puisqu'une professionnelle expliquait travailler la question des discriminations à part entière et pas uniquement en lien avec d'autres questions.. Cependant cette proposition tend à faire référence à une mauvaise compréhension du phénomène étant donné que les discriminations se traduisent systématiquement dans un contexte donné en lien avec d'autres acteurs et questionnements.

« Avez-vous des idées sur comment travailler la question des discriminations ?

Concernant les discriminations on se demande pourquoi ne pas travailler que cette question car ça permet de travailler un peu cette question et pas qu'en lien avec d'autres questions ou avoir davantage de chantiers éducatifs pour aider les jeunes à s'insérer davantage. » (Entretien éducatrice PS)

Les professionnels nous ont également expliqué souhaiter poser explicitement la question des discriminations avec les jeunes afin de les faire sortir du quartier afin qu'ils voient autre chose, qu'ils ne se replient pas sur eux-mêmes. Ainsi ils pourraient ouvrir l'horizon des possibles, ne pas reproduire les discriminations vécues par la jeune et éviter chez eux le sentiment de la résignation. A ce propos il pourrait être pertinent de réaliser un partenariat avec les autres structures et de collaborer avec elles pour proposer d'autres propositions aux jeunes qui ne se limitent pas aux offres dans les territoires et ouvrir l'horizon des possibles.

« Je pense que ça deviendra un jour un thème important qu'on traitera plus facilement quand tout le monde se posera la question et accepter que nous même on discrimine, on ne le fait pas de manière volontaire mais je pense qu'on aura tous admis ça on pourra travailler le sujet

peut-être on peut le faire avec une grille, ou une vidéo un peu spécifique, je n'ai pas d'idées précises. » (Entretien éducatrice PS)

En discutez-vous avec les professionnels ?

En dehors des temps de recherche-action pas forcément mais avec les jeunes oui, je les préviens toujours, je pose ça sur la table, je leur dit de faire attention aux représentations que les gens ont sur eux. Chambéry-le-Haut est une ville dans la ville, sortir c'est parfois compliqué pour les jeunes. On fonctionne par secteurs pour les chantiers alors on est souvent sur le quartier mais le chantier de création de bijoux c'était un choix volontaire de les faire sortir du quartier, prendre ce risque sinon ils sont tentés de restés que là-bas... Les jeunes qui font des stages sur le quartier c'est très préservé, tu apprends des codes, du boulot ils en trouveront pas forcément dans le quartier. Les représentations vont des deux côtés, les jeunes discriminent aussi l'extérieur, ça se joue à tous les niveaux. Il y a des représentations qui se font. » (Entretien éducatrice PS)

Selon les professionnels, il serait également nécessaire de continuer les partenariats faits avec l'Observatoire afin de discuter de ces questions de société et d'améliorer les pratiques professionnelles. Le fait de développer une démarche de réflexion peut permettre de faire prendre conscience aux professionnels des discriminations vécues par les jeunes dans leurs parcours car ils n'y sont pas confrontés directement étant donné que ces discriminations sont vécues par les jeunes en dehors de leur accompagnement avec les professionnels.

Un partenariat serait-il à réaliser pour travailler cette question-là selon vous ?

Je pense que l'Observatoire commence à être connu et le travail fait ici les partenaires entendent parler. Je n'aborde pas la question des discriminations avec d'autres partenaires mais après dans le quotidien on est pris dans tellement de choses que je ne nous verrais pas nous porter cette démarche auprès d'autres institutions. C'est un sujet important au cœur de nos pratiques » (Entretien éducatrice de la PS)

Il faudrait également permettre aux jeunes de discuter de leurs situations de discrimination en groupe avec d'autres jeunes victimes de discriminations et favoriser le partage d'expériences entre pairs sur cette question pour que cette question ne soit pas uniquement abordée avec les professionnels qui ne se sentent pas toujours légitimes pour aborder ce sujet.

Selon Wikipédia la pair-aidance repose sur une entraide entre personnes étant ou ayant été atteintes d'une maladie somatique ou psychique. Cette pratique est recommandée dans le cadre de l'autonomisation des patients en santé mentale, d'une amélioration du respect des droits de l'homme en santé mentale ainsi que d'une condition pour accomplir l'idée de rétablissement en santé mentale. La pair-aidance affecte la reconstruction de la personne dans toutes les dimensions de sa vie, personnelle, affective et sociale, professionnelle, spirituelle, citoyenne.

Il faudrait également donner la parole au jeune pour la libérer et permettre au jeune de s'exprimer davantage sur ces questions de discrimination étant donné que les jeunes avaient du mal à exprimer les discriminations vécues dans les entretiens, de réorganiser le travail des professionnels avec les jeunes, d'imaginer un lieu de réflexion où nous pourrions débattre de comment on fait, quelle méthodologie on emploie.

« Je pense qu'il y a un peu des deux, en termes d'outils il y aurait la possibilité d'améliorer la prise en charge par rapport à ça, et ça serait intéressant d'en discuter en groupe mais moi j'ai la parole d'une professionnelle et je pense que la parole d'une personne qui lui ressemblerait

davantage pourrait être plus percutante pour le jeune, peut être quelqu'un de plus âgé et qui a déjà vécu ce type de situations. Il faudrait davantage travailler cette question d'un point de vue disciplinaire, on a tout à y gagner je pense » (Entretien conseillère SPIP)

Il serait également judicieux de valoriser l'insertion professionnelle des jeunes avec des chantiers éducatifs plus longs qui perdurent dans la durée avec davantage de moyens humains et financiers afin de lutter contre les propositions « minimalistes » des chantiers et maximiser l'offre de chantiers éducatifs.

« Pour améliorer les choses, pour les jeunes qui ont fait le chantier éducatif, dans mon souvenir ils étaient plutôt satisfaits dans mon souvenir, il y avait un retour positif de la part du jeune mais la limitation à 45,50h est bloquante par an et l'encadrement par le référent technique est à valoriser pour ces jeunes mais on n'a pas forcément une solution directe pour l'après. C'est possible que les jeunes se retrouvent sans rien faire car on n'a pas réussi à trouver autre chose pour diverses raisons. » (Entretien conseillère SPIP)

Également une professionnelle avait évoqué l'intérêt de mélanger les jeunes sous-mains de justice des autres jeunes afin de ne pas les stigmatiser au sein des chantiers éducatifs.

« Lors du chantier technique le jeune est-il seul ?

A ma connaissance il n'est pas seul, dans le dispositif CPP on voulait mélanger les Personnes Placées sous-main de Justice et des personnes du droit commun pour ne pas stigmatiser les jeunes en les mettant que dans un groupe suivi par la justice. » (Entretien conseillère SPIP)

L'idée de mettre en place une échelle de collaboration territoriale serait également judicieuse car le fait de collaborer avec d'autres structures, proposer des partenariats permettrait d'ouvrir le champ des possibles pour les jeunes et de lutter contre les inégalités liées aux territoriales.

