

Intervention de prévention des conduites à risque en réseau d'éducation prioritaire

Une analyse interactionniste

Clément Picot-Ngo, Maria Teixeira, Enora Le Roux and Paul Jacquin

Volume 33, Number 2, Fall 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107892ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1107892ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (print)

1703-9312 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Picot-Ngo, C., Teixeira, M., Le Roux, E. & Jacquin, P. (2023). Intervention de prévention des conduites à risque en réseau d'éducation prioritaire : une analyse interactionniste. *Nouvelles pratiques sociales*, 33(2), 365–383. <https://doi.org/10.7202/1107892ar>

Article abstract

The « Mission Papillagou » (MP) is an action for the prevention of risk behaviors that aims to develop the psychosocial skills of secondary school students. A qualitative study mobilizing group interviews and floating observations was conducted to identify the brakes and levers of the intervention to achieve this goal. The purpose of this article is to question the social relationships underlying the implementation of such an intervention and to identify the issues that arise from it. Without taking into account the context of asymmetrical social interactions between practitioners and students, this type of intervention runs the risk of reinforcing stigmatized identities.



P E R S P E C T I V E S

**Intervention de prévention
des conduites à risque
en réseau d'éducation prioritaire**
Une analyse interactionniste

Clément PICOT-NGO

Sociologue, doctorant en santé publique
Université Paris Cité

Maria TEIXEIRA

Anthropologue de la santé
Université Paris Cité

Enora LE ROUX

Chercheure en santé publique
Unité d'épidémiologie clinique de l'hôpital Robert-Debré

Paul JACQUIN

Médecin pédiatre
Maison des adolescents Robert-Debré

La « Mission Papillagou » (MP) est une action de prévention des conduites à risque dont le but est de développer les compétences psychosociales des collégien·ne·s. Une étude qualitative mobilisant des entretiens de groupe et des observations flottantes a été menée afin d'identifier les freins et les leviers de l'intervention pour atteindre cet objectif. Il s'agit à travers cet article de questionner les rapports sociaux qui sous-tendent la mise en œuvre de l'intervention et d'identifier les enjeux qui en découlent. Sans prise en compte du contexte des interactions sociales asymétriques entre intervenant·e·s et élèves, la MP présente le risque de renforcer des identités stigmatisées.

Mots clés : prévention, compétences psychosociales, adolescents, conduites à risque, inégalités.

The « Mission Papillagou » (MP) is an action for the prevention of risk behaviors that aims to develop the psychosocial skills of secondary school students. A qualitative study mobilizing group interviews and floating observations was conducted to identify the brakes and levers of the intervention to achieve this goal. The purpose of this article is to question the social relationships underlying the implementation of such an intervention and to identify the issues that arise from it. Without taking into account the context of asymmetrical social interactions between practitioners and students, this type of intervention runs the risk of reinforcing stigmatized identities.

Keywords : Prevention, psychosocial skills, adolescents, at-risk behaviors, inequalities.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Des compétences psychosociales relatives aux « conduites à risque » au collège¹

Créée en 2012, la « Mission Papillagou » (MP) se donne pour objectifs de développer les compétences psychosociales² des collégien·ne·s âgé·e·s de 11 à 15 ans et de prévenir les conduites à risque, notamment celles liées à la présence de trafics de drogues dans les quartiers populaires. Soutenue par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies (MILDT) et développée par des acteurs associatifs et la Mission métropolitaine de prévention des conduites à risque (MMPCR), ce programme promeut des compétences telles que : l'estime de soi et la confiance en soi, la gestion des émotions et l'opposition aux processus collectifs négatifs, les coopérations positives, etc.³. Cette intervention de prévention globale se déroule sur trois demi-journées. Expérimentée exclusivement dans des collèges inscrits en réseau d'éducation prioritaire (REP)⁴ de la Seine-Saint-Denis (Île-de-France), l'intervention suscite un intérêt particulier chez les personnels socio-éducatifs du territoire qui y voient une approche ludique et interactive de la prévention en milieu scolaire.

Fondée sur une approche psychosociale (Moulier *et al.*, 2019), l'intervention se découpe en trois sessions : 1) les comportements nuisibles (pression, manipulation, propagation de rumeurs) ; 2) l'importance de la coopération au sein d'un groupe ; 3) la confiance en soi et l'expression des sentiments. Plongé·e·s dans un univers de science-fiction, les élèves sont incité·e·s à discuter de problématiques quotidiennes (relations de genre, réaction face à une offre de produits inconnus, perception des qualités humaines,

-
- 1 Dans le système éducatif français, le collège est l'appellation courante du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est composé de quatre niveaux de classe : sixième, cinquième, quatrième et troisième.
 - 2 « Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » (Organisation mondiale de la Santé – OMS, 1997)
 - 3 Voir le site de la MP créé en 2021 présentant les objectifs et les contenus du programme : www.mission-papillagou.com.
 - 4 « La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. » (Ministère de l'Éducation Nationale : www.education.gouv.fr).

etc.) à travers une série d'énigmes à résoudre en petits groupes de 5 ou 6 élèves encadré·e·s par au moins un·e intervenant·e. Les différentes étapes à franchir sont symbolisées par des planètes. Ensuite, des débats en classe entière sont organisés afin de restituer et de mutualiser les réflexions. Les groupes ont plusieurs objectifs à remplir : définir des qualités humaines ; exprimer leur solidarité en offrant un cadeau de soutien à un·e de leur camarade rencontrant des difficultés scolaires, etc. En raison du manque d'espace dans une seule salle de classe, les élèves doivent circuler entre deux salles à bord d'un supposé vaisseau spatial. Pour franchir les étapes du jeu, ils·elles doivent se présenter au « poste central » matérialisé par le bureau des professeur·e·s derrière lequel se tient un membre de l'équipe intervenante chargé d'évaluer leur progression.

