

# La justice des mineurs et l'Autre intercompréhension et ordres du discours

*Françoise Hickel \**

Quels présupposés sont au principe dans un face-à-face entre un éducateur de la PJJ et un mineur avant la comparution devant un juge ?  
Françoise Hickel a analysé ces entretiens et montre ici combien l'imprégnance des ordres des discours dominants orientent les questions de l'éducateur. Ainsi, le jeune est pris dans des horizons discursifs et des rapports de pouvoir/savoir où il est «déjà parlé». Ce faisant, l'éducateur ne fait que conforter les préjugés sur la délinquance des mineurs, qui sont à l'œuvre dans ces discours.

## Une contextualisation socio-historico-organisationnelle (1)

**A**u cours de son développement socio-historique après 1945, la justice des mineurs en France tente de limiter la violence légitime d'une logique rétributive, s'arrogant le droit de punir, et se donne prioritairement une visée reconstructrice (Ricœur 2005). Le juge des enfants est compétent à la fois sur le plan pénal - il traite les dossiers de délinquance (ordonnance du 2 février 1945) -, et sur le plan civil - il traite la protection de l'enfance en danger (ordonnance de 1958, puis loi sur l'assistance éducative de 1970). Mineurs délinquants et enfants en danger sont considérés comme deux populations qui se recoupent largement et relèvent d'un travail éducatif similaire, mené par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Ce travail se définit peu à peu jusqu'au tournant des années 2000 comme la recherche de compréhension du délit ou de la situation de danger, et comme un accompagnement visant à transformer les processus complexes qui y ont mené, dans une perspective interdisciplinaire et partenariale, s'appuyant sur les politiques publiques locales et plus globales. Lors des comparutions, les juges des enfants assoient leurs décisions sur les écrits des professionnels du champ éducatif qui sont en contact direct avec les familles et les jeunes, dans leurs réalités économiques,

\* Eductrice et formatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

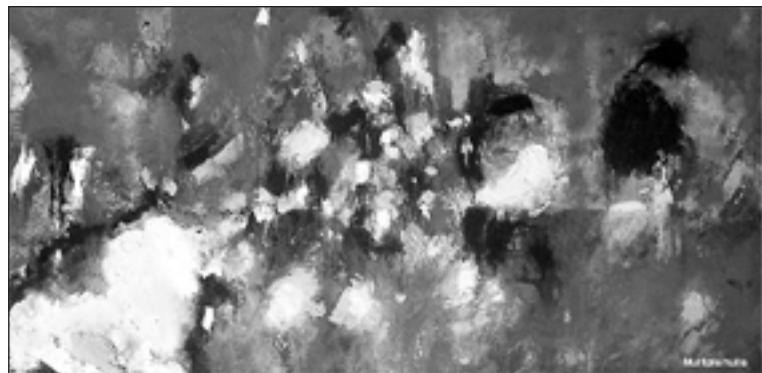
sociales, psychologiques et culturelles.

Entre 1985 et 2002, se développe une politique visant à limiter la détention provisoire des mineurs. Des services éducatifs de la PJJ sont créés dans les tribunaux pour enfants. Parmi leurs tâches, les éducateurs doivent recevoir les mineurs déférés après une garde à vue et avant leur comparution devant le juge des enfants, recevoir ou se mettre en relation avec leurs parents, ainsi qu'avec les services socio-éducatifs concernés. Ils rendent un rapport au magistrat destiné à contextualiser le délit dans une histoire et un environnement, et à préconiser une solution alternative à l'incarcération.

Dans ce type de démarche, la question de l'intercompréhension entre interlocuteurs en présence, venant de mondes différenciés, se pose de manière cruciale. Comment les interactants mettent-ils interactivement en jeu leurs ressources langagières et communicationnelles lors de ces entretiens ? Comment les forces sociales et divers niveaux de contextes interviennent-ils dans la construction des échanges ? A partir d'extraits de l'un de ces entretiens, cet article s'attache à montrer que, si langue et savoirs socio-historiques peuvent être pour partie partagés, la prégnance des discours dominants s'y conjugue avec la lourde asymétrie des rapports sociaux pour créer des malentendus et renforcer des inégalités cachées.