Le directeur du dispositif Prévention a également évoqué l'idée de mettre en place des chantiers éducatifs intégrant la question de la lutte contre les discriminations. Ainsi, en mettant en place des chantiers éducatifs qui mêlent des populations n'ayant pas l'habitude de se rencontrer habituellement ou ayant des préjugés l'une envers l'autre il pourrait y avoir une mixité sociale opérée allant dans le sens de la lutte contre les discriminations. Ainsi il y a l'idée de mettre en place des actions spécifiques pour lutter contre les discriminations mais également celle de reprendre des dispositifs existant dans le sens d'une lutte contre les discriminations.

“ Je pense quand même qu'on peut aller dans le sens d'actions collectives en donnant une image positive aux jeunes, en faisant rencontrer des gens qui ne se rencontrent pas d'habitude, des discriminants et des discriminés, quelque chose de positif, démontrer qu'il n'y a pas de crainte à avoir, c'est quelque chose qui me paraît possible. ”

“Il y a créer des actions spécifiques pour les discriminations et intégrer la discrimination dans les actions qu'on mène, ce n'est pas tout à fait la même chose, on peut faire un débat autour des discriminations avec les jeunes et après je fais un chantier en intégrant la question des discriminations, je prends des jeunes discriminés en les mettant dans un endroit spécifique où ils peuvent se sentir discriminés, par exemple rénover un commissariat de police, faire un chantier avec des jeunes filles sur l'espace public.. Dans nos actions habituelles on peut intégrer la discrimination comme un objectif. ” (Entretien avec un éducateur de Prévention)

Le directeur du dispositif Prévention évoquait également l'idée de mettre en place la possibilité de créer des « fiches-discrimination » afin de faire remonter les situations de discriminations auprès de la direction du dispositif et relayer ce qui a été vécu, rencontrer différentes instances auprès de différents acteurs politiques afin de libérer la parole des jeunes. Ainsi, un « observatoire des discriminations pourrait être créé.

« Oui cela renvoie à des choses vues en entretien, quand des jeunes remontaient certaines problématiques des éducateurs leurs conseillaient de « laisser tomber ».

Oui on pourrait imaginer que quand un jeune soit victime de discriminations il y aurait un processus de remontées d'informations avec une « fiche-discrimination » et après la direction va témoigner, relayer ce que tu as pu vivre, rencontrer différentes instances auprès de différents acteurs politiques.

Cela permettrait de laisser une trace écrite...

Je ne sais pas après quelle est la bonne forme mais comment quand un jeune dépose une situation de discrimination on peut le faire remonter et faire changer les choses, le dire et que cette parole-là soit traitée, ça me paraît important. Il pourrait y avoir un observatoire des discriminations vécues par les jeunes. Il y a par exemple la cellule au niveau départemental à la Préfecture, la cellule de lutte contre les discriminations. Quand on arrive à la cellule ils disent qu'il y a deux faits par an qui ont mené à une plainte, alors on n'a rien à traiter, il n'y a pas de matière. » (Entretien directeur de Prévention)

Ces propositions des professionnels peuvent ainsi nous amener à nous interroger davantage sur les manières de lutter contre les discriminations pour les jeunes.

De nouvelles pistes de travail sont alors évoquées notamment sur comment se positionnent et sont interpellées les institutions et comment elles interpellent les jeunes et les professionnels sur cette question des discriminations.

On se demande aussi si la recherche-action a la vocation de communiquer avec les discriminants comme les entreprises, la police et l'éducation nationale. On sort ainsi de la victimisation par la prise de responsabilité collective.

Nous souhaitons ainsi interroger les directeurs MLJ, SPIP, PJJ, Prévention et la chargée de la mission inclusion à la ville de Chambéry afin de voir ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils veulent engager pour lutter contre les discriminations. Nous pouvons ainsi voir comment ils sont outillés, ce qu'ils veulent mettre en place pour cela.

Conclusion

Nous avons pu évoquer dans le cadre de ce mémoire le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatif avec le contexte dans lequel cela s'inscrit au vu des politiques sociales et du parcours des jeunes, les définitions multiples des chantiers éducatifs selon les professionnels qui accompagnent et/ou orientent les jeunes ainsi que les indicateurs spécifiques qui influencent le chantier.

Nous avons ainsi pu observer que le chantier éducatif s'inscrivait dans un contexte de politiques sociales spécifiques répondant à des objectifs précis comme le fait de confronter le jeune au monde du travail en le faisant percevoir une rémunération (base du smic horaire pour une semaine de travail de 35h), en lui faisant découvrir les règles du monde du travail, en aidant le jeune à se réinsérer grâce à une expérience professionnelle en identifiant les freins à l'emploi et en orientant le jeune vers les services compétents, en créant du lien social : entre les jeunes, avec les adultes du chantier. Une démarche de prévention et de médiation est aussi initiée par les éducateurs qui encadrent le chantier.

Il vise également à valoriser l'image du jeune : ainsi il reprend confiance en lui, développe un savoir-faire, obtient une reconnaissance, et son image est aussi valorisée dans sa commune.

Il ne s'agit pas d'un travail d'été, les jeunes bénéficient d'une « journée pédagogique » afin de pouvoir échanger avec les forces de l'ordre, la mission locale, les professionnels de la santé, le planning familial... Également, les jeunes n'ayant jamais bénéficié d'un chantier éducatif jeune seront prioritaires dans la limite des places disponibles.

L'encadrement éducatif est réalisé par le service pôle ressources jeunesse avec un éducateur spécialisé et un animateur prévention.

L'encadrement technique est assuré par les agents des services techniques municipaux ou intercommunaux.

Ainsi, les chantiers éducatifs permettent d'inscrire les jeunes dans le droit commun et d'accéder à un statut par le fait de percevoir des fiches de paie comme tout emploi déclaré et rémunéré, ils doivent également posséder des papiers d'identité tels qu'une carte d'identité et une carte vitale.

Nous avons également pu voir que le chantier avait une place spécifique dans le parcours du jeune. Ainsi, dans le parcours le chantier éducatif peut intervenir en début de parcours lors de la mise en relation avec les éducateurs mais également tout au long de leur parcours lorsque le jeune en présente le besoin. Ainsi, les éducateurs évoquent le chantier éducatif comme un outil pluridimensionnel qui peut intervenir dans le parcours du jeune selon ses besoins et qui est adaptable à chaque parcours du jeune. Le chantier éducatif a également le rôle de stabiliser le parcours des jeunes, dans un objectif de garantir le respect des droits des usagers amené par les politiques sociales récentes. Également le parcours du jeune en Prévention Spécialisée vise à garantir une forme d'insertion sociale. L'intervention de l'éducateur l'amène à entendre et prendre en compte les valeurs portées par le jeune, à le resituer dans un environnement familial, social et économique. La position originale de l'éducateur de prévention lui évite de réduire la vision d'un individu à un symptôme (délinquance, toxicomanie, difficultés de comportement).