Cadre théorique pour une évaluation de l'intervention mobilisant la sociologie

Le déploiement d'un programme de prévention mobilisant les compétences psychosociales introduit des défis qu'il faut identifier. En France, le gouvernement a reconnu depuis 1998 l'existence de discriminations ethniques ou raciales (Fassin, 2002) et les recherches menées en sociologie de l'éducation soulignent aujourd'hui les dérives associées à des processus de différenciation des élèves dans les institutions scolaires (Dhume, 2019 ; Lorcerie, 2019). Depuis plus d'une vingtaine d'années, des travaux soulignent l'effet délétère des contextes scolaires sur le parcours des élèves ainsi que les processus de ghettoïsation et de ségrégation sur des bases sociales et « ethniques » qui pénalisent les établissements des quartiers populaires (Léger et Tripier, 1986 ; Payet, 1998)⁵. Les recherches québécoises soulignent également les effets délétères de ces processus sur le niveau de réussite des enfants issu·e·s des familles les plus précarisées (Marcotte-Fournier *et al.*, 2016 ; Province de Québec, 2007). Or, l'échec scolaire continue de faire l'objet d'analyses psychologisantes (Roiné, 2014) et l'influence de l'origine sociale des familles sur le rapport à l'école des élèves est souvent entendue comme le produit d'une présupposée « culture d'origine » (Ichou, 2018). Dans le même temps, l'hétérogénéité socioculturelle des élèves peine à être reconnue, notamment en raison des représentations négatives (élèves dit·e·s hyperactif·ve·s, caractériel·le·s, sujet·te·s à des « troubles du comportement », etc.) encore prégnantes au sein du corps enseignant que les mécanismes d'ethnicisation de la violence

5. Les analyses d'Alain Léger, de Maryse Tripier (1986) et de Jean-Paul Payet (1998) mettent en avant un phénomène de distinction à l'égard des populations immigrées se traduisant par la désertion des établissements des quartiers populaires de la part des familles de la classe moyenne et le renforcement d'un entre-soi contraint pour les élèves issu·e·s des familles les plus précarisées.

ont tendance à renforcer (Felouzis *et al.*, 2007 ; Le Prévost, 2010 ; Schiff et Perroton, 2016). Pour prévenir l'exclusion sociale des élèves, les chercheur·e·s invitent depuis longtemps à mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent les inégalités scolaires en considérant l'ensemble des rapports sociaux dans une perspective intersectionnelle, afin de concevoir l'entrecroisement de plusieurs discriminations (Lorcerie, 2019). Au Québec, l'approche inclusive a été développée à travers la formation des professionnel·le·s aux enjeux de l'interculturalité et de l'antiracisme, afin d'enrayer les mécanismes producteurs d'inégalités et de mieux appréhender la diversité à l'école (Potvin, 2014).

En mars 2017, une expérimentation de l'intervention MP impulsée et financée par les collectivités territoriales s'est déroulée dans un collège REP situé dans un quartier populaire du nord-est parisien classé en zone urbaine sensible (ZUS)⁶. La Maison des Ados⁷ Robert Debré a été sollicitée pour réaliser son évaluation en collaboration avec l'unité de recherche UMR1123 ECEVE – Université Paris Cité- Institut national pour la santé et la recherche médicale (INSERM).

Cette étude propose une analyse interactionniste de l'implémentation de l'intervention afin de décrypter les processus d'interaction entre les intervenant·e·s qui déploient l'intervention, soit la MP et les élèves qui en sont destinataires. En tenant compte des représentations sociales, elle s'inscrit dans le prolongement des travaux d'Howard S. Becker (1963) qui invite à analyser les interactions comme des processus d'ajustements mutuels permettant la coconstruction du sens.

Notre analyse intègre la notion d'« ordre négocié » développée par le sociologue Anselm Strauss (1992), pour mettre en relief les dynamiques de négociation, d'adaptation et de collaboration entre les différent·e·s acteur·trice·s d'une même situation. Dans cette perspective, les représentations sociales sont considérées comme le produit d'une culture et un objet de négociation et de médiation (Lalli, 2005) pouvant servir les pratiques didactiques et pédagogiques dans une approche interculturelle et inclusive de l'éducation (Potvin, 2014). Par ailleurs, notre analyse s'appuie sur une lecture du développement des compétences psychosociales entendu comme un processus d'*empowerment* qui agit au

6. Le sociologue Jean-Louis Pan Ké Shon (2011) définit les quartiers dits « sensibles » comme des espaces fortement ségrégués cumulant à la fois des populations précarisées et immigrées, et parfois la concentration de logements insalubres.

7. Les maisons des adolescents (MDA) sont des lieux polyvalents où la santé est considérée à la fois dans sa dimension physique, psychique, relationnelle et sociale, éducative.

niveau individuel et sur le milieu de vie, renforçant la capacité d’agir dans une perspective émancipatrice (Maury et Hedjerassi, 2020).

