



Rapport final

Réf. : 2006t2

Aout 2008

Des jeunes de 14 à 16 ans « incasables » ?

Itinéraires d'élèves aux marges du collège

**Michèle Guigue
Delphine Bruggeman
Maryan Lemoine
Éric Lesur
Bernadette Tillard**

ONED – Appel d’offres thématique 2006 – Les mineurs dits « incasables »

Rapport final

**Des jeunes de 14 à 16 ans « incasables » ?
Itinéraires d’élèves aux marges du collège.**

Responsable du projet

Michèle GUIGUE, Professeur, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Delphine BRUGGEMAN, Maryan LEMOINE, Éric LESUR, Bernadette TILLARD

Groupe de Recherche sur les Interventions Éducatives et Sociales

Août 2008

Table des matières

1. Introduction.....	6
2. Problématique et présentation de l'enquête.....	7
2.1. Être un mineur dit « incasable » : une situation	7
2.2. Quelles orientations théoriques pour élaborer des itinéraires d'élèves ?	9
2.3. Le terrain de la collecte : le dispositif « Démission impossible »	11
2.4. Enjeux méthodologiques et composition de la cohorte	12
2.5. Grille de questionnement et perspective d'analyse	13
A - La grille de questionnement	14
B - Stratégie quand les interviewés connaissaient plusieurs jeunes	14
C - Les travailleurs sociaux mobilisés autour de tel ou tel jeune	15
2.6. Le bilan des données collectées.....	16
3. Approche monographique	17
3.1. Des données recueillies aux monographies.....	17
3.2. Kelly (1) (Bernadette Tillard)	18
3.3. Roberto (2) (Michèle Guigue)	22
3.4. Roger (4) (Bernadette Tillard)	25
3.5. Daniel (9) (Delphine Bruggeman)	29
3.6. Nordine (11) (Bernadette Tillard).....	33
4. Approches descriptive et transversale de l'environnement et des itinéraires	37
4.1. Présentation des situations familiales.....	37
Que peut-on repérer quant à la configuration et à la vie familiales ?	44
Taille de la fratrie	44
Position dans la fratrie	44
Des fratries très étalées	44
Des malheurs	45
Des démêlés avec la justice	45
Et les pères ?.....	46
4.2. Présentation des itinéraires scolaires	49
5. Analyse des discours recueillis	55
5.1. Les discours des professionnels des collèges (Michèle Guigue).....	55
Le collège, une communauté qui se construit à l'entrée en 6e	55
« C'est un élève de chez nous ».....	55
Être « catalogué » malgré tout.....	56
Une famille connue.....	56
Culture d'établissement et sentiment d'appartenance.....	57
Une connaissance et des informations qui permettent d'ajuster les pratiques	58
Des élèves déconcertants.....	59
Des élèves imprévisibles, parfois dits à « deux visages ».....	59
Des élèves en difficulté engagés dans le travail scolaire	61
Distinguer l'engagement dans le travail pour apprendre et l'engagement dans l'école.....	62
Coopérer jusqu'à l'insupportable : Eddy.....	63
Un élève trop engagé pour s'interrompre : Farid.....	63

Un engagement dit « provocateur » pour les débats : Médhi.....	64
Des élèves engagés et pourtant « ingérables ».....	65
Quelles modalités d'engagement dans l'institution scolaire ?.....	65
S'engager et affronter des contraintes temporelles fortes.....	65
S'engager dans un contexte relationnel personnel.....	66
S'engager sans réguler l'émotion et la tension.....	66
S'engager à l'abri de normes publiques et impersonnelles.....	67
Conclusion du discours des collègues.....	67
5.2. Les dossiers scolaires (Eric Lesur).....	69
Le dossier scolaire et la réglementation.....	69
Méthodologie.....	71
De l'émetteur au destinataire.....	72
Approche descriptive des dossiers.....	74
Les actes de déviance.....	76
La survenue des difficultés.....	77
Les apprentissages.....	77
Les liens parents / collègue.....	78
Les relations.....	78
L'impact du dispositif « Démission impossible ».....	78
Les bulletins scolaires.....	78
L'ensemble du corpus.....	79
Deux manières d'exercer la profession.....	80
Engagement, attachement et réticences.....	82
Conclusion des dossiers et bulletins.....	83
5.3. Les discours des travailleurs sociaux (Bernadette Tillard).....	85
Éléments de méthodologie.....	85
Des professionnels médico-sociaux de l'intérieur.....	85
Des travailleurs sociaux extérieurs.....	86
Démarche d'analyse.....	86
Différentes manières de percevoir les jeunes et leurs difficultés.....	87
« Incasables ? ».....	87
Atouts et difficultés.....	87
Vraiment « incasable » ?.....	89
Le jeune a-t-il la capacité à réfléchir à ses actes ?.....	90
Les travailleurs sociaux de l'intérieur.....	90
Des jeunes non connus des assistantes sociales de l'intérieur.....	91
Le discours sur l'absentéisme couvert par les parents.....	91
Absentéisme : avant et pendant DI.....	92
Un accompagnement éducatif.....	93
Les travailleurs sociaux extérieurs.....	93
Un regard sur le jeune dans son contexte local.....	94
Un regard sur le jeune dans son contexte familial.....	95
L'accompagnement de mères ou des parents en grande difficulté.....	96
Tenir et suivre les pérégrinations : l'accompagnement éducatif du jeune.....	96
Les travailleurs sociaux dans leur ensemble.....	98
Les adolescents et les figures paternelles.....	98
Regard compréhensif sur la famille.....	99
La fratrie connue des TS.....	99
Les responsabilités endossées par le collégien.....	100
Des formes d'engagement dans le travail.....	100
Conclusion des entretiens avec les travailleurs sociaux.....	101
5.4. Les discours des parents (Delphine Bruggeman).....	103
La méthodologie d'enquête menée auprès des parents.....	103
Les modes d'accès aux parents.....	103

L'entretien et son cadre	103
Comment le chercheur est-il perçu ?	104
Le rapport à l'oral	105
Les paroles retenues ou confiées, les stratégies du chercheur	105
La grille de l'entretien, son analyse thématique	106
Les univers de socialisation du jeune : la famille, l'école et les stages	106
Le jeune dans sa famille	106
Des comportements contrastés.....	106
S'occuper chez soi, se laisser entraîner à l'extérieur	108
Le jeune à l'école.....	110
Quelles explications aux difficultés scolaires du jeune ?.....	110
De l'école « élémentaire » à la complexité du collège ?.....	111
Le jeune au collège : comportements scolaires et relations aux enseignants et aux élèves	112
Le jeune en stage, son premier milieu professionnel.....	114
Le stage comme espace et temps d'épanouissement.....	114
... mais des réalités professionnelles qui sont méconnues et parfois difficiles à accepter.....	116
Conclusion des entretiens avec les parents.....	118
5.5. Les discours des jeunes (<i>Michèle Guigue</i>)	119
Quels sont les problèmes pointés par ces jeunes et comment en parlent-ils ?.....	120
J'aime pas !.....	120
Des problèmes extérieurs perturbateurs.....	120
Des difficultés scolaires identifiées et expliquées.....	121
Des difficultés dans la relation aux professionnels	122
Des difficultés relationnelles avec les autres élèves	123
Abus de pouvoir des uns et petits truquages des autres... ..	125
Porter une étiquette	125
Aux marges du collège.....	126
Les stages	126
Les loisirs	127
Quels projets d'avenir ? L'orientation, un point sensible.....	127
Conclusion des rencontres avec les jeunes	128
6. Approche entrecroisée : parents / école	130
6.1. Les discours des parents sur les professionnels de l'école (<i>Delphine Bruggeman</i>) ...	130
Un regard critique sur l'Ecole en général.....	130
La convocation des parents au collège, atteinte à leur statut et rôle d'éducateurs.....	131
Les enseignants : une tendance à « cataloguer » trop rapidement les jeunes	132
Des assistantes sociales qui aident les jeunes mais culpabilisent leurs parents	133
Des conseillers d'orientation complices de la relégation scolaire des jeunes.....	134
DI, « une bouée de secours » qui ne peut pas « tout faire »	135
Conclusion du point de vue des parents	136
6.2. Les discours des professionnels de collège sur les parents (<i>Michèle Guigue</i>)	136
Répondre aux sollicitations de l'école : des parents qui mobilisent leur entourage	137
Des discours en tension : entre démission et connivence.....	139
Des parents fuyants.....	140
Des parents qui collaborent... avec leurs moyens	141
Des parents alliés de leurs enfants	141
Des parents qui sont « dépassés ».....	142
Des parents dépassés du fait de leur propres limites.....	142
Des parents dépassés par leur adolescent.....	142
Des parents dépassés par la complexité du système scolaire	142
Des parents dépassés par leur environnement.....	142
Des parents dépassés par des événements malheureux.....	142
Quelles explications pour comprendre les difficultés de ces jeunes ?.....	143

Conclusion du point de vue des professionnels de l'école	144
6.3. Conclusion de l'approche entrecroisée : parents/école	144
7. Conclusion du rapport (Michèle Guigue).....	147
L'école, une institution hégémonique	147
Des établissements et des professionnels fort différents.....	147
Des établissements centrés sur eux-mêmes	148
Une identité scolaire monolithique	148
Des valeurs incontournables.....	149
Des familles en première ligne	149
Des familles très différentes	149
Des parents dépassés	150
Des parents qui louvoient	151
Des jeunes qui mettent à l'épreuve institutions, professionnels et parents.....	151
Des jeunes qui créent des tensions et qui usent	152
Des institutions avec des murs et des institutions ouvertes	152
Une pratique médiatrice : la contractualisation	153
Quelles pistes pour des retombées concernant les pratiques ?.....	154
A l'échelle de l'Inspection d'Académie	154
A l'échelle de l'établissement.....	154
Dans le cadre de la formation professionnelle.....	155
8. Épilogue : entre juin 2007 et juillet 2008 ? (Maryan Lemoine)	157
9. Sigles.....	162
10. Références bibliographiques	163
11. Annexes	165
12. Synthèse.....	171

1. Introduction

La réponse à l'appel d'offres thématiques de 2006 de l'ONED s'inscrit dans un contexte un peu particulier. Des relations, des échanges, des activités coordonnées existaient depuis plusieurs années entre des professionnels de « Démission Impossible » dans le Pas-de-Calais et des membres de l'équipe Proféor de sciences de l'éducation Lille 3. Aussi quand des membres de l'ONED se sont intéressés à ce dispositif et qu'à la suite de leurs premiers contacts ils ont manifesté la pertinence qu'il y aurait à répondre à leur appel d'offres, c'est vers Proféor, et particulièrement moi-même, directrice de cette équipe de recherche à ce moment-là, que la coordinatrice de « Démission impossible », Augustine Lenglos, et l'un de ses chargés de mission, Maryan Lemoine, se sont tournés. Ainsi le démarrage de ce projet vient donc du terrain qui simultanément fait une demande et propose une opportunité. Que cette initiative s'amorce ainsi marque les relations réciproques de confiance qui s'étaient tissées. Cela permet aussi de comprendre la relative rapidité d'un certain nombre de préliminaires institutionnels et relationnels et la possibilité d'envisager une démarche de collecte plurielle impliquant une multiplicité de contacts et de rencontres, notamment auprès de personnes en difficulté dont les liens avec le collègue et, parfois, l'accès à une ligne téléphonique sont intermittents.

Ce rapport est composé de deux parties.

Dans la première, nous allons successivement rappeler la manière dont nous avons interprété le texte de l'appel d'offres, puis nous présenterons les orientations théoriques qui constituent les axes forts mobilisés pour les interprétations des données recueillies. Et nous terminerons par les aspects méthodologiques : présentation du terrain, composition de la cohorte, collecte de données auprès des collègues, des travailleurs sociaux, des familles et des jeunes. Ces développements concernent directement les conditions de construction des connaissances et des interprétations qui en seront proposées. Ce sont là des points essentiels pour établir la fiabilité de cette démarche et de ses résultats.

Dans une seconde partie nous présenterons les résultats de cette enquête. Compte tenu de la pluralité des données recueillies plusieurs focales et plusieurs angles seront mis en oeuvre. Tout d'abord une approche monographique pour laquelle nous avons retenu 5 jeunes aux profils contrastés. Puis une approche synthétique et transversale des caractéristiques familiales et scolaires de la cohorte, en premier lieu centrée sur chacun des jeunes, puis sur des aspects plus ou moins partagés concernant les spécificités de la configuration familiale, les « malheurs », l'errance. Nous poursuivrons par une étude des entretiens par catégorie d'interlocuteurs : les professionnels des collèges, auxquels s'ajoutent les dossiers scolaires, les travailleurs sociaux, les parents, les jeunes eux-mêmes. Comme une sorte d'épilogue, nous terminerons par un point sur la situation de ces jeunes en cette fin d'année scolaire 2008, alors que la phase intensive de la collecte s'est déroulée pendant le premier semestre 2007.

La conclusion retiendra quelques points forts concernant les apports de cette recherche, d'une part, du point de vue de la connaissance des jeunes en grande difficulté et des pratiques et interventions des professionnels, d'autre part, du point de vue des retombées qui pourraient s'ensuivre.

2. Problématique et présentation de l'enquête

2.1. Être un mineur dit « incasable » : une situation

La formulation du titre de l'appel d'offres thématiques de 2006 : « Les mineurs dits « incasables » attire d'emblée l'attention par ses guillemets. Ceux-ci signalent qu'il s'agit de considérer le terme « incasable » avec précaution. S'agirait-il pour certains de ces jeunes d'une sorte de fatalité à laquelle il serait quasiment impossible d'échapper ? Certes, cette terminologie s'inscrit sur une toile de fond langagière contemporaine caractérisée, d'une part, par des expressions récurrentes renvoyant à la (ou aux) « difficulté(s) » et, d'autre part, par des discours sur l' « exclusion » et les « exclus ». Nous avons considéré que l'expression « incasable » permettait de contourner ces lieux communs, le premier tellement général et le second tellement radical¹ qu'ils tendent à bloquer la réflexion. Il s'agissait donc pour nous de saisir cette formulation comme un tremplin, malgré les réticences qu'elle peut susciter, pour réfléchir autrement.

Nous avons donc proposé de considérer que ce terme ne désignait pas un jeune dont les caractéristiques personnelles conduiraient à l'étiqueter « incasable ». Pourtant cette logique était manifeste quand nous évoquions, ici ou là, cette expression. La réaction systématique pourrait se résumer ainsi : comment peut-on dire que des jeunes sont « incasables » ? Le ton marquait le scandale et la honte : caractériser ainsi une personne était inacceptable. Pourtant s'exprimer ainsi, n'est-ce pas plutôt renvoyer à des institutions qui déclarent un jeune « incasable » en leur sein ? Pourquoi l'accent devrait-il porter sur les individus plutôt que sur les pratiques institutionnelles qui nomment et rendent « incasables » ?

Nous avons considéré que ce terme décrit une situation dans laquelle se trouvent certains jeunes, une situation complexe que nous définissons à partir de quatre pôles :

- un jeune à « caser »,
- ses parents (ou sa famille)
- un ou plusieurs professionnels en charge de le « caser »
- des institutions susceptibles de l'accueillir,

Cette approche ouvre des perspectives stimulantes. Ainsi esquissée, elle a comme conséquence, et comme atout, de ne pas en rester à une structure binaire. La première de ces structures binaires, la plus évidente, étant de penser sous la forme d'un affrontement le vis-à-vis du jeune et de l'institution quelle que soit celle-ci. La seconde étant de penser, plus ou moins clairement, en terme d'alternative : un jeune est casé ou bien il est « incasable » et, à moins d'être oublié, on lui cherche, quasiment désespérément, une « case ».

De plus, cette approche engage à explorer la position des professionnels non seulement par rapport au jeune qu'ils aident et soutiennent, mais aussi par rapport à ses parents.

¹ Il y a les exclus et les « inclus » termes jumeaux dont, au delà de la tonalité angliciste du second, il ne faudrait pas négliger l'effet de binôme.

Elle a aussi une autre conséquence : la prise en compte des personnes : les jeunes, le père, la mère, les professionnels ou intervenants divers, et non le recours à des entités abstraites et globalisantes : l'école, la famille, les services sociaux, la protection judiciaire de la jeunesse, la société.... Les institutions, incontestablement, existent, mais pas seulement en tant qu'entités abstraites, leurs actions passent par des personnes, des professionnels qui assument leurs rôles et statuts avec des manières de dire et de faire aux tonalités fort différenciées. En effet, quand il s'agit de jeunes difficiles, on peut souligner que les institutions sont interrogées dans leurs valeurs, dans leur fonctionnement habituel et dans leurs routines, si bien que l'implication des professionnels constitue un aspect non négligeable de ce qui se passe tant en terme de prévention que d'interventions de soutien et d'accompagnement. Dans cette perspective prenant en compte les manières d'exercer sa profession, on pourra recourir à la catégorisation de Hargreaves citée par P. Woods (1990) distinguant, parmi les enseignants, les « provocateurs de déviance » et les « isolateurs de déviance »². On pourra réfléchir à son transfert et à son extension, d'une part, en terme professionnel : les enseignants ne sont pas seuls concernés, d'autre part, d'un point de vue thématique en pensant la déviance en terme de « casable/incasable ».

Par rapport à quelles « cases » peut-on devenir « incasable » ?

Dans une société au maillage institutionnel aussi dense et entrelacé que peut l'être la nôtre, retenons la pluralité des « cases » effectives ou possibles et, de ce fait, paradoxalement, tout à fois les superpositions et les interstices. Les cases effectives ou potentielles sont d'une grande diversité, ainsi que les institutions et les professionnels qui peuvent y être engagés. Néanmoins, un constat s'impose : des mineurs peuvent être considérés comme « incasables » au regard des possibilités et des exigences institutionnelles. Précisons, pour des jeunes de 14 à 16 ans, l'institution scolaire est centrale, c'est un lieu à partir duquel peut être définie une « case » institutionnelle : la classe de son groupe d'âge. On peut donc considérer des jeunes comme « incasables » (ou éventuellement « incasés ») quand ils évitent ou sont soustraits à cette « case » que ce soit du fait de difficultés ou d'absences répétées et/ou durables, du fait d'exclusions, ou d'une mobilité de type errance.

Cependant cette alternative est simplificatrice. Nous pouvons dès maintenant proposer une typologie plus graduée, avec deux extrêmes, la « bonne case » et l'absence de « case », et entre les deux, des positions intermédiaires. Les illustrations concerneront l'école dans la mesure où les jeunes de 14 à 16 ans sont sous obligation scolaire :

- La « case » normale, c'est-à-dire la case prévue dans laquelle se trouve la majorité. D'un point de vue scolaire, c'est la « case » de ceux qui sont dans la classe de leur groupe d'âge sans se faire particulièrement remarquer.
- Les « cases arrangées » dans une perspective préventive pour éviter des explosions et des exclusions, c'est-à-dire pour éviter que des jeunes deviennent « incasables » par le rejet de là où ils devraient être. J.-P. Payet (1995), A. Barrère (2006) évoquent, l'un et l'autre, l'importance de la composition des classes qui prend en compte la connaissance des jeunes, du quartier mais aussi des enseignants. L'art et le doigté que suppose cette fabrication manifestent explicitement cette préoccupation de l'adaptation de la « case » d'accueil d'un groupe d'élèves, le groupe-classe, pour en assurer la durée.
- Les « cases spéciales » comme le sont notamment les classes ou dispositifs relais (M. Millet, D. Thin, 2005), mais aussi les 3^e dites, selon les collèges et selon les années,

² P. Woods, 1994, p. 56.

« Insertion », « Alternance » ou encore, selon les textes officiels récents, les « DP3 » ou les « DP6 »³.

- Les « cases marginales » comme peuvent en donner des exemples les parcours individualisés conçus dans le cadre de « Démission Impossible »
- L'errance de « case » en « case », par exemple les élèves qu'on s'échange avec ou sans passage par l'étape conseil de discipline, les élèves officiellement exclus auxquels l'Inspection d'Académie doit trouver une affectation, les élèves qui passent par les cases EREA, IRE,
- L'absence de « case », par exemple quand des jeunes sont en attente d'une « case », pendant des semaines, voire des mois, ou bien encore des jeunes qui se sont esquivés, qui n'ont pas fréquenté l'école depuis des mois (M. Esterlé-Hédibel les nomme : « élèves transparents »).