Nous avons ensuite pu observer différentes définitions du chantier éducatif selon les professionnels. Tout d'abord le chantier éducatif avait été décrit comme une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes selon les professionnels. Ils décrivaient alors le chantier éducatif comme un moyen de rentrer en relation avec le jeune pour davantage le connaître et gagner sa confiance. Il s'agit d'une co-construction de parcours entre l'éducateur et le jeune.

Les éducateurs de Prévention ont beaucoup insisté sur l'importance des savoir-être et des savoir-faire de base qui se développent dans les chantiers éducatifs comme le fait de se lever à l'heure le matin, accepter un ordre, réussir à aller travailler, moins fumer, savoir prendre des responsabilités, accepter d'être en groupe avec d'autres jeunes, etc....)

Ainsi le chantier pouvait tout d'abord être envisagé comme une porte d'entrée pour la mise en relation avec les jeunes dans le cadre du travail de rue.

Nous avons ensuite pu constater en quoi le chantier éducatif pouvait-il être décrit comme un outil pluriel qui travaille les savoir-être ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle. Cependant, concernant l'insertion sociale et professionnelle leurs avis divergent ce qui nous a interrogé. En effet certains éducateurs de Prévention pensaient que le chantier éducatif était un premier pas vers une insertion socioprofessionnelle pour les jeunes, permettant de voir de quoi ils sont capables, pour des jeunes très éloignés du marché de l'emploi.

Pour d'autres professionnels, les chantiers éducatifs permettent aux jeunes de se sentir valorisés, de se sentir utiles, d'évaluer leurs compétences pour finalement savoir ce dont ils sont capables et ce qu'ils ont envie de faire.

Ainsi, tous s'accordaient pour dire qu'il s'agit d'un outil important, mais qui ne conduit pas directement à une insertion sociale et professionnelle pour certains professionnels et qui permet aux jeunes de savoir où ils en sont, d'évaluer leurs compétences, et de se remettre en action pour ceux qui avaient décroché.

Cependant ces objectifs de chantiers éducatifs ne semblent pas être partagés par tous les professionnels ce qui laisse supposer à un impensé dû à cette notion qui peut avoir des conséquences sur le parcours des jeunes. Ainsi les prestations proposées dans les chantiers sont davantage « minimalistes » et ne conduisent pas à une insertion sociale et professionnelle directe. Ainsi les chantiers éducatifs proposent une première expérience professionnelle rémunérée pour des jeunes en situation de ruptures, éloignés de l'insertion professionnelle mais sont assimilés à un premier pas vers l'insertion mais qui doit être associé à d'autres modes de travail vers l'insertion sociale et professionnelle.

Nous avons également pu observer comment le chantier éducatif pouvait être considéré comme une façon légale d'accéder à une rémunération.

Ainsi, la rémunération était également décrite comme un motif important qui pouvait motiver les jeunes à participer aux chantiers éducatifs en premier lieu. Ce motif a ainsi été évoqué par plusieurs professionnels. C'est alors davantage la rémunération qui motiverait les jeunes à réaliser les chantiers éducatifs que la volonté d'avoir une première expérience professionnelle. Le chantier éducatif a alors la volonté de proposer à des jeunes, dont certains en situation de difficulté financière, une façon d'accéder de façon légale à une forme de rémunération qui ne s'inscrit pas dans des moyens illégaux de gagner de l'argent tel que le deal.

Nous avons également pu observer que le chantier peut représenter un outil-clé avec un rôle lié à celui de la Prévention. Ainsi les chantiers éducatifs sont amenés par les éducateurs de Prévention Spécialisée, leurs actions s'inscrivent ainsi dans la loi n° 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui en fixe le cadre d'intervention dans le Code de l'action sociale et des familles et dans le cadre de convention départementale passée avec le Conseil général (pour Paris le Conseil de Paris) au titre du schéma départemental de la protection de l'enfance réaffirmée par la charte signée avec entre le président du Conseil de Paris et la présidente de la fondation Jeunesse feu vert.

Le rôle essentiel de la démarche éducative se fonde sur l'implication relationnelle des éducateurs et vise un changement des conduites. Elle ne peut se construire et prendre sens qu'avec le temps. Elle se caractérise par une confidentialité qui conditionne la confiance fondatrice de

toute relation. Sa finalité se retrouve dans la construction de l'identité de la personne, de son accès progressif vers l'autonomie.

Les équipes constatent souvent chez les enfants et les jeunes suivis des « troubles » du comportement qu'elles identifient ainsi avec :

- la fréquence de l'agir sous toutes ses formes, qu'il s'agisse du passage à l'acte, ou de tendance à l'instabilité, l'agitation... ;
- la fréquence de conduites marginales et/ou délinquantes : consommation banalisée de produits (cannabis), appétence médicamenteuse, consommation d'alcool pour certains, délinquance plus ou moins organisée et répétitive ;
- la fréquence des difficultés scolaires : échec scolaire durable, refus scolaire, phobie scolaire ;
- les manifestations centrées sur le corps : conduites sexuelles chaotiques, conduites boulimiques (obésité), somatisation ;

Ainsi, le chantier éducatif peut être considéré comme un outil-clé de la prévention spécialisée qui vise à apporter une intervention éducative qui sort l'usager de l'action sociale. Ainsi le fait de proposer aux jeunes des chantiers éducatifs vise à lutter contre les pratiques délinquantes, la fréquence de l'agir, la fréquence des difficultés scolaires et les manifestations sur le corps en maintenant les jeunes occupés.

Nous avons ainsi pu observer en quoi le chantier peut être considéré comme un « *espace-autre* » par les professionnels.

Nous avons ainsi pu observer que les chantiers éducatifs avaient ainsi d'autres objectifs que l'insertion sociale et professionnelle selon les professionnels. Selon les définitions apportées ils peuvent être à la fois une porte d'entrée pour la mise en relation entre les professionnels et les jeunes, une façon de travailler les savoirs-être des jeunes mais qui ne mène pas de manière directe à une forme d'insertion sociale et professionnelle et une façon légale d'accéder à une rémunération pour les jeunes. Il représente un « espace-autre », un espace à part, semblable à une hétérotopie comprenant des rites spécifiques pour y entrer comme le fait d'établir un contrat de travail et une fiche avec les objectifs des jeunes et des professionnels.

Nous avons pu observer par la suite que les chantiers ne représentent pas un dispositif de lutte contre les discriminations.

Nous avons également pu nous intéresser aux différents indicateurs qui influencent les chantiers avec les différents objets de chantier, l'offre territoriale, les profils des jeunes et les critères d'orientation des jeunes à la fois dans le cadre légal et dans les représentations personnelles des professionnels.