### **Une problématisation socio-langagière**

On se situe ici dans une perspective interactionniste, regroupant plusieurs



courants disciplinaires, qui supposent tous que le sens est issu d'opérations interprétatives complexes de la part des interactants, intégrant des données linguistiques, paralinguistiques, pragmatiques et contextuelles, locales et globales.

On reprend le principe dialogique de Bakhtine (Todorov 1981), et sa notion d'horizon social. On considère qu'un message n'est pas transmis, mais co-construit dans un processus de communication concret et soumis à interprétation de la part des interlocuteurs. La référence et l'intercompréhension dans l'interaction sont aussi conçues comme des co-constructions, reposant sur l'imaginaire dialogique (Vasseur 2005).

Dans le travail interprétatif, la relation entre les mots et leur contexte d'utilisation est complexe et dynamique (Duranti & Goodwin 1992). La notion d'imbrication de contextes communicationnels place en outre la construction locale mutuelle de la parole et du contexte dans un cadre qui incorpore des aspects structuraux et procéduraux de l'organisation sociale et du raisonnement pendant l'interaction sociale (Cicourel 2002).

Nous faisons aussi intervenir la notion d'ordre du discours (Foucault 1971), selon laquelle certains discours, alimentés "par en bas", selon des rapports de pouvoir multiples,

locaux et instables, se constituent comme discours de vérité.

Cet ensemble donne l'occasion d'analyser le langage, la culture et l'organisation sociale comme des composantes intégrées d'un seul système d'action, et de traiter les processus langagiers comme des phénomènes dynamiques et socio-historiquement situés.

Nous avons mené une analyse fine des stratégies interprétatives et relationnelles des interactants de quatre entretiens jeunes/éducateurs dans une dimension pluridimensionnelle (Vion 1992/2000). Ces stratégies se définissent comme des lignes de conduites co-construites, plus ou moins conscientes, non nécessairement homogènes, descriptibles *a posteriori*. Nous en présentons ici brièvement quelques-unes à propos d'un entretien mettant en rapport M, éducateur à la PJJ, et B, accusé d'avoir participé à des dégradations du hall de son immeuble et déféré à ce titre. Puis nous cherchons à les expliquer en procédant à divers niveaux de contextualisation socio-discursive.

### Une double stratégie de protection de B sur la vie familiale

Si l'on examine en début d'entretien la façon dont B prend en charge les énoncés portant sur ses parents, on s'aperçoit qu'il laisse à la charge de M la présupposition que ceux-ci sont tous deux présents au domicile familial (19, 21, 25), et se contente de répondre au posé des questions de M (20, 22, 24). Cela aboutit à un long silence en 26:

19 M : (...) (débit rapide) quand je vais appeler tout à l'heure à la **maison**/ ou à moins que tes:/ (moins rapide, plus doucement) tes parents soient **présents** déjà ?  
 20 B : hm  
 21 M : on t'a dit quelque **chose** + on

t'a dit qu'ils allaient venir ? est-ce que les policiers t'ont dit qu'ils avaient informé tes parents ?

22 B : ++ non  
 23 M : sur le fait que t'allais être présenté au juge aujourd'hui ?  
 24 B : <hoché la tête>  
 25 M : oui ? (bas) d'accord ++ et si j'appelle à la maison tout à l'heure je peux trouver quelqu'un ? ++ <ton bienveillant, registre plus haut> oui ?  
 26 B : (13s) (on entend la conversation d'à côté et le policier siffle toujours)

Un premier niveau de compréhension de ce silence réside dans le contexte institutionnel qui définit l'autorité parentale comme étant exercée par le père et la mère de l'enfant. B, par expérience, connaît le stéréotype qui en découle. La question en 25 s'interprète alors prioritairement comme « je peux trouver l'un ou l'autre de tes parents ? ». Le silence en 26 indique une difficulté en relation avec cette dernière question. Un deuxième niveau de compréhension du silence en 26 réside dans le contexte discursif qui suit immédiatement :

