

**Résilience, désistance et désilience :  
Un cadre conceptuel pour analyser la transformation des jeunes  
en contexte de justice**

**Resilience, desistance and desilience :  
A conceptual framework for analyzing the transformation of youth in the  
context of justice**

Asma Cherigui

Laboratoire CIREL, Université de Lille-France

[Asma.cherigui@univ-lille.fr](mailto:Asma.cherigui@univ-lille.fr)

**Revue Sciences & Education, Vol.2 N° 1, Décembre 2025**

<https://scienceseducation.org/>

Reçu le : 10/09/2025 | Accepté le : 15/11/2025 | Publié le : 15/12/2025

**Comment citer cet article :**

Cherigui, A. (2025). Résilience, désistance et désilience : Un cadre conceptuel pour analyser la transformation des jeunes en contexte de justice. *Revue Sciences & Education*, 2(2), 25-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17901811>

# **Résilience, désistance et désilience : Un cadre conceptuel pour analyser la transformation des jeunes en contexte de justice**

## **Resilience, desistance and desilience : A conceptual framework for analyzing the transformation of youth in the context of justice**

Asma Cherigui

Laboratoire CIREL, Université de Lille-France

[Asma.cherigui@univ-lille.fr](mailto:Asma.cherigui@univ-lille.fr)

DOI : 10.5281/zenodo.17904564

### **RESUME**

Cet article explore les processus de désistance juvénile à travers l'accompagnement éducatif au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). En mobilisant les apports théoriques de la criminologie développementale et des sciences de l'éducation, il met en lumière la manière dont les trajectoires de sortie de la délinquance ne peuvent être comprises uniquement à travers l'abandon des comportements déviants, mais également par la reconstruction identitaire et relationnelle des jeunes. Le concept de « désilience », articulant résilience et désistance, est proposé comme une grille de lecture intégrative permettant de mieux saisir la complexité des parcours. L'analyse s'appuie sur des matériaux empiriques issus d'une recherche doctorale conduite entre 2018 et 2023, mêlant observations de terrain et récits de jeunes accompagnés. En conclusion, l'article souligne l'importance de développer des pratiques éducatives qui soutiennent les jeunes dans la construction de nouveaux possibles, et invite à penser l'articulation entre résilience, désistance et accompagnement éducatif comme un levier opératoire dans les politiques publiques.

**Mots-clés:** désistance, résilience, désilience, éducation spécialisée, trajectoires juvéniles, accompagnement éducatif.

### **ABSTRACT**

This article examines juvenile desistance processes through the lens of educational support within the French Youth Judicial Protection system. Drawing on developmental criminology and educational sciences, it highlights how pathways out of delinquency cannot be understood solely through the abandonment of deviant behaviors but also through the identity and relational reconstruction of young people. The concept of desilience, which bridges resilience and desistance, is introduced as an integrative framework to better capture the complexity of these trajectories. The analysis is grounded in empirical data from a doctoral research project conducted between 2018 and 2023, combining field observations and life narratives of young people under supervision. The article concludes by emphasizing the importance of educational practices that foster the creation of new life opportunities and by suggesting that articulating resilience, desistance, and educational support can serve as a practical lever in shaping public policies.

**Keywords:** desistance, resilience, desilience, social pedagogy, juvenile trajectories, educational support.

## 1) INTRODUCTION

La question de la sortie de la délinquance juvénile constitue un enjeu majeur pour les politiques publiques et les pratiques éducatives. Les jeunes suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) présentent des trajectoires très hétérogènes, souvent marquées par des ruptures familiales, des difficultés scolaires, des expériences de violence et des premiers actes délinquants précoces. Ces trajectoires révèlent la complexité de la socialisation dans des contextes défavorisés et mettent en évidence les limites des approches strictement punitives. Les dispositifs institutionnels cherchent à prévenir la récidive et à favoriser la réinsertion sociale, mais les simples règles et contraintes ne suffisent pas à induire une transformation durable. La recherche sur la désistance a montré que la sortie de la délinquance repose avant tout sur des processus relationnels, identitaires et contextuels, où les interactions significatives et le soutien institutionnel jouent un rôle déterminant (Maruna, 2001 ; McNeill, 2006, 2009, 2012).

La littérature sur la résilience apporte un éclairage complémentaire. La résilience ne se limite pas à la résistance aux situations adverses ; elle renvoie à la capacité des individus à mobiliser des ressources personnelles, sociales et institutionnelles pour reconstruire un projet de vie positif et cohérent (Cyrułnik, 2014 ; Vanistendael, 2015). Elle implique un processus de transformation, où les jeunes apprennent à se percevoir autrement, à développer leurs compétences sociales et à s'insérer dans des réseaux valorisants. Cependant, peu d'études francophones ont exploré l'articulation entre désistance et résilience dans le cadre de l'accompagnement éducatif, laissant un vide scientifique qui limite la compréhension des trajectoires juvéniles.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la notion de désilience, proposée comme cadre conceptuel original. La désilience décrit un processus dynamique par lequel les jeunes, grâce à un accompagnement éducatif de qualité, parviennent non seulement à résister aux risques et aux contraintes, mais aussi à transformer durablement leur trajectoire. Elle permet de saisir la manière dont les dimensions relationnelles, identitaires et contextuelles interagissent pour soutenir la transformation des parcours. Ce concept vise ainsi à dépasser la dichotomie entre résilience individuelle et contrôle institutionnel, en articulant la psychologie, l'éducation spécialisée et la criminologie.

L'objectif principal de cette contribution est double. D'une part, il s'agit de comprendre comment les éducateurs de la PJJ agissent comme des « passeurs de possibles », en favorisant des moments de bascule identitaire et des trajectoires prosociales. D'autre part, nous cherchons à démontrer que la désilience constitue un cadre pertinent pour analyser les processus de désistance et de transformation, en mettant en évidence le rôle central de la relation éducative et du contexte institutionnel.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude issue de notre recherche doctorale, adopte une approche qualitative centrée sur les récits de vie avec neuf jeunes hommes âgés de 18 ans à 23 ans, et les entretiens semi-directifs avec les éducateurs et éducatrices ayant accompagnés les jeunes rencontrés. Cette méthodologie issue de l'interactionnisme (Becker, 1985 ; Goffman, 1961) permet de valoriser la voix des jeunes et de saisir la singularité des trajectoires, en identifiant les facteurs facilitants ou freinant la

transformation. Elle permet également de documenter les pratiques éducatives dans leur complexité et de proposer des pistes concrètes pour améliorer l'accompagnement institutionnel.

Ainsi, notre recherche situe le concept de désilience au croisement des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la criminologie, en offrant une lecture originale des trajectoires juvéniles et des pratiques éducatives. Elle vise à produire des connaissances transférables, tant pour les professionnels de terrain que pour les décideurs politiques, en soulignant l'importance de la relation éducative, de la continuité institutionnelle et de la valorisation des réussites des jeunes. « Quand j'ai compris que je pouvais faire autre chose, et que quelqu'un y croyait avec moi, j'ai senti que tout pouvait changer. » (Nolan, 18 ans)

L'analyse des trajectoires juvéniles ne peut se limiter à une description des comportements ou à l'évaluation des dispositifs institutionnels. Pour comprendre les mécanismes qui permettent à certains jeunes de se réinsérer durablement, il est nécessaire de mobiliser des cadres théoriques articulant psychologie, sociologie et sciences de l'éducation. La littérature sur la désistance fournit une première perspective en soulignant que la transformation des parcours ne résulte pas uniquement de choix individuels, mais de processus relationnels, identitaires et contextuels. Cependant, cette approche reste souvent centrée sur les trajectoires délinquantes et les facteurs de risque, en laissant peu de place à la dimension de transformation positive et à la mobilisation des ressources personnelles et sociales.

