

VARI Judit  
Sociologie  
ATER, IUT du Havre  
Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux - EHES  
vari\_judit@yahoo.fr

**Etablir la confiance avec les jeunes « difficiles » :  
frontières à dépasser, frontières à instaurer.**

Les périodes de l'adolescence et de la jeunesse sont pensées tant par les psychologues que les sociologues comme des phases transitoires dans la construction identitaire des individus. Dans nos sociétés dites modernes, ces âges de la vie se caractérisent par la recherche de son individualité et passe par des moments de "crise" et des phases de négociation identitaire. En effet, pour de nombreux auteurs<sup>1</sup>, il est important de distinguer l'identité pour soi et l'identité pour autrui, qui sont les deux éléments constitutifs de notre identité globale. Les deux ne coïncident pas nécessairement : la manière dont je me vois ne correspond pas toujours (loin de là) à la manière dont me perçoivent les autres, d'où l'existence de tensions (le conflit intérieur par exemple) et par conséquent de transactions identitaires. Nous essayons ainsi de concilier continuellement ces deux identités. Pour cette approche sociologique, cette négociation identitaire est au coeur du processus de construction de l'identité : l'équilibre de sa personnalité ne peut se faire sans ces moments de "crise", et pour reprendre les termes de Simmel G. :

*"Pour que l'individu parvienne à l'unité de sa personnalité, il ne suffit pas que ses contenus s'harmonisent totalement selon les normes logiques ou objectives, religieuses ou éthiques : la contradiction et le conflit non seulement précèdent cette unité, mais ils sont aussi à l'oeuvre à chaque instant de sa vie;"<sup>2</sup>.*

Si l'identité n'est jamais achevée et que la négociation identitaire est un processus continu tout au long de la vie des individus, il caractérise cependant particulièrement la période de l'adolescence et de la jeunesse. C'est au cours de cette période que les tensions entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui sont les plus exacerbées : les groupes sociaux auxquels appartiennent les jeunes individus se multiplient et complexifient le champ de possibles. Les jeunes individus se montrent plus conflictuels et cherchent à mesurer les limites établies par les adultes, remettant en cause leur légitimité. "Tester" les frontières est essentiel pour la socialisation des individus : c'est ce qui leur permet de se situer dans le groupe, de mesurer ce qui est permis et interdit.

Pour les différents acteurs de socialisation, il s'avère dès lors indispensable de faire respecter des règles et des normes qui délimitent les frontières du permis et de l'interdit. Cependant, il ne faut pas confondre règle et norme, comme le souligne Freund J. :

*"La règle est un produit de conventions, et de ce fait elle est codifiable, donc repérable, ce qui veut dire que ses dispositions sont énumérables. Elle porte sur un permis et un interdit, étant donné que là où tout est permis il n'est pas besoin de règles. En raison de l'interdit qu'elle comporte, elle implique une contrainte. La norme au contraire est de l'ordre de la valorisation, soit qu'elle idéalise une aspiration ou une intention, soit qu'elle donne valeur*

---

<sup>1</sup>Voir en particulier Mead G.H, Erikson E.H, et Goffman E..

<sup>2</sup>Simmel G. *Sociologie, études sur les formes de la socialisation*. PUF, Paris, 1999, p.266.

*de modèle à une forme, soit qu'elle évalue la conformité d'un phénomène, à ce qui se passe dans la majorité des cas (moyenne statistique)."*<sup>3</sup>

La règle est d'ordre prescriptif : elle fixe ce qu'il faut faire ou au contraire ne pas faire. La norme est d'ordre appréciatif : elle spécifie ce qu'il est bien ou mal de penser et de mettre en pratique, elle constitue des préceptes d'action pour les membres d'un groupe. C'est la norme qui énonce la règle, pour prendre un exemple : la violence aussi bien physique que verbale est condamnée dans notre société, et se traduit par la norme de "ne pas être violent" qui s'énonce par les règles de "ne pas se battre" et de "de parler correctement".