Toutefois, comme la formulation de l'appel d'offre en faisait l'hypothèse, nous avons aussi découvert des parcours au fil desquels des « cases » possibles, ou l'idée même de « case », font cruellement défaut : plusieurs jeunes sont ainsi passés par la Belgique. D'autres pour lesquels des propositions se succèdent, s'annulent ou se concurrencent. Enfin, selon des temporalités diverses, certaines « cases » inédites, sont inventées et essayées à plusieurs, alors qu'elles n'ont été ni pensées, ni prévues par des programmes institutionnels.

Ce premier parti pris théorique a pour implication de se donner les moyens de retracer des itinéraires de jeunes, à partir de plusieurs points de vue : ceux des professionnels de l'école, du travail social et de la médecine scolaire, ceux de la famille et du jeune lui-même. Cette démarche visera à comprendre et analyser ce qui se joue dans cette situation à quatre : les dynamiques d'interactions, de coopération et de résistance, voire de refus.

2.2. Quelles orientations théoriques pour élaborer des itinéraires d'élèves ?

Le point de vue privilégié sera défini par le jeune et son itinéraire et par ces regards croisés, mais il importe de faire un pas de plus. C'est à partir du jeune et dans une perspective interactionniste (H. Becker, 1985 ; E. Hughes, 1996 ; P. Woods, 1990), que seront prises en compte les différentes composantes de la situation.

Nous nous appuyerons particulièrement sur la théorie d'E. Goffman (1968) concernant la participation. Pour celui-ci, la participation à une réalité sociale ou, plus précisément, à une organisation peut être analysée sous trois angles complémentaires :

- tout d'abord l'engagement, c'est-à-dire la coopération et la soumission à des obligations majeures, même pénibles,
- mais aussi l'attachement, c'est-à-dire la construction de liens positifs d'appartenance et de liens agréables d'ordre sentimental,
- enfin, simultanément, les réticences et compromis que les pratiques laissent voir.

L'intérêt de cette théorie pour étudier les cheminements de jeunes dits « incasables » tient à la reconnaissance et à la prise en compte d'une double tension intrinsèque à la participation sociale elle-même :

- tension entre le pénible et l'agréable,
- tension entre l'adhésion et la résistance (qui peut aller jusqu'au refus).

³ Les premières en collège avec ajout de 3 heures de découverte des métiers, les secondes en lycée professionnel avec ajout de travail en atelier.

Penser ces tensions, c'est concevoir des tiraillements plutôt que des alternatives, c'est introduire de l'ambivalence et de l'ambiguïté, plutôt qu'imaginer une résolution monolithique dans une direction ou dans une autre. Ainsi on peut espérer ouvrir des perspectives pour penser, avec nuances, les zigzags de ces parcours d'intégration sociale, bifurcations, ruptures, régressions, échappées et retours, progrès.

En quoi, et à quoi, ces jeunes qui en viennent à être considérés comme « incasables » participent-ils et avec quelle intensité ? En quoi, et à quoi, manifestent-ils réticences et compromis ? Cette perspective nuancée permet d'élaborer, en contrepoint, ce que serait la non participation en en reconnaissant notamment deux modalités, l'esquive et la perturbation⁴. Les deux questions « en quoi ? » et « à quoi ? » sont distinctes : la première renvoie aux manifestations diverses qui sont des indices de participation ou de retrait ; la seconde renvoie à différents secteurs de la vie sociale dans le cadre desquels la participation peut être très contrastée. Deux exemples : certains jeunes acceptent de venir au collège à condition de ne pas avoir à venir en classe, d'autres s'impliquent dans l'entreprise de leur stage, dans le cadre d'une convention qui émane de l'institution scolaire et qui réorganise leur temps scolaire tout en essayant néanmoins d'échapper au collège. Ne concevoir la participation à la vie sociale que du point de vue de la fréquentation du collège dans la mesure où il est obligatoire est donc doublement réducteur : même pour un jeune de 14 à 16 ans la vie sociale ne se limite pas au collège et, de plus, le collège est lui-même une entité trop complexe pour définir un contexte social pertinent : il s'avère constituer une échelle trop large et trop floue.

Différents axes nous guideront dans notre enquête :

- Le recueil d'éléments factuels concernant les familles de ces jeunes
- Le recueil d'éléments factuels concernant la scolarité de ces jeunes
- L'exploration de ce que disent les différentes catégories d'interlocuteurs proches de ces jeunes :
 - o professionnels de l'école,
 - o travailleurs sociaux,
 - o médecins scolaires,
 - o parents ...
 - o et ces jeunes eux-mêmes.

Notre questionnement visera à ce que ces discours ne se limitent pas à des représentations. La sollicitation de descriptions et de récits portant individuellement sur les jeunes de notre cohorte permettront de se situer au plus près du quotidien : comportement, pratiques, incidents, ...

L'analyse des discours, notamment des professionnels des collèges, permettra de repérer à l'égard de quoi tel ou tel jeune s'engage, coopère et s'attache manifestant de l'agrément, ou bien résiste plus ou moins en lien avec un sentiment de pénibilité, ou encore refuse marquant ainsi ce qui est insupportable.

Toutefois nous ne comptons pas nous en tenir à une collection de monographies individuelles, l'ensemble des configurations étudiées ouvrira sur des perspectives transversales mettant en évidence des régularités, mais aussi des différences considérables tant du point de vue du profil des jeunes et de leurs familles que des discours et des interventions institutionnelles.

⁴ En référence aux travaux sur le décrochage scolaire. *Ville Ecole Intégration* n°132, M. Guigue (1998, 2000, 2003).

2.3. Le terrain de la collecte : le dispositif « Démission impossible »

Ce projet porte sur un terrain très défavorisé du département du Pas-de-Calais et s'ancre sur un dispositif, « Démission impossible », conçu pour éviter que des jeunes deviennent ou demeurent « incasables ». La spécificité de ce dispositif, tout particulièrement le poids qu'y joue les partenariats et l'alternance école / stage en entreprise, évitera une réduction de la problématique concernant les jeunes « incasables » à l'école.

L'ancrage de cette recherche sur un terrain mettant en œuvre un dispositif souple et innovant, est un atout essentiel. C'est par cet intermédiaire et par la reconnaissance positive de ses modalités de fonctionnement et des ressources qu'il propose que nous avons eu accès aux différentes catégories de professionnels, aux jeunes et à leur famille. Revenons brièvement sur ce dispositif, sur l'articulation originale entre collège et stage en entreprise, sur l'attention individualisée qu'il rend possible à l'égard tant des professionnels que des familles et des jeunes.

Partant de l'école – l'Inspection d'Académie – le dispositif « Démission impossible » est ouvert sur d'autres institutions éducatives (notamment la PJJ, l'ASE et l'UTASS, les Maisons Familiales et rurales) et sur le monde du travail et de l'entreprise puisque d'emblée il a été créé (en 1992) en partenariat avec la Chambre des Métiers et la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. En effet, ce dispositif vise à ré-accrocher des adolescents à la scolarité par l'organisation de parcours aménagés en alternance ouvrant sur la découverte des métiers. Pour ces jeunes en mal de « motivation pour les activités scolaires », c'est un cheminement par le concret, par l'expérience personnelle directe, qui est conçu pour chacun afin de préparer un projet d'orientation ou de formation, en vue d'une insertion progressive dans le monde professionnel.

Une enseignante⁵, chargée de mission à temps plein et formatrice de « Démission Impossible » dans son collège d'origine, s'est vue confier la tâche d'animer et de coordonner l'équipe des sept chargés de mission⁶ dont chacun a la responsabilité d'un secteur géographique. Une fois par semaine, ceux-ci se réunissent, pour échanger sur leurs pratiques et leurs expériences à partir d'études de cas, mais aussi, aspect non négligeable, pour dire et partager leurs difficultés et élaborer ensemble réflexions et propositions.

La prise en charge d'un jeune se construit au sein de son établissement et l'objectif est toujours de privilégier son retour dans le cadre commun de la scolarité. Cela n'oblige pas l'élève à quitter ses repères, cela évite de rassembler, voire d'enfermer, des élèves dont le seul point commun serait de présenter des difficultés, alors que leurs parcours, leurs attaches et leurs aspirations sont souvent très éloignés. Certains points méritent d'être soulignés :

– Quelles que soient les modalités de l'alternance, le jeune (même s'il n'est qu'une ou deux demi-journées au collège) demeure sous la responsabilité de son collège d'origine et l'accroche à sa classe d'origine est (dans la mesure du possible) privilégiée. Il est d'abord un élève, même si sa scolarité revêt une forme dérogatoire.

– Une convention permet de définir et d'acter, avec l'équipe du collège, des objectifs pédagogiques et éducatifs individualisés, mis en œuvre sur la base d'un emploi du temps aménagé, en alternance collège-entreprise, à la semaine. Elle est établie le plus souvent pour des périodes de cinq à sept semaines, et peut être renouvelée et ajustée, à l'occasion de bilans d'étape réguliers. À tout moment de l'année un jeune peut entrer ou sortir de la convention. Signée par l'élève, sa famille, l'entreprise et le collège, elle est aussi paraphée par l'IA.

⁵ Augustine Lenglos, chargée de mission « dispositif relais » et « Démission Impossible ».

⁶ soit l'équivalent de trois postes et demi.

– Selon la situation du jeune, l’ancienneté de ses difficultés, les atouts et les faiblesses des environnements familial, scolaire et social, selon aussi sa capacité de mobilisation, on peut envisager avec lui et ceux qui l’entourent, famille et équipe du collège, une démarche personnalisée, sur mesure. L’association des familles, dès les premières rencontres, puis durant le cheminement du jeune, permet d’abord à celles-ci de voir leur enfant autrement qu’au travers des difficultés qu’il rencontre ou qu’il produit⁷. Cela permet aussi de faire revenir ces familles vers le collège, de renouer un dialogue pour le jeune concerné, mais aussi parfois, pour des frères et sœurs. En outre, le jeune peut s’exprimer et être écouté. Le chargé de mission l’aide à bâtir son parcours, à reprendre des initiatives, il se voit confier des responsabilités.

Ce dispositif touche trois grandes catégories de jeunes, fort différentes les unes des autres⁸. Pour les plus nombreux, il s’agit d’un passage à vide temporaire. Un ou deux entretiens avec l’élève suffisent pour que la situation évolue favorablement, avec plus ou moins de réussite, mais sans événement majeur. D’autres sont engagés plus avant dans la détérioration de leur scolarité : absentéisme, chahuts et provocations répétées, violence verbale ou physique, d’autres sont présents mais sans participation, sans matériel, en attendant la sonnerie, ils ont abandonné toute forme de travail. Changement de classe, soutien individualisé, et surtout départ en stage peuvent alors suffire à susciter une remobilisation en aidant à l’élaboration d’une orientation professionnelle⁹.

Nous nous arrêterons sur le troisième groupe, celui des jeunes en rupture : élèves exclus après des actes graves (violence, vol...) envers des camarades ou, plus rarement, envers des professionnels, auxquels il convient de trouver une nouvelle affectation ; élèves fortement absentéistes voire même déscolarisés qu’il convient de remettre sur le chemin de l’école. Des entretiens peuvent se succéder : – afin d’aider le jeune à prendre conscience de ses actes et à adopter une attitude plus adaptée, – afin d’organiser avec le collège des modalités personnalisées de scolarisation, – afin d’instaurer entre la famille, le jeune et les membres du collège les conditions d’un dialogue.

2.4. Enjeux méthodologiques et composition de la cohorte

La composition de la cohorte a comme point de départ le qualificatif « incasable ». Un bilan de la situation dans trois secteurs a permis de repérer dès juin 2006, parmi les jeunes pris en charge, l’ensemble de ceux qui correspondaient aux critères suivants :

- Entrée dans le dispositif « Démission Impossible » entre septembre 2005 et mai 2007,
- Absentéisme lourd, exclusion ou errance,

Appartenance à une classe de 5^e ou de 4^e pour rendre possible un suivi plus durable dans la mesure où ces élèves ne sont pas à la veille de quitter le collège comme le sont des élèves de 3^e. La perspective d’un suivi aussi long que possible, au delà des 18 mois fixés par l’appel d’offres,

⁷ P. Perrier, 2005. J. Kellerhals, C. Montandon, 1991.

⁸ Les secteurs précisément étudiés, selon la mouvance des jeunes au cours des années scolaires concernées, comprennent de l’ordre de 25 à 30 établissements faisant appel aux chargés de mission de « Démission Impossible », pour un effectif de l’ordre de 200 élèves dont plusieurs dizaines signent une convention de stage.

⁹ C’est désormais une pratique encouragée comme le signale le décret n°2003-812 du 26 Août 2003 relatif aux modalités d’accueil en milieu professionnel d’élèves mineurs de moins de seize ans mais de plus de 14 ans, qui autorise dans son article 1 : « des visites d’information, des séquences d’observation, des stages d’initiation, d’application ou des périodes de formation, » dans le monde professionnel ou les institutions chargées de la formation.

sera d'ailleurs préparée dans le cadre de l'enquête et des contacts pris pour l'étude proposée ici même.

A noter. Les critères de sélection fixés pour la détermination de cette cohorte ne constituent pas les prémisses d'une typologie, c'est l'analyse transversale de ces parcours et de leurs évolutions qui permettront la mise à jour de régularités (points communs et différences), voire de l'impact d'une individualisation des itinéraires. Nous éprouverons la fragilité des prévisions – pessimistes aussi bien qu'optimistes – dans ces situations précaires. C'est pourquoi, dans un premier temps, les parcours de ces 20 jeunes seront étudiés de façon monographique en entrecroisant des entretiens avec différents interlocuteurs et des traces de pratiques ou d'événements présents dans les dossiers scolaire. Cet entrecroisement s'inscrira dans la perspective de H. S. Becker : « Chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques »¹⁰.

Dès le mois d'octobre, début de l'enquête, le nombre de jeunes correspondant aux critères fixés dépassait d'emblée largement l'effectif de 20 proposé pour cette recherche. Cela nous a permis de composer une cohorte complète dès le début de la recherche.

Se posait alors de façon aiguë la question des critères pour déterminer les jeunes qui composeraient notre cohorte, et pour en éliminer les autres. Nous avons donc travaillé explicitement sur l'ajout de critères supplémentaires : lesquels ? Nous avons raisonné simultanément en terme de faisabilité et en terme de cohérence théorique.

Un point fort de notre démarche est la démultiplication des regards sur chaque jeune. Après des échanges sur les avantages et les inconvénients envisageables, un aspect nous a paru déterminant parce qu'il était au carrefour d'enjeux pratiques et d'enjeux théoriques : le nombre d'établissements et de professionnels à contacter. Ayant un vivier surnuméraire de jeunes correspondant à nos premiers critères, nous pouvions envisager de resserrer, en même temps, les lieux et les personnels sollicités pour des entretiens ou la consultation de dossiers. Cette délimitation permettait, de plus, de mieux connaître les contextes institutionnels. On pouvait concentrer l'étude sur des établissements dans lesquels plusieurs jeunes correspondant à nos critères étaient présents. Ce principe était économique : certains entretiens concernant plusieurs élèves. Cela avait un autre avantage : pour certains de ces élèves, notamment les itinérants et les multi exclus, des informations et des témoins se trouvaient nécessairement esseulés, ailleurs, et il allait bien falloir les identifier et en questionner certains.

C'est donc le choix que nous avons fait en croisant le critère jeunes absentéistes lourds... défini ci-dessus et le critère établissement. Nous n'avons pas pris en compte des critères supplémentaires, qui n'auraient pu être que ponctuels, comme le genre, le passage par tel ou tel établissement « intéressant » comme l'internat de X, Nous sommes ainsi parvenu à une cohorte de 20 jeunes, 3 filles et 17 garçons, fréquentant au moment de sa composition 9 établissements.

2.5. Grille de questionnement et perspective d'analyse

Une place importante dans les données à recueillir était accordée à des entretiens, nous allons donc, ici, nous attarder spécifiquement, sur cet aspect. Des entretiens ont été conduits, pour

¹⁰ H. S. Becker, 1986, p. 106.

chacun des 20 jeunes faisant partie de la cohorte, auprès de professionnels le connaissant personnellement :

- des professionnel particulièrement concerné de son (ou de ses) collègue(s),
- des travailleurs sociaux
- le médecin du service de promotion de la santé en faveur des élèves

ainsi qu'auprès :

- de ses parents et
- du jeune lui-même.

Soit 93 entretiens et 17 dossiers. Comme des entretiens portent sur plusieurs jeunes, nous avons défini une entité nommée « énoncé » correspondant au discours d'une personne sur un jeune : nous disposons de 157 énoncés (voir les tableaux en annexe).

L'ampleur de ce projet sur une durée limitée n'était possible que parce nous nous partageons le travail : Delphine Bruggeman a fait plus particulièrement les entretiens avec les parents, Bernadette Tillard a fait les entretiens avec les travailleurs sociaux et personnels médicaux, Michèle Guigue a fait les entretiens avec les professionnels des collèges. Les jeunes ont été interviewés par l'un ou l'autre des membres du groupe selon, notamment, des rencontres antérieures qui facilitaient leur expression. Les rendez-vous manqués n'ont pas été rares.

Trois points ont fait l'objet d'un travail de réflexion qui s'est réparti sur des séances de travail et des échanges mails :

l'élaboration d'une grille de questionnement qui harmonise les données recueillies, comme la plupart de nos interlocuteurs connaissaient plusieurs jeunes, la façon dont nous allions gérer cette pluralité d'élèves sur lesquels chacun allait avoir à s'exprimer.

le niveau d'interconnaissance des travailleurs sociaux et des services à propos de chacun.

Nous allons les aborder successivement.

A - La grille de questionnement

La dimension collective de ce travail supposait la mise au point d'une grille afin de déterminer clairement les informations dont nous aurions besoin pour les croiser. Plusieurs séances de travail ont donc été consacrées à l'élaboration de cette grille que nous nommons « grille d'entretien » (en annexe). La construction de cet outil collectif a été importante pour donner de la cohérence, tout à la fois, à notre groupe et à notre étude, mais il s'est vite avéré que cette grille n'a pas véritablement fonctionné comme grille d'entretien : les personnes interviewées, que ce soient les professionnels ou les parents, se sont emparées de cette situation, dès la première question, pour s'exprimer longuement. Au cours de ces entretiens cette grille est devenue un guide de ce que nous souhaitions savoir plutôt qu'une grille d'entretien : de nombreux points étant abordés spontanément au fil du discours.

B - Stratégie quand les interviewés connaissent plusieurs jeunes

Quand les interviewés connaissent plusieurs jeunes, quel choix stratégique faire concernant la conduite des entretiens ? Laisser venir les évocations comparatives des jeunes connus par l'interviewé ou bien cloisonner l'entretien successivement sur chaque jeune connu ? Ce choix n'a pas seulement une portée pratique ou méthodologique. Si le cadrage est rigide cela peut avoir des conséquences sur l'aisance de l'interviewé. Il peut s'inquiéter : est-il bien « dans le sujet » ?, comme certains ne manquent pas de le demander avec une certaine inquiétude. De plus un certain nombre d'informations pouvant susciter de la prudence et de la réserve, cette rigidité et cette réticence peuvent contribuer à l'assèchement du discours.

Dans le cadre de la deuxième stratégie (cloisonner), chaque élève est alors véritablement un « cas », isolé des autres. Des relances pour limiter les propos à ce cas-là, à l'exclusion des autres, seraient alors à prévoir. Il s'ensuivrait une attitude directive, restreignant les associations et une visée très individualisante. Or, dans la vie ordinaire d'un professionnel et de l'institution dans laquelle il travaille, si les jeunes pris en charge sont l'objet de préoccupations ciblées et personnalisées, néanmoins les autres jeunes sont aussi présents à l'esprit et, ce qui est dit et est fait pour l'un rejaillit sur ce qui est dit et est fait pour tel ou tel autre. Cela d'une façon ou d'une autre : charge de travail, sentiment d'efficacité, compassion/rejet, etc. Ce qui se joue dans les cheminements de ces élèves dits « incasables », c'est, d'un point de vue social : l'exclusion ou la marginalité, d'un point de vue personnel : une image de soi dévalorisée et un sentiment d'injustice, tout cela dans un tissu social complexe où les autres sont présents. Ainsi il importe de saisir comment les professionnels agissent non pas vis à vis d'une collection de cas isolés, mais vis à vis d'un ensemble à configuration flexible.