La notion de résilience apporte un éclairage complémentaire. Elle met en avant les capacités adaptatives des jeunes face aux adversités et souligne l'importance des facteurs protecteurs, tels que le soutien familial, la stabilité institutionnelle ou l'accès à des activités valorisantes. Néanmoins, la résilience, telle qu'elle est souvent conceptualisée, ne rend pas pleinement compte de la dimension transformative de l'accompagnement éducatif dans le contexte de la PJJ.

C'est dans cette perspective que le concept de désilience prend tout son intérêt. Il combine les apports de la désistance et de la résilience pour proposer une lecture dynamique et intégrative des trajectoires juvéniles. La désilience permet de saisir comment les jeunes peuvent non seulement surmonter les risques, mais également se réinventer et construire une nouvelle identité sociale, grâce à un accompagnement éducatif structuré et relationnellement engagé.

Ainsi, le cadre conceptuel présenté dans la section suivante s'appuie sur trois axes complémentaires. La désistance comme processus graduel et identitaire. La résilience comme capacité adaptative et relationnelle. La désilience comme articulation holistique, intégrant les dimensions relationnelles, identitaires et contextuelles pour analyser la transformation durable des trajectoires.

Cette articulation théorique fournit une base solide pour analyser les données empiriques issues des récits de vie et des entretiens semi-directifs, en mettant l'accent sur la manière dont les pratiques éducatives de la PJJ peuvent soutenir la transformation des jeunes.

## 2) DE LA DESISTANCE A LA DESILIENCE : REPENSER LA TRANSFORMATION DANS L'EDUCATION SOUS CONTRAINTE

### 2.1) De la déviance à la désistance : un changement de paradigme

Longtemps, la recherche sur la délinquance s'est centrée sur la question des causes du passage à l'acte et de la récidive. La perspective interactionniste (Becker, 1985 ; Goffman, 1963) a ouvert une autre voie ; celle qui envisage la déviance comme un processus social de catégorisation. Les jeunes suivis par la PJJ ne sont pas « délinquants » par essence, mais par assignation, à travers un ensemble de pratiques sociales, judiciaires et éducatives qui produisent des identités déviantes.

À ce titre, l'enjeu éducatif ne consiste plus seulement à corriger des conduites, mais à transformer le regard qui produit et entretient le stigmate. C'est ce que souligne Becker lorsqu'il écrit que la société crée la déviance en désignant certains comme tels.

La « sortie » de la délinquance ne peut donc être pensée indépendamment des conditions sociales et relationnelles qui permettent au sujet de se reconstruire autrement.

Les travaux anglo-saxons sur la désistance (Maruna, 2001 ; McNeill et Graham, 2019 ; Farrall, 2019) ont précisément déplacé le regard. En effet, il ne s'agit plus de mesurer la non-récidive, mais de comprendre les processus de transformation identitaire et narrative qui la rendent possible.

Sortir de la délinquance, c'est avant tout se raconter autrement, réécrire une histoire dans laquelle le sujet retrouve la possibilité d'agir, de choisir et d'être reconnu.

Cette approche rejoint les apports de la sociologie du lien (Martuccelli, 2006 ; Honneth, 2000), pour qui la reconnaissance constitue le socle moral et symbolique du développement du sujet.

L'expérience de la désistance, comme celle de la résilience, repose moins sur la volonté individuelle que sur la qualité des relations de reconnaissance dans lesquelles le sujet s'inscrit.

### 2.2) La résilience : capacité adaptative face à l'adversité

La résilience désigne la capacité d'un individu à surmonter les adversités et à reconstruire un projet de vie positif (Cyrulnik, 2014 ; Vanistendael, 2015). Dans le champ des sciences de l'éducation et de la psychologie, elle est comprise comme un processus dynamique, interactionnel et contextuel :

- Interactionnelle : la résilience se construit dans les relations avec des figures protectrices et des réseaux sociaux.
- Processuelle : elle se développe au fil des expériences, avec des périodes de rupture et de reprise.
- Contextuelle : elle dépend de l'environnement institutionnel et social qui permet ou freine le développement des compétences adaptatives.

Les principaux facteurs de la résilience sont :

- Individuels : estime de soi, compétences émotionnelles, capacité à anticiper et gérer les situations difficiles.
- Relationnels : présence d'adultes bienveillants, mentorat, relations sécurisantes.

- Institutionnels et sociaux : accès à l'éducation, participation à des projets collectifs, reconnaissance sociale et culturelle.

Il est nécessaire d'articuler la résilience avec les processus de désistance pour comprendre la transformation durable des trajectoires dans un cadre institutionnel et éducatif.

Ce processus s'inscrit dans une temporalité lente et instable, traversée de ruptures et de reprises.

Le changement n'est jamais linéaire ; il dépend de micro-événements (paroles, gestes, signes de reconnaissance) qui constituent autant de points d'ancrage identitaire.

Ces micro-transformations sont observables dans les récits de vie, la désistance se manifeste d'abord par un déplacement symbolique d'où l'on passe du « je subis » au « je choisis ».

### **2.3) La désilience : un cadre intégratif**

C'est dans cette articulation entre désistance et résilience qu'émerge la notion de désilience (Cherigui, 2023).

Elle ne désigne pas seulement la capacité à rebondir après une épreuve, mais la faculté de se reconstruire à travers la relation, dans un cadre institutionnel parfois contraignant.

La désilience peut être définie comme suit :

« La capacité d'un individu à transformer durablement sa trajectoire de vie, en mobilisant ses ressources personnelles, relationnelles et contextuelles, dans un processus de réinvention identitaire et sociale. »

Cette définition repose sur trois fondements théoriques. La psychologie de la résilience, puisqu'elle met en avant les capacités individuelles à gérer les adversités (Cyrulnik, 2014), mais dans le cadre de la désilience, ces capacités sont orientées vers une transformation active et durable plutôt que le simple retour à l'équilibre. Ensuite, la sociologie de la désistance, car la transformation dépend de l'interaction avec l'environnement social et institutionnel, notamment les relations éducatives, le soutien des pairs et l'accès à des ressources valorisantes (Maruna, 2001 ; McNeill, 2006, 2012). Enfin, elle repose sur les sciences de l'éducation, en effet, les dispositifs éducatifs ne sont pas seulement des supports, mais des agents actifs de changement, offrant aux jeunes des occasions concrètes de réussite et de reconnaissance.