En s’appuyant sur ce cadre analytique, l’article répondra aux questions suivantes : Comment le contexte et les représentations sociales des intervenant·e·s de la MP influencent-ils le déroulement de l’intervention ? De quelle manière les dimensions sociales et culturelles des élèves liées à la situation géographique de l’établissement sont-elles prises en compte dans le cadre de ce programme de prévention ? Les activités menées et les représentations auxquelles elles renvoient font-elles l’objet de négociation et de médiation entre intervenant·e·s et élèves pour une meilleure acceptabilité et participation de ces dernier·ère·s dans l’intervention ?

MÉTHODOLOGIE

Population étudiée

L’équipe intervenante est composée d’une infirmière spécialisée dans la prise en charge des adolescent·e·s, d’une psychologue formée aux techniques théâtrales, d’éducateur·trice·s spécialisé·e·s (dont un stagiaire) et de stagiaires en art-thérapie. Les professionnel·le·s de l’équipe mobilisée sont issu·e·s du groupe majoritaire et sont socialement reconnu·e·s comme « blanc·he·s ». Ils·elles interviennent régulièrement en contexte multiculturel auprès de publics jeunes et ont bénéficié d’une courte session de formation à la mise en œuvre du programme. Les élèves participant·e·s sont âgé·e·s entre 11 et 13 ans et se répartissent en deux classes : une sixième de 24 élèves et une cinquième de 25 élèves. Ils·elles sont majoritairement issu·e·s de l’immigration extra-européenne.

Collecte et analyse des données

Cette étude qualitative repose sur une analyse inductive de données obtenues par entretiens de groupe, avant et après l’intervention, et par des observations flottantes (Pétonnet, 1982)⁸ pendant l’implémentation.

8. Cette technique d’observation « consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible à ne pas mobiliser l’attention sur un objet précis, mais à la laisser “flotter” afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori » (Pétonnet, 1982, p. 39).

L'investigation de terrain a été menée par Clément Picot-Ngo (CPN), sociologue spécialisé sur les inégalités sociales de santé à l'INSERM et doctorant en santé publique. Il a réalisé les analyses en collaboration avec Maria Teixeira, enseignante chercheuse en anthropologie sociale habilitée à diriger des recherches, Enora Le Roux, chercheuse en santé publique et Paul Jacquin, médecin pédiatre responsable de l'évaluation de la MP. Les deux premiers auteurs (CPN et MT) sont issu·e·s de l'immigration, extra-européenne pour le premier et européenne pour la seconde. CPN est originaire d'un quartier populaire classé en ZUS d'une ville périphérique du Nord de la France.

La méthode de l'entretien de groupe est adaptée au contexte scolaire, car elle permet d'échanger simultanément avec plusieurs élèves partageant les mêmes conditions de scolarité. Douze participant·e·s ont été sélectionné·e·s par tirage au sort parmi les élèves volontaires, ce qui a écarté le risque que la discussion se déroule dans le registre de l'implicite (Duchesne *et al.*, 2004). Ils étaient également composés de filles et de garçons.

Au total, quatre entretiens de groupe ont été menés. Les deux premiers ont été réalisés séparément avec six élèves de sixième et six élèves de cinquième. Le guide d'entretien incluait les différentes thématiques de l'intervention : relations entre pair·e·s, situations de conflits, solidarité, ambiance en classe, etc. Ces premiers entretiens ont permis aux élèves de verbaliser la manière dont ils·elles appréhendent les relations entre pair·e·s et d'expliquer l'importance des médiums culturels, artistiques et numériques qu'ils·elles mobilisent pour tester ou sentir ses relations dans la spontanéité de l'instant. Trois mois après l'intervention, les seconds entretiens avec les mêmes groupes ont concerné les apports et les limites perçus du dispositif ainsi que les expériences vécues lors de sa mise en œuvre.

Tous les entretiens ont duré environ une heure et ont été enregistrés, retranscrits et anonymisés par des prénoms fictifs. Le consentement oral des participant·e·s a été enregistré et leurs parents ont été informés par une note d'information comprenant les modalités de participation de leurs enfants. Ce projet a reçu un avis favorable du comité d'évaluation éthique de l'INSERM (IRB00003888).

La technique de l'observation flottante a été mobilisée afin de compléter les informations obtenues par entretiens de groupe. Sans participer aux échanges entre les intervenant·e·s et les groupes d'élèves, CPN a pu observer toutes les séances conduites dans les classes, soit 9 heures au total dans chaque classe. Pour ce faire, il a circulé parmi les

différents espaces dédiés à l'intervention et a utilisé un carnet de terrain pour compiler ses observations et ses discussions informelles avec les intervenant·e·s.

Une analyse thématique par triangulation des données de terrain (observations, entretiens formels et discussions informelles) a été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2012). Les résultats des observations et des entretiens de groupe ont été traités manuellement et codifiés à partir de catégories thématiques identifiées par l'équipe de recherche : relations intervenant·e·s/élèves, relations entre pair·e·s, références culturelles et artistiques, tensions et incompréhensions, etc. Ce travail pluridisciplinaire a permis d'identifier les écarts entre les représentations des élèves, les postures des intervenant·e·s et les comportements observés en produisant une analyse interprétative et en éclairant les données de la recherche à la lumière du cadre théorique présenté en amont.

