



**HAL**  
open science

# Dynamiques professionnelles et pratiques éducatives en prévention de la radicalisation

Romain Bertrand

► **To cite this version:**

Romain Bertrand. Dynamiques professionnelles et pratiques éducatives en prévention de la radicalisation. *Agora débats/jeunesses*, 2021, N° 89 (3), pp.65-79. 10.3917/agora.089.0065 . hal-04165549

**HAL Id: hal-04165549**

**<https://hal.science/hal-04165549v1>**

Submitted on 9 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

# **Dynamiques professionnelles et pratiques éducatives en prévention de la radicalisation**

## **Une approche par les épreuves de professionnalité**

### **Introduction**

À la suite des attentats du 11 septembre 2001 et des premiers attentats survenus en Europe entre 2004 et 2015, nombreux ont été les États et les organisations internationales à développer des politiques de prévention de la radicalisation. En France, l'arrivée, quoique tardive, de ces questions dans le débat public a débouché sur la mise en place d'une politique publique redéfinissant les limites entre lutte contre le terrorisme et prise en charge préventive des personnes susceptibles d'un passage à l'acte violent. Dans le même temps, la notion de radicalisation a fait l'objet d'une profusion de publications très hétérogènes (Neumann, Kleinmann, 2013) cherchant à éclairer et à orienter les stratégies de prévention. La définition de la radicalisation continue de susciter des débats parfois passionnés<sup>1</sup> mais souvent bornés aux aspects les moins politisés et les plus individualisants (Guibet-Lafaye, Rapin, 2017). La mise en avant de ces aspects dans le cadrage du débat tend alors à induire une réponse en termes d'accompagnement individuel visant à la « déradicalisation » ou au « désengagement » (Beunas, 2019). Or, malgré l'agitation qui entoure ces termes, peu de travaux s'intéressent aux pratiques professionnelles concrètes auxquelles mènent ces débats<sup>2</sup>.

Dans le même temps, le « spectre de la radicalisation » (Puaud, 2018) est venu frapper de plein fouet les professionnels de la jeunesse. Pris entre injonctions des financeurs et incertitudes sur les publics accompagnés, les travailleurs sociaux ont dû composer avec des environnements saturés de références à la radicalisation. Quelques publications s'intéressent à ces expériences, mais elles sont souvent marquées par des approches normatives ou militantes attachées à défendre une vision particulière du travail social (Bouseta, 2019). Les auteurs y font état de professionnels ayant « vendu leur âme » ou de « mort de la prévention spécialisée » (Le Rest, 2019), en référence à la situation de cette profession comme à certains professionnels engagés en prévention de la radicalisation, sans toutefois rendre compte du travail concret mis en place. Une étude minutieuse de la diversité et de la mobilité des manières de se saisir de ces questions a pu être esquissée (Le Goaziou, 2018a), mais elle reste à approfondir. Il serait pour l'heure illusoire de chercher à en établir une cartographie exhaustive. Le choix a donc été fait de s'arrêter sur une catégorie particulière de professionnels, définie par deux

1  
2

conditions dont la pertinence sera explicitée en première partie : l'appartenance à la prévention spécialisée et l'intégration à des équipes explicitement tournées vers la prévention de la radicalisation.

La présente contribution permettra de mieux comprendre les dynamiques définitionnelles de la radicalisation et de sa prévention au plus proche des expériences visées par ces termes. Elle contribuera à la mise en lumière des enjeux éthiques et pratiques qui traversent les professionnels engagés dans cette voie (Le Goaziou, 2018b).

Dans un premier temps, il sera nécessaire de revenir sur la construction institutionnelle des équipes visées en soulignant leur inscription dans deux champs, social et sécuritaire, habituellement pensés comme relativement imperméables, voire antagonistes. Cette première partie sera l'occasion de préciser l'intérêt que peut revêtir une analyse en terme de « dynamique des activités professionnelles » (Demazière, 2008) à partir du concept d'épreuve. Issues essentiellement des développements de la philosophie et de la sociologie pragmatistes en France, les épreuves permettent de saisir les enjeux de la prévention de la radicalisation en se fondant sur les expériences concrètes. Parce qu'elles s'inscrivent dans des moments d'incertitudes sur les pratiques et les identifications des professionnels, elles constituent des moments privilégiés de l'observation. La reconnaissance et la sollicitation de la prévention spécialisée dans un domaine sécuritaire servira de fil rouge de ce premier temps. Dans un second temps, seront analysées les épreuves de légitimité traversées par les professionnels de l'accompagnement, particulièrement saillantes dans un domaine saturé de paroles « expertes ». Cette légitimité, outre sa composante la plus académique, repose en grande partie sur les accompagnements eux-mêmes et sur c : c'est « l'épreuve du feu ». Enfin, c'est une série d'épreuves de confiance qu'il s'agira d'explorer en mettant en relief leur importance pour les professionnels et les jeunes accompagnés, mais aussi tout au long du fil d'action qu'implique la politique de prévention de la radicalisation.