Les pratiques de rapprochements, voire de comparaisons, sont banales dans la vie quotidienne, d'une part, elles ouvrent des perspectives de compréhension, d'autre part, elles confortent le sentiment d'équité et de justice du professionnel : par exemple, tel ou tel détail, identifié et invoqué, justifie des variations d'implications (déceptions/réussite, confiance/lassitude, utilité/inutilité, etc.). Aussi, nos orientations théoriques étant plutôt marquées par l'ethnographie et la psychologie sociale, nous conduirons des entretiens au cours desquels les professionnels auront tout loisir de présenter ce qu'ils savent et pensent de tel ou tel, et ce qu'ils font pour lui (et le questionnement les y incitera). Ils auront aussi la possibilité d'évoquer d'autres élèves (actuels ou non, par rapport auxquels ils se situent et construisent leurs modes d'actions) et, surtout, de comparer entre eux ceux qui sont ciblés par notre enquête. Cette perspective ouverte permettra de se situer au plus près des raisonnements des professionnels, raisonnements qui pilotent leurs actions, leurs interventions et leurs innovations et au plus près, par conséquent, de ce qui intervient sur les itinéraires de ces jeunes.

Les entretiens pourront porter sur plusieurs jeunes évoqués tantôt de façon individualisée, tantôt de façon conjointe, selon le moment de l'entretien.

C - Les travailleurs sociaux mobilisés autour de tel ou tel jeune

À l'occasion de l'étude de tel ou tel jeune (et de ce fait de ses parents et de sa fratrie), les interlocuteurs suivant étaient envisagés :

- Service AEMO (Aide éducative en milieu ouvert), ou service EAD (Aide éducative à Domicile), service de PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) Circonscription d'action sociale du département (MDS)
- Service social en faveur des élèves
- Famille d'accueil ou travailleurs sociaux de l'établissement où est placé le jeune
- Service social de l'établissement de soins prenant en charge les aspects sanitaires (CMP, Association de lutte contre les addictions, service hospitalier, etc...)
- Travailleurs sociaux du centre social de quartier (Animateurs)
- Clubs de prévention du quartier

La pluralité des interventions dont ces jeunes font souvent l'objet ne va pas sans ambiguïté ni complication. Cette pluralité manifeste l'attention qui leur est portée mais aussi la crainte et l'évitement qu'ils suscitent ; elle crée des recouvrements et simultanément des interstices : qui fait quoi ?, n'est-ce pas l'autre qui va faire ?, qui devrait faire ? Du point de vue des institutions (ASE, collègue, PJJ, ...) et de leurs professionnels, certaines attitudes apparaissent.

Des éducateurs recherchent le soutien d'un chargé de mission de Démission Impossible avec lequel ils ont déjà travaillé, ou bien le travailleur social chargé d'une mesure prend contact avec le service social en faveur des élèves. Le chargé de mission comme l'assistante sociale de l'établissement peuvent agir comme intermédiaire dans le travail d'approche d'un établissement scolaire d'accueil envisagé. Ils peuvent aussi solliciter « D.I. » afin d'élaborer et de construire en partenariat un projet d'orientation visant à répondre à l'injonction d'une mesure administrative ou judiciaire en cours. C'est à partir de ces deux informateurs possibles (chargés de mission de Démission Impossible et assistantes du service social en faveur des élèves) que nous avons été explorés les relations du jeune et de la famille avec les travailleurs sociaux à l'occasion de la prise en charge du jeune dans « D.I. ».

De ce fait certaines interventions sociales centrées sur le jeune (AEMO, PJJ) ont été davantage privilégiées que d'autres dont les missions sont plus vastes (service social polyvalent, club de prévention) ou plus centrées sur un secteur de la vie du jeune (travailleurs sociaux des services de soins ou des établissements d'accueil).

2.6. Le bilan des données collectées

Différents tableaux présentés en annexe permettent un bilan quantitatif, montrant pour chaque jeune les données recueillies : entretiens divers et dossiers. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, certains entretiens portant sur plusieurs jeunes, nous avons défini une entité nommée « énoncé » correspondant au discours d'une personne sur un jeune. Pour 93 entretiens, nous disposons de 157 énoncés.

- Le tableau 15 présente un inventaire des énoncés recueillis pour chaque jeune (17 dossiers compris).
- Le tableau 16 présente le nombre d'entretiens par catégorie d'interlocuteur.
- Le tableau 17 présente le nombre d'énoncés par jeune (17 dossiers compris)
- Le tableau 18 présente le nombre d'énoncés par professionnel (les dossiers ne sont donc pas comptés)¹¹.

Il y a des jeunes pour lesquels les sources de données sont nombreuses, notamment parce que leur circulation dans cette zone géographique les a fait connaître dans plusieurs établissements à l'occasion de séjours plus ou moins courts. À l'opposé, il y a ceux qui sont dans les interstices des institutions et, pour l'un ou l'autre, c'est l'un des entretiens sollicité pour cette étude¹² qui refait surgir la question de leur existence d'élève et de leur oubli (les 3 et 15).

Ce qui mérite d'être noté, au delà de cet inventaire quantitatif, c'est aussi l'importance des observations et des journaux de terrain qui en rendent compte : l'atmosphère et la disposition des bureaux dans de tel ou tel collège, la famille, son habitat et son environnement, etc. cette dernière information a été prise en compte dans la présentation des situations des familles.

¹¹ D'autre part il faut ajouter que quelques entretiens ont été collectifs : par exemple un principal et son adjoint, les 4 assistants d'un établissement, un éducateur et un stagiaire en charge du jeune.

¹² Compte tenu de la connotation ambiguë du terme « enquête », plusieurs familles étant concernées par des enquêtes sociales, nous avons essayé de bannir ce terme de notre vocabulaire pour éviter des malentendus, des inquiétudes et des blocages. Nous avons donc parlé d'étude ou de recherche.

3. Approche monographique

3.1. Des données recueillies aux monographies.

Les entretiens avec les professionnels des collèges, les travailleurs sociaux, les médecins scolaires, les parents et les jeunes eux-mêmes, ont été faits pendant l'année 2007 et, pour quelques-uns, se sont poursuivis au premier semestre 2008. Ils se déroulent donc au cours d'une période où ces jeunes ont, à peu près, entre 14 et 16 ans. Ce n'est pas un détail. En effet, quand il est question de la scolarité antérieure, de l'entrée au collège voire même de la maternelle, ou bien d'événements familiaux, c'est toujours dans une perspective rétrospective : ce que l'on en dit alors que le jeune est dans l'adolescence, en train de terminer le collège et la scolarité obligatoire.

Le moment de la collecte des données a un impact sur ce que l'on peut reconstruire de l'itinéraire. Bien sûr, la multiplicité des interviewés pour chacun de ces jeunes permet des croisements féconds, donnant à voir tantôt des insistances partagées, tantôt des décalages ou des contradictions. Mais ces croisements n'annulent pas cette composante temporelle, ces discours reviennent sur un passé déjà long.

Néanmoins, aux entretiens s'ajoutent les dossiers, traces écrites accumulées au fil des années et des établissements. Ces dossiers sont d'ampleurs très inégales tant du point de vue de leur épaisseur que du recensement des écrits des différentes étapes de la scolarité. Avec ces documents, sont donc rassemblés tout un ensemble de formulaires institutionnels qui ne sont pas affectés par une vision rétrospective : ce sont des écrits qui ont accompagné la scolarité de ces jeunes, s'empilant souvent chronologiquement.

La pluralité des voix, l'hétérogénéité des sources et de leur statut ont suscité des problèmes d'écriture : comment élaborer des monographies de ces 20 jeunes, qui ne gomment pas ces différentes positions temporelles ? Comment le faire en restant suffisamment clair pour un lecteur extérieur et, simultanément, suffisamment en prise sur leur complexité ? Pour ce qui concerne notre petit groupe, nous fréquentons ces garçons et ces filles, directement et indirectement, si régulièrement que nous connaissons chacun d'eux et il importe d'éviter que cette familiarité, progressivement construite, ne crée confusion et ambiguïté. Présenter une monographie pour chacun de ces 20 jeunes aurait été très lourd et aurait conduit, en quelque sorte mécaniquement, à privilégier un kaléidoscope. Nous ne présenterons donc que 5 monographies choisies pour la diversité des itinéraires des jeunes concernés, celles de Kelly (1), Roberto (2), Roger (4), Daniel (9) et Nordine (11)¹³. Aussi, dans la partie suivante, pour compléter nous avons élaboré des tableaux descriptifs sur deux thèmes : la famille et la scolarité. Ces tableaux mettent en perspective de façon panoramique l'ensemble de la cohorte, ils constituent un outil pour passer d'une approche individuelle au repérage de régularités, de noyaux transversaux.

Faces à ces multiples contraintes, il y a tout d'abord cette introduction qui présente les caractéristiques de ces différentes données, caractéristiques que nous ne reformulerons pas répétitivement. De plus, l'écriture visera à rendre d'emblée explicite la source de ce qui est présenté : discours des professionnels (initiales pour les travailleurs sociaux, numéros pour les professionnels de collèges avec tableaux récapitulatif des statuts en annexe), parents, jeunes et dossiers.

¹³ Ces numéros correspondent à ceux qui ont été attribués à chacun de ces jeunes, en plus d'un pseudonyme assurant leur anonymat.

3.2. Kelly (1)

Bernadette Tillard

Kelly est née en 1991. Elle est la quatrième d'une famille de huit enfants. À l'âge de quinze ans, sa mère a conçu avec un cousin germain, une première enfant qui est née gravement handicapée. Avec un autre homme, elle a ensuite donné naissance à deux enfants. Puis Kelly est née d'une nouvelle rencontre. Les difficultés de la maman à subvenir aux besoins de ses enfants n'ont été repérées qu'après la naissance du deuxième enfant. À cette époque une mesure d'AEMO a été mise en place et la maman a demandé que l'éducatrice qu'elle avait connue alors qu'elle avait 10 ans soit chargée de l'intervention. Après la naissance de ses quatre premiers enfants, la maman de Kelly alors âgée de 23 ans est partie un beau jour, laissant ses quatre enfants à la charge de sa propre mère. Kelly qui n'avait alors qu'un an a connu son premier placement chez une assistante familiale. Ce placement s'est prolongé jusqu'au mariage de sa mère, environ cinq ans plus tard. De cette nouvelle union, le couple a donné naissance à quatre enfants. Le mari a reconnu l'ensemble des enfants nés des premières unions de sa femme. La famille vit dans une petite maison ne comprenant que deux chambres. Le deuxième, un garçon dort chez sa grand-mère maternelle.

Les problèmes de comportement ont été repérés dès son entrée en grande section de l'école maternelle. La mère se souvient « d'avoir été appelée à l'école » pour elle à cette époque. Le dossier médical signale la poursuite de ceux-ci en CP et CE1. Durant la scolarité à l'école primaire, l'éducatrice se souvient que Kelly détruit son matériel de classe et que son cartable est rempli de papiers chiffonnés. Cependant, les multiples placements et changements de lieux d'inscription, de famille d'accueil en foyers, de collèges en collèges expliquent peut-être un dossier scolaire très peu fourni, puisque la plus ancienne des 23 pièces date de 2006. Le dossier scolaire a dû se perdre en chemin. Le dossier ne comporte qu'un seul bulletin. Les notes s'échelonnent de 0 à 15. Les appréciations dénotent un manque d'investissement dans les apprentissages et un travail perturbé par les nombreuses absences. Seul le professeur de musique porte une appréciation positive sur le travail de Kelly : « *Un bon trimestre ! Bravo !* ». Le récapitulatif des absences de l'année 2005-2006 comptabilise 22 absences (31 demi-journées) dont 2 non justifiées et 5 retards. La plupart des billets d'absence sont signés des parents avec le plus souvent des motifs liés à des problèmes de transport. Des certificats médicaux sont parfois fournis. Cependant certaines absences sont clairement dénoncées par la famille comme inacceptables. Un courrier signé de la mère de Kelly demande au collège une vigilance particulière en signalant que Kelly remplit elle-même les billets d'absence.

Selon l'établissement, Kelly est en 3^e d'insertion en raison des perturbations qu'elle crée dans une classe ordinaire et non pour un problème de difficultés intellectuelles. Le cadre de la classe et des cours tels qu'ils sont proposés au collège ne lui conviennent pas. Son positionnement par rapport aux autres élèves posent problème, y compris dans la 3^eI qui ne comprend qu'un petit effectif. Le professeur de cette classe indique :

« *Elle était un peu le leader. En fait. Oui. Et donc ça créait des clans* »

« *Il fallait continuellement être à côté d'elle, elle posait des questions pour attirer l'attention, en fait. Il fallait aussi que je fasse participer les autres élèves, et il faut équilibrer un peu. Et ça, elle ne l'acceptait pas* ».

Les enseignants comme l'éducatrice lui reconnaissent une intelligence normale, comme en témoigne cette citation qui, à la fois, souligne ses capacités et laisse entendre la responsabilité de la famille et de l'histoire familiale dans sa situation actuelle « *Je suis sûre que cette gamine, née ailleurs, elle faisait une scolarité tout à fait normale. Elle a le niveau intellectuel largement suffisant.* ». Tous (mère, enseignants, éducatrice) s'accordent sur le fait qu'elle ne travaille que lorsqu'elle en a bien envie. Or, pendant la classe de 3^e où elle alterne stage et quelques rares heures de présence en cours (2 x 2 heures par semaine), elle se motive dans la perspective du CFG, elle demande le renforcement de l'aide individualisée et met cet objectif en priorité.

Le parcours institutionnel de Kelly depuis la 6^e est complexe. Il est particulièrement lié à son histoire familiale, aux graves violences subies au sein de sa famille (qui ont été à l'origine d'une des condamnations du père) et à celles engendrées autour d'elle dans différents contextes.

- Collège de la carte scolaire (collège 1)
- Trois ans de placement en MECS, suivi psychologique, (dévoilement de violence subie), scolarisation à proximité du foyer (collège 2)
- Internat scolaire dans une autre zone de la région dans une structure privée afin d'éviter un nouveau placement, mais après trois mois, renvoi après signe d'opposition divers (elle fume, elle détruit du mobilier, elle agresse, elle fugue). Retour au domicile. (collège 3)
- Nouvelle scolarisation en collège dans une ville voisine en 5^e avec une proposition de suivi par DI. (collège 4)
- Dans l'objectif de rejoindre une 3^e I, elle change de nouveau de collège en 2006-2007. Elle se trouve alors dans un autre collège de sa ville de domicile. Elle refuse de prendre le bus et arrive tous les jours en retard (collège 5).
- A la suite de nouvelles plaintes de Kelly à l'égard de ses parents, épisode d'éloignement de la famille, scolarisation en internat dans un nouvel établissement privé suivie de retour à domicile. (collège 6)
- Trois mois à la maison pour « éviction scolaire » liée à des problèmes de peau; difficultés de prise en charge efficace
- Retour au collège le plus proche de son domicile. Quitte la 3^e I en tant que classe mais reste inscrite administrativement en 3^e I, pour être entièrement suivie par DI avec le soutien du collège pour la préparation du CFG. (7^e phase de scolarisation au collège : retour au collège 5).

Mais quelles sont les difficultés de Kelly ? Que ce soit dans la vie scolaire ou dans la vie extrascolaire, Kelly met en difficulté les structures dans lesquelles elle vit. Elle se fait renvoyer aussi bien de la cantine, du centre de loisirs que du collège, de l'internat, etc. Relativement tranquille dans sa famille et agréable quand elle est d'accord pour collaborer, Kelly devient l'actrice de scènes « démentielles » quand elle s'oppose à un enseignant ou un éducateur. Très réservée, elle ne prononce que quelques mots durant notre rencontre. Dans un coin, elle écoute, ajoute un mot, se tait... finit par quitter la pièce. Elle n'aura pas montré durant l'enquête le visage démonstratif de cris et de hurlements qui sont rapportés par les enseignants et l'éducatrice. Décrite comme intelligente, réclamant beaucoup d'attention, capable de se motiver pour le CFG, n'ayant pas appris à être pointilleuse sur l'hygiène et la propreté, ne faisant que ce qui lui plaît, se sauvant régulièrement de chez elle, volant assez souvent et quand ça lui chante, agressive envers les autres, les injuriant, les menaçant avec les couteaux dérobés à la cuisine, fumant du shit en compagnie de sa sœur et de ses copains, très intéressée par les garçons qui semblent en tirer profit, jusqu'à se retrouver entraînée dans une maison close de l'autre côté de la frontière lors d'une de ses nombreuses fugues.

Sa mère durant l'entretien égraine la litanie des « bêtises » de Kelly, consternée, impuissante qui l'ont amenée à être convoquée, ponctuant ses paroles d'un « c'était terrible ».

« En primaire, c'est à partir de là que ça a commencé à... ben pas... pas les violences, elle ; c'est-à-dire elle arrachait tous ses cahiers heu... C'est quand elle a commencé le collège. Le collège, ça a été... terrible ! Elle est sympa avec personne elle, hein ? »

« J'ai été souvent appelée, hein ? Dans tous les établissements qu'elle a eus heu, c'était terrible. » « Oh, ça a été terrible, hein ? Déjà on a été convoqués là-bas, ils ont dit : « Nous on n'en veut plus, c'est pas possible. »

« Heu... dans la nuit elle se sauvait, elle revenait à trois heures le matin ; elle était avec des copains, à fumer heu... joints. Elle buvait des canettes heu... Ensuite heu dans sa... dans sa chambre, parce qu'ils ont une chambre... de veille, je sais pas quoi ; elle a menacé aussi sa copine, elle lui a dit : « Ouais, c'est bien... n'essaye pas de dormir, je vais te tuer. ». Ça, c'est... Même quand elle a été au commissariat, elle avait été au commissariat, elle a menacé aussi un policier, ben c'est-à-dire elle a été agressive envers lui parce que... le policier avait attrapé son copain ; parce qu'il s'amusait à... devant le commissariat, à trois heures le matin, à traîner... »

La maman décrit sa fille comme souvent tentée par le fait de prendre :

« Ben elle avait volé de l'argent aussi là-bas, en colonie. »

« Parce que Kelly, elle avait volé un tee-shirt ; elle l'avait mis sur elle... et elle est passée en caisse. Et ça... Ça a sonné, voilà ! Et sa sœur, elle avait un... un tee-shirt aussi, mais... c'était un tee-shirt heu... elle l'avait pris comme ça, celui-là. Je sais pas pourquoi elle avait pris ça... Un... tee-shirt de rock. Ben, je dis : « Ben pourquoi tu l'as volé, t'avais l'argent ? T'aurais pu payer, c'était pareil ! ». Mais... ils ont pas réussi à expliquer pourquoi heu... »

« Ben là elle fume ; alors à des moments, je lui dis, au lieu de demander une cigarette, tout ça... non ! Pffff... elle préfère voler ! Ou bien, une fois aussi elle... ben même de l'argent, hein ! Ça, elle me l'a pris plus qu'une fois ! Au début, je disais rien. Mais après, j'ai dit : « Non, là c'est de trop. Là faut que je lui en parle. », j'en ai parlé avec l'éducatrice ».

Elle relève son attitude par rapport aux garçons.

« Elle s'entend pas avec les filles heu... il suffit qu'elle voie un garçon qui lui plaît, elle va essayer d'y aller, si... y a une autre fille qui y va, ben là, c'est catastrophique ! ».