Il y avait tout d'abord les différents objets de chantiers éducatifs évoqués par les professionnels qui nous ont ainsi évoqué différentes natures de chantiers mobilisés telles que les chantiers d'espaces verts, de bâtiments, de second œuvre, de buffets et également les chantiers créatifs. Ainsi, ces différents objets de chantier ne dépendent pas des éducateurs mais des donneurs d'ordre tels que les bailleurs sociaux et des besoins en termes de chantiers éducatifs. Ainsi, ces objets de chantier éducatifs pouvaient donner lieu à des représentations sociales des professionnels dans le positionnement des jeunes sur le chantier, notamment en fonction du genre.

Également, les types de chantiers tels que les chantiers « *Allers vers les invisibles* » et « *Clés du parcours professionnel* » n'ont pas les mêmes objectifs du chantier que les chantiers préven-

tion. Le parcours des jeunes aux sein de ces chantiers n'est pas linéaire et certains jeunes réalisent uniquement certains types de chantiers sans passer par tous, cela dépend des objectifs du jeune et des professionnels

Nous avons également pu observer que l'offre en termes de chantiers n'était pas la même selon les territoires. En effet sur des territoires ruraux tels que Albertville l'offre n'est pas la même que dans les territoires urbains tels que Chambéry et Aix-les-Bains. Nous pouvons ainsi voir que les possibilités en termes de chantiers ne sont pas les mêmes selon les territoires. Le principal frein existant est celui de la mobilité pour des jeunes qui n'ont pas forcément accès aux types de chantiers proposés en ville selon les professionnels.

Sur le territoire de l'Agglomération chambérienne et d'Aix-les-Bains il y a davantage de chantiers proposés qui permettent d'aller davantage vers une forme d'insertion sociale et professionnelle selon les professionnels et également des chantiers tels qu' « Impulsion » plus adaptables en fonction des jeunes. Ainsi il y a une inégalité existante concernant les territoires pour les chantiers éducatifs.

Également, nous avons pu observer que les chantiers proposés n'étaient pas les mêmes selon les profils des jeunes. En effet les jeunes étant davantage en situation de rupture sont davantage mobilisés dans les chantiers éducatifs pour les remobiliser.

Il y avait également des critères d'orientation spécifiques des jeunes vers les chantiers éducatifs. Les professionnels nous ont expliqué à travers les entretiens exploratoires de quelle manière ils sélectionnent les jeunes afin de réaliser les chantiers éducatifs. Ainsi, tous les professionnels sauf les éducateurs techniques nous ont expliqué avoir des échanges avec les jeunes avec le travail de rue, ce qui leur permet d'évoquer le fonctionnement des chantiers avec eux. Parfois ce sont les jeunes eux-mêmes ou leurs familles qui vont vers les professionnels dans la rue afin de se renseigner par eux-mêmes. Également, les jeunes communiquent entre eux de nombreuses informations concernant les chantiers éducatifs sous la forme d'un téléphone *arabe*. »

Il y avait ainsi des critères liés au cadre légal des chantiers. Les professionnels nous ont précisé que les chantiers éducatifs concernent un ensemble de jeunes mais certains critères peuvent également entrer en ligne de compte concernant l'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs.

Il y avait également des critères liés aux représentations personnelles des professionnels.

A partir des entretiens réalisés avec les professionnels on pouvait observer une sélection des profils des jeunes qui vont réaliser des chantiers éducatifs avec un vocabulaire de diagnostic mais pas de référentiel qui permet de repérer ce qu'est le diagnostic, ce qui pose la question de savoir si cette sélection se fait à partir d'un diagnostic partagé entre les professionnels ou liés à des représentations personnelles.

On peut se demander alors quel est le mode d'évaluation du travail fait avec les jeunes, comment les professionnels construisent un chantier éducatif et pourquoi et comment ils placent le jeune sur le chantier, dans quel objectif.

Ainsi un éducateur expliquait qu'il a davantage de mal à approcher des jeunes femmes dans la rue avec le dispositif « *Aller vers* » de peur de « *passer pour un pervers* », il disait penser que les parents de certaines origines allaient voir son approche d'un mauvais œil. Également le contexte actuel faisant preuve d'une montée en puissance du harcèlement de rue compliquerait davantage sa démarche.

Les professionnels indiquaient ainsi des représentations personnelles au sein de leurs pratiques car un éducateur disait qu'il allait prioriser les jeunes à l'arrêt depuis longtemps et un autre disait qu'il ne répondait pas toujours favorablement aux demandes des filles.

Une éducatrice disait qu'au niveau du chantier il y avait une part de prédétermination au niveau de ce qu'on se représentait du jeune mais que cela portait de bonnes intentions, ils voulaient évaluer les possibilités pour les jeunes, parfois ils avaient des objectifs pour les jeunes et ils les dépassaient largement, ils les surprenaient, et ils expérimentaient des choses qu'ils n'auraient pas imaginées et ils l'observaient tous les jours.

Nous avons ainsi pu observer que le chantier éducatif était un outil complexe qui pouvait être mobilisable selon différents objets et pour des objectifs divers. Les chantiers éducatifs sont alors influencés selon les objets de chantiers, les territoires, les profils de jeunes et différents critères d'orientation des jeunes vers les chantiers éducatifs que nous évoquerons davantage par la suite. Il y a ainsi des critères liés à l'aspect juridique des chantiers, au travail de rue et aux représentations personnelles des professionnels.

Nous évoquerons en parallèle la perception des discriminations à l'échelle des jeunes, avec la difficulté des jeunes à qualifier les ressentis de discriminations, les ressentis des discriminations vécues par les jeunes, les réactions des jeunes face aux discriminations et les effets et les incidences des discriminations sur les parcours des jeunes.

Nous avons ainsi pu évoquer le contexte des discriminations dans le cadre de la jeunesse. Nous avons pu observer que les expériences de discrimination sont déterminées par l'interaction complexe des conditions sociales. Ainsi, les personnes les plus discriminées ne sont pas nécessairement celles qui éprouvent le plus de sentiments d'inégalité en fonction des lieux où ces situations de discrimination se produisent.

Ainsi, nous avons pu voir que dans nos sociétés modernes les jeunes se trouvent confrontés à un paradoxe où le contexte favorise l'exacerbation des sentiments de soi (le désir de reconnaissance et de réalisation de soi) et contraint les sentiments d'impuissance. (à exister, trouver du travail, répondre aux exigences de réalisation de soi, etc.).

En effet, les discriminations et les luttes qu'elles engendrent révèlent de profondes transformations de la vie sociale des jeunes et de leur subjectivité.

Ils exposent alors une injustice insupportable, mais montrent également comment les individus essaient de se construire comme sujets de leur liberté et de leur identité lorsque l'ordre social perd son ancienne légitimité

Nous pouvons ainsi constater la difficulté des jeunes dans la manière de trouver un moyen de construire une identité dans un contexte éducatif de plus en plus compétitif et avec une mémoire sociale qui met en évidence les vulnérabilités.