### **Encadré méthodologique**

Le matériau mobilisé ici est issu d'observations réalisées au sein d'un dispositif d'accompagnement de personnes signalées pour radicalisation dans le cadre d'une recherche doctorale plus large. Une convention d'accueil a permis une présence hebdomadaire dans les locaux de l'association porteuse du dispositif durant deux ans, justifiée notamment par une participation en termes d'apports académiques et une analyse globale des situations. Par ailleurs, l'association qui porte ce dispositif est membre du groupe Radicalités du Comité national de liaisons des acteurs de la prévention spécialisée (CNLAPS), composé d'une dizaine d'équipes éducatives. Au fil du temps, la fréquentation de ce groupe a entraîné un engagement plus marqué menant notamment à un soutien méthodologique à la réalisation d'un état des lieux auprès des professionnels qui permet d'en esquisser une vue d'ensemble.

Les personnes rencontrées – éducatrices\*, cheffes de services, directrices d'associations tiennent souvent à travailler dans une certaine discrétion, craignant qu'une exposition médiatique ne nuise à leurs possibilités d'action, à leur position dans un champ professionnel en partie hostile, voire à leur intégrité physique. Cela étant, le choix de revenir sur les épreuves apparues au cours de leur pratique concrète rend difficile l'usage d'un

discours distancié et généraliste. Le choix a donc été fait de ramener l'ensemble des expériences vécues, observées et rapportées à une équipe fictionnelle dont les caractéristiques ne correspondent pas à l'une d'entre elles en particulier mais permettent de saisir les enjeux qui les traversent. Les expériences restituées le seront toujours dans un esprit d'intégrité interdisant les fusions de bribes au sein d'un même exemple. De même, les personnages décrits existent tous et la cohérence de leurs actions et positions a été restituée. Enfin, si la combinaison des exemples relève de la fiction, leur sélection tient néanmoins compte d'enjeux évoqués par l'ensemble des équipes connues qui, bien que n'y ayant pas répondu toujours de la même manière, s'accordent à reconnaître leur prégnance. On cherchera d'ailleurs plutôt à montrer les dynamiques soulevées par les épreuves que les issues qui ont été dessinées.

\* Le féminin inclusif sera utilisé lorsque la plupart des personnes auxquelles le terme fait référence sont des femmes.

## **De la politique publique à la pratique professionnelle : épreuves de reconnaissance**

La politique de prévention de la radicalisation a été inaugurée par la publication d'un premier plan en 2014. Largement orienté vers l'entrave des personnes désirant se rendre sur les zones de combat, celui-ci prévoit la prise en compte de « la trajectoire individuelle des personnes et le besoin de soutien de leur famille » (CIPDR, 2014, p. 2). Un centre d'écoute y est préfiguré, qui vise à ce que toute personne puisse signaler un individu qu'elle suspecte de radicalisation. « Le pilotage de ce plan est attribué au CIPDR [Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation], en raison de son positionnement à la fois interministériel et distinct de la seule logique de sécurité. [...] Le préfet N'Gahan (secrétaire général du CIPDR de décembre 2013 à juin 2016) tient en entretien à prévenir toute confusion entre délinquance et radicalisation, tout en reconnaissant qu'il demeure pertinent de s'inspirer de la stratégie nationale de prévention de la délinquance, qui s'adresse au public de la tranche d'âge concernée par la radicalisation [...]. » (Sèze, 2019, p. 60). Insistons sur les effets de la convergence des figures du jeune radicalisé et du jeune délinquant vers un même « public » plus ou moins explicitement visé : les jeunes hommes issus des quartiers urbains périphériques.

Ce rapprochement, malgré la diversité des origines sociospatiales des personnes signalées (Bouzar *et al.*, 2014), s'est rapidement imposé comme un lieu commun autant dans la littérature académique (Micheron, 2020 ; Roy, 2016) que dans les discours politiques et institutionnels. À l'échelle des territoires, l'appréhension de cette jeunesse comme population à risques se joue notamment au sein de l'un des fers de lance de la prévention de la délinquance : les conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD). Présidés par les maires en présence du préfet, ces espaces d'échange d'informations ont été installés à la fin des années 2000. La participation des travailleurs sociaux à de telles instances a fait l'objet de nombreux débats quant à leur rôle et leur place dans des logiques d'abord pensées dans une perspective sécuritaire (Conseil supérieur du travail social, 2013). Elle continue de diviser les professionnels. Dans le climat particulièrement délétère d'une prévention spécialisée institutionnellement marginalisée et financièrement exsangue, faute de volonté politique (Le Goaziou, 2015, p. 17-21), les CLSPD sont en 2014 l'un des rares espaces de reconnaissance

relative des éducateurs, quoi qu'on dise des formes de cette reconnaissance. De fait, c'est en marge de ces espaces que certaines préfectures ont sollicité les associations portant la prévention spécialisée sur la question de la radicalisation, donnant notamment lieu à la création des premières équipes dites « cellules d'écoute et d'accompagnement » (CEA).