L'individu peut se sentir obligé de respecter une norme car elle revêt un caractère moral mais l'intériorisation de la norme ne suffit pas à garantir qu'elle sera respectée en toutes circonstances. Par ailleurs, pour qu'une règle soit repérable, il faut qu'elle soit continuellement rappelée auprès des jeunes, mais ce rappel n'est pas suffisant en lui-même pour que la règle soit respectée. En effet, puisqu'elle est prescriptive et implique une contrainte, la règle a pour corollaire l'existence de sanctions positives ou négatives. Enfin, pour être respectée, elle doit aussi être reconnue légitime et cette reconnaissance repose en grande partie sur la confiance accordée à celui qui émet la règle. La socialisation va favoriser ou au contraire défavoriser la formation de la confiance (en soi et en autrui) par le biais des identifications positives. Par ailleurs, la manière d'appréhender la règle fluctue : sa conception et son application changent à la fois selon la situation et selon les individus.

L'instauration des règles et l'application des sanctions est donc loin d'être aisée pour les différents acteurs de socialisation. D'une part, ces derniers peuvent éviter de rappeler la règle et "rechigner" parfois à sanctionner si elle a été transgressée, voulant préserver dans une certaine mesure leur "popularité" auprès des adolescents. D'autre part, les rapports de confiance s'établissent lentement et peuvent être à tout moment remis en cause. C'est du moins ce que nous avons pu relever dans le cadre particulier de notre terrain. En effet, notre projet de recherche privilégie l'étude des relations de conflit et de négociation entre les adolescents et les jeunes animateurs qui les encadrent, et s'appuie sur une enquête de terrain menée depuis près de trois ans dans différentes structures péri-scolaires de la ville de Gennevilliers<sup>4</sup> : centres de vacances et de loisirs et structures d'accompagnement à la scolarité essentiellement. L'enquête repose à la fois sur des observations participantes et des entretiens menés auprès des équipes d'encadrement des différentes structures observées, ainsi qu'auprès des adolescents.

Dans deux communications précédentes<sup>5</sup>, nous avons montré d'une part dans quelle mesure les structures péri-scolaires prenaient en charge les jeunes dits en difficultés, et d'autre part qu'en devenant animateurs les jeunes adultes s'exercent à l'apprentissage de l'autorité. Dans la continuité de ces travaux nous aimerions montrer ici l'importance des rapports de confiance dans l'instauration des règles. En effet, notre hypothèse ici est de montrer que sans rapports de confiance, les animateurs ont bien du mal à faire respecter des règles. Dans une seconde étape nous essaierons de montrer comment les individus construisent la catégorie d' "enfants difficiles" dans le contexte particulier de l'animation, et comment nous semble-t-il celle-ci est conditionnée par les rapports de confiance établis.

---

<sup>3</sup>Freund J. *La sociologie du conflit*, PUF, Paris, 1983, p.90.

<sup>4</sup> La ville de Gennevilliers est une ville située en périphérie de Paris. Elle comprend une importante population jeune (un tiers de la population gennevilloise a entre 0 et 19 ans) et d'origine étrangère (un quart des habitants sont de nationalité étrangère). Les grands ensembles y sont devenus à partir des années soixante-dix la forme d'habitation dominante. Par ailleurs, elle est une des plus anciennes villes de la "banlieue rouge", communiste depuis 1936, l'équipe municipale est constituée des différents partis de gauche.

<sup>5</sup> "Les jeunes des quartiers face à la politique éducative de la mairie de Gennevilliers" communication présentée lors du colloque organisé en janvier 2004 par le CNAM "Les jeunes en difficulté : leur place dans la politique et la cité".  
"Faut-il être jeune pour être animateur ?" communication présentée au Journées d'Etudes en mai 2005 "Pertinence et impertinence des catégories d'âge contemporaines" organisé par le CEMS-EHESS.

Nous nous appuyerons essentiellement sur une sociologie qu'on pourrait qualifier de sociologie de la vie quotidienne : ce sont principalement les approches interactionnistes et éthnométhodologiques qui seront privilégiées.