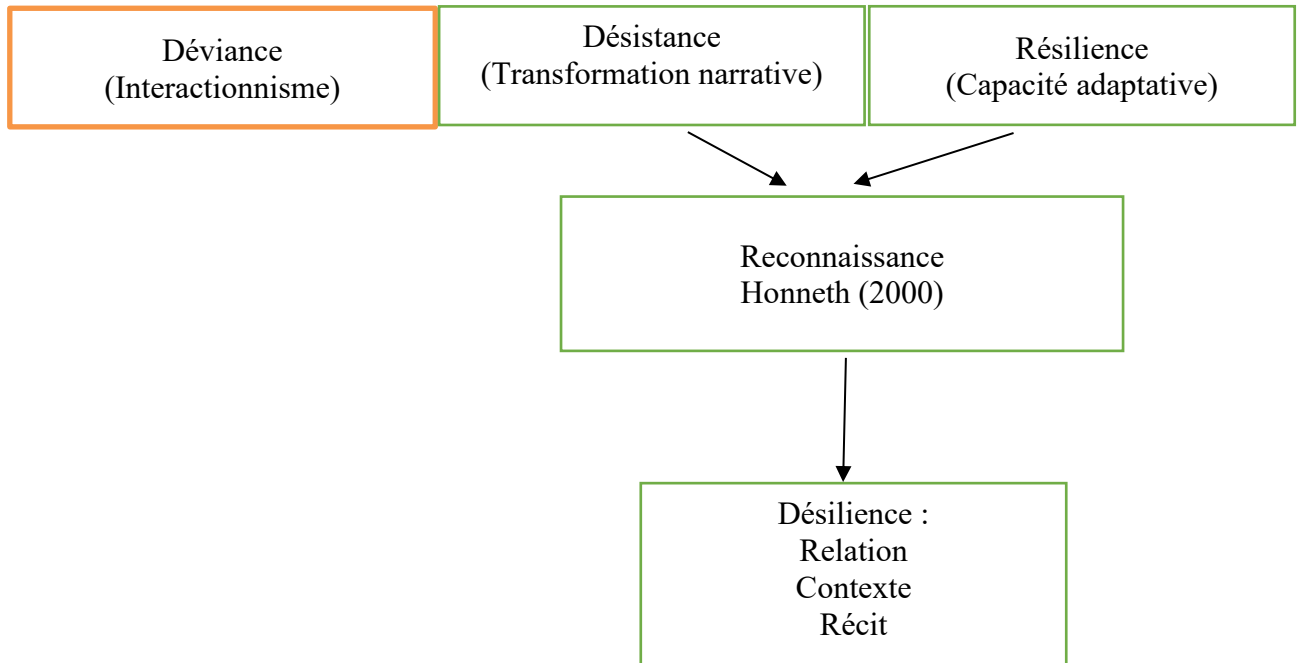
La désilience traduit un mouvement de reliance plutôt que de simple résistance, elle relie le sujet, le professionnel et l'institution dans une dynamique de transformation partagée. Alors que la résilience insiste sur les ressources internes du sujet et la désistance sur le changement identitaire, la désilience souligne la dimension relationnelle et éthique du processus. Elle s'ancre dans la quotidienneté éducative : dans les interactions, les gestes de présence, les paroles de confiance qui permettent au jeune de se sentir exister autrement.

La désilience ne supprime pas la contrainte, elle la transforme en espace de croissance.

Elle repose sur trois piliers : la relation (la constance éducative), le récit (la mise en sens du vécu) et le contexte (le cadre qui rend possible la continuité).

Ce triptyque constitue une écologie de la désilience, où chaque dimension soutient les deux autres : la relation rend possible le récit ; le récit donne sens à la relation ; le contexte institutionnel assure leur durabilité.

La désilience devient alors un indicateur de vitalité éducative : elle évalue non pas la conformité du sujet à la norme, mais la capacité du système à produire de la reconnaissance et du lien (voir figure1).



**Figure 1.** Schéma conceptuel : de la déviance à la désilience.

### 3) METHODOLOGIE : APPROCHE QUALITATIVE CENTREE SUR LES RECITS DE VIE

L'étude adopte une approche qualitative centrée sur les l'approche biographique influencée par l'interactionnisme (*Goffman, 1961 ; Shaw, 1966 ; Becker, 1985*) afin de comprendre en profondeur les trajectoires des jeunes suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et le rôle de l'accompagnement éducatif dans la transformation identitaire et sociale. La méthodologie s'appuie sur les rencontres biographiques avec neuf jeunes hommes âgés de 18 à 23 ans, et les entretiens semi-directifs avec les éducateurs et éducatrices ayant accompagnés ces jeunes durant leur parcours de délinquance. L'analyse narrative permet de mettre en lumière les expériences subjectives, les moments de bascule et les processus de désilience. Chaque jeune a été rencontré au moins quatre fois sur une durée de deux ans.

#### 3-1) Choix méthodologique

L'approche narrative a été choisie pour plusieurs raisons. Elle valorise la voix des participants, permettant de documenter leurs expériences et perceptions. Elle est adaptée à l'analyse des transformations identitaires, au cœur de la désistance et de la désilience. Elle favorise l'identification de moments critiques ou de bascule, là où les interventions éducatives influencent la trajectoire du jeune.

Cette approche s'inscrit dans une perspective constructiviste, considérant que les trajectoires sont co-construites entre le jeune et son environnement, et que la réalité sociale est appréhendée à travers les récits et les significations attribuées par les participants (Delory-Momberger, 2019).

### **3-2) Participants**

L'étude a impliqué deux groupes de participants :

1. Jeunes : Neuf participants âgés de 18 à 23 ans, ayant été suivis dans différents centres ou services de placement de la PJJ. Les critères de sélection ont privilégié la diversité des parcours et la richesse des expériences éducatives.
2. Éducateurs/éducatrices : Neuf professionnels capables de fournir un éclairage sur les pratiques éducatives, les moments de bascule identitaire et les stratégies favorisant la désilience des jeunes suivis.

Cette composition permet d'obtenir une vision intégrée, croisant perspectives des jeunes et analyses professionnelles.

### **3-3) Analyse des données**

L'analyse a été réalisée en plusieurs étapes selon la méthode de Dubar et Demazière (1997), elle a été privilégiée car elle permet une analyse précise, fine et rigoureuse. Chaque entretien d'une durée variable entre 1h30 et 3 heures a été transcrit. Un Codage thématique a ensuite permis, l'identification d'unités de sens en lien avec la désistance, la résilience et les dimensions de la désilience (relationnelle, identitaire, contextuelle). Une analyse narrative a donné un sens dans la reconstruction des récits de vie, et l'identification des points de bascule, de séquences de transformation et de co-construction des trajectoires. Enfin, nous avons procédé à une triangulation en effectuant un croisement des points de vue des jeunes et des éducateurs pour consolider les résultats et vérifier la cohérence des interprétations. Cette approche a permis d'identifier les facteurs clés de transformation, de documenter la manière dont la relation éducative agit comme catalyseur et de cartographier les différentes manifestations de la désilience.

### **3-4) Approche éthique**

L'étude a respecté les principes éthiques suivants :

Le consentement éclairé : tous les participants ont été informés de l'objet de l'étude et ont donné leur accord.

Anonymat et confidentialité : les identités ont été codées et les données sensibles protégées.

Bien-être des participants : les entretiens ont été conduits dans un cadre sécurisant, avec possibilité de suspendre la discussion si nécessaire.