Ces équipes travaillent en soutien des cellules de prévention de la radicalisation et d'accompagnement des familles (CPRAF), mises en place dans chaque département sous l'égide du préfet pour assurer le suivi opérationnel des situations signalées. L'organisation des CPRAF varie en fonction des départements ; on y retrouve cependant quelques acteurs fréquents : la caisse des allocations familiales (CAF), la protection de l'enfance, la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) etc. C'est au cours de ces réunions que le préfet décide de la saisine de la CEA là où les dispositifs existants sont jugés insuffisants.

Les CEA peuvent être composées de deux à six professionnels : éducatrices spécialisées, assistantes sociales et psychologues sont les professions les plus courantes. Toutes les CEA ne relèvent pas de la prévention spécialisée, notamment là où celle-ci s'est retirée de la CPRAF. Le choix de se focaliser sur ces équipes, s'il relève en partie d'une opportunité d'accès au terrain, permet également de soulever des enjeux qui dépassent l'équipe localement suivie, puisque la plupart des CEA sont, à l'échelle nationale, issues de la prévention spécialisée. De plus, ce sont les seules à bénéficier d'une structure pérenne d'échanges sur les pratiques au sein d'une fédération nationale : le groupe Radicalités du CNLAPS, qui a notamment produit deux guides (*La prévention de la radicalisation par la prévention spécialisée...*, 2019 ; *Les Cellules d'écoute et d'accompagnement...*, 2017).

Notre équipe fictive est composée d'une éducatrice (Lucile), d'un éducateur spécialisés (Naël) et d'une assistante sociale de formation, qui se présente et est présentée comme éducatrice par ses collègues (Noémie). Un support psychologique des familles et des jeunes est assuré au besoin par une intervenante libérale. Enfin, Pierre-Étienne, éducateur et fondateur de la CEA, tient le rôle de conseiller technique mais n'assure plus de suivi. Cette composition n'est pas fortuite. Elle est le résultat de concours de circonstances qui ont amené l'équipe à se penser au fil des épreuves. Ce sont ces épreuves qu'il s'agira d'explorer.

Danilo Martuccelli définit les épreuves comme des « défis historiques, socialement construits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter » (Martuccelli, 2006, p. 13). Nous avons commencé à montrer les aspects institutionnels et les enjeux éthiques et politiques qui structurent le contexte dans lequel se joue le « défi » que constitue la prévention de la radicalisation pour celles et ceux qui sont confrontés à sa réalisation concrète. Il faut maintenant s'intéresser aux possibilités qu'offre la prévention spécialisée face à cette épreuve.

Nous considérerons la prévention spécialisée comme un champ professionnel à part du fait de l'existence de méthodes d'intervention et de principes d'action propres correspondant à une histoire singulière qui se distingue des autres dimensions de la protection de l'enfance et du travail d'éducateur

spécialisé en général (Berlioz, 2002, p. 79 ; Le Goaziou, 2015, p. 27-28). L'arrêté du 4 juillet 1972 reconnaît d'ailleurs cette spécificité, en mentionnant notamment le principe de la libre adhésion. Nombre d'« éducateurs de rue » revendiquent cet héritage et participent à sa préservation, entretenant un certain idéal de la profession que nous n'explorerons ici que dans la mesure où il intervient dans la construction d'une dynamique professionnelle spécifique à la prévention de la radicalisation. En effet, pour Bertrand Ravon, « la professionnalité se construit dans la tension entre l'idéal de la profession et la réalité de l'exercice du métier » (Ravon, 2008). Dès lors, il faut observer comment l'engagement en prévention de la radicalisation est venu percuter les différents idéaux qui composent le champ professionnel qui nous intéresse.

Cela est particulièrement pertinent là où « tout est à construire », comme le relève régulièrement Christine, cheffe de service en charge de créer la CEA. Le recrutement des éducatrices est un moment idéal pour saisir cette tension. Opéré en partie par cooptation, il a constitué une étape clé dans la construction de la CEA. Après avoir présenté le projet de dispositif sur le modèle d'une CEA existante à plusieurs équipes d'éducatrices, Christine a recensé les volontaires, toutes issues de son service de prévention :

« Ça n'a pas été un recrutement, comme on fait pour la prev où t'as les profils de poste, où tu sais exactement ce que tu vas rechercher et tu le présentes... Là non, c'était complètement, on pourrait dire, de la cooptation par expérience passée. »

Ce mode de recrutement, outre la loyauté personnelle et institutionnelle dont il relève, fait référence à des professionnels estimés « solides intérieurement », c'est à dire ancrés dans le travail socio-éducatif de longue date et bénéficiant de la reconnaissance de leur institution. L'enjeu est fort et le champ à défricher immense : il s'agit, entrant par la petite porte des CPRAF, de faire valoir au sein même de la préfecture une approche socio-éducative.

On voit bien dès à présent comment la reconfiguration du « modèle sécuritaire » (Sèze, 2019), créant une possibilité nouvelle de travail social au sein d'une institution sécuritaire, amène à rebattre les cartes des reconnaissances institutionnelles, ouvrant pour la prévention spécialisée des possibilités dont les équipes se saisissent ou pas, selon leur position dans le jeu des idéaux professionnels possibles. On voit aussi, dans la continuité de ce mouvement politique et institutionnel, comment ces idéaux sont réputés incarnés chez certains – les « professionnels solides » – plutôt que d'autres, mettant en résonance les enjeux d'ensemble et les choix concrets de composition de la CEA.