### **Eprouver la confiance pour respecter la règle**

Comme nous l'avons précédemment suggéré, le respect de la règle repose sur des rapports de confiance. En nous appuyant sur les travaux de M. Breviglieri et J. Stavo-Debauge<sup>6</sup>, nous avons montré<sup>7</sup> que les animateurs tissaient des relations privilégiées avec les adolescents qu'ils encadraient en favorisant le "travail de la proximité". Celui-ci possède son économie propre qui repose sur "l'existence de savoirs-faire relatifs à l'accompagnement et à la sollicitude". La sollicitude se distingue de la compassion parce qu'elle dissocie "le proche au sens du familial" du "proche au sens du prochain" :

*"le proche comme familial suppose que des accommodements progressifs et attachants soient trouvés dans une expérience conjointe durable. La familiarité repose alors sur le socle d'une mémoire et d'une confiance conçues et éprouvées durant ce rapport intime dont l'inévitable sinuosité fait toute la régularité"<sup>8</sup>.*

Ce "travail de la proximité" permet d'instaurer une confiance entre les professionnels et les usagers. Pour qu'une norme et une règle puissent être respectées et reconnues légitimes, l'acteur de socialisation qui les transmet doit être perçu positivement. Mais cette image positive, cette reconnaissance de la personne se construit dans la durée et a dû être à plusieurs reprises "éprouvée". Dans l'extrait d'entretien ci-dessous avec une animatrice de l'accompagnement à la scolarité, nous pouvons voir comment les relations entre cette animatrice et une adolescente ont évolué et remettent en cause les rapports de confiance établies entre elles, comment ils ont été "éprouvés" de manière négative, et qui par la suite ont aussi envenimé les relations de l'animatrice avec d'autres adolescentes.

*Extrait d'entretien avec Leïla, 26 ans, diplômée d'un master en ressources humaines, animatrice à l'accompagnement à la scolarité.*

Yacine trouvait qu'il y avait trop d'enfants, donc il m'a demandé de venir en récupérer quelques uns, donc j'ai dû sélectionner. Comment j'ai sélectionné ? Je me suis basée sur la technique... il en a trop, j'ai expliqué directement aux enfants "Ecoutez vous êtes trop, il faut qu'il en ai 2 d'entre vous qui partent" donc j'ai réussi à faire partir Achraf mais bon Achraf il faisait n'importe quoi, donc Yacine n'en voulait plus, donc je lui ai dit tout simplement 'tu viendras une autre fois, tu ne vas pas en informatique, tu vas faire l'activité'. Avec Nila j'ai joué une autre technique puisque je parlais bien avec elle depuis le début de l'année donc j'ai essayé de lui expliquer "Ecoute, vous êtes trop nombreux, Yacine ça l'empêche de faire son activité, s'il-te-plaît rend moi un service" c'était comme ça "rends moi un service, arrête l'activité informatique et va aux devoirs". J'ai insisté mais toute en restant gentille, et demander sous forme de service. Donc bon après effectivement peut-être que face à un enfant quand tu insistes c'est plus un service c'est un ordre, donc du coup après Nila j'ai appris qu'elle l'avait mal pris. Elle a arrêté l'activité mais après elle l'a mis mal pris parce que je crois qu'elle l'a raconté à un autre accompagnateur "oui Leïla m'a forcée à quitter l'activité informatique, qu'elle m'aime pas, pourquoi moi, nanani, nanana" et du coup je pense qu'après elle avait... elle me faisait déjà ce reproche et c'est pas qu'elle m'aimait moins mais ça la gênait vis-à-vis de moi, donc elle ne se comportait pas de la même façon.

<sup>6</sup>Breviglieri M. et Stavo-Debauge J. "Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation". *Revue suisse de sociologie*, n°29.

<sup>7</sup>"Faut-il être jeune pour être animateur ?"

<sup>8</sup>Breviglieri M. et Stavo-Debauge J. "Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation". p.7.