## **4) RESULTATS : RECITS CROISES DE TRANSFORMATION ET D'ACCOMPAGNEMENT**

Cette section présente les résultats centraux de la recherche doctorale menée entre 2018 et 2023 au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). L'objectif n'est pas de produire une typologie des parcours, mais d'analyser les processus de désilience : c'est-à-dire la manière dont les jeunes accompagnés par la PJJ transforment leur rapport à eux-mêmes, aux autres et à l'institution, grâce à un accompagnement éducatif stable et reconnaissant.

Le croisement systématique des récits de jeunes et d'éducateurs a permis de dégager trois dimensions interdépendantes de la désilience :

1. la dimension relationnelle, où la reconnaissance agit comme déclencheur de changement ;
2. la dimension identitaire, où le récit de soi devient outil de reconstruction ;
3. la dimension contextuelle, qui conditionne la durabilité du processus.

Ces trois dimensions seront présentées de manière articulée, afin de montrer que la désilience n'est pas un simple trait individuel mais un processus collectif et institutionnel, fruit de la rencontre entre un sujet, un professionnel et un cadre éducatif.

#### **4-1) La dimension relationnelle : la rencontre éducative comme rupture du stigmat**

Les récits recueillis mettent en évidence combien la relation éducative constitue le socle premier de la désilience. Si la mesure judiciaire inscrit la rencontre dans un cadre contraint, la qualité de la relation en détermine la portée transformative. La confiance, la constance et la reconnaissance apparaissent comme les conditions d'un travail éducatif qui dépasse la simple régulation du comportement pour s'inscrire dans la reconstruction du lien social.

Dès les premiers entretiens, les jeunes expriment une méfiance radicale à l'égard des institutions et des adultes. La plupart arrivent avec une histoire de ruptures accumulées : abandons familiaux, exclusions scolaires, placements successifs.

La mesure éducative est souvent perçue comme une énième épreuve d'humiliation. Pourtant, c'est précisément dans ce contexte de contrainte que surgissent, parfois, des formes de reconnaissance inédites.

##### **Nolan, 18 ans :**

« Quand je suis arrivé, j'avais décidé de pas parler. Je venais, je signalais, je repartais. L'éduc, lui, il parlait quand même. Il disait des trucs sur la confiance, sur le fait qu'on avait tous droit à une deuxième chance. Je ne l'écoutais pas, mais j'entendais quand même. Un jour, j'ai dessiné pendant qu'il parlait. Il m'a dit : « C'est fort ce que t'as fait. » Il l'a affiché sur le mur. C'est la première fois que quelqu'un gardait un truc de moi. Là j'ai pigé qu'il ne me voyait pas comme un dossier. »

Cet épisode, apparemment banal, condense la logique de la désilience relationnelle.

Dans le geste de reconnaissance, le jeune découvre qu'il peut être vu autrement que comme un délinquant. L'éducateur agit ici comme une figure capable de restaurer un lien de fiabilité et de reconnaissance symbolique. L'acte éducatif le plus ordinaire : afficher un dessin, devient un acte de réparation du stigmat (Goffman, 1963).

##### **Éducatrice, 12 ans d'expérience :**

« Ils testent. Toujours. Ils veulent voir si tu tiens. Ce n'est pas les grands discours qui les marquent, c'est le fait qu'on revienne, qu'on soit là même quand ils rejettent. Moi, je dis souvent : « Tu peux m'en vouloir, mais je suis là demain. » C'est ça la confiance, pas les promesses. »

La persistance du lien face au rejet constitue une forme de désilience professionnelle.

L'éducateur incarne la possibilité d'un lien stable dans un environnement social où tout a vacillé. La relation éducative devient ainsi une expérience d'endurance mutuelle : le jeune apprend à faire confiance, le professionnel apprend à durer.

**Tableau 1.** Dynamique relationnelle de la désilience

1)Étape du processus	2)Expériences du jeune	3)Postures éducatives	4)Effets observés
1-1) Méfiance initiale	2-1) Silence, repli, défiance	3-1) Observation, maintien du cadre, écoute latente	4-1) Contenance relationnelle
1-2) Première ouverture	2-2) Dialogue ponctuel, mise à l'épreuve	3-2) Présence constante, non-jugement	4-2) Reconnaissance affective
1-3) Engagement actif	2-3) Partage d'expériences, projection	3-3) Co-construction du projet	4-3) Transformation identitaire

Cette dynamique n'est pas linéaire. Elle suppose une temporalité longue, souvent heurtée, faite de ruptures et de retours.

Plusieurs jeunes décrivent le moment où la relation éducative « tient » comme une expérience fondatrice, qui les engage dans un mouvement de transformation.

**Manuel, 23 ans :**

« Avec lui, j'ai fait que des va-et-vient. Il me disait : « Je ne te juge pas, mais faut qu'on en parle. » C'était dur. Mais c'est lui qui m'a appris à pas fuir. Avant, dès que ça allait mal, je disparaissais. Là, j'ai compris que rester, c'était déjà changer. »

Ce type de témoignage révèle que la désilience relationnelle ne se joue pas dans l'absence de conflit, mais dans la possibilité de revenir après la faute. Elle repose sur la fidélité du lien, cette présence qui ne se retire pas quand le jeune échoue.

Le professionnel devient alors un témoin de continuité, garant d'un espace où la chute n'annule pas la valeur du sujet.

**Éducateur, 10 ans d'expérience :**

« Ce qu'on fait, c'est tenir la place symbolique quand tout s'effondre. On est les seuls adultes qu'ils voient régulièrement. Si nous, on lâche, le message, c'est que la société a lâché aussi. »

La désilience relationnelle apparaît donc comme un acte politique, en refusant la rupture, c'est affirmer la valeur inconditionnelle du sujet. La relation éducative devient un espace d'hospitalité morale, où la reconnaissance ne dépend plus du mérite mais de la persistance du lien.

#### 4-2) La dimension identitaire : le récit comme travail de soi

La désilience se manifeste également à travers le travail narratif que les jeunes opèrent sur leur propre histoire. Se raconter, dans un cadre éducatif sécurisant, devient un moyen de transformer le passé subi en expérience signifiante.

La parole n'efface pas la faute, mais elle permet de la replacer dans une trajectoire, de la réinscrire dans un temps qui n'est plus uniquement celui de la sanction.

Dans l'approche biographique, la narration constitue un espace d'action symbolique : raconter, c'est déjà agir sur soi.

La mise en récit du vécu est donc l'un des lieux privilégiés où la désilience prend forme, en articulant mémoire, reconnaissance et projection.

**Jonathan, 19 ans :**

« Avant, j'disais toujours « j'suis un mec des embrouilles ». C'était devenu ma manière d'exister.

Maintenant, j'dis : « j'ai fait des trucs, mais j'ai appris. » Quand j'en parlais, ce n'était pas pour me plaindre, mais pour comprendre. Mon éduc, il me disait : « t'es pas ton dossier, t'es ton histoire. » Je crois que c'est à ce moment-là que j'ai commencé à me voir autrement. »

Ce passage illustre la requalification identitaire permise par la narration.

Le jeune transforme une identité assignée : « mec des embrouilles » en identité réflexive : « apprenant de sa propre expérience.

Le changement de vocabulaire indique un basculement symbolique : la honte devient un matériau d'apprentissage. La narration agit ici comme acte de résistance à la stigmatisation, rejoignant la perspective interactionniste de Becker (1985) selon laquelle la déviance n'est pas une essence mais une attribution sociale.