27 M : <même ton, même registre> ils **travaillent** tes parents en ce moment ?  
 28 B : non : ma mère elle est partie au pays [elle va :]  
 29 M : [d'accord]  
 30 B : revenir ce soir  
 (...)  
 37 M : (8s) <doucement> et ton papa ?  
 38 B : + eh ils sont partis les **deux**  
 39 M : ils sont partis tous les deux ?  
 40 B : je vis avec euh : ma sœur et ma **tante** + et mon **oncle**

M interprète la difficulté comme étant liée aux obligations de travail des parents de B, fondant son inférence sur son expérience professionnelle (27). B lui oppose une autre explication, où sa prise en charge énonciative ne concerne que sa mère (28, 30). La question de M en 37 se focalise alors sur le père. Après une brève pause et un signe bref d'hésitation, traces infimes de sa réflexion, B répond en 38 en prenant en charge énonciativement l'affirmation « ils sont partis les **deux** ». Par cette affirmation et l'accentuation de « **deux** », B pose que ses parents sont tous deux absents du domicile familial, mais ne prend pas nécessairement à sa charge le présupposé que ses deux parents vivent ensemble. Puis, en prenant l'initiative en 40, B peut laisser entendre à son interlocuteur une délégation de fait de l'autorité parentale à d'autres membres de la famille, au moins provisoire.

M revient plus tard sur le thème des relations éducatives que B avait tout d'abord orienté vers le thème de la scolarité et explicite ses intentions en 247, 249 et 251 :

- 247 M : et Madame P. elle discute aussi avec **toi** de la situation à la **maison** : [de :]
- 248 B : [ouais]
- 249 M : tes rapports avec tes **parents** :
- 250 B : hm
- 251 M : oui ? + comment ça se passe à la maison ?
- 252 B : ça se passe **bien**
- 253 M : y a pas de problème particulier ?
- 254 B : non
- 255 M : + (très bas, à peine audible, se parlant à lui-même) bon d'accord (...)

En posant la question des relations intra-familiales, M sait qu'il aborde un thème

qui peut être considéré comme illégitime ou intrusif par son interlocuteur. Après avoir précédemment formulé une première question de manière très ouverte, il l'aborde plus directement un peu plus tard (247, 249, 251). Ses questions présupposent toujours qu'il vit avec ses deux parents (249). Devant la réserve de B, il décide de renoncer à poursuivre (255).

M revient à nouveau plus tard dans l'entretien sur les relations éducatives, en les traitant cette fois sous l'angle de l'autorité éducative des parents de B :

- 509 M : (...) (registre plus haut et plus fort) et c'est/ juste une dernière question + les voisins sont **jamais** venus:/ sont jamais allés voir tes **parents** ? pour se plaindre auprès d'eux ? + cette **dame** par exemple la voisine-là qui dit que tu as joué avec un [pistolet]
- 510 B : [si] des fois ils vont voir mes/ non pas **elle** + une **autre**  
(...)
- 520 B : (regarde le mur derrière M) \et **même** ils savent / et **même** ils savent que c'est pas mes **copains** + **eux** ils vont voir mes parents ils disent + ouais : di/dites à votre fils que ::/ qu'il a/ qu'il arrête de ramener ses copains **ici** : euh :  
(...)
- 523 M : (plus fort) [et tes par/tes parents] ils te **demandent** de faire ça ? de plus venir avec tes **copains** : ou de plus te faire [voir euh]
- 524 B : [ouais]
- 525 M : au pied de [l'immeuble comme ça ?]
- 526 B : [ils disent **même** si] c'est pas tes **copains** + tu/ tu/ leur dis/ tu

leur dis de partir et tout + faut leur dire de : de plus/ de **pas** rester ici

En réponse, B développe un jeu argumentatif, où il se présente bien comme enfant dépendant de l'autorité de ses parents, et où il reprend à sa charge l'énoncé « mes parents » (510), d'abord mis en circulation par M (509). Par la suite, B confirme avec force cette image de parents faisant autorité, les présentant comme interlocuteurs des voisins plaignants (520), puis mettant en scène leur discours (526). Ses deux chevauchements, et l'accentuation de « ouais » indiquent une lutte pour la parole, comme pour imposer cette image parentale qu'il pense conforme aux attentes de M.