### **C'est-à-dire ?**

Ce que je veux dire c'est qu'elle a changé son comportement. Elle avait l'impression que finalement je lui en voulais à elle, mais que finalement j'étais derrière elle, que je m'en prenais qu'à elle, que c'était mon bouc émissaire... donc du coup elle avait un comportement différent avec moi, elle était plus sur la défensive qu'en début d'année tout simplement. Donc après il y a eu pas mal d'événements qui ont fait après de fil en aiguille, elle en a parlé à ses copines et les autres filles du groupe, ses copines qui étaient avec elle comme Fatima, Hadjira, et tout ça, ben elles pensaient que j'étais la méchante Leïla en quelque sorte, que j'en voulais à Nila et puis voilà.

### **Et t'as l'impression que cette image là de toi, elle s'est diffusée à travers Nila ?**

voilà de Nila, après c'est passé aux autres filles, bon après je leur ai peut-être dit des choses qui les ont fait que convaincre dans ce que Nila leur avait dit (...)

La relation que j'avais en début d'année avec Leïla et Hadjira elle était différente. En début d'année, elles ne se rebellaient pas.

La dernière fois quand on a eu un conflit c'était pousser "mémère dans les orties", elles cherchaient le problème je pense. Honnêtement. (...) Elles étaient en train de chanter à voix haute, tu sais c'est comme dans toute animation, c'est pas que tu as des préférences et tout ça, mais même quand c'était pas leur jour au départ on les laissait, on savait qu'elles étaient là pour bosser, elles étaient sérieuses, elles posaient pas de problème, donc avec elles la communication passait super bien, on travaillait bien. ... Donc ça se passait assez bien. Donc du coup, c'est peut-être le changement de règlement, ben il y a eu une rébellion mais je pense que ça concernait tout le monde. C'est pour ça que j'ai été déçue qu'elles ne le comprennent pas, pourtant leurs parents sont venus en réunion... Ben leur comportement je l'ai pas compris, c'est pas que je l'ai pas compris ça m'a déçue c'est tout.

Au début de l'extrait, Leïla raconte que l'animateur s'occupant de l'informatique, lui demande de sélectionner quelques enfants car il a trop de monde et ne peut s'occuper de tous. L'animateur aurait pu demander lui-même aux enfants de quitter la salle, mais le fait qu'il se décharge ainsi sur sa collègue, ne peut se comprendre sans quelques précisions. En effet, au cours de l'année, Yacine a rencontré à plusieurs reprises des difficultés tant avec les adolescents qu'avec les autres animatrices : il refusait de rappeler à l'ordre les adolescents et fuyait les conflits. Aussi lorsqu'une de ses collègues se retrouva en difficulté avec un adolescent il n'intervint pas ( voir extrait 2). Cependant si Leïla rend service à Yacine, elle s'y retrouve quelque peu contrainte ("*j'ai dû sélectionner*"). Or, en sélectionnant à la place de Yacine, d'une part elle s'est mise sans le vouloir dans une position difficile, d'autre part cet événement a eu ensuite des conséquences pour la suite. Si le choix du premier enfant a été facile, puisqu'il s'agissait en fait d'une forme de sanction ("*Il faisait n'importe quoi... donc je lui ai dit tu viendras une autre fois*") le choix du deuxième a été plus délicat. Elle a alors sollicité une adolescente avec qui elle avait de bons contacts et lui a demandé sous forme de service de quitter la salle, mais l'adolescente s'est sentie contrainte d'accepter et lésée, elle en a alors gardé un certain ressentiment<sup>9</sup>. Si Nila a perçu négativement la demande de l'animatrice, c'est qu'elle s'est sentie être punie injustement ("*mais pourquoi moi ? alors que je m'entends bien avec elle*"). La demande de Leïla (et surtout parce qu'elle insiste) est pour Nila une preuve de manque d'amour ("*si elle me le demande c'est qu'elle ne m'aime pas*"), et c'est l'inverse pour l'animatrice. Suite à cet événement, les remarques que l'animatrice a pu lui faire par la suite ont été mal interprétées jusqu'à aboutir à une forme de "rébellion". Ainsi, la confiance entre l'animatrice et Nila s'est éffritée à cause d'une incompréhension, et a entraîné une dégradation de leurs relations, l'image de Leïla auprès de Nila et ses copines se trouve ternie, et elle devient "la méchante Leïla". En glissant d'une catégorie à l'autre, d' "animatrice sympathique et à l'écoute" à celle de "l'animatrice chiant et injuste", le comportement des adolescentes vis-à-vis de Leïla change, et du coup ses réactions vont peu à peu être classées dans la seconde catégorie, et vont la renforcer. De manière plus théorique, c'est parce que Leïla et Nila ne mettent pas en forme les mêmes formes de rationalité et de légitimité qu'elles ne se comprennent pas et que leurs schèmes d'expérience diffèrent et qu'elles