RÉSULTATS

Dans cette partie, nous proposons 1) de revenir brièvement sur les témoignages des élèves après l'intervention et 2) de restituer les observations menées *in situ* par CPN au cours de l'intervention. Si les jeunes participant·e·s soulignent l'importance des références culturelles et artistiques dans les relations quotidiennes entre pair·e·s, les descriptions des interactions élèves-intervenant·e·s permettent de capter les incompréhensions et les tensions dont elles peuvent faire l'objet.

Retours des élèves sur un rendez-vous manqué

Dans les entretiens de groupe réalisés après l'intervention, certain·e·s élèves ont expliqué s'être ennuyé·e·s pendant le déroulement de l'intervention en raison d'une « ambiance » qui ne correspondait pas à leurs attentes. Cela renvoie aux premiers entretiens de groupe, dans lesquels les élèves expliquaient que l'écoute musicale ou la danse durant les temps de pause étaient un moyen pour eux·elles de produire une ambiance sereine et de dépenser leur énergie ensemble de façon positive. Après l'intervention, voici ce qu'affirmera l'une des élèves de 5^e : « Moi en fait je faisais que dormir donc je ne m'en souviens pas » (Binta, 12 ans). L'une de ses camarades reprend :

[...] y'aurait eu de la musique et tout, je ne me serais pas ennuyée. Y'a certaines personnes dans la classe, tu leur mets de la musique ils vont commencer à danser, à chanter... (Eloïse, 13 ans)

Les élèves interviewé·e·s s'accordaient à dire que la musique et la danse auraient pu être intégrées au dispositif à travers des petites mises en scène permettant l'expression chantée ou chorégraphiée des élèves. Pour Zakaria, l'utilisation d'un microphone et d'une instrumentale de rap aurait permis de créer un espace scénique à travers lequel les élèves de la classe auraient pu s'exprimer :

Par exemple tu fais une instrumentale, tu écris des textes et tu donnes le micro. Tu les fais chanter après ça va être sale [Bien] ! (Zakaria, 11 ans)

Selon Samira, 12 ans, le fait d'écouter des musiques de rap en les analysant aurait permis aux élèves et aux intervenant·e·s d'échanger sur les stéréotypes véhiculés dans l'imaginaire collectif à propos des quartiers populaires. Selon la jeune fille, les paroles de certain·e·s rappeur·euse·s peuvent contribuer à neutraliser les stéréotypes qui alimentent la stigmatisation de leurs habitant·e·s. Ses camarades lui prêtaient une oreille attentive lorsqu'elle affirma :

On aurait pu mettre des musiques de rap [...] et on aurait pu parler des paroles, des cités, des trucs comme ça [...] Parce que souvent on parle des cités comme un truc dangereux... et on aurait pu changer l'image des cités par rapport à d'autres personnes (Samira, 13 ans).

La danse était également un élément très présent dans les témoignages. Antoine affirma ne pas se sentir dérangé à l'idée de danser devant ses camarades : « Moi je pense que ça aurait fait rigoler les gens mais je l'aurais fait. » À la fin de l'entretien, l'élève proposa de visionner un clip vidéo mettant en scène une troupe de danseur·euse·s hip-hop. Une des filles déclara : « Exprimer le courage avec les vidéos de Beyonce ça aurait été bien » (Mégane, 13 ans). Dans leurs échanges, les élèves du groupe étaient d'accord pour dire que la possibilité d'avoir recours à la musique, à la danse et aux clips vidéo aurait été appréciée. Cela leur aurait permis de s'exprimer plus facilement sur les différentes notions discutées durant l'intervention (courage, amour, solidarité, etc.).

Effets des rapports sociaux : entre psychologisation et stigmatisation

Au cours de l'intervention, j'ai observé des procédés de catégorisation psychologisant et stigmatisant basés sur des représentations sociales stéréotypées liées aux origines sociales et à l'ethnicité⁹ des élèves.

Lors de la première matinée de l'intervention avec les élèves de 6^e, l'équipe intervenante était coordonnée par la psychologue dont le rôle consistait à énoncer les consignes et à circuler parmi les différents groupes pour assurer le bon déroulement des séances. Durant la séance, elle m'a sollicité afin que j'observe un premier groupe d'élèves qu'elle jugeait plus « intéressant » que les autres en raison de leur agitation. La mission des élèves consistait alors à offrir des friandises aux membres d'un autre groupe, à condition qu'ils-elles leur accordent un « petit service ». Le but de cette action étant de les mettre en situation de recevoir un cadeau et de leur apprendre à refuser une offre dont les conditions ne sont pas clairement posées. Les élèves observé-e-s venaient de recevoir des barres de chocolat et étaient particulièrement agité-e-s :

Les miens sont très projectiles. [...] Je pense qu'ils n'ont pas mangé ce matin, ils se sont jetés sur les barres de chocolat ! (Jessie, stagiaire art-thérapeute)

La psychologue se rapprocha de moi tandis que j'étais placé en retrait :

Ce groupe a une volonté de gagner. Comme au foot, ceux avec lesquels on ne joue pas on ne leur donne pas la balle, il faut écraser les autres pour gagner. On va leur montrer que la coopération, la solidarité ça peut leur être bénéfique (Murielle, psychologue).