Lors de nos entretiens, nous avons eu connaissance de certains jeunes issus des quartiers défavorisés qui vivaient les mêmes situations où ils n'avaient pas le sentiment de pouvoir réussir comme leurs camarades de classe. Face à ces situations, nous avons pu observer différentes façons de réagir de la part des jeunes. Tout d'abord certains jeunes se mobilisent face à cette

discrimination et veulent malgré tout avancer et ne pas se laisser décourager et d'autres se résignent et ont des réactions de décrochage scolaire face à ce qu'ils vivent dans les établissements scolaires.

En effet, concernant notre étude nous avons pu constater que les jeunes qui ressentaient davantage des discriminations au long de leurs parcours étaient les jeunes filles et également les descendants d'immigrés.

A priori, l'inégalité de traitement appelée discrimination « raciale » ou « ethnique » repose sur des traits directement perceptibles : la manière de s'exprimer, le surnom apparemment étrange, la couleur de la peau, et les symboles religieux par les modèles.

Certains jeunes réagissent face à ces difficultés avec une forme de mobilisation et ne souhaitent pas se laisser abattre c'est pourquoi ils tentent de diverses stratégies comme le fait de travailler davantage plus que les autres pour réussir.

Nous avons enfin évoqué un élément primordial chez les jeunes interrogés dans le fait qu'ils n'identifient pas nécessairement les discriminations qu'ils rencontrent, mais l'identifient plutôt comme des difficultés qu'ils ont rencontrées tout au long de leur parcours. Dans le cadre de l'étude, nous nous sommes davantage penchés sur les ressentis des jeunes et leurs récits d'expérience plutôt que sur des preuves concrètes car la discrimination reste un phénomène difficile à repérer en situation et également car les jeunes ne les décrivaient pas comme telles. C'est pour cela que les jeunes avaient du mal à évoquer leurs propres ressentis de discrimination.

Nous avons ensuite parlé des difficultés des jeunes à évoquer des ressentis de discrimination.

Ces jeunes ressentent de la discrimination ce qui ne veut pas dire qu'ils étaient forcément discriminés, mais ce ressenti peut expliquer qu'ils ne se sentent pas intégrés ou accueillis dans leur propre société. Ainsi, les jeunes enquêtés avaient du mal à qualifier leurs vécues en tant que discrimination, la majorité d'eux n'ont pas utilisé dans leurs discours la notion de « discrimination ».

De plus, les jeunes peuvent subir un autre type de discrimination qui découle des mots, des événements qui sont directement perçus comme violents et qui sont décrits comme soudains. Il s'agit de situations dans lesquelles il semble difficile de nier l'existence d'une injustice, pourtant elle n'est pas systématiquement qualifiée de discrimination à leur encontre dans les entretiens.

Nous avons également noté que le terme discrimination est rarement décrit comme un sentiment d'injustice non signalé qui est souvent limité à des situations individuelles. Cependant, la souffrance qui accompagne ces connexions conduit à des sentiments toujours discriminatoires.

Nous avons pu noter dans tous les entretiens une association avec le scepticisme, la difficulté à nommer et à discerner avec précision de quoi la personne a été victime.

Ainsi, l'un des principaux obstacles à surmonter est la difficulté qu'ont les personnes à identifier les discriminations à un niveau personnel.

Nous avons constaté que les jeunes avaient des difficultés à évoquer leur sentiment de discrimination lors des entretiens que nous avons pu mener. En effet, des cas de discrimination peuvent être évoqués sans être décrits comme tels. Certains jeunes identifient indirectement ces processus de discrimination et d'autres disent les avoir vécus directement, ce qui indique qu'ils identifient des processus de discrimination à des degrés divers.

Nous avons également pu soulever la question des discriminations subtiles, qui rendent plus difficile pour les jeunes d'évoquer les discriminations vécues. Donc, avec les services de police par exemple, tant que la discrimination n'est pas perçue comme brutale, cela semble faire partie des règles de la police. Ainsi, la discrimination est généralisée et peut même revenir à mettre les jeunes en difficulté juridique au sein de nos sociétés contemporaines.

Nous avons ensuite évoqué les ressentis de discriminations. Ainsi, les jeunes ont décrit des sentiments de discrimination liés à l'origine ethnique, au lieu de résidence, à l'apparence physique et au parcours de la justice. Ces sentiments de discrimination peuvent être multiples dans le contexte des jeunes et difficiles à supporter lorsqu'ils sont multiples.

Nous avons également remarqué que le ressenti des jeunes vis-à-vis de la discrimination n'était pas le même selon leur situation. En effet, certains jeunes sont plus susceptibles d'accepter la position d'un individu discriminé alors que d'autres individus auront d'autres réactions comme l'assimilation à la française.

Nous avons remarqué qu'il existe différentes façons dont les individus vivent les expériences discriminatoires parmi de nombreuses autres épreuves et injustices. Cependant, il y a encore une caractéristique de ces expériences : elles brisent la fluidité de la vie sociale dont sont issus les membres relativement prévisibles de la majorité dans le monde social. Lorsqu'elle est observée, la menace de discrimination et de stigmatisation affecte toutes les interactions et les individus apprennent à déployer des stratégies telles que l'humour, l'agressivité, l'apathie et l'évasion, sachant que ces stratégies ont souvent des effets négatifs car elles peuvent confirmer des stéréotypes hostiles.

Également tous les jeunes ont exprimé une injustice face aux discriminations vécues ce qui peut expliquer leur difficulté à en parler puisqu'ils ne savent pas aussi comment réagir face à ces discriminations. Nous nous sommes rendu compte que les jeunes ne savent pas qu'ils peuvent poursuivre également les personnes qui les discriminent. C'est la raison pour laquelle il serait intéressant d'en parler dans les chantiers éducatifs avec les acteurs d'accompagnement et de favoriser ce terme parce qu'il n'est pas assez pris en compte par les professionnels.

Le chantier éducatif peut avoir deux finalités dans lequel on peut former les professionnels à mieux anticiper les discriminations et à donner la parole aux jeunes et à leur indiquer en cas de pratique discriminatoire.

Nous avons remarqué qu'il y a différents effets des discriminations sur les parcours des jeunes.

Nous avons donc constaté que l'expérience répétée de la discrimination et son caractère systémique ont des conséquences graves et durables pour les parcours individuels, les groupes sociaux concernés et plus généralement pour la cohésion de la société française. Au niveau individuel, les discriminations entraînent une « perte de bien-être » et une « perte d'opportunité », c'est-à-dire des efforts accrus pour trouver du travail ou un logement, des difficultés d'accès à l'emploi et aux lieux de vie de choix, des temps de trajet longs, des résultats scolaires, sentiments de colère, perte de confiance en soi ou frustration, et détérioration possible de la santé mentale et physique.