## **Épreuves de légitimité : se faire expert**

Dans ces espaces à investir se construit un nouveau langage adapté aux pratiques et aux partenaires. Même cooptés, même « solides », les professionnels recrutés pour la CEA n'arrivent pas déjà préparés à parler de radicalisation. Leurs expériences passées ne correspondent pas à ce domaine d'expertise. Pour combler ces manques, les éducatrices cherchent alors à se former, d'abord à travers de nombreuses lectures dont on retrouve souvent la trace dans la manière de raconter les suivis et le

travail. On y parle de « processus » (Khosrokhavar, 2014), de « radicalités » (Bonelli, Carrié, 2018), etc. Cependant, l'intégration de ces références ne peut être faite exclusivement en amont des accompagnements. Elle les irrigue au fur et à mesure, d'autant plus que le terrain est mouvant et que la littérature reste prolifique et variée, parfois polémique. D'ailleurs, ces concepts sont parfois difficiles à appréhender et à mettre en mouvement au cours du travail éducatif, comme l'exprime Noémie (mai 2019) : « En entretien je parlais pas trop, avec les familles, c'est surtout Pierre-Etienne qui parlait, moi [...] dès qu'on arrivait sur le sujet de la radic j'me sentais pas du tout outillée. »

Malgré plus de deux ans d'activité au sein de la CEA, Noémie connaît toujours un fort sentiment d'illégitimité directement lié à la production scientifique. Dans son bureau, à portée de main, elle garde dans un petit casier vert une pile de rapports parlementaires, de livres, d'articles qu'elle désigne d'un air frustré : « Ça c'est tout ce que je voudrais lire. » Dans le même temps, son travail la ramène à sa compétence d'éducatrice et, de ce point de vue, la plupart des lectures lui sont d'un piètre secours. Du fait que très peu d'entre elles abordent les problématiques relation éducative, elles ont plutôt tendance, par leur format souvent très académique et l'usage de nombreuses formules parfois contradictoires<sup>3</sup>, à générer ce sentiment d'illégitimité.

Les formations et les échanges d'expériences avec d'autres CEA sont également déterminants. Là, la présence des formateurs et homologues permet d'aborder plus directement le travail concret. L'absence de tels espaces peut d'ailleurs déterminer l'adhésion au dispositif :

« En fait, ce qui a été déclencheur pour moi [...]. J'ai fait une formation à Paris, de trois jours, et c'est ce qui m'a fait tilt... [...] Ouais y a bien un ou deux mois où tu sais pas trop où tu vas. C'est pour ça que Lucile c'est dommage, il fallait qu'elle ait cette formation, j'comprends qu'elle ait été larguée. »

Dans cet extrait d'entretien, Noémie insiste sur l'importance de la formation dans l'évolution de son sentiment de légitimité et de maîtrise de son poste, et elle établit une relation causale entre les difficultés qu'éprouve Lucile à s'engager dans son travail et son manque de formation. Lucile a eu en effet beaucoup de mal à adhérer aux attentes et aux spécificités du poste. Après un peu plus d'un an à mi-temps, elle a fini par demander le report de son temps de travail sur un autre poste au sein de l'association. Bien sûr, son mi-temps sur une autre mission très chronophage a été déterminant dans son choix, mais l'éducatrice exprime aussi une difficulté en termes de légitimité et de loyauté. La référence à la préfecture et la discrétion propre à cette mission impliquent des questionnements éthiques et politiques : pour qui je travaille et dans quel but ?

Lucile n'est d'ailleurs pas la seule à répondre à ces épreuves en prenant ses distances. Ce sont parfois les formations qui poussent à renoncer. Entre 2015 et 2016, le Centre de prévention des dérives sectaires liées à l'islam (CPDSI) porté par Dounia Bouzar dispose d'un quasi-monopole national sur la question de la radicalisation. Son exposition médiatique l'amène à se faire accompagner par un imposant dispositif de sécurité face au risque de représailles des recruteurs, auxquels elle considère reprendre les jeunes. La première rencontre marque un tournant pour notre CEA, alors composée de

quatre éducateurs qui se présentent avec leur cheffe de service à la préfecture. Dounia Bouzar est accompagnée de deux gardes du corps armés qui donnent pour la première fois une matérialité très concrète à l'enjeu sécuritaire. Tous les éducateurs ayant suivi les formations du CPDSI se souviennent d'un sentiment d'angoisse généré à la fois par le dispositif de sécurité, par le discours et par les images transmises par le CPDSI. À la suite de cette rencontre, deux des fondateurs de la CEA « quittent le navire », refusant une présence aussi prégnante de l'enjeu sécuritaire.