« Voilà. Comme qu'est-ce qui s'est passé avec une... dans une voiture, avec deux hommes. Ben c'est... deux... deux de ses copains. Qu'elle a fait ça dans une voiture avec les deux heu... elle s'est dit : « Non, c'est pas possible. » Ça elle... elle l'a expliqué à sa sœur, mais sa sœur elle a dit je vais le dire que... Puis qu'elle fumait le joint. J'ai dit : « C'est pas possible... » Et une que j'ai sue aussi heu, par l'éducatrice, elle est venue me voir. Ben y a un moment déjà qu'elle m'a expliqué qu'elle avait de la... Comment on appelle ça ? Hm... ah la la comment qu'elle... heu c'est comme une maison de passe. Elle était dans le lot, je sais pas. C'était à V aussi, c'était une dame qu'avait un appartement. Et elle faisait rentrer tout des jeunes filles, quoi de... y a des hommes qui venaient heu... Ça a passé au Procureur, ça a passé au Tribunal des Enfants, enfin beaucoup de trucs heu... Mais, elle nie qu'elle a rien fait, quoi ! »

Kelly devant ses parents comme devant le juge nie les faits, mais elle parle peu ne s'exprime pas vraiment sur les événements qui provoquent les convocations... Selon la maman, Kelly serait suivie par une psychologue du CMP une fois par mois, mais ceci n'est pas confirmé par l'éducatrice.

D'autre part, Kelly a du mal à trouver sa place dans la famille, étant parfois oubliée par les parents dans leurs choix budgétaires, faisant l'objet de brimades, elle a une relation chaleureuse avec sa grand-mère. C'est auprès d'elle que Kelly a passé quelques journées d'école buissonnière. Elle continue d'aller régulièrement chez elle :

« Au niveau affectif, y a la grand-mère dont je parlais tout à l'heure, elle y va souvent ; quand elle allait pas en cours, la grand-mère habite tout près à côté du collègue, elle allait chez sa grand-mère, je suis allée la rechercher je sais pas combien de fois, en disant : « C'est pas ta place, tu retournes au collègue » etc. Et, donc la grand-mère sur un plan affectif, elle doit lui donner, bon elle est maintenant en fauteuil roulant, elle est âgée, enfin... mais elle va la promener au marché, donc sur un plan affectif, elle... » (TSe).

La perception des professionnels de collèges souligne des interrogations quant à sa personnalité

« Mais en fait... elle a double visage en fait, elle avait un double comportement : quelquefois elle pouvait être très gentille, très attentive, et puis une ou deux heures après, c'était complètement une autre Kelly visage très renfermé, durci et puis très agressive. » (E8)

« Mais je veux dire, visiblement, y en a deux dans sa tête, quoi. Elle se parle, y compris avec deux écritures différentes. Y a des choses un peu bizarres quoi, d'avoir deux personnes qui dialoguent avec deux écritures différentes. Enfin, je veux dire, c'est pas des choses qu'on a l'habitude de voir chez des Troisième d'insertion, ça demande un niveau, soit d'abstraction très fort, soit y a vraiment quelque chose qui tourne pas tout à fait rond là-haut quoi. » (E30)

La situation familiale difficile, le suivi social et les conditions misérables de logement sont connus par les membres de la communauté éducative. Ils relèvent les marques d'alcoolisation des parents, non évoquées par l'éducatrice, ainsi que la connivence des parents quant à l'absentéisme

« La maman est bien gentille, elle dit « Oui oui oui oui oui. », c'est pas très structurant pour une gamine. Des fois elle vient pas le matin, le père me téléphone : « Je l'ai pas laissée venir parce qu'elle m'a dit qu'elle allait faire une fugue donc je l'ai enfermée dans sa chambre. » (E30).

« Les parents bon, sont des gens au chômage, je pense que les parents sont alcooliques, malheureusement, très défavorisés, et les parents, en fait, ne s'occupent pas de leurs enfants. Elle a des frères et sœurs, dont une petite sœur, oui, je pense que c'est une petite sœur, qui a à peine un an. [...] La maman ne sait pas lire ni écrire, elle ne peut pas gérer elle-même. Elle en a pas les possibilités. Elle est jeune, mais, elle a déjà quelques marques quand même au niveau de l'alcool, donc. Les tableaux doivent pas toujours être très beaux dans cette famille. » (E8)

Différents travailleurs sociaux et médicaux interviennent auprès de la famille (une tutelle, deux éducateurs d'AEMO, une orthophoniste, un médecin traitant, le service médical et social des établissements, une TISF...) permettant de suivre les enfants en associant les parents. Les parents coopèrent, mais sont souvent débordés par les événements, témoins attentifs mais impuissants de situations personnelles complexes de leurs enfants. Attachée à sa grand-mère et aux souvenirs de son second passage de trois ans en MECS, Kelly semble avoir besoin d'être rassurée par l'éducatrice qui la connaît depuis toujours. Avec D.I., l'éducatrice a rencontré des adultes qui se sont mobilisés dans la durée pour « tenir » vis-à-vis de Kelly face à une problématique de plus en plus complexe. Tenir à ses colères, à ses absences, à ses violences, en mettant en place stages et heures de cours avec suivi individualisé. Malgré des difficultés durant les stages, l'année de 3^e s'est mieux passée.

« Elle a cependant aimé son stage de toilettage canin : « Lorsque je la voyais travailler auprès des animaux, c'était une autre élève. C'était complètement un autre comportement. Un regard tendre, le visage était transformé. » (E8)

« Au niveau boulot, c'est vraiment très très bien. Niveau communication avec les autres c'est un peu plus difficile, mais, c'est une gamine qui est largement capable de faire quelque chose. Ça c'est sûr. Le tout, c'est d'éliminer tous les problèmes autour » (E30).

Au moment où l'éducatrice d'AEMO se sentait au bout de ses ressources, DI a réussi à prendre le relais, permettant à Kelly de désirer passer son CFG et de souhaiter poursuivre une formation au-delà de son 16^e anniversaire. Cependant les problèmes de Kelly (vols, colères, manière d'envisager sa relation aux hommes), ses nombreux passages à l'acte et son mutisme sont des problèmes de fond qui ne sont pas résolus et qui continuent à représenter un danger non seulement pour autrui, mais le plus souvent pour elle-même.

3.3.Roberto (2)

Michèle Guigue

Pour Roberto, nous disposons des entretiens avec le principal adjoint et un professeur qui a été son tuteur, ainsi qu'avec ses parents en sa présence, mais pas de dossier et il ne semble pas connu des travailleurs sociaux, si ce n'est de l'éducateur de la classe relais. Cela n'étonne pas vraiment : c'est un élève discret, *pas un méchant garçon*, dit l'adjoint du collègue (E10). On s'interroge plutôt sur les rigueurs dont il fait l'objet.

Roberto appartient à une famille de 5 enfants : quatre garçons et une fille. Roberto, 15 ans, est le plus jeune de la fratrie. Son frère Luigi habite aussi à la maison.

Le père se dit *italien, naturalisé français*, pourtant il est né en France mais il est né italien, *Bizarre*, dit-il. Le père a fait le conservatoire de musique, puis sa mère l'a obligé à abandonner. Il a donc passé un CAP en maçonnerie. Il apprécie de parler de ses expériences de jeunesse, de ses rapports avec les enseignants (il cite leurs noms). Il est en congé maladie depuis 3 ans, il précise qu'il a perdu 35 kilos, mais cela va *nettement* mieux, il essaie de se *remonter le moral*. Il devrait reprendre le travail en septembre : *j'ai pas envie d'être invalide quoi*.

La scolarité des frères et sœur de Roberto est décrite comme étant *catastrophique* par la mère.

Au collège, les difficultés sont apparues dès l'entrée en sixième, Roberto ne travaillait pas mais se faisait oublier. L'enseignant qui est devenu son tuteur dans le cadre de D. I. témoigne : *Je le connaissais déjà de la 6e Roberto, à l'époque comme y avait pas de problème de comportement, c'est généralement le genre d'élève qui se fait oublier. Et donc on réagit beaucoup moins vite. J'avais fait tenir des fiches de suivi qui n'ont pas donné grand chose puisque il ne travaillait pas beaucoup plus. Il ne prenait pas de notes, ne faisait pas les exercices (E11).*

Les deux parents évoquent, quant à eux, les reproches qui ont été faits à leur fils. Un enseignant qui lui dit : *T'as rien à foutre ici !* Qu'on puisse aussi dire à leur fils qu'il est *une plante verte* leur paraît inacceptable. Roberto complète par ce qu'il s'est entendu dire par un enseignant : *T'es ici pour décorer, tu sers à rien, si c'est pour ça tu peux rester chez toi.*

Le père exprime sa colère vis à vis du collègue : *Voilà. Même moi je voulais y aller et me connaissant, j'ai dit non, parce que là ça aurait pu rudement mal tourner. Dis ! Il faut dire qu'est-ce qui est ! Le but de ta dépression que t'as eue, c'était ça, la réflexion des profs !*, dit-il en s'adressant à son fils. Il n'a pas voulu se rendre au collège parce qu'il se décrit comme étant *un nerveux*, mais il estime que l'on a fait des procès d'intention à Roberto. Il se demande si Roberto ne paye pas, en quelque sorte, les problèmes posés au collège par le frère que le précède, Luigi, qui avait été pris en possession d'une arme blanche.

Le collègue semble méconnaître ces tensions, pour ses professionnels il n'y a jamais eu de problème au niveau de la famille : *Ils ont toujours soutenu l'école, même si on sentait bien, quand il ne venait pas, qu'il y avait des excuses : il était malade (...) C'était pas un enfant mal traité, mais de temps en temps peut-être un peu trop écouté, par contre. (...) Entre deux, le père avait eu des problèmes de santé et d'emploi. Donc ce n'était pas évident pour lui (E11).*

Son père décrit Roberto comme un enfant *dépressif* : *Il se mettait à pleurer avant, pour un rien comme ça...*, il était *renfermé*, précise la mère. Quand il rentrait de l'école, il s'enfermait dans sa chambre. Le père décrit Roberto comme ayant un *caractère faible*, avec des difficultés d'ordre *psychique*. Pour y remédier, il a vu un médecin, la mère évoque la prise de *cachets*. Le père remarque en s'identifiant à son fils : *Il suffit de pas grand-chose de casser le moral d'un enfant. Comme moi avant, on me disait : « Ouais, et ci et là heu... » s'il est comme moi... .* Le père explique que lui, c'était la musique qui l'intéressait quand il avait l'âge de Roberto, mais on lui avait dit qu'il n'arriverait à *rien*. En s'appuyant sur sa propre expérience et sur celle de son fils, il répète plusieurs fois qu'à l'école, *on casse les élèves*. Le père aimerait que son fils fasse quelque chose qui lui *plaît*.

En classe, Roberto est dépassé et s'ennuie : *je venais juste pour attendre quoi heu... jusqu'à temps que ça sonnait et puis rentrer chez moi.* Il explique : quand il va en maths, *il regarde l'heure toutes les deux minutes.* Il n'aime pas l'espagnol, mais le pire c'est la techno. C'est surtout l'enseignante qu'il n'aime pas : *Cette prof-là, elle est stricte, mais vraiment, elle est à l'ancienne... c'est limite si elle va pas te taper, la prof, hein ! Alors heu... Même les élèves les plus intelligents, ben ils ont des observations avec elle. Ceux qui restent comme ça, et qui bougent pas, qui l'écoutent, ils ont des observations.* Mais au delà de ces aspects relationnels, Roberto reconnaît ses difficultés : *C'est que voilà. Tant que je sais quoi faire eh ben voilà. C'est comme heu si j'avais suivi heu... de la Sixième heu... je veux dire si... si j'avais commencé à... apprendre et tout, en Français, en Maths et tout, et si j'avais réussi à... ben à suivre, ben je m'ennuierai pas, je serais hyper content, comme en... comme en Histoire. Puis en Histoire j'ai toujours suivi heu... mais enfin j'ai déjà une basse moyenne parce que j'apprends pas, mais je veux dire, en cours ben je suis... je suis calme, je... je m'intègre pas autre part. Je... j'écoute au moins. Tandis qu'en Maths et tout, j'écoute pas. Enfin, je fais semblant. Q. : Tu fais semblant. [Rires] R. : J'écoute, mais pour moi on parle chinois quoi heu... je comprends pas.*

Dans ce contexte de difficultés scolaires Roberto reste en retrait : *en Français, j'arrive pas à apprendre de nouveaux trucs et tout, et puis comme heu... tout le monde a pas la même intelligence on va dire, comme on comprend pas... en même temps quoi, c'est que moi par exemple, si j'ai pas compris un truc, ben les autres ils vont comprendre, ben je sais pas, je vais me sentir heu... enfin je veux dire je vais pas poser la question heu... : – Ouais, vous pouvez répéter parce que j'ai pas compris..., parce que si vraiment qu'à la deuxième fois je vais pas comprendre, puis eux ils ont compris, c'est que ça me gêne aussi de les... de les reculer aussi.*

Les compétences nécessaires ne sont pas là, *quoique quand on a fait les tests, en fait, il était pas d'un niveau aussi bas qu'on aurait pu le croire* remarque le principal. Il est vrai que la manière dont Roberto est capable d'évoquer son itinéraire montre beaucoup de finesse : *Là, je me suis un peu calmé on va dire, parce qu'avant bon, j'étais... je vais pas dire gothique, mais j'étais... je me suis rasé aussi les cheveux, enfin... j'avais les longs cheveux et tout. Puis là-bas (stage en brasserie) quand... ben je m'habille normal quoi, pour qu'on me... pour aller là-bas, je mets chemise – pantalon quoi. Et puis heu... je leur ai dit, et puis je sais pas, ça leur a pas plu, et puis de là, ben je sais pas, on me parle mal.* Ainsi Roberto fait l'hypothèse qu'avoir dévoilé une autre face de lui l'a fragilisé, malgré les compromis dont il est devenu capable.

Son itinéraire scolaire est biscornu. Malgré ses difficultés une demande de 4^e AS n'a pas abouti, faute de place. Roberto a donc été orienté en classe relais deux sessions. L'enseignant coordinateur remarque : *Il a eu du mal à s'adapter parce qu'il n'était pas habitué aux gens, comment dire, qu'il a rencontré, c'était pas son profil, en relais (E11)*. En fait, il était aussi plus âgé. Le bilan de la première session est positif. Lors de la deuxième, il a aidé les autres mais il est néanmoins perçu comme *rebelle* (10). La mère pense que *Le Relais, ça lui a apporté quelque chose quand même, mais au niveau du collègue ça l'a retardé. Il est arrivé paumé en fin d'année.*

En sortant de la classe relais en janvier 2007, il a été en DI avec un stage en brasserie. La période de stage n'a pas duré, Roberto l'a interrompu pour reprendre une scolarité classique. Néanmoins, malgré sa brièveté, ce passage l'a transformé. L'enseignant qui a assuré son tutorat indique : *cela a suffi pour lui faire faire des efforts au niveau vestimentaire, parce qu'il a eu une époque un peu gothique, avec des colliers, des chaînes...* (E11). Sa mère remarque : *ça l'a ouvert, ça lui a permis de discuter... d'être plus sociable avec les gens, moins renfermé.* Toutefois si le bilan personnel et relationnel est tout à fait positif, le bilan scolaire n'est pas à la hauteur : *au niveau du collègue, ça l'a retardé quand même, hein !* dit sa mère *le collègue n'a pas donné suffisamment de devoirs à Roberto, pour qu'il soit moins paumé.* Quant à l'enseignant qui le récupère dans sa classe, ses tentatives pour pallier les absences liées au stage sont inefficaces. Il avait établi : *un roulement pour faire les photocopies et puis finalement il mettait même pas son nez dedans, j'ai dit on va arrêter pour les frais, et quand il partait en stage c'était, pfut, la même chose et je vois que moi j'ai cette année des élèves qui partent en stage aussi, quand ils reviennent en cours, le travail n'est pas fait, ils n'ont pas rattrapé, ils y arrivent pas, visiblement y a autre chose (E11).*

Puis Roberto n'a pas voulu continuer en DI. Il s'est fait une copine, une fille de 4^e. Cela le rapproche du collègue et des apprentissages, il n'est plus absent, pourtant cette relation est présentée plutôt négativement : *il a baissé les bras et il a refusé d'aller en 3^e d'insertion, pour rester ici au collège avec elle (E10)*. D'autant que voulant reprendre un itinéraire normal, conscient de ses manques, appuyé par ses parents, il souhaite redoubler... Mais cette demande est considérée comme une catastrophe : *On lui a même dit, en fait, on ne le ferait pas doubler. S'il allait en classe, si y revenait en classe. Après on s'est posé la question est-ce qu'il est armé ici pour la 3^e et on a estimé que de toute façon il ne serait pas motivé pour un doublement. (E11).*

Son enseignante insiste sur le changement qu'a suscité la fréquentation de sa copine : *Moi je le vois, peut-être que sa copine elle s'habille aussi, mais il a l'air, déjà il est propre sur lui, comme on dirait. Il a un petit peu ce soin. Il avait pas de problème, enfin à l'époque du gothique, oui quand même ! Il est propre, parce que c'est une famille où y avait quand même des problèmes à ce niveau-là, au niveau de l'hygiène. J'ai eu des frères auparavant, ça je peux vous dire honnêtement, c'était pas agréable. Et Roberto aussi (E11)*. Ces remarques étonnent : lors de son entretien Roberto était un interlocuteur agréable, à l'aise, soigné dans sa tenue. Peut-être est-ce l'effet de l'évolution de Roberto, de son cheminement et de ses rencontres, son professeur d'ailleurs insiste : *moi je l'ai trouvé plus ouvert, notamment auparavant même pour me parler à moi qui ait monté le dossier (d'entrée en classe relais), c'était difficile. Et après il parlait beaucoup plus librement, il était beaucoup plus souriant. Maintenant, quand je le vois, il me dit bonjour, ce qui aurait été dur avant (E11).*

Les parents parlent aussi de Sarah, la petite amie de Roberto : *Bon ben maintenant heu... t'as autre chose en tête,* dit le père à son fils. Comme sa copine a 15 de moyenne, Roberto pense qu'elle pourrait l'aider, mais le père aimerait qu'il la *laisse un peu de côté* : *Oui, mais d'accord, elle peut servir de soutien, mais le jour qu'elle est pas là comment tu fais ? Ben... tu prends le*

bouillon quand même, hein ? Les parents de Roberto connaissent les parents de Sarah, ils ont *confiance*.

Roberto manquait de motivation, en classe il ne levait la main, même si on l'interrogeait, ça n'aboutissait généralement pas, *donc comment lui redonner la motivation ?* La question persiste alors même que Roberto change. Paradoxalement ce retour à une scolarité régulière d'un élève discret et absentéiste qui n'a pas posé de problème de comportement est accueilli fraîchement et le redoublement lui est refusé. Sa mère, optimiste, pense que le professeur principal s'oppose à son redoublement parce que Roberto est *capable*. En tous les cas, que ce soit les détours de la classe relais, de D. I., que ce soit la fréquentation d'une copine, que ce soit l'âge, son entourage s'accorde sur le fait que Roberto *n'est plus complètement renfermé sur lui-même* et si les professionnels reconnaissent ses transformations, peut-être se souviennent-ils trop de sa période *apathique*, de son look gothique, ou bien des difficultés de ses frères et sœurs pour lui donner une seconde chance.

3.4. Roger (4)

Bernadette Tillard

Roger est né en 1990. Il est le dernier né d'un couple dont le père a travaillé comme ouvrier. La mère reste au foyer. La famille se souvient avec émotion de la mort d'un jeune garçon en bas âge. Les parents ont eu sept enfants deux filles, puis cinq garçons. Ils forment une famille ouvrière qui vit dans un quartier de maisons anciennes en cours de rénovation. Le père est passionné par les animaux dont plusieurs espèces de petits bétail et d'oiseaux sont élevés. Nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer les parents, ni le jeune lui-même et nous le regrettons beaucoup. Cependant nous avons pu entendre trois travailleurs sociaux, le médecin du service de promotion de la santé en faveur des élèves, un enseignant, un principal et un principal adjoint. Les principaux éléments de la situation concordent, même si leurs interprétations diffèrent. Nous avons donc retenu des convergences pour exposer le caractère inattendu et ingérable de son comportement dans un groupe. Ces caractéristiques propres au jeune lui ont valu d'épuiser un nombre important d'institutions qui l'ont accueillies.