**Éducateur, 8 ans d'expérience :**

« Je leur dis toujours : Ce que tu racontes, ce n'est pas ce que t'as fait, c'est comment t'en parles. Le plus dur, c'est de leur faire comprendre qu'ils ont encore le droit d'avoir une histoire. ».

Le récit devient ainsi un outil de légitimation de soi. Il permet au jeune de réinvestir son passé dans un registre actif et réflexif, plutôt que passif et fataliste.

Le professionnel, par sa posture d'écoute, agit comme co-narrateur bienveillant, facilitant la reconstruction d'un sens.

**Tableau 2.** Mouvements narratifs de la désilience identitaire

1)Type de récit	2)Exemples de verbatim	3)Analyse
1-1) Récit du passé subi	2-1) « j'ai fait des conneries, j'étais perdu »	3.1) Le passé est contextualisé, non nié, il devient intelligible
1-2) Récit réflexif	2-2) « j'ai appris de mes galères »	3.2) Relecture du vécu ; émergence de l'individu comme acteur
1-3) Récit projectif	2-3) « je ne veux pas devenir ce que j'étais »	3.3) Projection d'un futur cohérent ; passage de la survie à la reconstruction

**4-3) Deux formes de désilience identitaire**

L'analyse comparée de deux trajectoires, Nahil (20 ans) et Jonathan (19 ans), illustre la pluralité des formes de désilience identitaire.

Nahil a vécu de multiples placements, alternant périodes d'apaisement et rechutes. Son récit témoigne d'une lente réappropriation du sens de ses échecs :

**Nahil :**

« À force de changer de foyer, j'avais arrêté de parler. L'éduc, il a continué à m'écrire même quand j'suis parti. La première lettre que j'ai reçue, j'me suis dit : « En fait, y'a quelqu'un qui pense encore à moi. »

J'me suis remis à écrire aussi. Ça m'a fait bizarre de me relire, j'me suis vu autrement. »  
Chez lui, la désilience passe par l'écriture : l'acte d'écrire à l'éducateur devient un espace de continuité symbolique dans une vie morcelée. Le récit fonctionne ici comme ancrage identitaire contre l'effacement. Le jeune ne se définit plus seulement par la rupture, mais par la trace qu'il laisse.

Jonathan, au contraire, trouve sa désilience dans la parole publique. Invité à témoigner dans un atelier collectif, il découvre une forme de légitimité nouvelle :

« Quand j'ai parlé devant les autres, j'me suis rendu compte que je pouvais apporter quelque chose. »

La désilience identitaire se manifeste ici comme reconnaissance intersubjective : se dire devant d'autres, c'est éprouver que son histoire vaut d'être entendue.

Dans les deux cas, la narration transforme la mémoire en ressource. Ce n'est pas le passé qui change, mais la manière de le raconter et donc de se percevoir. La désilience identitaire suppose que le jeune puisse accéder à une scène symbolique où sa parole a une valeur d'existence.

L'éducateur, garant de cette scène et soutient la construction d'un récit socialement audible.

Le travail de narration, loin d'être une simple expression, devient un acte éducatif en soi : il réorganise la temporalité (passé-présent-futur), il restaure la cohérence interne du sujet, et il fonde la possibilité de se projeter.

Cette dynamique rejoint la désistance narrative de Maruna (2001), mais y ajoute une dimension pédagogique : la transformation du regard de l'autre comme condition du récit de soi.

**Éducatrice, 15 ans d'expérience :**

« J'crois que le plus beau moment, c'est quand ils commencent à dire « je ».

Tant qu'ils parlent d'eux à la troisième personne, ils sont encore à côté de leur vie. »

Ainsi, la désilience identitaire ne s'oppose pas à la déviance : elle en est la contre-narration.

Elle permet au jeune de redevenir sujet de son histoire, non simple objet d'intervention

#### **4-4) La dimension contextuelle : entre contrainte et potentialité**

La désilience, telle qu'elle se déploie dans les parcours observés, ne peut être comprise indépendamment du cadre institutionnel dans lequel elle s'inscrit.

La PJJ est à la fois un espace de contrainte et un espace de possible. Elle impose des règles, des temporalités, des obligations judiciaires ; mais elle offre aussi des ressources

éducatives, des figures de stabilité et des expériences valorisantes. C'est dans cette ambivalence que se joue le destin des trajectoires juvéniles.

Les jeunes rencontrés décrivent une institution vécue comme un univers à double visage : protectrice et étouffante, soutenante et imprévisible.

L'instabilité des équipes, les changements fréquents d'éducateurs, les transferts de structures apparaissent comme autant de ruptures de continuité symbolique, qui fragilisent le travail de transformation.

**Nahil, 20 ans :**

« Chaque fois que je changeais d'éduc, c'était comme recommencer à zéro. Faut tout réexpliquer, raconter encore ton histoire, comme si la précédente comptait pas. À la fin, t'en parles plus, t'attends juste que ça passe. »

Le jeune décrit ici une expérience de désinstitutionnalisation du lien. Le roulement des professionnels rompt le fil narratif de l'accompagnement. Chaque rupture relationnelle équivaut à une amnésie institutionnelle : l'histoire du jeune est perdue en route.

Cette répétition des débuts renforce le sentiment d'interchangeabilité et d'invisibilité.

**Éducateur, 9 ans d'expérience :**

« On parle de continuité éducative, mais c'est compliqué, certains jeunes ont eu six éducateurs en deux ans. À ce rythme, ce n'est pas eux qui décrochent, c'est nous qui n'avons plus le temps de les rattraper. »

Les professionnels expriment ici leur propre désillusion institutionnelle. Leur parole traduit un conflit entre le temps administratif et le temps humain de la transformation.

La désilience ne peut se déployer que si l'institution permet la durée : durée du lien, du regard, du projet.

**Tableau 3.** Facteurs contextuels de soutien ou de fragilisation de la désilience

1) Conditions favorables	2) Effets observés	3) Conditions défavorables	4) Effets observés
1) Continuité éducative	1-2) Sentiment de sécurité, engagement durable	1-3) Mutation des professionnels	1-4) Rupture du lien, perte de confiance
2-1) Activités structurantes	2-2) Valorisation, sentiment d'efficacité	2-3) Inactivité, manque d'offre adaptée	2-4) Démotivation, désengagement
3-1) Reconnaissance institutionnelle	3-2) Renforcement de l'estime de soi	3-3) Invisibilité des progrès	3-4) Découragement, repli sur soi
4-1) Coordination disciplinaire	4-2) Cohérence du parcours	4-3) Cloisonnement des services	4-4) Discontinuités et perte de repères

**Éducatrice, 14 ans d'expérience :**

« L'institution, elle est pleine de bonne volonté. Quand un éduc s'en va, c'est tout un monde qui s'effondre pour le jeune. »

Cette phrase souligne une tension centrale : la désilience institutionnelle elle-même.

Le système éducatif tente de réparer des vies fragmentées tout en étant traversé par sa propre instabilité.

Les professionnels, souvent en souffrance, incarnent eux aussi une forme de désilience : celle de tenir, de continuer à croire dans le travail éducatif malgré la bureaucratisation et l'épuisement.