Si toutes les rencontres avec la discrimination sont violentes, les conséquences pour les personnes concernées sont inégales. Selon que la distinction est directe ou indirecte, manifeste ou masquée par d'autres arguments, les effets ne seront pas de même nature.

La conséquence du devenir ne sera pas la même selon que cette expérience douloureuse du conflit pourra s'exprimer ou être enfouie dans le silence, selon que le sujet pourra partager ce sentiment de négation avec d'autres ou restera seul face à lui. Parce que la confrontation à la discrimination n'est pas un sujet « trivial ». Elle constitue toujours une question de rapport à soi et d'image de soi, et parfois de rapport au groupe majoritaire hérité de l'histoire et du parcours.

Ainsi, la discrimination a de réelles conséquences sur la construction de soi et l'estime de soi.

Souvent, être victime de discrimination n'est pas une expérience unique, mais fait partie d'expériences multiples et régulières. Cette continuité influence les parcours de vie de nombreux jeunes qui orientent leur rapport au monde à la lumière de cette expérience.

Ainsi les jeunes peuvent avoir différentes réactions face aux discriminations telles que le repli sur soi et à son groupe d'appartenance, le déni et l'intériorisation de la stigmatisation, la résignation, la mobilisation, le retournement de la violence, la « mise à distance », le blanchiment et la résistance.

Être discriminé, c'est non seulement perdre l'opportunité d'accéder à un emploi, un stage, ou un lieu de loisirs, c'est aussi se voir privé, parfois pour longtemps, d'opportunités de se construire socialement contre les autres. En étant traité de manière inégale et illégale, le jeune homme discriminé se trouve effectivement exclu de la citoyenneté, espace de rassemblement et de promotion d'individus égaux en droits. La violence symbolique qui lui est infligée et porte atteinte à son estime de soi est encore plus forte lorsqu'il est confronté à une expérience radicale de rejet, fondée sur une décision arbitraire, et non sur la négociation avec les autres. La discrimination élimine toute possibilité de lien social et renvoie ceux qui en souffrent à un sentiment de « dévalorisation sociale ». Souvent, être victime de discrimination n'est pas une expérience unique, mais fait partie d'expériences multiples et régulières. Cette continuité influence les parcours de vie de nombreux jeunes qui orientent leur rapport au monde à la lumière de cette expérience.

Dans une troisième partie nous avons évoqué une mise en miroir en observant la perception des chantiers éducatifs selon les jeunes en constatant qu'il existe un impensé lié à la présence de protocoles et que le chantier éducatif n'est pas pensé comme un outil de lutte contre les discriminations.

Nous avons alors observé le fonctionnement et les finalités des chantiers éducatifs selon les jeunes. Tout d'abord nous avons pu observer que tous les jeunes expriment être satisfaits de ce qu'ils font au sein des chantiers.

Nous avons également pu observer une non-prise de conscience de certains jeunes liée aux protocoles des chantiers éducatifs.

Ainsi, le problème principal qui se posait au sein des chantiers éducatifs est lié à un non-ressenti et à une non-prise de conscience des jeunes face à la présence de protocoles préexistants aux chantiers. Les jeunes rattachaient rarement les chantiers éducatifs à une expérience d'insertion professionnelle mais se concentraient davantage sur le fait d'avoir une occupation et de percevoir une rémunération.

En effet, certains jeunes ont expliqué qu'ils ne savaient pas à quoi servent ou mènent les chantiers mais ils avaient malgré tout des discours d'expériences positives. Les différences entre les jeunes ne sont pas liées au genre, à l'origine, au territoire d'habitation ou à l'âge du jeune mais au type de parcours.

En effet, les jeunes de la Prévention Spécialisée nomment rarement un protocole préétabli qui précède leur entrée aux chantiers. Il peut manquer un temps de débrief avec les professionnels pour expliquer l'objectif des chantiers éducatifs. Ainsi les prestations des chantiers pouvaient sembler « *minimalistes* » puisque les chantiers éducatifs n'ont pas l'objectif d'insérer véritablement les jeunes d'un point de vue social et professionnel.

Nous avons ensuite eu davantage d'informations concernant les perceptions des discriminations vécues par les jeunes selon les professionnels. Nous avons pu observer au cours des entretiens que la majorité des professionnels interrogés ont conscience des discriminations vécues par les jeunes, ce sont en général des discriminations liées à l'origine, au genre, à l'apparence physique, à la religion, au parcours de justice, au patronyme, au lieu de résidence dans le cadre des loisirs, le travail, logement, l'espace public, l'éducation nationale et la famille, les services de police. Les professionnels repéraient ces discriminations pendant les temps d'échange avec les jeunes lors des entretiens réalisés avec eux, des chantiers et des sorties. Ils évoquaient alors des réactions des jeunes telles que la résignation, la victimisation, la mobilisation et le retournement de la violence.

Enfin dans une dernière partie nous avons pu évoquer l'importance de lutter contre les discriminations pour les acteurs de jeunesse, les principes d'une pensée réflexive et de la recherche-action pour penser ce phénomène des discriminations et de nouvelles propositions de lutte contre les discriminations dans les modalités d'accompagnement des professionnels se basant sur les idées mêmes des professionnels pour lutter contre les discriminations. Ainsi nous avons pu décrire comment maximiser l'offre de chantiers peut lutter contre les discriminations.

Ainsi, nous avons pu observer que les phénomènes de discrimination sont de plus en plus importants concernant les jeunes à l'entrée sur le marché du travail et y compris lors de leur formation et qu'il devient urgent de mettre en place des formes d'expérimentations afin de lutter contre les discriminations. Ainsi nous avons pu constater en quoi notre étude et les préconisations qui seront formulées par la suite pourront transformer l'objet de chantiers et tendre à lutter contre les discriminations faites aux jeunes dans leurs vies personnelles.

Nous avons ensuite pu observer les principes de la pensée réflexive et la recherche-expérimentation pour lutter contre les discriminations. Nous avons ensuite vu que le principal problème de la lutte contre les discriminations, c'est que cette question n'est ni reconnue, ni définie nationalement. Il faut donc sans cesse le traiter par l'expérimentation, d'autant plus que c'est un problème dénié dans toutes les institutions nationales et dans l'école, surtout pour les questions ethno-raciales. Donc, l'action qui vise à lutter contre les discriminations, vise en réalité d'abord et toujours à les dévoiler. Dans la définition qu'on veut faire de ce problème, on ne prend pas en compte l'avis de ceux qui vivent la discrimination ou les préconisations qu'ils pourraient proposer.

Les professionnels que nous avons interrogés nous ont également évoqué différentes idées qu'ils jugeaient pertinentes afin de lutter contre les discriminations.

Ainsi, les professionnels nous évoquaient l'importance de se doter d'outils pour permettre aux professionnels de mettre à jour leurs représentations et de décrypter avec les jeunes les discriminations intériorisées et changer leur image sur eux-mêmes par le biais de formations par exemple.