Le dossier scolaire commençant au niveau de la 6^e, il est peu précis sur le parcours institutionnel de Roger. Toutefois le suivi médical annuel de cet élève, passé par des classes de perfectionnement après le CP, puis plus tard en classe de SEGPA permet de reconstituer le parcours institutionnel de Roger depuis les premières phases de sa scolarisation. De plus il comprend quelques informations en lieu direct avec la scolarisation :

- Admis en classe de perfectionnement dès l'école primaire en raison de difficultés cognitives. Roger « *parle couramment le... patois !* ».
- En CE2, il est suivi en CMP et les évaluations montrent que son niveau est celui d'un élève à mi-parcours du CP. Dès cette époque, la maman a des difficultés avec lui. Elle le compare au plus âgé de ses garçons qui est en internat en Belgique et elle réclame pour lui ce type de scolarisation. Le médecin se souvient « *Dès le CE2. En Mai 2001, " La maman souhaite un internat – Fait ce qu'il veut – N'aime pas l'école." Il ne connaissait pas toutes ses lettres... [...] Et alors relation duelle c'était... un amour ! Un petit... un petit poulot* »
- Au moment d'entrer en 6^e, il est inscrit en SEGPA dans le collège le plus proche de son domicile, collège qui a été fréquenté par ses frères. En cours de 6^e il part pour l'EREA.

- 2003-2005 : Roger alors âgé de 13 à 15 ans est inscrit à l'EREA. *« Et il a été intégré durant la Sixième à l'EREA. « Interne à l'EREA – Difficultés d'intégration – Arrive en cours d'année – Bon travail mais instable. » Donc Sixième, après il a fait Cinquième « Difficultés de comportement – Insultes. » Alors là, il avait été vu par la CCPD, qui disait « Un verbal à 61, performance 78. ». Aux évaluations de CE2, il avait 29,6 % en Français, et 52,3 % en Maths. Et en évaluation de Sixième, alors là je sais pas comment ils ont calculé leur truc : il a 0 % en Français, il a 1,3 en Maths... A cette époque, il refuse... alors, le suivi en CMP en fait ».* Il est également noté une mésentente avec le père qui conduit à un passage devant le juge des enfants. Pendant ce temps, les événements ci-dessous se déroulent.
- En janvier 2003, première mise en examen pour la destruction d'une guirlande de Noël avec un copain donc mesure éducative en attendant le jugement. C'est à ce moment-là que les éducateurs PJJ le rencontre, c'est-à-dire fin novembre 2004. Il a 14 ans.
- Le jugement est prévu en juin 2005 au bureau du juge en raison du fait qu'il s'agit d'une première mise en examen pour des faits de la faible importance. Là, Roger et son copain sont pris d'une crise de fou rire irrépressible sanctionnée par la juge qui décide de les « renvoyer au tribunal pour enfants » pour les juger de manière plus solennelle « à la barre ».
- Jugement en juillet 2005 avec mesure de mise sous protection judiciaire (MSPJ) pour 3 ans
- A la rentrée suivante, il est de nouveau inscrit en SEGPA, dans son collège d'origine, en classe de 3^e. Une fiche manuscrite du dossier signale un comportement très agité en octobre : il aurait cassé le doigt d'une camarade, retourné son sac dans une poubelle, se serait sauvé à plusieurs reprises. Une exclusion de trois jours s'en suit. Plusieurs rapports d'incidents font également état d'un comportement provocateur envers les enseignants et de conflits parfois violents avec des camarades. Sa présence ingérable en classe conduit le collège à chercher une autre solution. L'Inspection Académique intervient pour qu'il soit admis en classe relais, malgré son âge (15 ans) et le type de problématique.
- Passage éclair en classe Relais avec DI où il admis au début du mois de novembre 2005. Le troisième jour, lors d'une sortie en VTT, il fugue et entraîne un autre copain dans l'aventure. Il est exclu.
- Retour à la case départ, c'est-à-dire en 3^e SEGPA, en lien avec les éducateurs et Démission Impossible, en vue de préparer son entrée dans un établissement en Belgique. À la fin de l'année 2005, il fait un stage dans un aérodrome. Le dossier scolaire témoigne d'un moment où il a pu créer un lien privilégié avec son tuteur. Son cahier, illustré de nombreuses photos, contient des travaux réalisés par Roger ainsi que des commentaires du responsable de stage : *« il est très intéressé par le travail manuel, il déborde d'énergie, mais n'a pas la culture pour imaginer des choses nouvelles ».* Au cours de ce stage, le responsable semble avoir fait preuve d'un engagement auprès de Roger qui lui a permis d'établir une relation de confiance : *« Dimanche, Roger me téléphone : Noël tu peux venir me chercher... J'aimerais aller voir mon grand-père au cimetière ».* D'autres commentaires très positifs révèlent une appréciation complètement différente de celle des enseignants : *« Roger doit recevoir une formation pratique dans des domaines différents pour ensuite pouvoir faire un choix, mais il doit être aidé, protégé, conseillé pour avoir un chemin, une imagination pour son futur. ».* Cette étape positive est connue de la principale adjointe : *« Avec le patron de l'aéroport, il faisait aussi de la mécanique mais en même temps il apprenait ses tables, il lui donnait des devoirs à faire, c'est-à-dire qu'il y avait un tutorat masculin qui était important. » (E28).*
- Janvier 2006 : Roger est admis dans un premier établissement (IRP) en lien avec l'assistante sociale de la CMP. Il en est renvoyé et adressé à un autre centre.

- Novembre 2006 - Février 2007 : Deuxième établissement en Belgique (IRP) dont il est finalement exclu.
- Retour au domicile : A partir de là, les actes délictueux se multiplient. Il a 17 ans. Désœuvré, il sort très souvent avec les copains du quartier.
- Concertation entre les différents intervenants sociaux. Essai de stage avec DI chez un cousin qui ne dure qu'une semaine. Le maître de stage ne peut accepter les tentatives de vols chez les particuliers qui mettent en péril la propre crédibilité de son entreprise.
- Août 2007 : vol de voiture avec un copain qui décède dans la voiture au cours d'un accident. Roger est mis en examen pour homicide involontaire.
- Septembre 2007 : intégration d'une session de CER avec stage dans l'Est de la France
- Janvier 2008 Stage de remise à niveau pour un CAP d'horticulture... Il s'inscrit sur une liste d'attente à la CMP adulte
- Mars 2008 : il devient majeur.

Comment nos interlocuteurs présentent-ils les difficultés de Roger, « petit poulbot » devenu un grand gaillard costaud ?

La principale adjointe lui reconnaît quelques compétences en informatique, contredites par l'éducateur. La principale hésite sur le fait qu'il sache lire ou non. Cependant, les différents tests et les entretiens avec le dernier enseignant vont dans le sens de difficultés intellectuelles.

« Il savait utiliser l'ordinateur, se débrouiller, moi je lui donnais son travail et puis je lui disais recopie sur l'ordinateur. S'il avait du passer le B2i il aurait eu le premier niveau sans problème. Donc il est sorti quand même avec des compétences qui se sont développées. » (E28).

« Oui oui. Mais c'est tout. C'est tout. Rien. Non non non, rien. Les exercices, alors bien sûr, bien sûr, quand il était... pffff... paf... c'est facile ! Mais quand on allait vraiment au fond, parce qu'il a peut-être travaillé une heure, une heure ou deux heures, mettons ! Ça lui arrivait, je sais pas, ou il avait pris le bon comprimé qu'il fallait, hein ? Non non, on se rendait compte que au niveau scolaire, y avait rien. Rien rien rien. » (E29).

« Donc on l'a mis sur l'ordinateur, et il se croyait fort en informatique, enfin « il se croyait »... [Bruits contre le dictaphone] il aimait ça mais... il comprenait pas tout non plus, mais quand il savait faire un truc ou deux, donc il le fait vingt fois. Mais il était devant l'ordinateur, et là c'était de l'occupationnel déjà, parce qu'on le... le reste du groupe finissait le... le test. Mais, je sais pas si... y en a peut-être qui ont déjà vu Roger méchant, mais moi... enfin par rapport à la position et ce que j'ai eu à faire avec lui, on n'a pas eu de Roger méchant quoi. Dangereux, oui, mais méchant, non. » (TSe)

Cependant la spécificité de Roger réside dans la conjugaison entre ces difficultés cognitives et ses difficultés émotionnelles et comportementales.

« C'est quelqu'un qui, on a beau lui dire des choses, ne comprend pas, il en fait qu'à sa tête. C'est quelqu'un qui pousse des cris. Toujours à l'écart du groupe, qui a des attitudes qu'on peut pas comprendre, qu'on n'arrive pas à cerner. C'était pas forcément un comportement dangereux, mais c'était un comportement qu'on ne comprenait pas. Des attitudes inattendues qui perturbent. » (E18)

« Dès le début, y a eu un problème d'adaptation à l'école, ça c'était clair, il était une bonne bouille, sourire d'ange, les yeux bleus, enfin bon vraiment, il attirait l'attention tout de suite. Très pétillant, et plus que pétillant, il était indomptable. » (E28)

La principale adjointe et l'enseignant de 3^e SEGPA confient que les jeunes de sa classe finissent par craindre Roger. L'enseignant, lui-même le redoute. Les avis divergent sur la question des intentions, mais concordent pour dire qu'il fait peur.

« Ça n'a pas duré, il était menaçant, les autres élèves en avaient peur. Et on ne le tenait pas, dès que ça n'allait pas, il se sauvait. Il partait se promener, il venait me voir dans mon bureau parce que j'étais quand même le repère. » (E28)

« Encore qu'il ne veuille rien faire. C'est son problème. Mais gêner au point de faire peur, de faire des menaces, etc. [...] Insupportable, pour tout le monde. Bon, moi il m'aimait pas, ... ça, c'était évident. Puisque je le laissais rien faire, donc il m'aimait pas. Il le savait. C'était un chien fou. Mais un chien fou... méchant. Méchant méchant, duquel il faut se méfier. Désolé de le dire, à l'extérieur, j'aurais pas voulu le rencontrer avec une petite bande ou quoi que ce soit. » (E29)

L'éducateur qui l'a connu à la fois en classe relais et en tant qu'éducateur PJJ ne parle ni de peur, ni de méchanceté, mais il décrit l'absence de maîtrise de Roger :

« Dix jours, mais en fait, enfin c'est dix jours de date à date, mais en fait il est venu ici je vais dire quatre – cinq jours quoi, au dispositif relais. Ça a suffi pour créer des situations assez... délirantes : il jetait des Sixième dans la cour, il était vraiment heu... impressionnant de... Mais parce que il était heureux quoi, par contre il était heureux d'être ici. Il était heureux, content, et quand il était content, il jetait des enf... enfin ! On exagère presque, mais c'était ça, il arrivait pas du tout à contenir ses émotions autant au niveau des frustrations qu'au niveau de la joie, ou... ou bien-être en tout cas, il était content d'être ici, mais... il sait pas resté tout... sur une chaise quoi, enfin quand je disais il savait pas, je suppose que enfin... Bref, en classe relais il est trop grand... En mécanique auto (atelier PJJ), il est plutôt le jouet des plus grands qui peuvent profiter de ses limites intellectuelles. [...] Ouais, mais lui, il faisait rire les autres. Enfin, ils se moquaient de lui quoi : ils le faisaient courir partout, ils le faisaient... « Vas chercher ça... » puis lui courait, puis il était vraiment très content ; [...] je me rappelle d'une scène au restaurant [...] c'est un... un vrai restaurant, on va dire heu c'est pas non plus un quatre étoiles mais... c'est un peu plus qu'une brasserie déjà, et... avec des grandes baies vitrées ; donc déjà pour le faire manger au restaurant, c'était... pour qu'il reste en place, c'était... dur, mais il prenait l'exemple sur les autres qui... voulaient pas « se taper la honte » comme ils disaient, comme ils disent. Donc ils arrivaient eux, c'est presque les autres jeunes qui le canalisait quoi, dans ces moments-là, mais après ils allaient jouer sur ce qu'ils appellent un city stade, dont on a vue sur le... enfin le restaurant a vue là-dessus. Donc les jeunes jouaient au foot, et y a du... un terrain de foot et un panier de basket ; lui je le revois en train de monter sur le panier de basket et de pisser comme ça... pour rigoler, encore une fois, y a rien de méchant dans ce qu'il faisait mais, alors évidemment, avec la grande baie vitrée, donc nous... et après il passait, il repassait dans le panier de basket et... il revenait il était trempé, enfin il était... un petit chien fou quoi on va dire » (TSe)

Malgré toutes les péripéties dans le collège, Roger a bénéficié d'un travail constant pour trouver des solutions, là où d'autres ont été renvoyés de collège en collège, voire refusés dans certains établissements. Roger est connu ainsi que sa fratrie. Sa mère n'hésite pas à dire ses difficultés avec ce benjamin, tandis que le père n'entretient pas de relation avec le collègue.

« La maman était très vive, ils se ressemblaient tous de toute façon. Ils étaient tous là comme ça avec les yeux écarquillés, et la maman, pareil, un rythme de paroles très rapide et on sentait bien qu'elle couvrait ses garçons. C'était ses fils et le papa n'avait trop rien à dire, je l'ai jamais vu le papa. Le papa travaillait à la mairie de X (information discordante avec une autre). juste à côté. Il s'occupait pas, c'est elle qui gérait toute la famille de garçons. » (E28)

Sa mère coopérant donc volontiers avec le collègue, Roger a bénéficié des efforts déployés à l'égard de quelqu'un qu'on connaît et qui fait partie de l'environnement proche. Le professeur de SEGPA l'a connu en 6^e et le retrouve en 3^e.

« Le mot « personnage » prend tout son sens en fin de compte. Je le connaissais déjà un peu quand il était petit. Il était en Sixième ici, chez nous, enfin etc., il s'était déjà bien fait remarquer par le fait qu'il n'obéissait à rien du tout. Il n'avait aucun cadre. Vraiment aucun cadre. Et puis quand je l'ai retrouvé, il avait un peu vieilli, en... Quatrième... Ouais ouais ouais, il avait un peu vieilli de l'extérieur, disons, mais pas de l'intérieur. Pfff, aucun... goût dans le travail, aucune tenue, difficile à gérer, malsain. On avait une bonne classe, une bonne entente, etc. Il cassait cette ambiance, par son comportement, il jouait le caïd. Il disait aux autres : « Moi je fais ce que je veux... » (E29).

« Ils étaient tous venus au collège. Quand on a vu arriver Roger, on s'est dit mauvais présage, voilà le dernier a été très difficile à gérer, les 4 années de collège où y a fallu vraiment le brider, on va dire comme ça. Mais celui-là on n'a pas réussi à le dompter c'était en enfant sauvage. [...] Et on l'a récupéré en 3^e, il avait grandi, mais c'était toujours le même garçon. On le reprend parce c'est un enfant du secteur, donc, on ne se pose pas de question. Ça a été plutôt du maintien [...] On a mis en place un travail, un suivi tous ensemble avec l'Éducation Nationale, y avait la famille, Roger, Démission impossible avec Madeleine, et puis nous et la PJJ. Donc c'était vraiment une expérience multi-partenariale et je crois que c'était la première fois que c'était quelque chose à aussi grande échelle dans le partenariat. Il était suivi par un éducateur justice, on a proposé de le mettre quelques heures en atelier justice. » (E28)

« Démission Impossible » a été l'un des artisans du maintien des liens entre Roger et le collège. Malgré toutes les difficultés, pendant cette période de scolarité, Roger a été suffisamment occupé. Comme le fait remarquer l'éducateur PJJ, ce n'est qu'ensuite qu'il semble avoir été mêlé à des événements beaucoup plus graves.

3.5. Daniel (9)

Delphine Bruggeman

La famille de Daniel habite à F., dans la cité D.¹⁴ qui s'apparente à un labyrinthe de maisons toutes construites sur le même modèle. À l'entrée de la maison, on aperçoit un petit panneau d'affichage concernant le club de majorettes de la ville, présidé par la mère de Daniel¹⁵, très active sur le plan associatif. Cette dernière a un tempérament bien « trempé », dit-elle. D'ailleurs, à F., on l'appelle « la révolutionnaire » car elle ne s'en laisse pas compter par qui que ce soit, même par le maire.

L'entrée de la maison est assez délabrée, et lorsqu'on pénètre dans la pièce principale de la maison, on sent que l'ensemble de la maison est en mauvais état, marqué par l'humidité. Le mobilier n'a pas très bien vieilli. Une table, quelques chaises, deux buffets, deux grandes cages avec des oiseaux, la télévision, un poêle à charbon et beaucoup d'affaires qui traînent ici et là, comme si elles étaient en attente de rangement. La décoration est assez sommaire : quelques bibelots, quelques photos de la famille, d'autres photos de Johnny Hallyday et de Frédéric François, les idoles des parents. Seul l'ordinateur à écran plat confère un peu de modernité : Il a une place centrale entre la cuisine et la salle à manger. La mère de Daniel s'en sert notamment pour téléphoner, en passant par internet.

¹⁴ C'est une cité qui a été construite pour faire face à l'arrivée massive de mineurs (pic de la population entre 1931 et 1935).

¹⁵ Elle a créé ce club il y a 6 ans, il compte 30 majorettes.

Daniel est né en 1991, il est le dernier d'une fratrie de six enfants, le frère qui le précède a dix-sept ans de plus. Le plus âgé a 36 ans. Le CPE du collège explique : « Il est ici en Troisième, et il a donc des nièces qui sont en Sixième et en Cinquième, et Quatrième ou Troisième. Donc il a des nièces qui ont quasiment son âge, puisqu'il a donc une sœur, enfin des sœurs beaucoup plus âgées que lui. »

Sa mère (environ une soixantaine d'années) a quinze petits enfants. Elle dit qu'ils sont tous « très soudés », « j'ai des enfants qu'ils ont trop d'amour ». De ce fait, elle s'angoisse déjà pour eux lorsqu'elle sera morte : « Je sais très bien comment j'ai souffert avec mon père (perdu lorsqu'elle avait dix ans) donc je ne veux pas que ça se produise avec mes enfants ». Alors elle les prépare à cette idée, sauf avec Daniel, elle ne peut pas en parler avec lui. Ses enfants vivent tous près d'elle, elle peut les voir tous les jours. Chez elle, c'est le « vaisseau mère ». Pourtant, elle dit qu'elle aimerait qu'ils se détachent un peu, que cela leur ferait du bien. Quand elle parle de son enfance avec sa mère, son beau-père et ses huit frères et sœurs (elle était l'aînée), elle dit qu'elle n'a pas été heureuse du tout et qu'elle ne veut pas reproduire cela avec ses enfants : « Elle unissait pas, elle divisait, ma mère ».

Son premier mari était un « feignant », elle a donc assuré la subsistance de ses cinq enfants¹⁶ en travaillant pour deux. Elle n'est allée à l'école que jusqu'à l'âge de 14 ans. Elle a tout de même passé son certificat d'études primaires qu'elle a obtenu « haut la main ». Parmi ses enfants, aucun n'a de diplôme, « tous des bons à rien ! », dit-elle en riant. Elle décrit alors leur penchant pour l'école buissonnière. Il a même fallu qu'elle rembourse des allocations familiales à cause de leur absentéisme. Elle note que c'est toujours en arrivant au collège de M. que les problèmes sont survenus pour chacun d'eux.

Concernant le père de Daniel, les informations restent floues, voire contradictoires : il serait décédé selon le CPE, ou absent selon l'AS. Il semblerait, d'après la mère de Daniel, que son premier mari soit effectivement décédé mais qu'elle en ait un second qui serait le père de Daniel. Il serait ouvrier qualifié dans une entreprise, et c'est lui qui lui aurait trouvé un stage. Daniel vit avec sa mère et un frère adulte encore à la maison qui présente des problèmes d'alcoolisme. Pour le CPE, « ça explique un petit peu que Daniel aille mal, y a sans doute eu des choses très lourdes pour lui qui ont dû se passer dans son enfance, je pense, y a encore des problèmes actuels, à la maison, puisqu'il vit seul avec sa maman ». L'AS dit que Daniel « a réussi à dire à un moment donné qu'il avait des difficultés relationnelles avec son grand frère qui était... qui présen... qui avait une dépendance en fait, à l'alcool ».