Elle m'expliqua ensuite sa stratégie : « Il faut qu'on fasse alliance avec le leader sous-jacent [...] Il faut assouplir les habitudes et rompre avec les logiques de compétition. »

Plus tard, Murielle discuta avec l'infirmière à propos de Boubacar, élève de 6^e :

9. La notion d'ethnicité est utilisée dans son sens sociologique et désigne ici le produit d'une réalité mouvante structurée par des facteurs économiques, politiques et/ou culturels. « [...] ici comme ailleurs, nul n'est exclusivement membre d'une ethnie et les individus comme les groupes sociaux sont ou cessent d'être selon le lieu et le moment membres de telle ou telle ethnie. » (Amselle et M'Bokolo, 2005, p. 10).

C'est le petit caïd [...] il est en danger par rapport aux groupes marginaux. [...] On peut lui renforcer son narcissisme interne [...] (Murielle, psychologue).

La psychologue expliqua à un second groupe d'élèves en train de se rendre au « poste central » pour valider une étape du jeu, qu'il était important de garder le sourire pour que l'intervenant en art-thérapie chargé d'évaluer leur progression fasse preuve d'indulgence.

Le fait de sourire provoque un processus neuronal qui va les rendre moins agressifs pour se mettre le poste central dans la poche [...] Les codes d'interaction sociale ne sont pas faciles ! (Murielle, psychologue)

Ensuite, elle se tira les joues en guise d'exemple et affirma : « Souriez et tout se passera bien ! »

Par ailleurs, le « poste central » a aussi servi de lieu de sanction au cours de l'intervention. L'expression « finir au poste » a été utilisée à plusieurs reprises pour recadrer les élèves jugé·e·s trop turbulent·e·s. L'usage de ce répertoire policier a suscité la défiance de la part de certain·e·s élèves. « Zarma [genre] ils nous envoyaient au poste », dira Zakaria (élève de 6^e) lors de l'entretien de groupe, en expliquant la punition qu'il a reçue pendant l'intervention qui consistait à rester debout derrière le bureau jusqu'à ce que la sanction soit levée.

La diversité culturelle et les capacités d'agir des élèves : des leviers non activés

Les références culturelles et artistiques des élèves constituent un thème majeur de nos analyses des données de terrain. Néanmoins, plusieurs exemples illustrent une absence de reconnaissance de ces références pouvant servir de socle aux capacités d'agir.

De retour en classe après la récréation, l'un des groupes a eu pour mission de définir le terme « solidaire ». Boubacar se saisit du dictionnaire et commença à lire la définition en prenant un accent africain, ce qui provoqua les éclats de rire de ses camarades. « Il force ! Pourquoi il lit comme ça ?! », s'insurgea l'un d'entre eux·elles, amusé par l'imitation. La stagiaire qui encadrait le groupe n'eut aucune réaction. Elle se contenta de rappeler la prochaine mission qui consistait à offrir un cadeau à un·e de leurs camarades ayant des difficultés en classe afin de lui témoigner leur solidarité. « Vous savez

chanter ? », demanda-t-elle. Sans attendre les consignes, Samira se mit à chantonner un air improvisé de RnB¹⁰ contemporain – « Ne sois pas solitaire dans la vie, il y a des ami·e·s... » – « Non Samira ! », lança soudain l'intervenante pour qui cette initiative était inadaptée. Également intéressée par cette mission de solidarité, Imène demanda : « Est-ce qu'on peut chanter et danser en même temps ? » L'intervenante ne donna pas de réponse.

Pour que cette œuvre de solidarité soit collective et qu'elle porte la marque du groupe, la psychologue se rapprocha et demanda aux élèves quels étaient leurs points communs. « On est tous africains ! », répondit Julien, distingué par l'inscription « Julien OKLM¹¹ », notée sur l'étiquette autocollante fournie en début de séance pour permettre l'identification des élèves. « On peut lui faire un dab¹²? », demanda un des élèves. « Et est-ce qu'on peut faire un rap ? », demanda un autre. Sans prêter attention à ces demandes, la psychologue lui répondit : « Si tu ne veux pas gagner non plus ce n'est pas grave hein... je crois qu'ils ont décidé qu'ils ne voulaient pas gagner... » – « Vous pouvez chanter quelque chose qui vient de votre cœur, vu que vous êtes solidaires », précisa la stagiaire. Immédiatement, Boubacar se mis à chantonner un air d'une comptine et rigola avec ses camarades. « On peut mettre une instrumentale ? », demanda-t-il sur un ton insistant. Incommodée par ces demandes persistantes, l'intervenante ne répondit pas.

Le groupe rejoignit ensuite l'élève désigné pour recevoir le cadeau. Dans un élan bouillonnant, Boubacar entama une danse coupé-décalé sur une rythmique chantonnée par les filles de son groupe. Cette improvisation spontanée déclencha une ferveur collective déconcertante pour les intervenantes. Tandis que les mouvements de bassin du jeune garçon s'accroissaient progressivement, l'une d'entre elles, déstabilisée par son manque de maîtrise sur la situation, s'exclama : « Hé ! Je vais te mettre dehors ! » Ce qui mit brusquement un terme à l'euphorie produite dans la salle.