### **Des stratégies relationnelles inscrites dans des ordres de discours contradictoires**

En abordant les thèmes de la famille et des relations éducatives, M est confronté à l'une des tensions constitutives d'un entretien de ce type. D'un côté, il marque l'intérêt institutionnel pour le jeune qui ne se limite pas à son statut de délinquant ; d'un autre, en traitant de thèmes pouvant toucher à l'intimité de son interlocuteur, il porte une atteinte forte à sa face négative. Ces tensions se complexifient si l'on examine les horizons sociaux qui y sont en jeu.

Les discours circulant sur les familles des jeunes dits déscolarisés et/ou délinquants au moment des enregistrements sont contradictoires. Il s'est construit dans les années 90 un discours public, passant de « l'absentéisme scolaire », renvoyant originairement à la question de l'échec scolaire et à ses modes de prévention, au

“décrochage scolaire”, lié à la délinquance, et se posant comme un problème de sécurité intérieure (Douat 2007). La responsabilité du “décrochage scolaire” et de la délinquance y est renvoyée aux seuls parents, qualifiés de démissionnaires, ou à la seule rupture des liens familiaux.

En parallèle à ce discours culpabilisateur à l'égard des familles, se construit dans la sphère du travail social un courant qui met l'accent sur la co-éducation, la reconnaissance des compétences parentales, et le respect de leur autorité. Dans la même période toujours, des réformes se succèdent en matière sociale pour définir les “droits des usagers” et les “droits des justiciables”, visant, dans leur principe, la prise en compte et la considération des familles.

C'est dans ce contexte discursif et social complexe que les stratégies de protection de B se comprennent. En lisant le rapport d'entretien et d'orientation rédigé à l'occasion du défèremen t précédent de B, on apprend que les deux parents de B sont originaires de la République démocratique du Congo. Son père est retourné en RDC pendant l'été 2000 et n'est toujours pas revenu. Sa mère vit seule au domicile avec ses enfants et attend son retour. Dans un des rapports rédigés par l'éducatrice de milieu ouvert de B, on apprend également que sa mère est souvent absente du domicile pour des raisons diverses, dont des hospitalisations fréquentes. On voit donc B se glisser dans une image parentale d'abord construite par M en début d'entretien, avant de la prendre lui-même activement en charge en fin d'entretien. Il protège ainsi la vie intra-familiale, et l'image de ses parents en tant qu'éducateurs et détenteurs d'autorité légitime, en réponse à un arrière-plan discursif dominant accusateur, et se glisse dans le positionnement pris par M au sein

des contradictions dialogiques évoquées ci-dessus.

### La formation et le développement d'un malentendu

B apparaît en difficulté dans le thème des relations éducatives, où il peine à trouver le contenu de sa réponse ou son expression en 90 et 92 :

89 M : et qu'est-ce qui fait que : madame P. elle avait été désignée par le juge pour te suivre ?  
90 B : pour euh :: / pour qu'elle me trouve euh : + / pour qu'elle me trouve un:/ un **internat** :  
91 M : oui  
92 B : + euh : elle/ elle m'aide à trouver euh : quoi encore ? des **informations** et tout ça  
93 M : (6s) des ? + informations ?  
94 B : <ton indécis> ouais :  
95 M : des formations ?  
96 B : (plus fort) <ton plus assuré> oui des **formations**  
97 M : d'accord parce que t'étais déscolarisé à l'époque ?  
98 B : non :  
99 M : ou ça se passait pas bien au niveau de l'école ?  
100 B : si ça se passait **bien**  
101 M : ça se passait bien ? mais il fallait quand même t'aider + il fallait quand même que/qu'une éducatrice euh :  
102 B : ouais  
103 M : euh t'aide quand même à retrouver une formation  
104 B : hm

Le silence introductif à l'intervention de M en 93 signale sa perception d'une difficulté linguistique probable (problèmes

de segmentation entre « formation » et « information »), ce qui enclenche petite séquence latérale de vérification/réparation du sens (93-96), où M se fait pédagogue. Ceci, couplé à la référence de l'internat scolaire en 90, lui fait commencer à se représenter B comme quelqu'un en difficulté scolaire. Ceci justifie pour lui l'aide éducative apportée. B, de son côté, écarte les raisons avancées par M (98, 100) puis admet avoir besoin d'aide pour son orientation en formation, tel que M le prend en charge énonciativement (101 et 103 : utilisation de « quand même »). Il en laisse néanmoins la raison indéterminée. Sur ce point d'accord apparent, mais recouvrant une ambiguïté, se développe le thème de la scolarité.