Depuis qu'il est petit, Daniel est un élève assez renfermé, il a « des difficultés de s'intégrer dans un groupe, [il est] très inhibé, pour lui la communication verbale, c'est très tr... c'est extrêmement difficile ». Pour l'AS, Daniel n'est donc « pas du tout à sa place d'adolescent, [il est] en marge (...) ». Sa mère le confirme, Daniel peut parler en petit comité « mais dès qu'il y a un groupe de minimum dix dans une classe, c'est terminé ». Selon elle, le fait d'avoir de l'herpès l'a rendu craintif vis-à-vis du regard des autres depuis qu'il est petit. Elle dit l'avoir observé dans la cour de récréation à l'école primaire et avoir constaté qu'il y était seul : « il restait plus appuyé au mur, mais il longeait le trottoir. Il usait le trottoir ». Les problèmes de communication avec les autres sont survenus dès le CP, il ne voulait pas parler devant tout le monde. Cette timidité, voire cet effacement, sont aussi soulignés dans le dossier scolaire.

Pour sa mère, l'absentéisme de Daniel est survenu très précocement, dès l'école maternelle. Il a d'ailleurs été suivi par un psychiatre de la maternelle à la sixième, avant d'être suivi par un psychologue au collège. Deux événements auraient eu des conséquences sur son caractère : il a

¹⁶ Avant la naissance de Daniel.

été « édenté » lorsqu'il avait 3 ans à cause du mauvais état de ses dents. Peu de temps après, il est tombé d'une chaise et s'est cassé le fémur, il est resté immobilisé presque deux mois à l'hôpital. Ces deux hospitalisations l'ont rendu « hystérique » vis-à-vis des médecins. Durant cette période de surveillance et de rééducation, sa mère n'a pas souhaité le mettre à l'école : « (...) mon gamin c'est moi qui le surveille. Je vous le laisse pas à charge, vous êtes pas capable ici de toute façon », disait-elle à l'enseignante. Il est retourné à l'école à l'âge de 5 ans. Il a fait une année de maternelle avant de passer en primaire, car il était « apte », elle lui avait appris elle-même des choses avec « Adibou », un logiciel d'informatique pour les petits.

A l'école primaire, l'absentéisme se poursuit, Daniel pleurait tellement en allant à l'école, « il s'en rendait malade », ce qui affectait particulièrement sa mère qui pensait qu'au moins, avec elle, il était « rassuré, protégé ».

Daniel est décrit par le CPE comme un garçon « très en recul par rapport à l'école, par rapport à ses camarades de classe, par rapport aux adultes ». Dès le départ, c'est un élève très absentéiste. « C'est un élève qui très introverti, très triste, jamais souriant, parlant très peu. Donc c'est un gamin effectivement qui peut s'ouvrir, mais il me paraît en danger parce qu'en fait je le sens pas s'épanouir du tout, et je le trouve en danger par rapport au fait qu'il doit être sans doute, ça, c'est mon analyse personnelle, étouffé dans un cocon par sa maman, et qu'effectivement il a un problème relationnel, il a un problème d'ouverture aux autres, mais qu'on ne l'aide pas justement à s'ouvrir aux autres. Je pense qu'il y a des gros problèmes psychologiques, et qu'il y a un passé, pour cet enfant, qu'il a dû avoir une enfance marquée par certains événements très désagréables, et que ça a été très difficile effectivement de le faire prendre en charge. ». Pour l'AS, Daniel ne présente aucun problème de comportement : « ç'aurait été impossible par rapport à son... son comportement inhibé. C'était vraiment... enfin, je vais exagérer un peu, hein ? Mais c'est que c'était physiquement le... l'impression de... d'être un légume, hein ? Je vais exagérer un petit peu, hein ? Mais il était tellement sans énergie en fait, sans dynamisme, même psychologiquement, hein ? On avait l'impression que ça... moi j'étais vraiment très très inquiète pour lui, parce que je me disais : « Qu'est-ce... quel adulte il va devenir ? » et « Qu'est-ce qu'il va faire face à un changement ? », vous voyez ? Il était tellement dans un cocon, de la... de la maman que... on avait l'impression qu'il était pas capable lui-même, comme un petit enfant, en fait, comme un bébé [...] Et moi c'était pour ça que j'étais vraiment très inquiète, et bon, mon collègue avait dit qu'il avait fait un signalement et que c'est passé devant le juge donc heu... ».

En effet, Daniel est signalé au procureur de la république deux années de suite par le principal car, même s'il va en stage, il ne va pas en cours : « il n'y a pas moyen, on essaye tout par tous les moyens, alors la famille ne répond pas, refuse de venir, etc., etc. Et c'est très difficile de raccrocher cet élève-là à un minimum d'enseignement général » explique le principal du collège.

A la demande du chargé de mission DI, l'établissement a pris rendez-vous avec un centre médico-psychologique et cela ne s'est pas fait sans difficulté : « il y avait de la mauvaise volonté aussi de la part de la maman » et le CPE répète à plusieurs reprises qu'il sent Daniel « en danger ».

L'AS s'est, de son côté, rendue plusieurs fois au domicile de Daniel, mais elle n'y est jamais rentrée : « Parce que l'objectif c'était de dire d'aller voir si l'enfant allait bien, mais j'avais déjà une barrière, je me souviens d'une fois où j'y suis allée, j'avais une barrière familiale, c'est-à-dire qu'il y avait le frère, la sœur et... et la maman qui étaient sortis : « Non mais si si, il va bien, on va venir au collège. On va venir vous voir, donnez-nous la date, donnez-nous l'heure ». La mère ne venait aux rendez-vous que lorsqu'elle sentait qu'elle pouvait avoir des

soucis. « Mais elle venait et sans réellement... enfin, de la même façon, sans réellement prendre conscience de la... des dangers pour son fils. ».

La mère rapporte qu'elle s'est en effet « pris la tête avec elle parce qu'elle a tenu des propos qui ne [lui]ont pas plus, du genre, faire croire que Daniel c'était un enfant malheureux ». Cela l'a vraiment mise en colère, parce que Daniel « il a tout ce qui désire, il manque de rien ». Elle compare la situation de son fils avec des enfants qui vivent, eux, « dans la drogue et dans la déchéance ». Elle demande que l'AS s'occupe de ces enfants qui en ont « besoin » tandis que Daniel a « tout ce qu'il faut pour être heureux ». C'est toujours l'AS qui l'appelle pour savoir « pourquoi ci, pourquoi ça (...) alors qu'elle sait que je ne la supporte pas », s'agace la mère. Pour elle, c'est une « petite jeune » qui n'a pas d'enfants et qui ne peut donc rien comprendre aux comportements d'un enfant.

L'absentéisme de Daniel est très important. Le CPE décrit la maman comme étant « assez protectrice », ce qui le conduit à penser qu'il y a un lien avec le fait que Daniel « n'a quasiment jamais été présent au collège ». L'AS est du même avis : la mère « couvre » son fils, en fournissant par exemples des certificats médicaux ou des mots d'excuses. Daniel a d'importantes difficultés psychologiques par rapport à l'école que l'AS a même pensé traduire en termes de « phobie scolaire ». La maman en parle d'ailleurs dans les mêmes termes, avec une nuance toutefois : « c'est pas la phobie de l'école, c'est la phobie du monde dans l'école », explique-t-elle. Elle reconnaît qu'elle ne l'oblige pas à aller à l'école, elle aimerait qu'il puisse suivre des enseignements par Internet, « pour apprendre tout ce qui est informatique. Il la ferait ici, à domicile (...) ils enverraient sur internet, et puis certainement des documents à domicile, je ne sais pas comment ça se passe, mais je suis en train de chercher ça. ». Elle a déjà mené des recherches elle-même pour trouver ce type de formation. Elle aurait aimé qu'il fasse des études d'informatique, « mais il faut aller à l'école trop longtemps ». Le CPE s'est « amusé » à aller voir son blog : « c'est qu'au niveau informatique il a l'air tout à fait opérationnel ». Sa mère dit de lui qu'il est malin : « C'est-à-dire qu'il... il fait des choses dessus, il nous trouve que des des... des trucs dessus qu'on n'arrive pas nous à... on n'a pas d'idées... si on a un problème heu que, y en a qui lui ramènent l'ordinateur pour le remettre en état, hein ! ». Il répare les ordinateurs tout seul ou avec son parrain « qui se débrouille pas mal ». Il a son propre ordinateur dans sa chambre. « C'est Daniel qui nous forme, de plus en plus quoi ! », dit-elle avec une pointe de fierté. Il passe beaucoup de temps sur son ordinateur et sur internet, surtout le soir.

Daniel a été en classe relais : il n'y a jamais eu d'absentéisme, Daniel travaillait bien, « ses notes elles remontaient » dit sa mère. Pris en 3èmeI, Daniel pose néanmoins problème à l'établissement scolaire à cause de son absentéisme. Depuis la Toussaint et définitivement dès la fin du mois de décembre, il ne vient plus en classe, mais le CPE ne constate pas d'absentéisme en stage. Cependant il manque d'informations sur le déroulement du stage, ce n'est pas lui qui le suit : « c'est le genre de gamin qui m'inquiète lors d'un entretien d'embauche : il est tellement fermé, tellement introverti que je sais pas comment il peut s'en sortir dans un entretien d'embauche ».

De son côté, sa mère explique qu'il est en stage dans le bâtiment, ça lui plaît, même si le travail est un peu difficile : Daniel a porté de lourdes palettes et s'est « croqué » les reins au point de devoir rester au lit. D'ailleurs Daniel a une « scoliose prononcée » à force de porter les sacs pour aller à l'école. Elle montre son carnet de stage dans lequel il est « très bien noté » : « Très bien » dans tous les domaines, un « Bien » s'intercale de temps en temps, sinon « ils vont trouver ça louche ! », dit la mère en riant. Des remarques montrent par ailleurs la motivation de Daniel : « Même malade, il est présent ».

Aujourd'hui, sa mère signale que, depuis quelques temps, Daniel se fait des copains dans le quartier. Il va jouer au football avec eux par exemple, elle les laisse partir seuls : « c'est pas loin ». On sent cependant que la mère de Daniel est méfiante vis-à-vis de l'environnement, d'où sa propension à vouloir le protéger. Concernant les filles, c'est elle qui lui dit « Faudrait que tu... te cherches une petite nana, hein ? Y en a des belles... » mais Daniel n'aime pas que sa mère le taquine à ce sujet. Elle pense qu'il n'est pas encore prêt. Elle ne voudrait pas qu'il se cache, alors elle veut lui faire comprendre qu'elle est « ouverte ». Elle essaye de voir s'il a d'autres « penchants », mais son fils ne veut pas plus parler des garçons ! Quand elle lui parle de sortir au cinéma, c'est avec elle qu'il souhaite y aller.

3.6. Nordine (11)

Bernadette Tillard

Nordine, né en 1992 est le benjamin d'une fratrie de dix enfants né de quatre pères différents. C'est un jeune adolescent qui n'a pas encore grandi. Il porte le prénom d'un frère décédé durant ses premières années. Selon l'éducateur, le père biologique de Nordine est d'origine marocaine, il s'adonne à la boisson et peut occasionnellement se montrer violent. Il ne vit pas chez sa femme. En effet, la mère de Nordine a élevé seule ses enfants. Mère et grand-mère, elle garde les trois enfants de ses filles qui travaillent et vivent avec elle. Leur maison fait « jazer ». C'est une grande maison rénovée, qualifiée de cossue par l'assistante sociale et le principal du collège... laissant entendre que les moyens de la famille sont sans rapport avec les allocations perçues et que la famille bénéficierait de revenus parallèles. Située au bord des champs, la famille y élève de nombreux animaux.

« *La famille a été relogée dans une maison, une superbe maison, qui ne correspondait pas du tout heu... ben au... au niveau heu... économique, à... à ce que perçoit la maman, la maman vit de... de prestations, et ils ont été relogés momentanément (insiste-t-elle) dans une maison, je dirais, très cossue. Pas au premier abord, mais quand on entre dans la maison, et dans la seconde partie de la maison, ils... ils vivent, même, dans le luxe. Je sais pas s'il y vit encore, mais, c'était le luxe... la deuxième partie de la maison : une énorme heu... une très très grande pièce, avec une... une cuisine cent... heu... oh une cuisine équipée, aménagée, une cheminée centrale, heu... de très très grandes baies vitrées, et je dirais même presque un parc à l'arrière, à l'arrière, dans laquelle la famille, alors la famille ce sont les frères, parce qu'il y a aussi des frères qui vivent là, enfin y a des frères, y a des sœurs, la ferme du bonheur, ça fait ! [Rires] Mais c'est vrai que ça donne cette impression heu... donc il élève toute sorte d'animaux, heu... un monde heu... » (ASi)*

Parmi les frères de Nordine, plusieurs ont du mal à s'insérer. Un frère est handicapé, un autre a fait un séjour prolongé en prison. En revanche, les filles travaillent ou poursuivent le désir de se former et de travailler. L'une est peintre en bâtiment, l'autre auxiliaire de vie, tandis qu'une autre souhaite entrer dans la police. Cette différence entre filles et garçons est traduite par la mère de Nordine par une phrase rapporté par l'éducatrice PJJ « *Mes filles sont merveilleuses, mais mes garçons m'ont pourri la vie.* ». C'est donc dans une grande famille chaleureuse où les femmes occupent une place centrale que vit Nordine. Son prénom d'origine maghrébine associé à un nom de famille français signe le métissage de ses parents biologiques, il en est de mêmes pour les autres membres de la fratrie.

Sur le plan scolaire, son dossier ne nous renseigne pas sur sa scolarité en primaire. Cependant une fiche synthétique en fin de CM2 décrit Nordine comme un élève moyen ayant des difficultés en orthographe et un bon niveau en maths. Le travail fourni à la maison est jugé insuffisant : « *Elève moyen car le travail à la maison manque de sérieux : les leçons sont rarement apprises.* ». Aucun problème particulier n'est signalé durant cette première partie de la scolarité. Cet aspect est confirmé par le dossier du service de promotion de la santé en faveur des élèves. À l'entrée au collège, dès la sixième, les résultats moyens au début se dégradent progressivement. Les appréciations concernent le manque de travail à la maison et son attitude en classe « *Des difficultés et aucun travail. De plus une attitude en classe à revoir. Tout cela mène à des résultats catastrophiques.* », « *Des résultats en baisse par manque de travail à la maison... doit travailler plus régulièrement à la maison... il faudrait approfondir encore le travail à la maison...* ». Nordine fait l'objet de nombreuses sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, exclusion temporaire jusqu'à l'exclusion définitive du collège pour manque de travail, indiscipline, irrespect et absences (381 absences cette année-là.)

Les démêlés de Nordine avec la Police commence alors qu'il est encore dans son collège d'origine. Ceux-ci sont évoqués par le principal du deuxième collège qu'il fréquentera.

« *C'était un élève qui était embringué dans une bagarre monstrueuse avec d'autres élèves d'un collège privé de la ville. Pour une histoire de blouson un peu trop typé, je dirais, extrême droite, donc une bagarre dans le bus, ça s'est terminé à coups de batte de base-ball devant le collège privé. Embarqué par la Police, garde-à-vue, ça je l'ai su ultérieurement. Donc j'ai accepté de le prendre, en utilisant bien sûr toute la démarche administrative obligatoire. C'était pas un échange d'élèves puisqu'on n'a pas le droit, donc on est passé par l'Inspection Académique, bureau d'orientation, et il a été affecté ici.* » (E15)

Dans un deuxième collège d'une autre ville où il arrive donc en 4e, il ne s'est pas beaucoup montré. Le dossier atteste d'une baisse considérable de ses résultats dès le premier semestre (2,51 de moyenne sur 20).

« *En milieu de Quatrième des problèmes d'absentéisme ont commencé à apparaître, en fin de Quatrième, on a fait un signalement pour l'absentéisme et, à partir de ce moment-là, on a commencé à formaliser la prise en charge de Nordine. On a proposé Démission Impossible qui semblait intéresser Nordine. Donc on l'a mis en classe en Troisième, et là ça a pas réussi parce qu'on a plus jamais revu Nordine, dans l'établissement, à partir de la mi-octobre. Toute sa scolarité de Troisième il a jamais mis les... les pieds ici.* » (E37)

L'absentéisme était très important en 4^e, puis en 3^e, une visite de l'assistance sociale est effectuée dans la famille à ce sujet et des signalements se succèdent. Le CPE et l'AS qui collaborent pour cette question des absences font référence à la mère, mais ils partagent la même imprécision quant à la question du père de Nordine.

« *En fait, l'assistante sociale de l'établissement, on a toujours travaillé ensemble, et en très bonnes relations, on a une approche similaire des enfants...* » (E37)

« *On a fait un deuxième ou troisième signalement, je ne sais plus, à l'Inspection Académique, et Monsieur l'Inspecteur d'Académie a saisi la justice, une nouvelle fois. Et donc là, c'est envoyé au procureur de la République. Parce que là, les parents, enfin au moins la maman, je crois qu'il y a plus de papa, ou ils sont divorcés, est pénalement responsable de ne pas envoyer son gamin à l'école. Sinon Nordine, pas de nouvelles : disparu corps et biens.* » (E15)

« *Mais, cette famille, la constitution et le fonctionnement de cette famille, pour moi c'est aussi une faiblesse parce que ce sont des gens qui apparemment vivent également de... de minima... de minima sociaux, et... et apparemment ont l'air heu... du fait de cette solidarité de*

de de... enfin quelque part, de s'en sortir. [...] Madame n'est pas d'origine maghrébine, mais les enfants... ont tous le type en tout cas heu... oui, d'Afrique du Nord. [...] La situation de la maison, c'est vrai que moi j'étais jamais allée dans... enfin, pas faire des visites dans ce coin de la ville, c'est... c'est assez éloigné heu... et c'est... la maison elle est excentrée, elle est... heu... ben près d'autres heu... très jolies maisons, dans les champs. Heu... mais heu... mais la famille en elle-même, pour ce que j'ai pu en voir : les frères et les sœurs, tout le monde se regroupe là.

q bon, on a une idée de la famille... donc lui connaît son père, ou heu... ?

r Je ne sais pas, je ne sais pas parce que comme je suis très très peu intervenue... » (ASi)

Nordine, au travers de ses vêtements porte cette question déjà présente à propos de la maison de la discordance entre l'apparence et les moyens. Ce que le collègue relève comme une étrangeté est tout à fait perçu par la mère.

« Y a un contexte familial assez lourd, même s'il avait toujours sur lui les derniers survêtements à la mode, bien entendu. Sergio Tacchini, on sait pas comment il récupérait l'argent, mais je ne pense pas que c'était la maman qui lui donnait ! » (E15)

« à B., tout le monde parle. Lui y était bien habillé, il se changeait. Alors y disent qu'on fait du trafic d'armes. Y fallait qu'y aille à l'école sale avec des trous. J'ai dit, je vais porter plainte » (mère de Nordine)

L'analyse du collègue quant à la famille tranche avec l'impression que nous avons lors de la visite. Si le principal pense que la famille tente d'exclure ses jeunes, la présence de nombreuses personnes au domicile, les activités auxquelles le jeune est associé durant son absence ne concordent pas.

« Je pense que le contexte familial y est pour beaucoup, avec des parents qui veulent se débarrasser de leurs enfants. Donc pour eux, ce sont les... des déchets familiaux, ce sont des déchets de l'école, je pense qu'ils ont un mal-être profond. » (E15)

« De septembre en juin qu'a-t-il fait ?

Mère : Il s'est occupé des bêtes. [...] Maintenant le travail, il commence à en avoir marre. Les bêtes, il en a assez.

q. qu'est-ce qu'il fait exactement

Nordine : désherber, entretenir la pelouse, laver la terrasse. Mais j'aime pas faire les litières, c'est trop dur de faire les litières

q. est-ce qu'il travaille tout seul ?

Nordine : pas tout seul, avec ma mère, avec des copains.