Les épreuves telles que définies jusqu'ici nous amènent à penser en premier lieu l'issue des expériences sur un mode binaire : la défection ou l'adhésion. Il faut maintenant aller plus loin et s'intéresser à la manière dont ces épreuves ont conduit à une modulation des idéaux et des pratiques professionnelles elles-mêmes. Il peut alors être intéressant de faire de l'épreuve un outil de révélation des dynamiques de l'incertitude : « L'épreuve de vérité dévoile un monde au sens où elle le manifeste et donne de l'éclat à ce qui, en lui, fait corps avec le sentiment de respect qu'il inspire. L'épreuve de réalité dévoile au contraire ce qui est caché sous les fausses apparences et ouvre ainsi la voie à la révolte » (Boltanski, 2009, p. 174). On peut retenir ici des épreuves qu'elles mettent en jeu le sens même de l'expérience et qu'elles contribuent pleinement à en redéfinir les termes . Une distinction trop nette entre ces deux types d'épreuve risque cependant de masquer la teneur de l'incertitude au moment où elle se joue. Construire une CEA, « tout construire », c'est plutôt faire l'expérience du déséquilibre. Dès lors, les épreuves ne peuvent être caractérisées par leur issue (confirmation ou critique), mais doivent être appréhendées à l'aune de l'incertitude qu'elles dévoilent. Lorsque le déséquilibre vient du cœur même du métier, c'est-à-dire de la relation éducative, il oblige à prendre en compte le « caractère pluriel et incertain des activités professionnelles » (Demazière, 2008, p. 42) et à repenser les principes même de l'activité : c'est l'épreuve du feu.

### **L'épreuve du feu, ou comment les éducatrices se sont « radicalisées »**

Nous avons déjà commencé à explorer cette épreuve mais elle se vit autrement lorsqu'arrivent les premières situations, les premières familles, les premiers jeunes partis en Syrie et revenus, condamnés ou non. Cette épreuve-là génère de la valeur, comme un secret d'initié : elle sépare ceux qui « font » de « ceux qui n'en n'ont jamais vu ». Elle donne une autre dimension aux attentats, à la peur de la mort et des représailles, elle leur donne des corps et des noms. Elle explique que certains de ces professionnels, même sur le ton de l'humour et de la provocation, puissent dire sincèrement qu'ils « se sont radicalisés ». Revenons sur cette épreuve à travers le suivi d'une jeune fille prise en charge dans les premiers mois de fonctionnement de la CEA.

Souad est une adolescente proche de l'âge de la majorité, partie en Syrie avant la mise en place du dispositif de prévention de la radicalisation. Elle constitue l'une des premières situations de prise en charge par la CEA. L'accompagnement concerne d'abord ses parents, qui expriment un besoin de soutien, mais aussi très vite la jeune fille qui revient sur le territoire national. Le travail éducatif commence et Souad, malgré son ancrage dans le djihadisme, est réceptive aux propositions des



éducatrices. La psychologue qui la suit évoque une personnalité multiple, mais l'accompagnement semble porter ses fruits. Les entretiens avec Souad et avec ses parents ainsi que l'avancement dans ses projets de vie et ses projections en France indiquent un cheminement social et affectif jugé positif. Un jour pourtant, toujours en contact avec un réseau capable d'organiser ses déplacements à l'international, elle repart en Syrie. C'est un premier choc pour l'équipe. Quelques mois plus tard, Souad choisit de revenir en France. Elle se présente alors à l'improviste au siège de l'association et demande à voir la directrice. Elle se rend aussi au cabinet de la psychologue qui la suivait. Elle y arrive avec un sac de sport dont le contenu imaginé comme potentiellement explosif ne manque pas de déclencher quelques angoisses chez celles qui la reçoivent. Cette situation, fondatrice pour la CEA, est présentée dans divers contextes par la présidente pour marquer la nécessité de prendre en compte l'aspect sécuritaire, notamment lorsqu'il touche à l'intégrité physique des professionnels. Elle est à l'origine de changements importants dans l'organisation de la prise en charge des personnes.

En effet, la confrontation directe à la possibilité d'un danger de mort est vécu comme une prise de conscience de l'exposition de l'association et de l'équipe à ce risque. À partir de cette expérience et d'autres, vécues ou partagées par d'autres CEA, la sécurité des équipes est intégrée aux pratiques, notamment aux manières de se présenter. Cette question de sécurité a amené l'équipe à se présenter comme « cellule en lien avec la préfecture » plutôt que comme « service associatif ». Elle a aussi mis un terme au partage du local de la prévention spécialisée et à l'accueil du public dans les locaux de l'association en général. Ce cloisonnement de la mission au regard du risque qui l'accompagne est une réponse jugée raisonnable, mais elle affecte les accompagnements, notamment dans la prise de contact. Noémie, me montre un jour son téléphone de service : « Tu vois, ça, c'est tout ce qu'ils ont pour me joindre, en dehors de ça on n'existe pas. » Alors que la situation géopolitique semble se stabiliser, la question est réintroduite en réunion d'équipe : est-il toujours pertinent d'occulter le nom de l'association et de se priver d'un espace d'accueil des publics, notamment pour les familles ? Finalement, l'épreuve n'est jamais tout à fait terminée.