<sup>9</sup> Pour Strawson P.F le ressentiment indique une dimension morale dans le fait de subir une humiliation. Le ressentiment est l'expression d'une condamnation morale. Cité par Habermas J. *Morale et Communication*, Flammarion, Paris, 2001, p.66.

finissent par ne plus s'entendre. Mais en adoptant une démarche réflexive, elles construisent leur identité sociale tout en disposant de nouveaux schémas classificatoires.

En effet, dans l'approche ethnométhodologique telle du moins qu'elle a été pensée par Schütz et ses élèves Berger et Luckmann porte une attention extrême aux processus par lesquels l'individu s'efforce de comprendre le sens de son action. La connaissance ordinaire préexiste toujours et le sociologue a intérêt à le prendre au sérieux afin de saisir les procédés logiques et cognitifs par lesquels les individus en viennent à s'approprier le monde dans lequel ils vivent. Il s'agit de comprendre la manière dont les acteurs s'y prennent pour ordonner leurs expériences et leur conférer une signification appropriée. Cette compréhension est possible grâce à la notion de "stock social de connaissances" qui procure aux individus des repères découlant de la répétition des actions quotidiennes et qui leur permet d'ajuster leur action au contexte de la situation. Les individus disposent ainsi de schémas classificatoires qui leur permettent de désigner leurs semblables, les objets qui les entourent et les événements qu'ils vivent. Le dispositif central est la typification qui ne peut se réduire à des interactions de face-à-face permet à l'individu se représenter et de se situer dans le monde. Ce sont les typifications qui permettent à l'individu de donner du sens à son action. C'est parce que l'individu est capable de réflexivité et qu'il y a une certaine récurrence des événements que la typification est rendue possible. Elle s'appuie sur des "schèmes d'expérience" qui permettent de donner du sens aux situations, mais parce qu'ils sont intersubjectifs ces schèmes varient selon les biographies des individus. Dès lors, comme le souligne D. Céfai :

*"Le surgissement d'un problème à résoudre est alors un enjeu de luttes dans un contexte intersubjectif. Les schèmes d'expérience opérants dans la définition et la maîtrise de la situation ne sont pas partagés par les acteurs, qui mettent en forme des formes de rationalité et de légitimité divergentes, ou habitent des provinces de réalité et de moralité incompatibles. Là encore une démarche réflexive est requise, à travers le jeu des conflits et des négociations, des disputes et des compromis entre acteurs"<sup>10</sup>.*

L'individu dispose de divers outils pour ordonner le monde social et le langage est un des ces outils privilégiés. Il permet l'objectivation de la réalité car il permet de classer, de construire des catégories en faisant communiquer différents éléments de la réalité. Le langage offre ainsi à l'individu la capacité de se mouvoir et de partager avec autrui ses repères, mais il n'en demeure pas moins vrai que le monde réel est constitué de "réalités multiples" et que la connaissance est diversement distribuée. Le terme "difficile" recouvre des réalités différentes et comme nous allons le voir maintenant sa définition varie selon les situations et les structures de pertinence tout en gardant certains traits caractéristiques. La manière dont se construit la catégorie "enfant difficile" chez les animateurs dépend de la manière dont sont appliquées les règles de vie.