M va le traiter à partir de la situation actuelle de B, sans reprendre sa trajectoire scolaire. Cette façon de faire s'explique par le contenu d'un rapport éducatif antérieur qu'il a sous les yeux :

Le parcours scolaire de B est ainsi décrit : CP, un an en classe de perfectionnement, redoublement en CM1, puis passage direct au collège ; 6<sup>ème</sup> SEGPA, 4<sup>ème</sup> SEGPA puis 3<sup>ème</sup> SEGPA. Pas de 5<sup>ème</sup> SEGPA en raison de son âge. Il doit entreprendre un CAP de mécanique et attend la réponse d'un établissement (notes du carnet de bord).

Tant les informations apportées par la lecture de ce rapport, que les premiers indices de difficultés pour B conduisent M à diriger plus fortement encore les échanges : il formule des inférences et des demandes de confirmation, auxquelles B répond minimalement et réactivement. C'est ainsi que se co-construit une image de B comme apprenti en cuisine :

107 M : et qu'est-ce que tu **fais** aujourd'hui ?

108 B : je fais euh : **cuisine**  
 109 M : t'es en cuisine aujourd'hui  
   ++ (registre plus haut) <ton  
   bienveillant> t'es en CFA c'est  
   ça ?  
 110 B : oui  
 (...)  
 117 M : ++ (registre plus haut) <ton  
   bienveillant> donc tu prépares un BEP  
   c'est ça ?  
 118 B : hm

Dans un souci pédagogique, M interroge ensuite B à propos de l'apprentissage qu'il suit, et poursuit son travail d'étayage discursif:

123 M : c'est quoi ? c'est un **restaurant**  
   c'est u :ne\l  
 124 B : \ouais c'est un restaurant  
 125 M : (débit rapide) un restaurant qui  
   fait quel type de cuisine ?  
 126 B : hm  
 127 M : quel **type** de cuisine il fait ?  
 128 B : hm :: il/ il sert à/**non**/ prépare  
   et tout + il sert + des gens ils  
   viennent ils **mangent** ++ les  
   **noms** ? les **noms** ?  
 129 M : non **non** + non **non** (débit  
   rapide) mais c'est savoir si  
   c'est/si c'est un restaurant :  
   plutôt **gastronomique** si c'est un  
   restaurant de collectivité c'est:/  
   c'est **quoi** + comme type de  
   restauration ?  
 130 B : ++ (registre grave puis plus  
   haut) <ton un peu étonné> c'est  
   un restaurant **normal** les gens ils  
   viennent ils **mangent**

Dans cette séquence, B confirme son image de jeune en difficulté aux yeux de

M par l'inadéquation discursive de ses réponses (125/126, 127/128, 129/130), par la désorganisation de ses énoncés (128) et par l'impossibilité d'envisager une décomposition de la catégorie « restaurant » (128,130). Par la suite, B apparaîtra plusieurs fois hésitant, en manque de repères socioculturels, comme la connaissance de la formation en alternance en CFA, ou la connaissance des acteurs de cette formation. Ces mises en difficulté répétées de B rendent M sceptique sur la véracité de ses propos:

M écrit: « scolarité : il serait actuellement inscrit en CFA cuisine. Il éprouve des difficultés à parler de sa formation. Il donne très peu d'éléments sur son employeur et le déroulement de sa formation. » (notes du carnet de bord)

S'il cherche à ne pas mettre à mal la face de B et à ne pas aggraver les rapports d'inégalité constitutifs de l'entretien, M n'en construit pas moins une image négative de B, influencée par les ordres de discours circulant à propos des jeunes dits en échec scolaire.

Après cet entretien, M me dit qu'il a trouvé B « limite », c'est-à-dire limité en intelligence. Pour lui, les difficultés rencontrées par B touchent son développement langagier et cognitif, voire affectif (notes du carnet de bord).