DISCUSSION

Dans cette partie, nous proposons une analyse mobilisant les notions d'interculturalité et de reconnaissance. La participation a souvent été limitée par le fait que les intervenant·e·s

10. Le « Rythm and Blues » est un genre musical contemporain combinant des influences du gospel, du blues et du jazz.

11. Diminutif de l'expression « au calme » utilisée par le rappeur Booba.

12. Mouvement chorégraphique issu du hip-hop où le danseur fait tomber sa tête dans le pli de son coude incliné, généralement en levant le bras opposé.

ne prenaient pas en considération les propositions des élèves. La forme scolaire de l'intervention liée au poids des attentes normées des intervenant·e·s (figure de l'élève « sage », à l'écoute, obéissant·e, demandant la parole aux professeur·e·s avant de la prendre et l'autorisation de se déplacer dans la classe) a parfois généré de la frustration chez les élèves, dont les références artistiques, et notamment musicales, n'étaient pas reconnues et acceptées comme ayant une quelconque valeur émancipatrice. La sensibilisation des intervenant·e·s aux pratiques socioculturelles des élèves et la reconnaissance de leurs capacités à s'exprimer de différentes manières pourraient être un contrepoids à la reconnaissance que certain·e·s élèves reçoivent uniquement à travers la violence et la peur inspirée à l'autre (Mazzocchetti, 2008).

Lorsque l'infirmière et la psychologue parlent des élèves – notamment du jeune Boubacar désigné « petit caïd », elles se focalisent sur les déficits et carences cognitives et comportementales des élèves : inaptitude et incapacité à se montrer solidaires, à rompre avec la logique de compétition, les habitudes rigides, l'agressivité, etc. Rappelant le paternalisme dans le travail social (Wojcik *et al.*, 2006), les présupposés qu'elles avancent reposent sur des procédés d'anormalisation/normalisation des conduites et peuvent être interprétés comme une volonté de leur part de répondre aux normes scolaires : rigueur, concentration, réussite, etc.

L'usage récurrent du « poste central » comme lieu de sanction et l'utilisation de l'expression « finir au poste¹³ », constituent une dérive pouvant provoquer l'effet inverse de celui attendu. Cette expression, qui fait largement écho aux injonctions policières, assoit la posture d'autorité de l'intervenante et provoque des réactions de défiance de la part des élèves en renforçant le stigmatisme des « jeunes des cités¹⁴ » déjà très présent dans l'imaginaire des jeunes participant·e·s. Cette approche normative place la focale sur des difficultés individuelles d'ordre cognitif et comportemental auxquelles il faudrait apporter des solutions immédiates. En ciblant les carences présupposées des élèves, l'intervenante ne s'interroge pas sur la manière dont elle peut développer leur pouvoir d'agir sans exclure leur quotidien. Elle écarte dans le même mouvement les potentielles capacités d'actions individuelles et collectives des élèves et occulte les effets contextuels qui agissent sur les comportements. Ces interprétations rapides ne tiennent pas compte des configurations

13. Sous-entendu poste de police en contexte français.

14. Terme stigmatisant désignant les jeunes qui vivent dans les grands ensembles périurbains concentrant des populations précarisées et immigrées, cibles privilégiées des contrôles policiers.

socio-économiques dans lesquelles les élèves évoluent et sur lesquelles ils·elles n'ont pas de prises directes.

Des études soulignent que la prise en considération de la culture populaire et familiale permet à la fois d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves, et d'établir une base d'échanges plus égalitaire favorisant leur expression dans une dynamique interculturelle (Cuche, 2013). Définissant la culture comme un vecteur d'émancipation, la philosophe Marie-José Mondzain affirme : « La culture ne prend jamais le pouvoir, elle en donne [...] elle accroît les ressources imaginaires de tous et alimente les énergies émancipatrices de tous » (Mondzain, 2017, p. 37). Lorsque Boubacar improvise cette danse sous les acclamations de ses camarades, l'intervenante interrompt l'action qu'elle juge inadaptée. Cette improvisation de mouvements attribuables à la « danse africaine » peut cependant être interprétée comme une forme d'expression corporelle porteuse de sens pour les élèves souhaitant exprimer leur solidarité¹⁵. Spécialiste de l'éducation en contexte multiculturel, Reinaldo M. Fleuri soutient l'idée que le défi de l'éducation à la citoyenneté est de respecter et d'intégrer les différences culturelles « dans une unité qui ne les annule pas, mais qui active le potentiel créatif et vital de la connexion entre les différents agents et entre leurs contextes respectifs » (Reinaldo M. Fleuri, dans Lenoir *et al.*, 2006, p. 104).

Les intervenant·e·s n'étant pas forcément issu·e·s du même milieu socioculturel que les jeunes et n'ayant pas reçu de formation pour travailler en contexte multiculturel, ils·elles n'ont pas laissé aux élèves d'opportunité pour utiliser leurs ressources propres dans le cadre des activités proposées. Les solutions exposées par les intervenant·e·s doivent être des solutions que les élèves sont capables de mettre en œuvre dans le contexte multiculturel qui est le leur.

Il apparaît qu'à l'instar du système d'enseignement qui favorise la diffusion de la culture dominante et élimine les significations « illégitimes », les intervenant·e·s de la MP confortent – par cette violence symbolique que produit le déni de culture – les rapports de force qui structurent le processus de relégation des groupes minoritaires issus des quartiers populaires. Une « parité de participation » (Fraser *et al.*, 2003) aurait favorisé une acculturation entre les élèves et les intervenant·e·s dans une logique de « donnant-donnant ».

15. Un programme de « prévention dansée » existe en France depuis 2012 : www.justkiffdancing.com.

La culture hip-hop est représentée de manière flagrante parmi les élèves. Les références aux prouesses stylistiques des rappeur·euse·s et danseur·euse·s de breakdance¹⁶ sont récurrentes dans leurs discussions et les clips les mettant en scène sont régulièrement visionnés sur leurs téléphones.