### **La typicalité des "enfants difficiles"**

L'application des règles varie en fonction de chaque animateur, et certains des animateurs (le plus souvent les plus expérimentés) s'attachent davantage à les faire respecter. Becker H.<sup>11</sup> soulignait déjà que *"Face à un acte donné, la tendance des autres à répondre en termes de déviance peut varier dans une large mesure."* Il existe plusieurs types de variation et en premier lieu la variation dans le temps. *"Celui qui est réputé avoir commis un acte « déviant » déterminé peut être traité avec plus d'indulgence à un moment donné qu'il ne l'aurait été à un autre"*. Ainsi, l'animateur va plus ou moins appliquer les règles selon la configuration du moment : si le groupe

---

<sup>10</sup>Céfai D. "Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique" in *Raisons Pratiques, Enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks...*, 1994, p.113.

<sup>11</sup>Becker H. *Outsider*. Métaillié, Paris, 1985, p.36.

d'enfants dont il a la charge est constitué de plusieurs enfants "contestataires", il aura tendance à être plus souple dans l'application des règles, de plus la règle est plus facilement rappelée aux adolescents qui posent le moins de problèmes, et ce afin d'éviter des conflits qui peuvent paraître inutiles. "La tendance à traiter un acte comme déviant dépend aussi des catégories respectives de celui qui le commet et de celui qui s'estime lésé par cet acte. Les lois s'appliquent tendanciellement plus à certaines personnes qu'à d'autres".<sup>12</sup> Dans le domaine de l'animation les lois s'appliquent davantage aux adolescents les plus obéissants, car il est nettement plus commode et aisé pour les animateurs de rappeler à l'ordre ceux qui obéissent que ceux qui n'obéissent pas. Pour Simmel, il existe toujours une certaine coopération de celui qui obéit, et cette coopération repose en grande partie sur la confiance accordée à celui qui domine. Les adolescents qui ne respectent pas ou peu la parole des adultes sont ceux qui n'ont pas véritablement établi des relations de confiance en eux. Dans l'exemple ci-dessous, l'animatrice laisse au départ "passer beaucoup de choses" jusqu'à que l'adolescent atteigne les limites de sa patience et se voit contrainte d'intervenir.

*Extrait d'entretien avec Sonia, étudiante en maîtrise de biologie, animatrice à l'accompagnement à la scolarité.*

**Et ce conflit avec Fouad et Thomas, tu peux me raconter un petit peu pourquoi tu en es arrivée à vouloir un soutien ?**

j'avais besoin d'un soutien... déjà ce soir là j'étais toute seule. Avec une dizaine d'enfants, sans Thomas je pense que l'accompagnement ce serait très bien passé, et Fouad qui est très influençable s'est laissé emporter par Thomas. Ben Thomas c'est un enfant très gentil mais il a des petits problèmes, il a du mal à établir des contacts avec nous. Alors soit il faut vraiment être à côté de lui, l'encadrer, être aux petits soins, lui parler, mais dans ce cas c'est négliger les autres enfants, mais toute seule je ne pouvais pas me permettre d'être qu'avec Thomas, c'est laisser tomber les autres. J'ai essayé de le contenir, "Thomas il faut éviter de faire ça", il déborde d'énergie pour ne pas dire chiant, donc c'était difficile de lui dire "arrête de faire ça" parce que du coup c'était s'acharner contre lui et il l'aurait ressenti comme tel, alors soit je laissais couler des petits trucs et dans ce cas là il en profitait. J'aurai aimé avoir un soutien...