Là où les suivis semblent moins impactés par les enjeux de sécurité, la CEA semble perdre de sa spécificité. Dans ces moments, les questionnements identitaires ne sont pas moins forts. En ce sens, l'attribution des situations à la CEA par le préfet, qui pourrait sembler aller de soi, peut être vécue comme une négociation, dont l'enjeu est d'être reconnu, et au cours de laquelle l'expérience de suivis difficiles et particulièrement « haut de spectre », c'est à dire impliquant des enjeux sécuritaires forts, prend toute son importance. La présence en CPRAF et les rencontres avec le préfet et son équipe sont alors autant d'occasions de faire valoir cette compétence et d'appeler à la prise en charge de situations plus ou moins « lourdes ». En effet, toutes les situations ne se valent pas. Il y a des situations « vraiment radicaux » et des situations qui « ne relèvent pas, ou plus, de la radicalisation », qu'on suit parce que « sinon il n'y aurait personne », mais auxquelles les éducatrices restent néanmoins « attentives »<sup>4</sup>.

Au cours des réunions de service portant sur les accompagnements, l'« épreuve Souad » est ainsi régulièrement évoquée lorsqu'une situation se présente subitement « trop bien » pour ne pas être suspecte, pour ne pas dissimuler quelque chose. Souad, c'est d'abord la mise à l'épreuve de la confiance dans la relation éducative. Or les éducateurs, s'ils sont habitués à travailler cette question, la posent habituellement dans l'autre sens : ici ce n'est pas tant la confiance du jeune envers l'éducateur qui est remise en question, mais celle du professionnel envers les jeunes qu'il est en charge de « protéger ».

### **(É)preuves de confiance et continuum éducatif**

Cette insécurité dans la relation amène les éducatrices à moduler leurs pratiques de manière à générer des preuves de confiance, de méfiance, voire de défiance. Le cas de Margot nous aidera à comprendre cette épreuve. Margot est une jeune majeure ne présentant pas de grandes difficultés scolaires ou sociales. Elle est jugée débrouillarde par Noémie mais a été signalée par sa mère à la suite d'une série de changements rapides de comportements et d'opinions, notamment vis-à-vis de loisirs nouvellement jugés « haram<sup>5</sup> » (musique, cinéma, etc.). Noémie a pu entrer en contact directement avec elle : elle tente à la fois de l'amener à concevoir de nouveau ces activités comme licites afin de préserver ses relations sociales et d'évaluer la situation notamment en termes d'embrigadement. D'où Margot tient-elle ces nouvelles règles ? Quel risque représentent ces sources ? Ceux qui sont « de l'autre côté », comme il est coutume de dire à la CEA, font donc l'objet d'interrogations et Noémie tente d'en savoir plus. Ce jour-là, je suis dans les locaux de la CEA, installé à un bureau en face de celui de Noémie. Elle appelle Margot pour prendre de ses nouvelles : « Où t'en es, comment ça va ? » Petit à petit, Noémie tente de comprendre l'environnement social dans lequel vit la jeune fille. Les pistes lancées par l'éducatrice semblent ne pas aboutir malgré plusieurs tentatives pour amorcer la conversation sur l'entourage et les activités de Margot. La discussion est comme saccadée. Finalement, l'enjeu se cristallise autour d'un homme. Noémie cherche à savoir de qui il s'agit, tout en évitant d'être trop intrusive. Elle finit par lâcher sur le ton de l'humour, après que le « prénom » a été donné : « Ah, Michel, c'est son nom de code, c'est ton copain de Toulouse ? » La conversation dévie ensuite sur un autre sujet. Après coup, Noémie m'explique que le lien est bon mais « à chaque fois, le religieux c'est [une thématique] compliquée [à aborder] » et qu'elle soupçonne « Michel » de faire partie de l'environnement religieux de la jeune fille. Cette ambivalence entre le maintien du lien et la difficulté à laisser appréhender son environnement se traduit aussi dans ses oscillations vis-à-vis des activités qu'elle a en partie abandonnées : tantôt elle souhaite les reprendre, tantôt elle les rejette. Cette attitude de dissonance constitue le fil sur lequel doit travailler Noémie.

Ce fil n'est cependant pas considéré comme une gêne et, dans l'idéal, il est même à la base de la prise de contact. En effet, la CEA fait le choix d'une « entrée famille » car dans la plupart des cas, la famille est à l'origine du signalement. L'enjeu pour les éducatrices est donc avant tout de faire reconnaître ce

signalement par la personne qu'il vise comme une inquiétude qui va bousculer les attachements familiaux, souvent fragiles. L'épreuve de confiance est alors restituée à l'extérieur de la CEA, au sein de l'environnement de la jeune fille où l'on espère participer à tisser un « filet social » : « L'objectif de la CEAF est de tisser un filet autour du jeune (et de sa famille), en mobilisant les dispositifs existants ou en les créant. » (Le Goaziou, 2018b, p. 35).