En effet il y a une incompréhension liée à ce phénomène puisqu'une professionnelle expliquait travailler la question des discriminations à part entière et pas uniquement en lien avec d'autres questions. Cependant cette proposition tend à faire référence à une mauvaise compréhension du phénomène étant donné que les discriminations se traduisent systématiquement dans un contexte donné en lien avec d'autres acteurs et questionnements.

Les professionnels nous ont également expliqué souhaiter poser explicitement la question des discriminations avec les jeunes afin de les faire sortir du quartier afin qu'ils voient autre chose, qu'ils ne se replient pas sur eux-mêmes. Ainsi ils pourraient ouvrir l'horizon des possibles, ne pas reproduire les discriminations vécues par la jeune et éviter chez eux le sentiment de la résignation. A ce propos il pourrait être pertinent de réaliser un partenariat avec les autres structures et de collaborer avec elles pour proposer d'autres propositions aux jeunes qui ne se limitent pas aux offres dans les territoires et ouvrir l'horizon des possibles.

Selon les professionnels, il serait également nécessaire de continuer les partenariats faits avec l'Observatoire afin de discuter de ces questions de société et d'améliorer les pratiques professionnelles. Le fait de développer une démarche de réflexion peut permettre de faire prendre conscience aux professionnels des discriminations vécues par les jeunes dans leurs parcours car ils n'y sont pas confrontés directement étant donné que ces discriminations sont vécues par les jeunes en dehors de leur accompagnement avec les professionnels.

Il faudrait également permettre aux jeunes de discuter de leurs situations de discrimination en groupe avec d'autres jeunes victimes de discriminations et favoriser le partage d'expériences entre pairs sur cette question pour que cette question ne soit pas uniquement abordée avec les professionnels qui ne se sentent pas toujours légitimes pour aborder ce sujet.

Selon Wikipédia la pair-aidance repose sur une entraide entre personnes étant ou ayant été atteintes d'une maladie somatique ou psychique. Cette pratique est recommandée dans le cadre de l'autonomisation des patients en santé mentale, d'une amélioration du respect des droits de l'homme en santé mentale ainsi que d'une condition pour accomplir l'idée de rétablissement en santé mentale. La pair-aidance affecte la reconstruction de la personne dans toutes les dimensions de sa vie, personnelle, affective et sociale, professionnelle, spirituelle, citoyenne.

Il faudrait également donner la parole au jeune pour la libérer et permettre au jeune de s'exprimer davantage sur ces questions de discrimination étant donné que les jeunes avaient du mal à exprimer les discriminations vécues dans les entretiens, de réorganiser le travail des professionnels avec les jeunes, d'imaginer un lieu de réflexion où nous pourrions débattre de comment on fait, quelle méthodologie on emploie.

Il serait également judicieux de valoriser l'insertion professionnelle des jeunes avec des chantiers éducatifs plus longs qui perdurent dans la durée avec davantage de moyens humains et financiers afin de lutter contre les propositions « minimalistes » des chantiers et maximiser l'offre de chantiers éducatifs.

Également une professionnelle avait évoqué l'intérêt de mélanger les jeunes sous-mains de justice des autres jeunes afin de ne pas les stigmatiser au sein des chantiers éducatifs.

L'idée de mettre en place une échelle de collaboration territoriale serait également judicieuse car le fait de collaborer avec d'autres structures, proposer des partenariats permettrait d'ouvrir le champ des possibles pour les jeunes et de lutter contre les inégalités liées aux territoires.

Le directeur du dispositif Prévention a également évoqué l'idée de mettre en place des chantiers éducatifs intégrant la question de la lutte contre les discriminations. Ainsi, en mettant en place des chantiers éducatifs qui mêlent des populations n'ayant pas l'habitude de se rencontrer habituellement ou ayant des préjugés l'une envers l'autre il pourrait y avoir une mixité sociale opérée allant dans le sens de la lutte contre les discriminations. Ainsi il y a l'idée de mettre en place des actions spécifiques pour lutter contre les discriminations mais également celle de reprendre des dispositifs existant dans le sens d'une lutte contre les discriminations.

Le directeur du dispositif Prévention évoquait également l'idée de mettre en place la possibilité de créer des "fiches-discrimination" afin de faire remonter les situations de discriminations auprès de la direction du dispositif et relayer ce qui a été vécu, rencontrer différentes instances auprès de différents acteurs politiques afin de libérer la parole des jeunes. Ainsi, un "observatoire des discriminations" pourrait être créé.

Conclure à la présence de discriminations, quels que soient les discriminés et les discriminants, revient à interroger la nature des rapports sociaux, le fonctionnement des institutions, y compris celles qui représentent, plus que d'autres, la garantie de l'égalité de traitement des hommes et des femmes. À une autre échelle, qui a aussi son importance, le travail sur les discriminations, quel que soit l'objectif recherché – prévenir, combattre ou réfléchir à l'existence de ces traitements – suppose de chercher à comprendre comment fonctionnent les représentations participant à l'émergence, à la diffusion et au déni parfois observable de ces inégalités. Pour autant, ce travail pourrait rester lettre morte, s'il ne s'accompagnait pas d'un examen plus large des conditions sociales, historiques et politiques qui, sans les générer de façon mécanique, contribuent à leur existence, à leur évolution, et aussi à la prise de conscience conduisant des hommes, des femmes et des institutions à lutter contre leur développement. (Le concept de discrimination : Les éléments racistes, 2006)

Cette étude nous a ainsi permis de nous interroger sur plusieurs points.

Premièrement ces propositions des professionnels nous interrogent sur leur applicabilité car nous nous demandons si les professionnels pourraient les mettre en place dans leur accompagnement comme le thème de la discrimination n'est pas prioritaire selon eux.

Également, puisque les jeunes ne vivent pas de discriminations à l'intérieur des chantiers éducatifs mais en vivent à l'extérieur, peut-on considérer le chantier éducatif comme un outil de lutte contre les discriminations ?

Comment favoriser la prise de parole des jeunes sur les discriminations et comment les former à la lutte contre les discriminations au sein des chantiers éducatifs ?

On se demande également si le fait que les professionnels ne soient pas assez formés sur les discriminations revient à la responsabilité des dirigeants d'institutions.

Enfin nous pouvons nous demander si le thème des discriminations deviendra un jour un élément majeur de l'accompagnement grâce aux recherches-action menées par l'Observatoire ?