Roberto D. Toledo replace la pratique artistique du rap au centre de la relation entre les jeunes et les professionnel·le·s, car le rap est, selon lui, une « expression de la vision des jeunes eux-mêmes qui est incontournable pour un professionnel qui veut entrer en lien avec eux » (Toledo, 2012, p. 324). La reconnaissance de la culture hip-hop apparaît comme une stratégie pertinente pour les acteurs·trice·s qui souhaitent sensibiliser les jeunes et développer leurs compétences psychosociales (Guo *et al.*, 2020).

Le manque de réactivité de la part des intervenant·e·s lorsque les élèves expriment leur volonté de réaliser une danse ou de rédiger un rap a engendré un désintéressement de quelques élèves qui se sont senti·e·s ignoré·e·s ou mal compris·es. Ainsi, en ne s'appuyant ni sur les connaissances ni sur les savoir-faire des élèves, l'intervention ne les invite ni à la réflexion ni à l'action. Selon le sociologue David Le Breton, la prévention des conduites à risque sollicite une compréhension et une reconnaissance des jeunes à qui elle s'adresse. Pour lui, la première tâche consiste à « les convaincre que leur existence est précieuse [...] » (Le Breton, 2011, p. 380).

L'intégration de pratiques artistiques issues du paysage culturel des élèves, par l'ambiance vivante qu'elles peuvent produire au sein d'un groupe, contribuerait à les motiver et à créer du lien entre eux·elles. Prendre en considération les pratiques artistiques qu'ils·elles mettent en avant (RnB contemporain, rap, slam, danse) permettrait de rompre avec la forme scolaire de l'intervention motivant leurs réflexions dans une dynamique de jeu ou de spectacle (Chartrain *et al.*, 2013). L'engagement du corps à travers des mouvements chorégraphiés participerait au développement de la communication non verbale et à la création de liens empathiques entre les élèves (Zanna, 2015). Ces modes d'expressions permettraient aux élèves stigmatisé·e·s de se défaire, le temps de l'intervention, de l'identité qu'on leur impute en classe.

Pour améliorer l'acceptabilité de la MP, il semblerait judicieux de la déployer dans un contexte moins normé. En ouvrant ce type de dispositif sur l'extérieur, il s'agirait de

16. Style de danse hip-hop développé à New York à partir des années 1960. Le *breakdance* se caractérise par ses mouvements saccadés et ses figures acrobatiques aériennes ou au sol.

sensibiliser les élèves en répondant à leurs interrogations et à leurs attentes, tout en mobilisant leurs savoirs et leurs expériences afin de les aiguiller dans leur réflexion sans crainte de sanctions, d'évaluations ou de jugements (Chartrain *et al.*, 2013).

CONCLUSION

L'intervention MP s'inscrit dans un contexte scolaire français marqué par des contradictions entre l'idéologie méritocratique liée au rendement scolaire et les logiques ségrégatives fondées sur la couleur de la peau ou l'origine sociale des élèves. Car cette idéologie, qui soutient l'idée que l'effort individuel peut suffire à conduire au mérite, occulte les logiques ségrégatives.

Dans le cadre de la MP, les observations réalisées *in situ* témoignent de la difficulté à mettre en œuvre une intervention « clé en main » dans un contexte méconnu des intervenant·e·s censé·e·s la mettre en œuvre. Leur formation mériterait d'être développée, notamment par une sensibilisation aux dimensions structurelles des difficultés que peuvent rencontrer les élèves et aux compétences multiculturelles qu'ils·elles mobilisent dans leur quotidien. Sans compréhension préalable du contexte, leurs actions présentent le risque d'accentuer les tensions et les processus d'étiquetage au sein des classes.

La non-reconnaissance des capacités de communication non verbale et des préférences artistiques des élèves a provoqué un désintérêt de leur part pour les activités proposées. L'adoption d'une posture normative a également suscité de la défiance vis-à-vis de certain·e·s intervenant·e·s, que ces dernier·ère·s ont eu tendance à interpréter comme un manque d'attention ou de la désinvolture.

La collaboration avec des intervenant·e·s qui maîtrisent les codes et les références culturelles et artistiques que les élèves mobilisent entre eux·elles pourrait être un facteur permettant leur expression et leur participation. À ce titre, les interventions reposant sur les principes émancipateurs de l'éducation populaire ¹⁷ constituent une riche source d'inspiration. En les renvoyant à leur seule capacité individuelle à prévenir les risques, les

17. Voir la fiche repères « l'Éducation populaire en France » (mai 2019) de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) « La Charte de l'éducation populaire (2005) rappelle l'importance de la pédagogie comme "art de s'éduquer par soi-même avec d'autres". Le sujet apprenant est considéré comme acteur de sa formation par opposition au modèle scolaire qui positionne trop souvent l'élève en situation passive. Une large place est faite à l'expérience, au collectif et à la mobilisation des ressources de l'environnement du sujet apprenant mis en position de construire son savoir : écoute des besoins, projet, "apprentissage en faisant", éducation par les pairs, etc. »

intervenant·e·s ne mesurent pas la responsabilité des institutions sur les modes de socialisation de ces jeunes. Cette approche individualisante et culpabilisante qui nie les facteurs structurels source d'inégalités sociales dissimule mal l'entreprise morale (Patrick Peretti-Watel, 2010) qui sous-tend la MP et son objectif de prévention des conduites à risque juvéniles.