Cependant, tous les environnements ne se prêtent pas à cet exercice et il arrive que le lien soit distendu, voire rompu. En l'absence de mandat judiciaire, il faut alors se résigner à perdre le lien, tout en tirant les conséquences de chacune de ces pertes. Julia est convertie à l'islam depuis plusieurs années, mais sa pratique s'est intensifiée dernièrement, au point qu'elle a été signalée par son entourage. L'accompagnement de Julia porte en grande partie sur la recherche d'un emploi, dans la conciliation entre règles de l'entreprise et prescriptions religieuses. Elle finit par trouver du travail dans une entreprise... qui intervient auprès de la préfecture. L'apprenant, les agents de l'État signifient à l'employeur qu'ils refusent qu'elle intervienne dans leurs locaux. Le contrat n'est pas signé. « Comment je lui dis ? » m'interpelle Noémie me prenant à témoin de sa réflexion. « Je veux pas être parano mais il y a beaucoup d'entreprises ! [...] Et en même temps elle était super contente, ça l'a radicalisée encore plus. » Puis le lien est perdu pour un temps au moins. Près d'un an plus tard, je prends des nouvelles de la situation. Noémie fait état d'un point avec la préfecture pour préciser les rôles : « La prochaine fois on essaie de passer par nous [avant d'en arriver à faire refuser le contrat]. Au moins nous informer avant, trouver un moyen, parce que ça s'est décidé en préfecture. » Quant à Julia, Noémie l'a recontactée : « Elle a compris que c'était pas ma faute mais elle préfère prendre ses distances. »

Cette dernière expérience, si elle illustre bien une perte de lien, a aussi conduit à un questionnement et à une demande d'évolution du partenariat avec la préfecture dans le sens d'un renforcement de la confiance vis-à-vis de la CEA et indirectement de la jeune fille. L'épreuve de confiance s'écrit donc au singulier parce qu'elle ne correspond pas à une série d'expériences indépendantes. Elle est vécue dans un continuum. C'est dans un même mouvement que se jouent la reconnaissance des équipes par la préfecture, leur légitimation en tant que services socio-éducatifs et la mise en place concrète des accompagnements. C'est un même lien qui rend pertinente et possible l'intervention, et qui conditionne la confiance des éducatrices envers les jeunes et réciproquement. Les épreuves présentées ici ont pu modifier les postures et les discours, mais elle ont d'abord consisté en une série de modulations des confiances possibles.

## **Conclusion : l'éprouvante permanence de l'incertitude**

Les descriptions qui ont alimenté ce texte ont amené à analyser l'émergence d'un dispositif nouveau tenant compte à la fois des idéaux professionnels et des contingences propres à la mission. Qu'ils mènent à la confirmation de positions existantes ou qu'ils les transforment, les moments d'épreuve refont le monde là où la « tolérance aux écarts » (Boltanski, 2009, p. 166) s'amenuise. L'épreuve de

reconnaissance a permis à la prévention spécialisée de renforcer ses liens avec les instances sécuritaires dans la mesure où ceux-ci relèvent toujours d'une approche éducative. La limitation des formes de partenariat possibles n'était pas jouée d'avance et s'est construite au fil des événements, redéfinissant du même coup la place et l'action de chacun. L'analyse des épreuves de légitimité a permis de voir s'articuler ce qui autorise à parler et à agir en matière de prévention de la radicalisation, tout en soulignant la fragilité des postures adoptées. Ces postures parfois « radicales » ont ensuite été analysées à l'aune des situations d'accompagnement, matériau premier du travail des CEA. Ainsi, les inquiétudes ancrées dans la relation d'accompagnement ont amené à repenser les conditions d'exercice de la mission jusque dans la relation éducative elle-même. Enfin, l'examen des épreuves de confiance situées non seulement entre jeunes et éducatrices, mais tout au long d'un continuum institutionnel, a des effets concrets sur les personnes accompagnées et les professionnels. Après tant d'épreuves, après cette longue alternance de déséquilibres et de résolutions, où en est le consensus sur la radicalisation, ses publics et sa prévention ?

Plus de cinq ans après leur mise en place, les CEA ne semblent pas avoir de position stabilisée. Entre nouvelles orientations de la politique publique (contre le séparatisme), tarissement des signalements et reconfigurations locales à chaque changement de préfet ou de collaborateur, c'est dans le temps long que s'inscrit l'incertitude. Finalement, le « vaste bazar » (Autès, 2013, p. 67) du social et l'instabilité des termes même du débat sur la radicalisation constituent un environnement qui pourrait être qualifié d'épreuve à part entière. « Le mouvement de va-et-vient entre le langage et les phénomènes est incessant, tout comme l'oscillation existentielle qui tient ensemble la théorie et la pratique, l'idée et l'action, la parole et le geste. Quand cette pulsation est stoppée, c'est l'événement. Si l'interruption perdure, c'est la catastrophe » (Moreau, 2017, p. 15). L'exploration des modes d'existence, y compris professionnels, dans de tels environnements, durablement incertains, mériterait de faire l'objet d'analyses plus approfondies.