Bibliographie

Sites internet :

« Extramuros l'association » : « Chantiers éducatifs » : <https://www.extramuros.org/chantiers-educatifs>

« La Toupie », « Définition de la discrimination » : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Discrimination.htm>

« Les Echos » : « Les millénials et le travail, l'entreprise au défi » avril 2017, enquête Cégos <https://static3.cegos.fr/content/uploads/2018/09/28101539/cegos-millennials-et-travail-brochure-enquete-20172.pdf>

« Médoc Cœur de Presqu'île » : « Les chantiers éducatifs (jeunes de 16 à 25 ans) » : <http://www.medoc-cpi.fr/Sante-Social-Prevention/Les-Chantiers-Educatifs-Jeunes-16-25-an>

« Paris Habitat, vivre-ensemble la ville » : « Les chantiers éducatifs, outil de remobilisation pour les jeunes » :

<https://www.parishabitat.fr/Pages/Les-chantiers-educatifs-un-dispositif-unique-pour-aider-les-jeunes-janv-2021.aspx>

« Wikiterritorial » Les discriminations, comprendre pour agir : <https://encyclopedie.wikiterritorial.cnfpt.fr/xwiki/bin/view/fiches/Les%20discriminations%20%3A%20comprendre%20pour%20agir/>

Textes de loi

Le Code du Travail, Article L 211-1 et suivants et R211-1 et suivants, et Circulaire DAS-DGEFP 99-27 du 29 juin 1999

Loi n°2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2001/11/16/MESX0004437L/jo/texte>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)

Articles et documents de travail

« Accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes », , cahiers de l'action 2011/2 (N° 32), pages 69 à 82

« Action-recherche, Impulsion- Faire société », document de travail, novembre 2018

Andonova Yanita, Vacher Béatrice, « Visibilité et reconnaissance de l'individu au travail », p. 136-147

Bouamama Saïd. « Le sentiment de "hogra" : discrimination, négation du sujet et violences. In: Hommes et Migrations, » n°1227, Septembre-octobre 2000. Violences, mythes et réalités. pp. 38-50.

Boutanquoi Michel : « Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance » , La revue internationale de l'éducation familiale 2008/2 (n° 24)

Brunet Carole et Rieucan Géraldine : « Mobilités géographiques, emplois et inégalités », Travail et emploi 2019/4 (n° 160)

Catherine Wihtol de Wenden « Police et discriminations institutionnelles » , Cliniques méditerranéennes 2016/2, pages 83 à 92,

Chellig Nacime « Où se situe la prévention spécialisée dans les processus d'identification des jeunes en voie de marginalisation ? », Histoire, monde et cultures religieuses 2016/3 (n° 39), pages 33 à 44

Delattre Eric, Leandri Noam, Meurs Dominique, Rathelot Roland : « Introduction - Trois approches de la discrimination : évaluations indirectes, expérimentation, discriminations ressenties ». , *Economie et statistique*, n°464-466, 2013. Inégalités et discriminations : questions de mesure. pp. 7-13

Dominique Epiphane, Irène Jonas, Virginie Mora, « Dire ou ne pas dire... les discriminations, » Agora Débats/Jeunes 2011 (pages 91 à 106)

« Discriminations et origines : l'urgence d'agir », 2020 (Rapport)

DRJSCS (Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale) Bretagne : « Prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination, petit traité à l'usage des actrices et acteurs de jeunesse », juillet 2014

Équipe de prévention spécialisée de Besançon, « Les « chantiers éducatifs » en prévention spécialisée »

VST - Vie sociale et traitements 2015/4 (N° 128), pages 37 à 40

Eric Delattre, Noam Leandri, Dominique Meurs et Roland Rathelot, « Trois approches de la discrimination : évaluations indirectes, expérimentation, discriminations ressenties », 2013, pp 7-13

Faïza Guélamine « Le concept de discrimination : Les éléments racistes. » , Vie sociale 2006/3 (N° 3), pages 21 à 29

Fassin, Didier. « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, vol. 52, no. 4, 2002, pp. 403-423.

Foucault Michel, « Des espaces autres », *Empan* 2004/2 (n°54), pages 12 à 19

François Dubet, « Ce que les discriminations font aux individus et aux sociétés », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 47-2 | 2017, 65-80.

François Dubet, Olivier Cousin, Éric Macé et Sandrine Rui, « Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations », Le Seuil, Paris, 2013, 384 p.

Galland Olivier « Les jeunes face aux injustices et aux discriminations », Dans *Revue de l'OFCE* 2017/1 (N° 150), pages 95 à 111

Jamet Ludovic, « Le parcours des jeunes à l'épreuve de l'éclatement des temporalités » de paru dans *Les Cahiers Dynamiques* 2016/1 (N° 67), pages 58 à 64

Jellab, Aziz : « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale », *L'Homme et la société*, année 1996 120 pp. 97-109

« Jeunesse et discrimination, l'observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse » (Cohésion sociale, famille, solidarités)

« Jeunesse et discriminations, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire », décembre 2012

« Jeunesse et discrimination sous la direction » de Piero-D Galloro et Antigone Mouchtouris, Presses universitaires de Perpignan, 2012

Gavoille Franck, Lebègue Tifaine., « Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération », *Question(s) de management* 2014/2 (n° 6)

Gélinas Proulx Andréanne, Ruest-Paquette Anne-Sophie . Simões Forte Lilia A. Cotnam-Kappel Megan, Fallu Caroline, Bartosova Lucie, « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs »

« Inégalités et discriminations », mémoire de master 2 de l'IETL université de Lyon

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire : « L'importance de lutter contre les discriminations »

Kaufers Irène, « Sous le foulard, la galère », 13 août 2020 (Cet article est la republication d'un article initialement paru le 18 septembre 2017)

Lasfargues Sylvie, responsable du pôle psychopédagogie, squadra consultants : « La pratique réflexive »

Lazerges Christine, « La prévention de rue : un outil de protection de l'enfant et de l'adolescent », Archives de politique criminelle 2010/1 (n° 32), pages 141 à 152

Léculée Annie, « Prévention spécialisée et protection de l'enfance », Journal du droit des jeunes 2006/3 (N° 253), pages 17 à 18

Lefebvre Julie : « La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus », département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, mai 2015

« Lutter contre les discriminations dans l'orientation et la formation de l'ONISEP », n° 26 - octobre 2014

Mohammed Rezbani and Annick Durand-Delvigne, « Politiques d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4 | 2003, 693-710.

Patrick Simon, Maud Lesné « La mesure des discriminations dans l'enquête Trajectoires et origines » n° 184, 2012, 32 pages

« Prévenir et lutter contre les discriminations et les rapports de domination » juillet 2014

« Prévenir et lutter discriminations contre les et les rapports de domination : Petit traité à l'usage des acteurs et actrices de la jeunesse »— ACSE, 2012

Sarfati François « L'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation », Cahiers de l'action 2015/2 (N° 45), pages 9 à 16

Simon, Patrick, et Sylvia Zappi. « La lutte contre les discriminations : la fin de l'assimilation à la française ? », *Mouvements*, vol. n°27-28, no. 3, 2003, pp. 171-176.

Sultan Catherine : « Trois impératifs à la continuité des parcours », Les Cahiers Dynamiques 2016/1 (N° 67), pages 42 à 47