Après la fin de l'accompagnement j'étais très sur les nerfs, il a voulu aller du côté danse soit disant pour récupérer un stylo qui n'existait pas. Donc j'avais bien deviné que ce n'était pas ça, ils avaient déjà fait des allez-retours, donc je leur avais interdit de sortir, d'aller du côté vitré qui donnait sur la danse, à la fin d'accéder au couloir, donc je faisais barrage, et c'est là que Yacine a disparu. Thomas voyait bien que je ne voulais pas le laisser passer, du coup il a insisté, insisté, je sais pas pourquoi il a insisté, mais il voyait bien que j'allais pas le laisser passer quoi, et en même temps je ne pouvais pas le retenir par le bras parce que là il m'aurait pétée à la gueule, je pouvais faire que barrage. Je ne pouvais pas faire grand chose, je le disputais un petit peu "bon Thomas c'est bon, ton stylo n'existe pas, si tu veux vraiment je vais le chercher pour toi, si tu veux t'attends là, je vais le chercher", "non, non j'y vais, j'y vais" et quelque part j'ai pas voulu céder sachant que le stylo n'existe pas, c'était une petite victoire pour lui, donc voilà.

Je ne voulais pas déjà, je pensais leur laisser pas mal de choses, au début déjà je ne voulais plus l'accepter à l'accompagnement ce soir là, j'avais déjà essayé de ne plus l'accepter, (...) je lui avais dit "ce soir je ne veux plus de toi, t'as pas devoirs, tu dissipes les autres, je peux pas quoi, je peux pas te gérer". Limite je lui disais "tu vires" quoi, mais vous n'étiez pas là pour faire pression, donc je pouvais pas lui dire "tu vires", le prendre par le bras et le sortir, j'ai essayé une fois. Il s'est cramponné, mauvaise idée.

Thomas était alors âgé de 12 ans et venait de rentrer en 6ème, il rencontrait de nombreuses difficultés scolaires (tant au niveau de notes que du comportement) et familiales (la famille étant suivie depuis plusieurs années par un juge et des éducateurs). Il est considéré par la majorité des animateurs comme un "enfant difficile" : il n'emmène pas ses devoirs et surtout les animateurs n'arrivaient pas véritablement à établir des relations de confiance avec lui. Thomas même s'il sollicite continuellement l'attention des adultes et la monopolise, ce qui gêne les animateurs dans leur gestion du groupe, n'établit pas de relations privilégiées avec aucun d'entre eux ("*Thomas c'est un enfant très gentil mais il a des petits problèmes, il a du mal à établir des contacts avec nous.*").

<sup>12</sup>Becker H. *Outsider*. Métaillié, Paris, 1985, p.36.

Cependant Sonia adopte une position ambiguë vis-à-vis de Thomas : elle dit à la fois qu'elle doit le contenir parce qu' "il déborde d'énergie" mais en même temps elle ne le rapelle pas continuellement à l'ordre car ce serait "s'acharner contre lui". Thomas s'oppose à elle car cela lui donne le sentiment d'exister. Si Thomas s'est montré particulièrement pénible au cours de cette interaction et s'est vu par la suite catégoriser comme "difficile", c'est la récurrence de son comportement "typique" dans des situations variées qui a confirmé son appartenance à cette catégorie.

Dans la perspective ethnométhodologique, les catégories sont conditionnées par le contexte et permettent d'articuler les pratiques des acteurs. Une catégorie peut ainsi avoir des significations différentes et son usage a toujours lieu *in situ*. Selon le contexte, le sens de la catégorie "enfants difficiles" change et il peut arriver que pour certains animateurs, des enfants considérés comme "difficiles" par les autres n'entrent pas dans cette catégorie car eux ont réussi à nouer des relations privilégiées avec eux. Ce fut le cas de Semba, par exemple, qui noua des rapports de confiance avec une des animatrices : avec qui il disait pouvoir parler. Plus souple dans l'application des règles que certaines de ses collègues (notamment par rapport à Leïla), Aïcha s'entendait plutôt bien avec Semba, considéré par les autres animateurs comme un adolescent dur. En lui laissant plus de marge de liberté, elle lui a accordé davantage de confiance, plus âgé que la majorité des autres enfants, Semba se sentait dans une certaine mesure plus valorisé par Aïcha que par les autres animatrices, et en particulier Leïla avec qui il rentrait quotidiennement en conflit et qu'il n'appréciait pas.