Deux conditions nous semblent nécessaires pour établir des liens de confiance avec les élèves participant·e·s et permettre le développement de leurs compétences psychosociales. La première condition renvoie au choix d'un lieu neutre (ex. gymnase, parc, esplanade, etc.) nécessaire au déploiement de l'intervention, afin qu'elle mobilise les savoir-faire des jeunes et leur forme « non scolaire ». La seconde réside dans le choix des intervenant·e·s et leur formation. Celle-ci mériterait de comprendre des modules permettant le décentrement et l'ouverture sur les autres cultures. Développer les capacités d'agir des élèves nécessite de créer un environnement ouvert à leur créativité (comme c'est le cas du programme de prévention dansée « Just kiff dancing ») et dénué de jugements de valeurs stigmatisants. Enfin, l'implication des élèves à chaque étape du projet, depuis la construction des objectifs et des contenus de l'intervention jusqu'à sa mise en œuvre et son évaluation, apparaît comme un défi important à relever pour s'assurer de l'acceptabilité et de la pertinence d'une telle action éducative de prévention.

BIBLIOGRAPHIE

- AMSELLE, J.-L. ET M'BOKOLO, E. (2005). *Au cœur de l'ethnie : Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. Paris : La Découverte.
- BACQUÉ, M.-H. ET BIEWENER, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25.
- BECKER, H. S. (1963). *Outsiders : Studies in the sociology of deviance*. Londres : Free Press.
- CHARTRAIN, C., AMSELLEM-MAINGUY, Y. ET OLIVIER, A. (2013). Prévenir et sensibiliser au-delà du cadre scolaire. *Cahiers de l'action*, 40(3), 71-90.
- CUCHE, D. (2013). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DHUME, F. (2019). En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 167-173.
- DUCHESNE, S., HAEGEL, F. ET SINGLY, F. DE. (2004). *L'entretien collectif*. Paris : Nathan.
- FASSIN, D. (2002). L'invention française de la discrimination. *Revue française de science politique*, 52(4), 403-423.

- FELOUZIS, G., LIOT, F. ET PERROTON, J. (2007). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- FRASER, N., HONNETH, A. ET GOLB, J. (2003). *Redistribution or recognition ? A political-philosophical exchange*. Londres : Verso Books.
- GUO, M., GANZ, O., CRUSE, B., NAVARRO, M., WAGNER, D., TATE, B., DELAHANTY, J. ET BENOZA, G. (2020). Keeping It Fresh With Hip-Hop Teens : Promising Targeting Strategies for Delivering Public Health Messages to Hard-to-Reach Audiences. *Health Promotion Practice*, 21(1_suppl), 61S-71S.
- ICHOU, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France.
- MAZZOCCHETTI J. (2008). L'intériorisation du stigmat de la délinquance comme violence. *La revue nouvelle*, no. 12, 63-68.
- LALLI, P. (2005). Représentations sociales et communication. *Hermès, La Revue*, 41(1), 59-64.
- LE BRETON, D. (2011). Sociologie, psychanalyse et conduites à risque des jeunes. *Revue du MAUSS*, 37(1), 365.
- LE PRÉVOST, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : Vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66.
- LÉGER, A. ET TRIPIER, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LENOIR, Y., XYPAS, C., JAMET, C. ET LA BORDERIE, R. (2006). *École et citoyenneté : Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- LORCERIE, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 159-165.
- MARCOTTE-FOURNIER, A.-G., BOURDON, S., LESSARD, A. ET DIONNE, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : Influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et sociétés*, 38(2), 139-155.
- MAURY, Y. ET HEDJERASSI, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13.
- MONDZAIN, M.-J. (2017). *Confiscation : Des mots, des images et du temps*. Paris : Éditions Liens qui libèrent.
- MOULIER, V., GUINET, H., KOVACEVIC, Z., BEL-ABBASS, Z., BENAMARA, Y., ZILE, N., OURREAD, A., ARCELLA-GIRAUX, P., MEUNIER, E., THOMAS, F. ET JANUEL, D. (2019). Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents : A pilot study. *BMC Psychology*, 7(1), 82.
- PAILLÉ, P. ET MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- PAN KÉ SHON, J.-L. (2011). La ségrégation des immigrés en France : État des lieux. *Population & Sociétés*, n° 477.
- PAYET, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 21-34.
- PERETTI-WATEL, P. (2010). Morale, stigmatisme et prévention : La prévention des conduites à risque juvéniles. *Agora débats/jeunesses*, 56, 73-85.
- PÉTONNET, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202.
- Québec (Province), Conseil supérieur de l'éducation, Richard, F., Québec (Province), & Commission de l'enseignement secondaire. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : Diversifier en toute équité : Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Conseil supérieur de l'éducation.
- ROINÉ, C. (2014). L'élève en difficulté : Retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30.
- SCHIFF, C. ET PERROTON, J. (2016). Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : Le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province. *Les cahiers de la LCD*, 2, 79-98.
- STRAUSS, A. L. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- TOLEDO, R. D. (2012). Repenser la prévention à travers le mouvement hip-hop. *L'Autre*, 13(3), 318.
- WOJCIK, M.-H., LAMBERT, M. ET FERRY, V. (2006). Inégalités et discriminations dans le champ de l'intervention sociale. *Vie sociale*, 3(3), 79.
- ZANNA, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.