**Jonathan, 19 ans :**

« J'crois que ce qui m'a fait tenir, c'est qu'ils ont continué à croire en moi. Pas tous, mais certains. Y'en a qui se battaient pour qu'on ait des activités, des stages. Quand t'as quelqu'un qui se bat pour toi, t'as envie de faire pareil. »

Le regard du jeune renverse la perspective : la désilience devient contagieuse.

Elle circule entre professionnels et jeunes, dans un jeu de réciprocité discrète où la confiance donnée devient moteur de la confiance rendue. L'institution, malgré ses failles, produit encore des espaces de résistance, des interstices où le possible survit à la contrainte.

L'analyse de cette dimension contextuelle révèle une double tension : Entre le prescrit et le vécu, c'est-à-dire entre la logique de gestion et la logique relationnelle. Puis, entre la norme et la subjectivation, c'est-à-dire entre l'obéissance au cadre et la réappropriation du sens.

La PJJ apparaît comme une institution de la contradiction éducative : elle vise la liberté à travers la contrainte, la responsabilisation à travers la surveillance. C'est dans cette contradiction même que se loge la désilience : elle devient la capacité de maintenir une éthique de la relation là où tout pousse à l'épuisement. En ce sens, la désilience n'est pas seulement une qualité individuelle ou professionnelle : elle est un phénomène institutionnel, révélateur de la vitalité du social.

Elle résiste aux logiques d'évaluation, à la temporalité des rapports, à la segmentation des missions. Elle incarne une politique du lien au sein d'un système qui tend à l'effacer.

#### 4-5) Analyse transversale : vers une écologie de la désilience

L'analyse croisée des récits de jeunes et d'éducateurs révèle que la désilience ne peut être comprise comme un processus linéaire ou individuel.

Elle constitue une écologie relationnelle et institutionnelle, c'est-à-dire un système d'interactions imbriquées où chaque acteur : jeune, professionnel, cadre institutionnel, influe sur la possibilité du changement.

Cette écologie repose sur trois dynamiques interdépendantes : La relation comme base de fiabilité : sans confiance, aucune transformation durable n'est possible. Le récit comme acte de re-subjectivation : sans parole, aucun sens ne se reconstruit. Le contexte comme condition de continuité : sans stabilité, aucun lien ne survit au temps.

La désilience émerge donc à la croisée de ces trois dimensions, dans les espaces où elles se renforcent mutuellement.

**Tableau 4.** Processus croisé : vers une écologie de la désilience

<b>1) Dimension</b>	<b>2)Expériences des jeunes</b>	<b>3)Expériences des éducateurs</b>	<b>4)Lecture analytique</b>
---------------------	---------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

1-1) Relationnelle	1-2) Ils recherchent un lien fiable et testent la confiance	1-3) Ils persèverent malgré le rejet et les ruptures	1-4) La confiance devient un acte politique, non un simple outil éducatif
2-1) Identitaire	2-2) Ils reformulent leur histoire, et redéfinissent leur rôle	2-3) Ils soutiennent la parole sans la corriger	2-4) Co-narration et subjectivation réciproque
3-1) Contextuelle	3-2) Ils subissent la discontinuité et trouvent appui dans des figures stables	3-3) Ils résistent à la logique gestionnaire	3-4) Désilience institutionnelle : tenir malgré la précarité

Ce tableau met en évidence la désilience partagée : un processus circulaire où la transformation d'un acteur nourrit celle des autres. Loin d'être un simple accompagnement, la relation éducative devient une coproduction du changement.

**Éducatrice, 15 ans d'expérience :**

« On apprend à écouter autrement, à faire confiance à des jeunes qui n'ont pas de raison de nous faire confiance. C'est une leçon d'humilité. »

Cette parole résume ce que la désilience produit chez les éducateurs, elle les transforme en retour. Le professionnel, en refusant de réduire le jeune à ses actes, s'engage dans une posture éthique où il expérimente aussi sa propre vulnérabilité. La désilience devient alors un travail partagé de subjectivation.

**Nolan, 18 ans :**

« Moi, j'pensais qu'ils étaient juste là pour me surveiller. Mais quand j'ai vu qu'ils se battaient pour que j'aie un stage, j'ai capté qu'ils croyaient un peu en moi. Du coup, j'me suis dit que je n'avais pas le droit de les décevoir. » « J'me dis aujourd'hui que si j'ai changé, parce qu'on m'a puni, oui mais, c'est parce qu'on ne m'a pas lâché. »

Ce type de réciprocité, où la reconnaissance reçue génère une responsabilité partagée, incarne la désilience mutuelle : un mouvement dans lequel la confiance donnée devient moteur de la confiance rendue.

Cette dynamique rappelle la logique de la responsabilité relationnelle développée par McNeill et Graham (2019), selon laquelle la sortie de délinquance repose sur la qualité morale du lien, non sur la seule contrainte institutionnelle. L'ensemble du matériau montre que la désilience n'est pas la simple somme d'efforts individuels. Elle constitue une forme de résistance silencieuse au sein de l'institution :

- résistance des jeunes à la stigmatisation,
- résistance des éducateurs à la bureaucratisation,
- résistance de l'humanité dans un système contraint.

Ainsi comprise, la désilience devient un concept critique : elle révèle les interstices du possible dans un univers saturé de contrôle. Elle désigne cette capacité, chez les acteurs, à maintenir du sens là où la norme produit du vide. Elle ne nie pas la contrainte mais elle la traverse. Elle n'abolit pas le pouvoir, elle le transforme en relation.

### **Éducateur, 11 ans d'expérience :**

« Ce qu'on fait, ce n'est pas juste éviter qu'ils recommencent. C'est leur redonner envie de croire qu'ils ont encore une place dans le monde. »

En ce sens, la désilience n'est pas un concept de réparation, mais de reliance ; elle reconnecte les fragments épars du social : le jeune, le professionnel, l'institution, dans un même horizon de reconnaissance. L'ensemble des résultats met en lumière que la désilience ne renvoie ni à une qualité psychologique, ni à une performance de réinsertion. Elle se déploie comme une expérience sociale et relationnelle de transformation, fondée sur la reconnaissance mutuelle et la possibilité de se réinscrire dans un tissu symbolique commun. Trois enseignements principaux émergent de l'analyse. D'abord, la relation éducative agit comme matrice de toute transformation.

Elle ne relève pas du simple accompagnement, mais d'un travail de présence où la constance devient un langage moral. Dans un système souvent gouverné par la logique de l'évaluation, cette présence obstinée incarne une forme de résistance humaniste, elle signifie au jeune qu'il vaut encore quelque chose, indépendamment de ses actes.

Ensuite, le récit de soi apparaît comme le lieu où la désilience prend forme. C'est par la mise en mots que le jeune redevient auteur de son histoire. Ce processus, soutenu par le regard de l'éducateur, lui permet de passer de la position d'objet de soin ou de contrôle à celle de sujet de sa propre narration. La désilience réintroduit la dimension du sens là où la mesure judiciaire tend à l'effacer.

Enfin, le contexte institutionnel conditionne la possibilité même de ce travail éducatif. La continuité du lien, la stabilité des équipes et la reconnaissance des pratiques professionnelles sont les garants de la durabilité du processus. La désilience s'épanouit là où les acteurs peuvent réinventer ensemble un cadre souple, ajusté et respectueux des temporalités humaines.