De plus, on peut dire qu'en catégorisant les enfants comme difficiles, la manière dont se déroule l'interaction va se trouver modifier. Ainsi, pour L. Quéré chez A. Schütz, les personnes sont appréhendées dans leurs propriétés typiques :

*"Le typicalité, dit Schütz, "détermine la pratique", en particulier parce qu'elle structure toute définition de situation, selon le mode d'objectivité et de généralité qui lui est propre. En outre, le choix d'une structure de typicalité est guidé par des "structures de pertinence particulières", et se fait en fonction d'intérêts liés à la situation"<sup>13</sup>.*

En catégorisant les adolescents dont ils s'occupent, les animateurs structurent la situation et s'apprêtent à adopter certaines stratégies plus que d'autres. Mais en catégorisant Semba comme un "enfant difficile" cela va inciter ce dernier à prendre les traits caractéristiques ou typiques de "l'enfant difficile". Voici quelques-uns de ces traits typiques : un "enfant difficile" est un enfant avec qui la communication et dès lors la confiance sont compromises, et par conséquent c'est un enfant qui a du mal à obéir aux règles, qui répond aux adultes, et qui se montre agressif vis-à-vis de ses pairs.

## **Conclusion :**

A travers les extraits d'entretien présentés ici, on voulait relever par quels processus les adolescents étaient catégorisés comme des "enfants difficiles" par les animateurs. On a essayé de montrer qu'une des caractéristiques centrales de cette catégorie c'est de ne pas avoir su nouer des relations privilégiées basées sur des rapports de confiance. Cependant, on a pu constater que les animateurs ne partagent pas les mêmes "schèmes d'expérience" et par conséquent ils n'interprètent pas les normes de la même manière, et n'appliquent pas non plus les règles de manière identique. Par ailleurs, le contexte modifie la catégorie, cette dernière se reconstruit, ou se reconfigure différemment selon le déroulement de la situation. De même, elle influe elle-même sur le contexte. On a vu par exemple dans le premier extrait que si les adolescentes ne sont à aucun moment véritablement catégorisées comme "difficiles", elles ont peu à peu modifier leur comportement jusqu'à adopter certains traits caractéristiques de cette catégorie.

---

<sup>13</sup>Quéré L. "Présentation" in *Raisons Pratiques, Enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks...*, 1994, p.28.

Le langage permet d'objectiver la réalité sociale, en qualifiant certains adolescents comme "difficiles", et permet aux animateurs d'adapter leurs pratiques aux multiples situations rencontrées, notamment dans l'application des règles. Ils se montreront plus souples avec ces enfants là, afin de se préserver de conflits et de négociations difficiles. Toutefois, ce qualificatif est à double tranchant car en les étiquetant, ils incitent ces adolescents à adopter certains des traits typiques de cette catégorie. Toujours est-il qu'en confrontant leurs schèmes d'expérience, les adolescents tout comme les animateurs découvrent de nouveaux dispositifs qui leur permettent de construire leur identité sociale.

### **Bibliographie :**

Becker H. *Outsider*. Métaillié, Paris, 1985.

Berger P. et Luckmann T. *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksiek, Paris, 1986.

Breviglieri M. et Stavo-Debaugé J. "Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation". *Revue suisse de sociologie*, n°29.

Céfaï D. "Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique" in *Raisons Pratiques, Enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks...*, 1994.

Erikson E.H *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion, Paris, 1972.

Freund J. *La sociologie du conflit*, PUF, Paris, 1983.

Goffman E. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris, 1975.

Habermas J. *Morale et Communication*, Flammarion, Paris, 2001.

Mead G.H. *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris, 1963.

Quéré L. "Présentation" in *Raisons Pratiques, Enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks...*, 1994, p.28.

Simmel G. *Sociologie, études sur les formes de la socialisation*. PUF, Paris, 1999.

---