Mère : c'est mieux avec les copains parce qu'avec les frères, y vont se battre. »

Le premier renvoi du collègue de proximité semble marquer pour lui un tournant. Si l'absentéisme est une des raisons de son renvoi, par la suite, de la grande maison à l'écart de la ville, jusqu'au collègue d'une ville voisine, les choses se dégradent encore. Les questions de transports et d'éloignement conduisent à des malentendus. Tandis que Nordine explique que « les professeurs se seraient moqués de moi ». Il pointe le bus qui faisait des détours pas toujours prévus et qui faisait qu'il arrivait en retard au collège, ce que les enseignants relevaient « Les profs y disaient : Ah encore vous ! ». De son côté, le principal signale « Quelques problèmes au niveau des transports, il s'est perdu plusieurs fois en cours de route ou... [Sourire] bon. »

Le principal souhaite connaître les griefs de la police à l'égard du jeune. Avec l'assistante sociale, il regrette de ne pas être suffisamment informé des problèmes de Nordine.

« Ben le problème, c'est que quand on essaye de contacter la Police, nous on n'a pas de contact, et on n'a pas de comptes à leur demander sur ce qu'il se passe, mais enfin je sais qu'il est connu des services de Police du commissariat de la ville, ça c'est clair. L'éducatrice ne daigne pas nous donner quelque renseignement que ce soit. Nous on cherche à savoir, mais c'est

à sens unique, et on n'a pas de réponses. C'est nous qui téléphonons aux familles, c'est nous qui téléphonons à l'éducatrice qui nous a dit ouvertement « Oui, pour l'instant, moi ma seule priorité, c'est pas qu'il aille à l'école, c'est qu'il soit placé. » Donc elle n'a rien fait, elle n'est pas allée chez lui, par exemple, le prendre par la peau des fesses, excusez-moi l'expression, pour le ramener manu militari ici, pour sa scolarité. Et ça, je trouve ça mais incroyable ! [Rire ironique] Incroyablement négatif surtout, mais incroyable, voilà. Donc Nordine, nous, c'est un élève sans solutions. » (E15)

« Très connu des forces de Police, du commissariat. Pas simplement pour la bagarre et les battes de base-ball... pour d'autres choses : problèmes de vol de scooter, donc il a été mis plusieurs fois en garde-à-vue au commissariat. Enfin, ça ne nous regarde pas, mais on en tient compte fortement. Puis on arrive à le savoir parce que j'ai de très bonnes relations avec le capitaine J. et heureusement que dans nos zones, on a de bons contacts avec les forces de Police parce que ça nous permet d'appréhender quelques situations qui nous permettent aussi de voir aussi l'ensemble des problématiques concernant cet élève quoi. (E15) »

En dehors de ces faits, finalement connus par le collège, malgré les réserves de l'éducateur AEMO, puis de l'éducatrice PJJ, l'assistante sociale du collège relève les faits suivants qui s'ajoute à la question de l'absentéisme :

« Il a quand même été violent, bon il a cassé les branches de lunettes d'un... d'un autre jeune, c'était un... un jeune qui... répondait aux professeurs, qui se rendait pas en cours alors qu'il avait classe, qu'on retrouvait dans les couloirs. »

Face à ces absences et aux problèmes dus à l'éloignement, durant l'année de 3^e, une nouvelle négociation s'engage entre DI, l'éducateur PJJ, la mère et Nordine. Après plusieurs tentatives de stages, un accord semble se dessiner autour d'une reprise de cours dans le second collège de la ville du domicile de Nordine. Les contacts pris par le chargé de mission DI permettent d'envisager l'inscription de Nordine dans ce collège. Les dossiers se préparent. Le jour J, jour de la signature du contrat DI, la mère, l'éducateur PJJ, la chargée de mission DI, le principal, le CPE, Nordine... tout le monde est là au grand complet pour cet événement auquel il est donné une forme assez solennelle. Et là, le collège refuse la signature du contrat et l'intégration de Nordine, au motif que les négociations n'ont pas pris en compte que Nordine a un neveu du même âge, lui-même déjà renvoyé du collège de proximité et intégré dans ce second collège. En présence de sa responsable hiérarchique venu pour le cas du neveu, l'éducateur PJJ accusé de « malhonnêteté » fait part de la non recevabilité du motif du refus d'inscription du jeune... mais les responsables de l'établissement restent sur leur position.

Du point de vue judiciaire, Nordine esquivait la mesure de réparation prononcée pour des faits remontant au mois de janvier de sa classe de 3^e. La première réparation envisagée ne peut se faire en raison d'une blessure. La seconde proposée n'est pas effectuée pour cause de départ en vacances avec ses copains. Le juge en est averti. Le suivi éducatif se poursuit. Un nouvel événement survient. Avec sa mobylette, Nordine met en danger la santé d'un policier, ce qui lui vaut de connaître les rigueurs de ses collègues au commissariat. Après une nouvelle mise en examen, une nouvelle fois, Nordine est convoqué par le juge, mais il ne vient pas. Sa mère est seule à s'y rendre. Une ordonnance de placement en centre éducatif renforcé est alors prononcée, ainsi qu'une ordonnance de recherche et de conduite. Au moment de notre rencontre avec l'éducateur PJJ, le jeune était « dans la nature ».

4. Approches descriptive et transversale de l'environnement et des itinéraires

Les 5 monographies développées dans le chapitre qui précède ne donnent qu'une vision partielle des jeunes de notre cohorte, pour une approche d'ensemble, plutôt que de faire succéder 20 narrations monographiques, nous avons opté pour une stratégie plus panoramique et synthétique, mettant en évidence des indications factuelles. En effet, les multiples données recueillies ne se limitent pas à fournir des représentations des différentes catégories d'interlocuteurs. Elles ont permis d'avoir accès à des éléments factuels objectifs qui marquent les parcours de ces jeunes. Nous avons souhaité faire une place spécifique à ces informations avant de nous attarder sur les discours qui sont tenus sur eux, mais aussi par eux. Pour cela, dans un premier temps, nous allons nous centrer sur leur environnement familial, puis, dans un second temps, sur leur itinéraire scolaire.

4.1. Présentation des situations familiales

Nous avons donc conçu un tableau sur l'environnement familial qui présente, en 4 colonnes, des **informations factuelles sur l'environnement familial immédiat**, celui dans lequel le jeune vit, ou a vécu, de façon durable, dans la période de ses 14 à 16 ans. Ainsi quand il est question d'un oncle ou d'un frère c'est parce que ce sont des personnes qui l'accueillaient ou qui habitaient sous le même toit que lui. Ces colonnes correspondent, pour la première, au jeune lui-même, pour la seconde à ses parents, pour la troisième à sa fratrie, et pour la quatrième à leur habitat (la localisation, puis la résidence elle-même).

La présentation en tableaux ne vise pas à suggérer une approche quantitative. Les tableaux ne sont pas le monopole d'indications statistiques. Beaucoup plus largement, à la suite des travaux de J. Goody sur l'écriture, on peut les considérer comme des modes d'exposition susceptibles de soutenir l'activité de la pensée. Les 5 monographies présentées constituent des récits centrés, à chaque fois, sur un jeune et son histoire, ils soulignent les composantes de son environnement, les pratiques des institutions, les méandres et la complexité de son itinéraire. Toutefois cette mise en perspective est individualisante, alors même que le lecteur peut relever, au coup par coup, des points communs. C'est pourquoi, afin d'éviter d'être happée par la singularité de chacun de ces jeunes et de chacun de leur cheminement, nous nous sommes délibérément limités à 5 monographies, pour poursuivre avec des tableaux.

Compte tenu de l'enquête conduite, nous disposons de très nombreuses informations que l'on peut recouper en croisant les entretiens des différents interlocuteurs, sans oublier les dossiers. Ces recoupements assurent une certaine fiabilité des indications recensées. Mais à ce point, s'en ajoute un autre. Ces indications ne constituent pas un ensemble systématique, la consommation de drogue ou d'alcool, les problèmes d'hygiène, ... n'ont pas fait l'objet de questions explicites. Mais pourquoi aurait-il fallu considérer que des réponses, quelles qu'elles soient, sur des thèmes aussi sensibles auraient été fiables et auraient rendu compte d'une réalité avérée ? Ne serait-ce pas accorder beaucoup de poids à ce qui est de l'ordre de la déclaration ? Nous avons fait un choix théorique et méthodologique différent en conduisant des entretiens ouverts mais focalisés sur des individus, sans questions ponctuelles intrusives. À partir de ces entretiens, des rencontres avec les parents et des dossiers, nous avons accès à des éléments de réalité : composition des familles, événements dramatiques... Certes par les manières de dire,

nous avons accès aussi au niveau des représentations. Il nous a paru important de distinguer ces deux niveaux. Cela a été possible par les différents modes de lecture mis en oeuvre, mais aussi par le fait, au cours des entretiens, de laisser venir. Cette stratégie de confiance et d'écoute mise donc sur la spontanéité, en contrepoint elle ne garantit pas la systématisme des indications, mais il ne faudrait pas oublier, comme nous l'avons pointé, que cette systématisme, si elle avait été visée, n'aurait été que de l'ordre du déclaratif.

Voici quelques exemples des limites de ces tableaux :

– Le père de Patrick est explicitement repéré comme toxicomane ayant fait de la prison pour trafic mais aussi pour violences familiales. Qu'il soit le seul toxicomane n'est pas certain, mais qu'il soit consommateur de drogue (et pas seulement de quelques joints) est incontestable de même que ses condamnations pour violences.

– Certains parents, comme le père de Marvin, la mère de Roger, au moins occasionnellement, boivent trop, mais c'est une indication qui fait l'objet de certaines réticences. Nous l'apprenons au hasard, au détour d'une phrase, par une allusion ici, par une autre là¹⁷.

Un comptage systématique fiable à l'échelle de notre cohorte est impossible.

Tableau 1 :Le point sur l'environnement familial

¹⁷ Dans la culture française, la prise en compte de l'alcool n'a pas été sans ambiguïté. Dans un contexte proche, le sociologue J.-F. Laé décrit et analyse dans *Les nuits de la main courante*, publié en 2008, un suivi éducatif lié, notamment, à des problèmes scolaires et à un conflit père-fille : « On relève déjà à Lyon, le service qui suivait cette famille s'est cassé les dents. L'usage de toxique n'arrange pas les choses. On compare cette famille à une autre. Le maintien de la mesure, 'pour voir plus loin', est proposé » p.129. Pas d'autre élément sur la place que pourrait avoir ce « toxique » dans les dérives de cette situation alors qu'elle est pourtant développée sur les pages 122 à 133.

Le jeune	Génération des parents	Fratrerie	Habitat
<p>1 – Kelly (F) Quatrième Kelly a été placée toute jeune et a été confiée par sa mère à l'âge de 7 ans. Kelly a été reconnu par le mari de sa mère Suivi AEMO+CMP Kelly fréquente facilement les garçons plus âgés (copains de son frère ou voisins) et ne côtoie que quelques filles, mais n'a pas d'échange avec des camarades de classe ou de collège.</p>	<p>Le « Père » (social) ouvrier est le père biologique des 4 derniers, il a reconnu les 4 enfants, précédemment nés de 3 pères biologiques. Mère au foyer Bénéficie d'une TISF Famille suivie par les services sociaux La mère et le père ont passé leur enfance en placement Le couple est sous tutelle (budget + éducation)</p>	<p>fratérie = 8 enfants Les 4 premiers enfants, nés d'une première union, ont été placés plusieurs années Sophie, 22 ans. déficiente lourde, vit en établissement. Son père est un cousin très proche, la mère était ado (16 ans) Davy, 18 ans, vit chez la grand-mère, a été dans D. I. il y a 3 ans. Estella, 17 ans AEMO, Kelly Elise 13 ans AEMO+CMP ; Cendrine, 12 ans CMP Michel, 5 ans, Orthophonie Natacha, 4 ans.</p>	<p>Petite maison très modeste, située aux abords de la ville, dans un quartier modeste. Peu de pièces, les enfants sont plusieurs par chambre. Mobilier rudimentaire, l'intérieur n'est pas en très bon état. Un ordinateur dans la salle à manger.</p>
<p>2 – Roberto Le dernier A partir de début 2007, il est souvent chez sa copine, alors en 4^{ème} (jugée brillante par ses professeurs).</p>	<p>Père se dit « Italien, naturalisé français », maçon En arrêt maladie depuis 3 ans, il a perdu 35 kilos (dépression) Mère a été mariée puis divorcée avant de se remarier avec le père de Roberto</p>	<p>Fratrerie = 5 enfants 4 garçons et une fille Les 2 aînés habitent dans le sud. À la maison Roberto vit avec un frère et une sœur. Le frère qui précède Roberto était en difficulté et avait été exclu du collège pour être venu avec un couteau.</p>	<p>Petite maison en bord de route à l'entrée de la ville. Elle est en travaux, c'est le père qui fait le carrelage.</p>
<p>3 - Flore (F) La seconde Les deux sœurs sont considérées comme un binôme par les professionnels de l'école. Elles ont arrêté ensemble le collège, au moment où l'aînée avait 16 ans. Flore n'était pas inscrite au collège entre 15 et 16 ans</p>	<p>Mère seule Grand mère proche Après avoir enchaîné des « petits » boulots, la mère ne travaille plus. Elle dit ne plus avoir d'aides (Rmi, Assedic) depuis le mois d'août 07 et vivrait avec 240 euros avec ses 2 filles Un père « du voyage » ferrailleur dans l'environnement</p>	<p>Fratrerie = 2 Filles Une sœur d'un an son aînée qui est enceinte. Faisant suite à sa mère, l'aînée est employée chez sa grand-mère, pratiquement aveugle.</p>	<p>En centre ville, la famille habite l'étage d'une maison modeste, sans sonnette pour éviter que les chiens aboient. Un grand séjour, une cuisine, sdb, des chambres. L'escalier pour atteindre l'étage n'est pas en très bon état mais la maison est bien entretenue. Décor « kitch », nombreux bibelots. Une immense vierge en plastique trône dans le salon.</p>

<p>4 – Roger Le dernier Copains de quartier, plus âgés, effectue des virées le WE voire chaque soir.</p>	<p>Père travaille comme ouvrier à la mairie Mère au foyer, parfois éprise de boisson</p>	<p>Fratric de 7 enfants : Christelle, Rita, Jean, Bastien, Joël, Johnny, Roger Tous les garçons ont eu d'importantes difficultés à l'école Un frère mort né ou en très bas âge, Roger et sa mère en parlent comme s'il faisait toujours partie de la fratrie.</p>	<p>Maison de ville, de facture ancienne dans un quartier en cours de rénovation</p>
<p>5 – Médhi Le second Des problèmes de poids depuis qu'il est petit. A réussi à en perdre depuis quelques temps. Copains dans le premier collège, avec lesquels il est soupçonné de faire les « 400 coups », un dans le second, dans le troisième n'est pas affilié à une classe.</p>	<p>Père chauffeur routier international ne travaille pas ou plus... La mère est auxiliaire de vie La famille a été rapatriée d'Algérie lorsque Médhi avait 4 ans et demi, sa grande sœur en avait 7.</p>	<p>Fratric = 3 enfants Une grande sœur de 3 ans son aînée et une petite sœur née 10 ans après lui.</p>	<p>Petite maison dans un lotissement plutôt moderne. Joli intérieur, tout confort, grande télévision dans le salon. Un jardin.</p>
<p>6 – Frédy L'aîné L'accouchement de Frédy a été difficile. Réanimation pour la mère et son fils (« souffrance fœtale » notée sur le carnet de santé, bassin fracturé, 6 mois de plâtre) Suivi pour problèmes d'hyperactivité et pour dyslexie. Se réalise dans les sports d'équipe (handball, rugby) où il était apprécié. Mais plusieurs ruptures avec les nouveaux clubs (déménagement, moindre offre dans le nouveau lieu de vie)</p>	<p>Père travaille en Belgique, monteur dans une usine Mère au foyer, ne travaille plus depuis un an et demi (licenciée économique, travaillait dans un Relais, vente de presse et journaux)</p>	<p>Fratric = 4 enfants Louisa (12 ans), Kévin (7 ans) et la petite dernière Lisa (16 mois). La maman l'a eu comme « cadeau » pour ses 40 ans. Son frère et sa sœur travaillent très bien à l'école. Louisa est dans le privé</p>	<p>Les parents ont quitté la métropole lilloise pour la campagne mais la mère regrette un peu d'être loin de tout. Petit pavillon, lotissement récent à la sortie de la ville. Intérieur très bien entretenu, couleurs vives, cuisine équipée, écran plasma, ordinateur portable avec internet dans le salon, chambres richement décorées, toutes équipées d'une TV avec parfois lecteur DVD.</p>

<p>7 – Farid Second Des copains d’occasion pour faire des coups en classe relais ou au collège.</p>	<p>Père décédé Mère ne parlant pas le français. Rencontrée plusieurs fois pour D.I. avec une voisine mais celle-ci a refusé de continuer</p>	<p>Fratrie = 2 garçons L’aîné est en CAT</p>	
<p>8 – Dylan Le dernier Dylan a un handicap</p>	<p>Père maçon, dans les travaux publics Mère, ne travaille pas. Famille connue des services sociaux, de la justice et de la municipalité qui aide Dylan ou son frère (en LP) pour des recherches de stages</p>	<p>Fratrie = 3 enfants Deux frères aînés de 17 et 20 ans</p>	<p>Maison en bord de ville, dans un lotissement qui ressemble à un labyrinthe. Intérieur et mobilier plutôt vieillots et vétustes. Une grande cage avec des oiseaux dans le salon.</p>
<p>9 - Daniel Le dernier Daniel a d’importants problèmes cutanés Il a créé son propre blog, il y publie de nombreuses photos de sa famille. Il joue beaucoup à des jeux vidéo et des jeux d’ordinateur.</p>	<p>Mère seule, très investie dans la vie associative du village (majorette) Elle parle d’un premier mari qui serait décédé. Des ambiguïtés : un conjoint actuel (?), ouvrier qualifié, serait le père de Daniel. L’AS ne l’a pas rencontré. Tous les enfants habitent aux alentours. La mère a 15 petits-enfants.</p>	<p>Fratrie = 6 enfants Le plus âgé a 36 ans. Un frère adulte (17 ans de plus que Daniel) vit encore chez la mère (alcoolique, il est en conflit avec Daniel) Deux sœurs ont des filles collégiennes qui sont dans le même établissement que Daniel.</p>	<p>Maison dans un lotissement. Intérieur vétuste et mobilier d’autrefois (poêle à charbon), décoration sommaire. Dans le salon, l’ordinateur qui sert aussi de téléphone.</p>
<p>10 - Basile L’aîné Passion pour la nature, les animaux, la danse country et les machines agricoles. Basile vit depuis 2007 chez les parents de sa copine, près de son oncle et de son lieu de stage DI.</p>	<p>Une mère seule, démunie, toujours dans le chagrin du petit décédé Un oncle lui a trouvé un stage chez son employeur (ferme), lui et sa femme l’ont hébergé mais celle-ci a dû être hospitalisée plusieurs mois.</p>	<p>Fratrie = 3 Un frère (3 ans de moins) est dans un établissement fermé de la PJJ Une sœur (6 ans de moins) Un bébé mort né il y a 5 ans</p>	<p>Petite maison dans un quartier populaire. Peu de mobilier, intérieur sombre.</p>