Ces constats invitent à repenser la désistance non comme une simple sortie de la délinquance, mais comme une reconstruction du lien social par et dans la relation éducative.

La désilience permet ainsi d'intégrer, dans une même approche, les dimensions éthiques, affectives et structurelles de la transformation.

Elle ouvre une perspective critique et pragmatique : critique, parce qu'elle dévoile les limites d'un modèle institutionnel centré sur la performance et la conformité ; pragmatique, parce qu'elle met en lumière des leviers concrets d'action pour les éducateurs.

Ainsi, la désilience se présente comme une grammaire du changement, elle enseigne que l'on ne se répare pas seul, mais à travers un réseau de relations, de récits et de contextes

porteurs de sens. Elle relie la sociologie de la déviance à une sociologie du care, en faisant du lien non pas un outil, mais une finalité éducative.

La discussion qui suit approfondira ces résultats à la lumière des cadres théoriques de la désistance et de la reconnaissance, en interrogeant la portée heuristique du concept de désilience pour les sciences de l'éducation et la sociologie de la déviance.

Elle montrera en quoi cette approche permet de penser autrement les trajectoires juvéniles, au-delà des logiques de contrôle, pour ouvrir la voie à une sociologie relationnelle de la transformation.

## 5) DISCUSSION : LA DESILIENCE COMME MATRICE EDUCATIVE ET CONCEPT CRITIQUE

### 5-1) Analyse croisée jeunes / éducateurs : la désilience comme récit à deux voix

La L'analyse conjointe des récits révèle que la désilience ne résulte pas d'une trajectoire isolée, mais d'un dialogue entre deux histoires : celle du jeune, qui cherche à se réhabiliter, et celle du professionnel, qui tente de maintenir le sens de son action. Ces deux narrations s'entrelacent, se répondent, parfois se contredisent, mais elles finissent par co-construire un espace de reconnaissance mutuelle.

#### **Jonathan (jeune, 19 ans) :**

« J'voulais juste qu'on arrête de me dire que j'étais un problème. Lui, il ne m'a jamais parlé comme ça. Il ne disait pas faut que tu changes, il disait on va voir ensemble comment tu veux faire. »

#### **Éducateur, 10 ans d'expérience :**

« Le secret, c'est de parler au je. Pas de dire tu dois, mais qu'est-ce que tu veux. Ce n'est pas de la psychologie, c'est du respect. »

Ces deux extraits montrent que la désilience se tisse dans la symétrie de la reconnaissance : l'éducateur reconnaît la capacité du jeune à vouloir et le jeune reconnaît la légitimité du cadre.

Le passage du *tu dois* au *tu veux* traduit un glissement éthique : la contrainte devient un levier de subjectivation. Les jeunes et les éducateurs racontent souvent la même scène avec des perspectives complémentaires. Cette superposition de points de vue révèle la double dimension de la désilience : expérientielle et réflexive.

#### **Nahil (jeune, 20 ans) :**

« Quand j'ai refusé d'aller à l'atelier, il ne m'a pas crié dessus. Il a juste dit : T'as tes raisons, on en parlera demain. J'ai trouvé ça bizarre, j'étais prêt à me défendre. Le lendemain, j'y suis allé. »

#### **Éducatrice, 14 ans d'expérience :**

« Le refus, c'est souvent un test. S'il y a punition directe, on casse la confiance. S'il y a écoute, on ouvre un espace de dialogue. »

Ce dialogue différé illustre une forme de pédagogie de la désilience : la reconnaissance du refus comme étape du lien, non comme rupture. Le récit du jeune met en avant l'émotion de la surprise : « il ne m'a pas crié dessus », celui de l'éducatrice en éclaire la

stratégie « ouvrir un espace ». La narration devient un outil d'analyse du processus éducatif lui-même.

Les trajectoires montrent également que la désilience s'inscrit dans une temporalité partagée : les éducateurs apprennent à patienter, les jeunes apprennent à durer. Le temps devient un acteur à part entière du processus.

**Manuel (jeune, 23 ans) :**

« J'ai replongé deux fois, mais il ne m'a pas lâché. À la fin, j'me suis dit que si lui lâchait pas, moi non plus. »

**Éducateur :**

« Il faut accepter de perdre pour qu'ils gagnent. On n'a pas le même temps qu'eux : le nôtre, c'est celui de l'institution ; le leur, c'est celui de la vie. Faut apprendre à les faire se rencontrer. ».

### **5-2) Une désilience spiralée**

Contrairement aux modèles linéaires de réinsertion, la désilience se déploie en spirale. Chaque étape peut réapparaître, se rejouer, s'approfondir. Une rechute, un départ d'éducateur, un échec institutionnel peuvent interrompre le processus, mais aussi l'enrichir, en réactivant la question du sens. Ce caractère non linéaire traduit une vérité essentielle, la désilience n'est pas un état, c'est une pratique du lien. Elle relève d'une sociologie du vivant, où la fragilité devient le moteur de recomposition. Le processus de désilience est donc une écologie du changement : il met en interaction un sujet qui doit se (re) construire, un professionnel engagé et une institution en tension. Ce triangle, quand il fonctionne, produit du sens ; quand il se rompt, il génère de la dissonance.

L'enjeu éducatif est alors de maintenir cet équilibre instable, cet espace fragile où la transformation demeure possible.

**Éducatrice, 15 ans d'expérience :**

« Quand ils changent, ce n'est pas juste eux qui avancent, c'est nous qui réapprenons pourquoi on fait ce métier. »

Ce déplacement invite à repenser la relation éducative non plus comme un accompagnement vertical, mais comme une interaction dialogique, où la reconnaissance devient la condition du travail éducatif. Il s'agit moins d'aider à se conformer que d'aider à se raconter autrement.

Les résultats montrent que la désilience n'est pas réductible à la seule transformation du jeune, mais constitue une coproduction relationnelle. Le changement se déploie à travers un mouvement d'ajustements réciproques entre les acteurs ; le jeune apprend à se faire confiance en découvrant qu'il peut être cru ; l'éducateur retrouve du sens à son action en percevant que sa présence a un effet au-delà du contrôle. Ce mouvement n'est pas symétrique, mais il est mutuellement transformateur.

Le professionnel, en accompagnant la transformation du jeune, engage sa propre réflexivité une forme de désilience éducative qui l'oblige à résister à la tentation du désenchantement institutionnel. Ainsi, la désilience apparaît comme une double pédagogie du lien : apprendre à durer pour le jeune, et apprendre à tenir pour l'éducateur.

### 5-3) Désilience : d'une grammaire du lien à une résistance à la désinstitutionnalisation

En croisant les travaux de Honneth (2000) et Maruna (2001), la désilience peut être interprétée comme une grammaire du lien social.

Honneth identifie trois formes de reconnaissance (affective, juridique, sociale) nécessaires à l'épanouissement du sujet. Les résultats empiriques montrent que la relation éducative active ces trois niveaux. L'affection, par la présence constante (je suis là demain) ; Le droit, par la reconnaissance de la dignité malgré la faute ; La valeur sociale, par la réhabilitation du jeune comme acteur capable d'apprendre et de transmettre.