### Les sources de malentendu avec B

Le rapport éducatif que M a sous les yeux durant l'entretien fait état en effet du parcours-type de l'élève en difficulté. Cela

constitue un premier cadre d'interprétation pour M des signes de difficultés de B.

Un deuxième cadre d'interprétation repose sur les politiques publiques mises en œuvre à l'époque à l'égard des élèves considérés à la fois comme difficiles et en difficulté, notamment la mise en place de dispositifs relais reposant sur un partenariat entre l'Education nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse, d'autres services de l'Etat, et les collectivités locales. Ces politiques s'appuient sur le discours sur le décrochage scolaire mentionné en 3, en même temps qu'elles l'alimentent.

Un troisième cadre d'interprétation pour M est un discours circulant à la PJJ autour de la question de l'illettrisme. Là aussi, discours publics et politiques de détection du "problème" se sont multipliés. Centres sociaux, prisons, agences de l'ANPE, ..., tribunaux ont été associés à des enquêtes. Les représentations associées à la question de l'illettrisme forment l'image de personnes qui non seulement ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture, mais en outre sont sans repères dans le temps ou dans l'espace, pauvres en lexique, et ne sortent pas de leur

Conclusion : Le jeune est plutôt limité et semble rencontrer des difficultés pour se situer dans le temps et au sein de sa sphère familiale (notes du carnet de bord).

milieu. On retrouve les traces de ce discours dans la conclusion du rapport de M :

Que se passe-t-il du côté de B ? La consultation des rapports éducatifs rédigés par son éducatrice de milieu ouvert dans le cadre de l'assistance éducative - auxquels M n'avait pas accès à ce moment de l'entretien - permet de reconstituer son point de vue.

On apprend que B est né à Kinshasa et a vécu en RdC jusqu'à l'âge de 10 ans. A son arrivée en France, B est scolarisé dans une classe pour non francophones, puis en CE2. Il est ensuite orienté en 6<sup>ème</sup> SES puis directement en 4<sup>ème</sup> au regard de son âge. Un bulletin scolaire du collège L-- M-- datant de 2000/2001 indique : « peu d'efforts malgré de grandes capacités » et note des absences nombreuses. Ces informations contredisent les éléments contenus dans le rapport d'entretien consulté par M. On suppose que c'est dans l'ignorance mutuelle du monde de l'autre que ce rapport avait été écrit : on peut imaginer que l'éducateur avait proposé des sigles référant pour lui à des classes typiques du parcours de l'élève en grande difficulté ou illettré (CP, CMI, SEGPA, ...). B avait acquiescé ou repris, se glissant dans les images proposées par son interlocuteur.

Une autre étape de compréhension s'ouvre avec d'autres informations. Il s'avère que B n'est pas en CFA, mais dans un "restaurant d'application", structure de la PJJ destinée aux jeunes qui ne peuvent accéder aux dispositifs de formation existants dans "le droit commun". En effet, la mère de B est arrivée en France en 1992 avec deux autres enfants nés d'un premier mariage et a obtenu pour elle et ses enfants présents le statut de réfugiés à titre humanitaire. B est arrivé en 1995 avec son père qui est allé le chercher en RdC, et est entré en France avec un faux passeport. Le séjour de B est donc irrégulier, ce qui explique qu'il n'ait pu être inscrit ni en CFA mécanique, ni en CFA cuisine. C'est la raison pour laquelle il a été pris en charge par la PJJ, sur ordonnance du juge des enfants qui s'occupe de lui.

Les conduites communicationnelles de B prennent ainsi un nouveau relief. Les zones d'hésitation, de désorganisation du discours, ainsi que celles où il apparaît non expert,