## Bibliographie

- Autès M., 2013, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- Berlioz G., 2002, *La prévention dans tous ses états. Histoire critique des éducateurs de rue*, Paris, L'Harmattan.
- Beunas C., 2019, « Du “radical” au “radicalisé” », *Déviance et société*, n°1, vol. 43, p. 3-39.
- Boltanski L., 2009, « L'inquiétude sur ce qui est. Pratique, confirmation et critique comme modalités du traitement social de l'incertitude », *Cahiers d'anthropologie sociale*, n° 1, vol. 5, p. 163-179.
- Bonelli L., Carrié, F., 2018, *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes en France*, Paris, Le Seuil.
- Bouseta H., 2019, *Les éducateurs face à la radicalisation. Le cas de la prévention spécialisée*, Paris, L'Harmattan.
- Bouzar D., Caupenne C., Valsan S., 2014, *La métamorphose opérée chez le jeune par les nouveaux discours terroristes*, Rapport du CPDSI.
- CIPDR, 2014, *Plan de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes (PLAT)*, Communication en conseil des ministres, 23 avril 2014
- Conseil supérieur du travail social, 2013, « Prévention de la délinquance et information partagée », in *Le partage d'informations dans l'action sociale et le travail social*, Paris, Presses de l'EHESP, p. 93-116.
- Demazière D., 2008, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, n° 101, p. 41-54.
- Guibet Lafaye C., Rapin A.-J., 2017, « La “radicalisation”. Individualisation et dépolitisation d'une notion », *Politiques de communication*, n° 8, p. 127-154.
- Khosrokhavar F., 2014, *Radicalisation*, Paris, Éditions de la MSH.
- Le Goaziou V., 2015, *Éduquer dans la rue*, Paris, Presses de l'EHESP.
- Le Goaziou V., 2018a, « La prévention spécialisée à l'épreuve de la radicalisation et du fait religieux », *Recherches et pratiques pour le groupe ADDAP 13*, n° 1.
- Le Goaziou V., 2018b, « L'éducatif au prisme de la radicalisation », *Recherches et pratiques pour le groupe ADDAP 13*, n° 2.
- Le Rest P., 2019, *Mais qui veut la mort de la prévention spécialisée ? Des premiers pas aux derniers jours*, Paris, L'Harmattan.
- Martuccelli D., 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Micheron H., 2020, *Le Jihadisme français. Quartiers, Syrie, prisons*, Paris, Gallimard.
- Moreau Y., 2017, *Vivre avec les catastrophes*, Paris, PUF.
- Neumann P., Kleinmann S., 2013, « How rigorous is radicalization research? » *Democracy and Security*, n° 4, vol. 9, p. 360-382.

Petit A., Rizzo O., 2017, « Les cellules d'écoute et d'accompagnement. Partage d'expériences issues de la prévention spécialisée pour éclairer une approche socio-éducative des phénomènes de radicalisation », *Repères pour la pratique*, CNLAPS.

*Les Cellules d'écoute et d'accompagnement. Partage d'expériences issues de la prévention spécialisée pour éclairer une approche socio-éducative des phénomènes de radicalisation*, 2017, CIPDR – CNLAPS – IRTS-PACA, Repères pour la pratique

Petit A., Sanchez R., Stérin C., 2019, « La prévention de la radicalisation par la prévention spécialisée, Partage d'expérience d'équipes mobiles d'intervention et de groupe de travail dédié », *Repères pour la pratique #2*, CNLAPS.

*La prévention de la radicalisation par la prévention spécialisée, Partage d'expérience d'équipes mobiles d'intervention et de groupe de travail dédié*, 2019, CIPDR – CNLAPS – IRTS-PACA, Repères pour la pratique #2

Puad D., 2018, *Le spectre de la radicalisation. L'administration sociale en temps de menace terroriste*, Paris, Presses de l'EHESP.

Ravon B., 2008, « Comment traverser les épreuves du travail social », *Rhizome*, n°33, p. 48-51.

Roy O., 2016, *Le djihad et la mort*, Paris, Le Seuil.

Sèze R., 2019, *Prévenir la violence djihadiste. Les paradoxes d'un modèle sécuritaire*, Paris, Le Seuil.

## Résumé

Les attentats qui ont eu lieu dans différentes parties du monde depuis 2001 ont amené de nombreux États à se doter de politiques de prévention de la radicalisation. Les débats qui entourent la définition de ces termes, se sont alors multipliés, souvent sur des bases empiriques fragiles. Peu de travaux considèrent la mise en place concrète de ces politiques, notamment lorsqu'elles relèvent de l'accompagnement individuel de personnes dites en voie de radicalisation. Le présent article, en s'intéressant à des dispositifs d'accompagnement de jeunes « radicalisés » contribue à ouvrir les discussions à ce sujet.

Romain BERTRAND [r.bertrand@univ-lyon2.fr](mailto:r.bertrand@univ-lyon2.fr)

Doctorant en anthropologie à l'université Lumière Lyon 2, Laboratoire d'anthropologie des enjeux contemporains (LADEC).

Thèmes de recherche : politiques et pratiques professionnelles de prévention de la radicalisation.

A notamment publié

Bertrand R., 2020, « Pour une définition relationnelle des radicalités », *Pensée plurielle*, n°51, p. 29-39