Dans cette perspective, la désilience devient un indicateur de vitalité morale des institutions éducatives, elle évalue leur capacité à maintenir du sens dans des cadres contraints. Elle s'oppose aux logiques gestionnaires où la mesure du risque supplante la reconnaissance du sujet. L'éducateur, en résistant à cette déshumanisation, produit une forme de reconnaissance subversive : il réaffirme la valeur du lien face à la norme. McNeill et Graham (2019) exprime que la justice n'est pas seulement une affaire de règles, mais surtout de relations favorables . La désilience donne corps à cette idée dans le champ éducatif : elle traduit la possibilité de faire du juste avec du contraint. Les récits des éducateurs soulignent combien la précarité organisationnelle (turn-over, surcharge, perte de continuité) impacte le travail de transformation. Pourtant, c'est souvent dans ces interstices fragiles que surgissent les formes les plus puissantes de désilience.

Les professionnels font de la désilience malgré l'institution et sans s'en apercevoir, comme le disait une éducatrice, en inventant des micro-pratiques de reconnaissance : un message laissé, un souvenir gardé, une continuité informelle. Cette tension révèle une dimension politique de la désilience, elle constitue une forme silencieuse de résistance à la désinstitutionnalisation du lien. Les éducateurs, en maintenant une éthique de la relation dans un environnement bureaucratique, réintroduisent de l'humanité là où le système tend à l'effacer.

La désilience peut alors être lue comme une éthique de la présence, tenir la place, maintenir la parole, préserver la temporalité du sujet contre l'accélération administrative. Cette posture, loin d'être une faiblesse, fonde une force éducative durable, celle qui humanise la contrainte.

Ces récits parallèles révèlent une désilience réciproque où le jeune apprend la fidélité à partir de celle qu'il reçoit, et l'éducateur trouve du sens dans la constance qu'il maintient. La temporalité devient un langage relationnel : tenir ensemble malgré la discontinuité.

**Tableau 5.** Synthèse du cycle du processus de désilience

1) Étape	2) Dynamique principale	Acteurs impliqués	Transformation observée
1-1) Désaffiliation	1-1) Méfiance, projection contre le rejet	1-2) Jeune en retrait, éducateur en observation	4-1) Maintien minimal du lien
2-1) Rencontre	2-2) Reconnaissance	2-3) Jeune en test, éducateur persévérant	4-2) Brèche dans la défiance

3-1) Réélaboration	3-1) Mise en récit, appropriation du vécu	3-3) Dialogue narratif bilatéral	4-3) Reconstruction identitaire
4-1) Réinscription	4-2) Réciprocité, projection sociale	4-3) Relation consolidée	4-4) Transformation réciproque, appartenance retrouvée

## 6) CONCLUSION

Cette recherche a mis en lumière la désilience comme un processus de transformation éducative fondé sur la reconstruction du lien plutôt que sur sa simple restauration. Née de la rencontre entre désistance et résilience, elle désigne un mouvement dynamique où le jeune passe du lien subi au lien choisi, en s'appuyant sur la reconnaissance, la continuité et la stabilité relationnelle. Sur le plan théorique, la désilience renouvelle la compréhension des changements sous contrainte en articulant les dimensions subjective, relationnelle et institutionnelle. Elle invite à concevoir l'éducation non comme réparation de l'individu, mais comme accompagnement du vivant, où la vulnérabilité devient signifiante et la faute reconfigurée en expérience. Dans la sociologie interactionniste, la relation éducative est toujours traversée par des rapports de pouvoir (Foucault, 1975 ; Goffman, 1961).

Mais la désilience montre qu'il est possible de transformer ces rapports de pouvoir en relations de confiance. Loin d'abolir la contrainte, elle l'humanise, en en faisant le support d'un apprentissage de soi. Ainsi, la désilience offre une grille de lecture critique des institutions éducatives. Elle permet d'évaluer non seulement l'efficacité, mais la qualité éthique du cadre éducatif. Elle interroge la capacité des dispositifs à maintenir la continuité, à reconnaître la singularité du sujet et à soutenir les professionnels dans leur propre travail de sens.

Par cette approche, la désilience prolonge les apports de la désistance, tout en les inscrivant dans une perspective éducative et relationnelle. Elle n'oppose pas sanction et bienveillance, mais les articule autour d'un même principe : la reconnaissance comme moteur de la transformation. Les jeunes changent parce qu'ils sont reconnus, et les éducateurs transforment leur posture en reconnaissant la valeur de cette reconnaissance. La désilience rejoint ainsi une conception relationnelle du social, où le changement ne vient pas de l'individu isolé, mais du tissu de liens qui le relie aux autres.

En articulant éthique de la relation, reconnaissance et cadre institutionnel, la désilience devient un concept intégrateur : elle permet de penser ensemble le soin, l'éducation et la justice, à travers la question centrale du lien humain sous contrainte.

Empiriquement, l'étude montre que la réussite éducative repose sur une co-construction entre le jeune, les éducateurs et le cadre institutionnel. Là où les institutions soutiennent la durée et la reconnaissance, la transformation devient possible. À l'inverse, leur fragilisation expose les acteurs à une éthique sacrificielle du lien. Enfin, la désilience apparaît moins comme une norme que comme une grille de lecture critique du travail éducatif : elle révèle autant la puissance des relations que la vulnérabilité des institutions.

Penser la désilience, c'est penser une éducation traversée par ses tensions, entre contrainte et liberté, usure et espérance ; mais toujours animée par un même pari : tenir la relation.

## REFERENCES

- Becker, H. (1985). *Outsiders : Étude de la sociologie de la déviance*. Métailié.
- Cherigui, A. (2023). *De la résilience à la désistance : Trajectoires, expériences et transformation de soi, ce que permet l'accompagnement éducatif au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse* (Thèse de doctorat). Université de Lille.
- Cyrulnik, B. (2014). *Résilience : De la recherche à la pratique*. Odile Jacob.
- Delory-Momberger, C. (2019). Expérience. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 81–85). Érès.
- Dewey, J. (1959). *Experience and Education*. The MacMillan Company. (Ouvrage original publié en 1938)
- Farrall, S. (2019). *The architecture of desistance*. Routledge.
- Goffman, E. (1961). *Asiles : Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Les Éditions de Minuit.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé l'individu par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- McNeill, F. (2006). A desistance paradigm for offender management. *Criminology & Criminal Justice*, 6(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/1748895806060666>
- McNeill, F. (2009). *Towards effective practice in offender supervision* [Report]. University of Strathclyde. <https://strathprints.strath.ac.uk/27091>
- McNeill, F. (2012). Four forms of offender rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective. *Legal and Criminological Psychology*, 17(1), 18–36.
- McNeill, F., & Graham, H. (2019). Conceptualising rehabilitation: Four forms, two models, one process and a plethora of challenges. Dans P. Ugwudike, H. Graham, F. McNeill, P. Raynor, F. Taxman, & C. Trotter (Éds.), *The Routledge companion to rehabilitative work in criminal justice*. Routledge.
- Shaw, C. R. (1966). *The Jack Roller*. University of Chicago Press.
- Vanistendael, S. (2015). *La résilience ou le réalisme de l'espérance : Blessé, mais pas vaincu* (Édition actualisée). Les Cahiers du BICE.