en manque de repères socio-pragmatiques sont celles où il se trouve en insécurité non seulement linguistique, mais aussi discursive et sociale, du fait des rapports sociaux mis en jeu dans le discours. Nous touchons ici à un autre champ des politiques et discours publics, celui concernant les conditions d'entrée et le séjour des étrangers en France. Lorsqu'un juge des enfants reçoit un mineur en situation irrégulière, deux solutions sont envisageables. Soit il traite "l'étranger en situation irrégulière" et ouvre un dossier pénal. Soit il répond à "l'enfant dont la santé et la sécurité sont en danger et les conditions d'éducation gravement compromises" et prend des mesures de protection en ouvrant un dossier au civil. A l'époque des enregistrements, la décision était laissée à l'appréciation des juges pour enfants. Discours et pratiques en la matière ont été extrêmement variables, que ce soit chez les magistrats, dans l'administration de la PJJ à ses différents échelons ou dans les équipes éducatives. Si B sait qu'il peut faire confiance au juge des enfants qui a décidé de le protéger, et que cette confiance a pu s'étendre au service de milieu ouvert qui s'occupe de lui, il ne dispose d'aucune garantie quant à l'appréciation et à l'arbitraire de tout autre acteur intervenant en justice des mineurs. On comprend alors sous un autre angle sa stratégie de protection dans les deux entretiens au tribunal, non seulement à propos des conditions de sa scolarité, mais aussi à propos de ses parents qu'il présente comme conformes aux normes de la société d'accueil.

### Conclusions

Les stratégies communicationnelles et les interprétations du jeune justiciable et de l'éducateur se sont construites localement, *hic et nunc*, et en réponse à des politiques publiques et des discours dominants plus

globaux, qui s'avèrent être un entrelacs complexe. Certains ordres de discours sont partagés, mais c'est le rapport à ces ordres de discours qui diffère, et par conséquent la manière dont ils interviennent dans l'interprétation des échanges. Les stratégies interprétatives et communicationnelles de M et B ne s'opposent pas sur un mode binaire « eux/nous ». Bien plutôt, le jeune B est pris dans des horizons discursifs et des rapports de pouvoir/savoir, où il est « déjà parlé », et dont les contradictions *le traversent lui*.

Si « le juste est l'idée du bon considéré dans son rapport à autrui », et que ce juste est l'aune à laquelle mesurer le degré de violence de la réponse judiciaire au délinquant (Ricœur 2005), sa visée de principe par la justice des mineurs peut être battue en brèche au cœur même des efforts de ses acteurs pour tendre vers une meilleure compréhension des situations et une meilleure adaptation des réponses. La question de l'intercompréhension des acteurs concernés est à placer dans une écologie de la parole complexe, si l'on veut limiter dans l'exercice de la justice les effets des violences symboliques et pratiques présentes dans le corps social. Ceci suppose que société et justice se prennent elles-mêmes comme objet de réflexion, dans une volonté de redéfinir en permanence un vouloir vivre commun. Le retour à une justice rétributive, tel qu'il se dessine depuis 2002, ne peut qu'aggraver la violence sociale et le déni de l'Autre ■

1. Cet article a bénéficié de la relecture de Jo Arditty et Cyril Trimaille, que je remercie.

### Références bibliographiques

- Cicourel, A. 2002. *Le raisonnement médical. Une approche socio-cognitive*. Textes réunis par P. Bourdieu et Y Winkin. Saint Amand-Montrond, Seuil, 234 p.

- Douat, E. 2007. La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. In *Déviance et Société*, vol 31-2, 149-172.
- Duranti A. & Goodwin C. 1992. Rethinking context: language as an interactive phenomenon. *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 11, A. Duranti and C. Goodwin editors, Cambridge University Press.
- Foucault, M. 1971. *L'ordre du discours*. Paris. Editions Gallimard, coll. NRF, 82 p.
- Gumperz, J.J. 1989b. *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. La Réunion. L'Harmattan, 181 p.
- Hickel, F. 2009. *Complexité interprétative et stratégies relationnelles dans des entretiens éducatifs au tribunal pour enfants*, thèse en Sciences du langage, sous la direction de M.T. Vasseur, Université du Maine.
- Ricœur, P. 2005. *Le juste, la justice et son échec*, Les carnets de L'Herne, Paris, 76 p.
- Todorov, T. 1981. *Mikhail Bakhtine, Le principe Dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris. Seuil, coll. Poétique, 315p.
- Vasseur, M.T. 2005. *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*, Crédif/Didier, collection Langues et Apprentissage des Langues, Paris, 303 p.
- Vion, R. 1992/2000. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris. Hachette Supérieur, coll. Linguistique, 302p.