<p>11 – Nordine Le dernier Suivi PJJ Des copains évoqués avec nostalgie dans le premier collège.</p>	<p>Mère seule</p>	<p>Fratrerie = 9 Ajouter un frère décédé il y a longtemps tout enfant qui s'appelait Nordine 7 des enfants, la plupart des femmes, tous adultes, vivent avec la mère, avec leurs propres enfants Un de ses neveux (2 ans plus jeune) est collégien (Suivi PJJ également) perturbateur, en difficulté</p>	<p>Grande maison agréable et très bien équipée. Grand champ et dépendances avec toutes sortes d'animaux (caractéristiques d'une ferme et exotiques)</p>
<p>12 – Pierre L'aîné Pierre joue à des jeux vidéo et d'ordinateur. Demande de plus en plus à sortir avec des copains plus âgés le soir.</p>	<p>Des parents très jeunes (35 ans) Père imprimeur, travaille à la frontière belge. Marathonien, il a été hospitalisé récemment et était en arrêt maladie en 2007. Mère au foyer</p>	<p>Fratrerie = 5 enfants Un frère de 14 ans, Un autre de 9 ans, Une petite sœur de 4 ans et un dernier petit frère âgé de quelques mois.</p>	<p>Jolie maison de rue de centre ville, face à l'église. Intérieur très bien entretenu, avec du mobilier récent et des bibelots. Déménagement assez récent pour s'éloigner d'un quartier peu sûr pour leurs enfants</p>
<p>13 – Alexandre Le dernier Alexandre « traîne » depuis longtemps avec ses copains ou avec ceux de ses frères</p>	<p>Père décédé Mère vit seule avec ses fils, elle a des problèmes de santé. Le ménage est effectué par une petite amie d'un des frères qui réside là par intermittence Elle garde souvent un ou deux de ses petits enfants, encore en bas âge</p>	<p>Fratrerie = 4 enfants Sébastien, le plus âgé (25 ans). Fabien (23 ans) « attend là » Aurélien (20 ans) travaille. Les aînés ont eu maille à partir avec la justice, deux ont été suivis par la PJJ, Sébastien est sorti de prison pendant la recherche.</p>	<p>Petit appartement dans une cité de la ville ayant un fort sentiment d'appartenance et une image très négative. Petites pièces, peu de mobilier, une télévision dans le salon.</p>
<p>14 – Patrick Le deuxième Joue à des jeux vidéo et d'ordinateur.</p>	<p>Le divorce des parents a fortement perturbé les enfants. Le père, ancien toxicomane, a eu des déboires avec la justice, a fait de la prison. Mère enceinte de l'homme (un artisan) avec lequel elle a refait sa vie..</p>	<p>Fratrerie = 4 enfants sont nés de la première union de la mère, et un bébé à naître Patrick a un frère à peine plus âgé, vient ensuite un autre garçon de 13 ans. Ces deux frères, collégiens, sont en grande difficulté scolaire Une fille de dix ans, Iris.</p>	<p>Depuis peu, grande maison avec jardin aux abords d'un bourg. Cuisine toute équipée. Ordinateur portable avec internet dans la salle à manger.</p>

<p>15 – Eddy Le dernier Eddy s’occupe beaucoup de sa mère et ne souhaite pas s’éloigner d’elle. Intérêt pour la colombophilie</p>	<p>Père décédé Mère seule, âgée et malade</p>	<p>Fratie = 4 ou 5 enfants, très espacés L’aîné à la trentaine, il est policier, un autre est boucher</p>	
<p>16 – Logan L’aîné A été reconnu par un mari de sa mère qui n’est pas son père mais celui d’une fille plus jeune (Information peu claire) N’ a pas de copains, fréquente des voisins adultes, rend service, « bricole »</p>	<p>Mère seule (niveau BEP) A récemment demandé une tutelle Des pères (d’origine pakistanaise) dans l’environnement proche</p>	<p>Fratie de 6 enfants sans compter la (ou les) demi-frères ou sœurs Suivent deux ou trois filles (au collège) Armel dont le père aurait reconnu Logan Nina et Raïssa, d’un autre papa, Tanguy et Yan Le dernier est un petit garçon handicapé très lourd et épileptique</p>	<p>Maison très vétuste dans une petite rue de quartier populaire. Pas d’électricité. Un petit salon avec buffet, canapé et quelques bibelots. Cuisine rudimentaire. Un escalier en mauvais état conduit aux chambres.</p>
<p>17 – Marvin L’aîné Depuis 2005, une copine en troisième. C’est par elle que les premiers contacts DI se sont effectués. Fait du foot dans la cité avec les copains</p>	<p>Parents divorcés Vit avec son père, puis, quand celui-ci va en prison, retourne chez sa mère. Le père vit avec une autre femme qui a deux enfants. La mère vit avec son concubin, elle ne travaille pas. Les parents habitent l’un et l’autre dans la même cité, se voient d’une fenêtre à l’autre</p>	<p>Fraties un demi-frère plus jeune né de sa mère. un demi-frère plus jeune né de son père (en IME) suivie d’une demi-sœur</p>	<p>Chez la mère : petit appartement bien entretenu d’un immeuble d’une cité. Pièces plutôt chargées en meubles et bibelots. La machine à coudre occupe une place importante dans le salon. Des animaux : chiens et oiseaux.</p>
<p>18 – Andy L’aîné Andy joue assez fréquemment à des jeux vidéo et des jeux d’ordinateur.</p>	<p>Parents divorcés Mère à la maison Beau-père chef d’entreprise</p>	<p>Fratie = 4 enfants suivent deux frères dont Stef qui entre en 6^e pendant l’étude. et une sœur</p>	<p>Belle maison. À l’extérieur, un vieux terrain de tennis et une piscine. De nombreux animaux dans la maison : chat, perroquet, singe Choix pour couper avec les soucis de la vie urbaine.</p>

<p>19 - Paul L'aîné Passionné de jeux de plateaux et d'aventure sur ordinateur, s'invente des alias. Une copine à partir de mai 2007</p>	<p>Divorcés La mère vit dans le midi Père, ouvrier qualifié Jeune belle-mère au foyer</p>	<p>Fratricie = 4 enfants Après avoir été placé puis avoir été confié à la garde de sa mère (dans le midi), il a été confié à son père. Il ne souhaite plus vivre avec sa mère Ses frères sont placés dans des familles d'accueil différentes. Le père souhaite récupérer ses autres enfants Souhait aussi évoqué par Paul.</p>	<p>Petite maison en travaux dans le centre ville. Intérieur simple mais bien entretenu. Les travaux sont destinés à aménager la maison pour y accueillir tous les enfants.</p>
<p>20 – Sarah (F) La deuxième Très attachée à sa famille et aux petits qui l'entourent. Souvent des disputes, voire des bagarres avec les filles et garçons au collège</p>	<p>Père travaille en Belgique (boucher) Mère au foyer, enceinte du 7e</p>	<p>Fratricie = 6 enfants Sa sœur aînée est devenue maman à 14 ans. Elle habite chez ses parents avec son fils. La mère et la fille ont accouchés quasi simultanément. Un frère (importants problèmes de comportement) est interne dans un établissement spécialisé belge</p>	<p>Maison dans une grande rue en ville. Tout confort, bien entretenue, beaucoup de mobilier, cuisine équipée, beaucoup de jouets pour les enfants.</p>

Que peut-on repérer quant à la configuration et à la vie familiales ?

Nous allons nous en tenir ici à ce qui concerne les proches des jeunes de notre cohorte. Nous nous attarderons ultérieurement à ce qui les concerne directement eux-mêmes.

Taille de la fratrie

- 6 jeunes appartiennent à des fratries de 2 ou 3 enfants (3, 5, 7, 8, 10, 17)
- 8 jeunes appartiennent à des fratries de 4 ou 5 enfants (2, 6, 12, 13, 14, 15, 18, 19)
- 6 jeunes appartiennent à des fratries de 6 enfants et plus (1, 4, 9, 11, 16, 20).
- De plus
- 3 jeunes appartiennent à une fratrie dont un bébé ou un jeune enfant est décédé (4, 10, 11).

Position dans la fratrie

- 7 sont les aînés : 6, 10, 12, 16, 17, 18, 19.
- 9 sont les derniers : 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 15.
- 4 sont dans une position intermédiaire : 1, 5, 14, 20

Des fratries très étalées

- 18 ans d'écart entre l'aînée et la dernière chez Kelly (1)
- 15 ans d'écart entre l'aîné, Frédy et la petite dernière de quelques mois (6)
- Plus de 20 ans d'écart entre l'aîné et Daniel, le petit dernier (9)
- Une quinzaine d'années d'écart entre l'aîné et Nordine, le petit dernier (11).
- Pierre est l'aîné et il a un frère de quelques mois (12)
- Une quinzaine d'années d'écart entre l'aîné et le petit dernier chez Patrick (14)
- Une quinzaine d'années d'écart entre l'aîné et le petit dernier, Eddy (15)
- 12 ans d'écart entre l'aîné, Logan et son petit frère (16)
- Une quinzaine d'années d'écart entre Andy, l'aîné, et sa petite sœur (18)
- 17 ans d'écart entre l'aînée et le petit dernier de quelques mois, chez Sarah (20)

Cet étirement des fratries tient notamment à la fois à la précocité de la première grossesse de la mère, en plus des familles pointées ci-dessus, c'est clair aussi pour la mère de Pierre (12) et à la taille des fratries. La continuité de cette caractéristique s'annonce déjà pour un certain nombre de familles des jeunes de notre cohorte :

La sœur aînée de Sarah accouche à 14 ans et sa mère donne naissance au 6^e à quelques semaines d'écart. Trois ans plus tard, au moment de l'enquête, la mère est enceinte du 7^e, mais « ce sera le dernier ».

La sœur aînée de Flore qui a 17 ans est enceinte.

Or Sarah comme Flore sont très proches de leurs sœurs.

Des rumeurs sur Basile peuvent laisser penser qu'il a failli être papa à 17 ans.

Cette configuration produit un effet mécanique de partage du quotidien entre des jeunes qui occupent une place parmi les derniers nés de la fratrie et les premiers-nés de ses frères et sœurs les plus âgés. Ainsi, des enfants de positions généalogiques différentes peuvent se trouver ensemble au collège. Or les normes sociales ont évolué. La procréation est de plus en plus tardive, la fécondité de plus en plus faible. Ces deux éléments produisent une nouvelle norme sociale de famille de deux enfants en moyenne, avec un âge de 29 ans et demi à la naissance du premier enfant. En conséquence, la situation de ces grandes familles dont la procréation

commence précocement devient inhabituelle et semble troubler les professionnels qui s'embrouillent parfois dans les termes de parenté.

Sarah est dans la même classe qu'un de ses oncles.

Daniel était dans le même collège que des nièces (filles d'une sœur) qui, elles, ne posaient pas de problème.

La nouvelle compagne du père de Paul est jeune souligne le principal du collège, laissant très clairement entendre qu'elle pourrait être trop proche de celui-ci.

Nordine aurait dû être scolarisé dans le même collège que son neveu (fils d'une sœur), mais sa réinscription a échoué, notamment parce que ce dernier posait déjà quelques problèmes. (*« Comme Nordine était encore inscrit dans l'autre collège, le collège le plus proche D'autant que ce qui était reproché à son cousin, c'est... il arrive en retard, il se fiche pas mal de sa scolarité, il met son vélo n'importe où. Attention c'est quand même pas un gros caïd... Ce qui ressortait de l'entretien c'est « on veut pas de problème » donc si on veut éviter peut-être un problème, on l'évite. C'est une situation qui risque... c'était le risque, donc là c'était risque zéro. Là, on est pas obligé de le prendre et si on le prend, peut-être qu'on prend un risque, donc on ne le prend pas, puisque ça n'est pas obligatoire. (TSe à propos du refus de prendre Nordine dans le même collège que son neveu).*)

Des malheurs

Ce terme de « malheurs » ne renvoie pas à l'expression d'E. Goffman : « Les histoires de malheurs »¹⁸, car dans le contexte de l'hospitalisation dans un établissement pour malades mentaux, elle désigne « ces fictions réciproquement entretenues », quand « les individus s'y servent mutuellement de public pour se reconforter par le récit de leurs propres histoires, un peu plus consistantes que la pure fiction et un peu plus fragiles que la réalité ». Ce terme fait référence ici à des événements dramatiques qui ne peuvent qu'affecter les membres d'une famille et, de plus, créer des perturbations durables et ainsi troubler le climat de la vie familiale.

Les familles de Roger (4), Basile (10), Nordine (11) ont été affectés par la mort d'un bébé ou d'un jeune enfant

Des familles ont un membre gravement handicapé, un enfant dans celle de Kelly (1), Farid (7), Logan (16) ou un oncle dans celle de Basile (10), ou encore un enfant à problème psychiatrique dans celle de Sarah (20). Dylan (8) est lui-même handicapé.

Des problèmes de santé ont affecté Marvin (17) qui a été hospitalisé et a subi une intervention chirurgicale sérieuse. Une sœur de Nordine (11) a été hospitalisée pendant des mois suite à un accident. Le père de Pierre a été hospitalisé pour une maladie grave. La mère d'Eddy est hospitalisée occasionnellement. Les pères de Roberto (2) et Médhi (5) semblent dans une période dépressive.

Des démêlés avec la justice

Trois pères ont fait de la prison, celui de Kelly (1), Patrick (14) et de Marvin (17), de même un frère d'Alexandre (13).

Des frères, grands ou petits, ont un suivi éducatif ou des problèmes judiciaires plus ou moins graves : Kelly (1), Roger (4), Dylan (8), Basile (10), Nordine (11), Andy (18).

¹⁸ E. Goffman, 1968, p. 207 et sq.

Et les pères ?

Le père de Paul (19) a obtenu sa garde après un séjour de celui-ci chez sa mère, qui avait lui-même succédé à un placement. Il espère aussi obtenir celle des plus jeunes, placés dans des familles d'accueil différentes.

Père sociaux et pères biologiques

Kelly (1) et Logan (16) ont été reconnus par un mari de leur mère dont il est clair qu'il n'est pas leur père biologique, mais celui de membres plus jeunes de la fratrie.

Des pères aux marges de la famille

Pour Flore (3), le père semble dans l'environnement

De même pour le père social de Logan (16).

Parents divorcés

Patrick (14), Marvin (17), Andy (18). Dans ces 3 cas, il y a un beau-père.

Des mères clairement seules

Pour le Basile (10), Nordine (11)

Et en raison d'un mari décédé : pour Farid (7), Alexandre (13), Eddy (15) et peut-être pour Daniel (9, les discours sont contradictoires).

On peut, suite à cette liste qui paraît bien longue et aux informations du tableau descriptif de l'environnement familial, faire un récapitulatif, en considérant qu'il y a là, pour nos interlocuteurs des éléments qu'ils estimaient significatifs de l'histoire familiale et qu'ils jugeaient nécessaires de transmettre, car susceptibles d'avoir influencé la trajectoire personnelle de celui-ci. Ils relevaient ainsi ce qu'ils considéraient comme des facteurs de fragilité susceptibles de retentir sur le sentiment de sécurité et la confiance du jeune, tout autant que sur la continuité du soutien qui peut lui être apporté.

Le premier tableau rassemble des indications concernant uniquement l'environnement immédiat du jeune, ses parents ou des proches qui s'occupent de lui (l'oncle de Basile et sa femme), sa fratrie, à l'exclusion de lui-même.

Le second tableau est centré sur le jeune lui-même et ses fragilités personnelles, à l'exclusion des difficultés scolaires.

Tableau 2 : Les éléments de fragilité de l'environnement familial

Jeune Nb élt	Fonctionnement familial			Vie, santé...			Pauvreté
	parents	placement	Prison, suivi éducatif...	Santé	Handicap	Décès	
1.Kelly 5		Oui : négligences et maltraitance	Père social : Maltraitance, abus	Problèmes d'hygiène Alcool ?	Parents déficients Sœur déficiente lourde		Oui
2.Roberto 1				Hygiène ? ou look ? Père dépressif			
3.Flore 3	Mère seule			Sœur 17 ans enceinte			Oui
4.Roger 3			oui	Alcool ?		bébé	
5-Médhi 1				Père alcool, dépressif			
6.Frédy							
7.Farid 4	Mère seule				Frère déficient	père	Oui
8.Dylan 2			oui				Oui
9.Daniel 2 ou 3				Gd frère (alcool)		Père ?	Oui
10.Basile 5	Mère seule		Frère centre fermé PJJ	Tante (coma)		bébé	Oui
11.Nordine 4	Mère seule		oui	Sœur hôpital		bébé	
12.Pierre 1				Père malade			
13.Alex. 4	Mère seule		Oui			Père	Oui
14.Patrick 2			Oui	Père toxico			
15.Eddy 4	Mère seule			Mère malade		Père	Oui
16.Logan 5	Mère seule	Oui	Oui	Problème d'hygiène	Oui		Oui
17.Marvin 4			Père prison	Demi-frère en IME	Mère déficiente		Oui
18.Andy 1			Oui				
19.Paul 2		Oui		Père épisodiquement alcool			
20.Sarah 2				Sœur aînée maman à 14 ans	Frère Troubles mentaux		

Tableau 3 : Éléments concernant le jeune et son parcours de vie pendant la recherche

Jeune n°	Déficiences Intellectuelle	Problèmes de violences	Problèmes de santé	Placement Internat éducatif	Suivi éducatif Délinquance
1.Kelly		Violences Violences subies		oui	oui
2.Roberto					
3.Flore					
4.Roger	oui	Violences, Difficultés multiples	CMP	oui	oui
5.Médhi			Problème de poids		Oui
6.Frédy			hyperactif		
7.Farid		Violences	CMP	oui	
8.Dylan			Handicap congénital majeur		oui
9.Daniel		Renfermé Violence subie	Maladie cutanée CMP		
10.Basile	oui	Violences			oui
11.Nordine		Violences Consommation de produit illicites ?		En attente	oui
12.Pierre					oui
13.Alex	oui				oui
14.Patrick	oui	Consommation de produit illicites, Scarification	Etat dépressif	(un moment envisagé)	oui
15-Eddy	oui				oui
16-Logan		Renfermé Violences	Problème de poids	oui	oui
17-Marvin	oui		hospitalisation (opération sérieuse)		oui
18-Andy	oui	Violences			oui
19-Paul		Violences		Placé puis confié à sa mère, puis à son père	Suivi lié aux changements de placement
20-Sarah					

Quelques précisions concernant la terminologie choisie :

Déficience intellectuelle légère attestée (au delà des difficultés scolaires) par des dossiers et propositions d'orientations SEGPA, EREA,...

Les problèmes de santé d'ordre divers sont précisés, y compris psychique (consultation CMP)

Handicap pesant sur les conditions de vie au quotidien

Suivi éducatif : situation à risque ou pour délinquance déjà avéré.

4.2. Présentation des itinéraires scolaires

Les informations de ce tableau ont été recueillies à partir des dossiers (certains permettent des indications précises : rapports d'incidents, etc.) et des indications données dans les entretiens. Les méandres des itinéraires les plus compliqués sont difficiles à reconstituer, il y a, par exemple pour Kelly, quelques flottements compréhensibles. Les lignes constituent des repères temporels permettant de passer de la colonne « Collège et autres institutions » à la colonne « Remarques ». Pour assurer l'anonymat, les collèges ne sont pas nommés mais indiqués avec des lettres, A, B, C, ... selon le nombre de collèges fréquentés.

Tableau 4 : Les itinéraires scolaires

Itinéraire scolaire du jeune	École primaire	Collèges et autres institutions	Remarques
1 - Kely	Aucune trace	Collège de son secteur A Placement en MECS - Collège B à proximité du foyer Internat scolaire privé éloigné afin d'éviter un nouveau placement, collège C Retour au domicile. (collège D) Collège E, dans une ville voisine en 5 ^e Internat privé dans un nouveau collège F Retour collège E Saute la 4 ^e pour une 3 ^e Alt	Suivi psychologique, (dévoilement de violence subie) Après trois mois, renvoi (elle fume, détruit du mobilier, agresse, fugue) Proposition de suivi par DI. Nouvelles plaintes de Kelly à l'égard de ses parents, éloignement de la famille, Retour à domicile. exeat difficile à obtenir Démission Impossible
2 – Roberto (pas de dossier)	Aucune trace	6 ^e et 5 ^e Collège A 4 ^e Dispositif relais (2 sessions) 4 ^e D. I. Collège A 3 ^e Insertion Collège A	Absentéisme A une copine Plus d'absentéisme,
3 - Flore	Aucune trace	6 ^e et 5 ^e collège A	Absentéisme voire

		Demande chgt 4 ^e suivie collège B en D. I. vient en classe SEGPA qq mois	déscolarisation Démission Impossible De nv absentéisme, puis oubliée
4 - Roger	Aucune trace	6 ^e premier trimestre orientation 6e et 5 ^e EREA 4 ^e retour collège SEGPA Dispositif relais 3 ^e retour collège SEGPA Passage en atelier PJJ	(aucune trace) Exclusion Suivi Démission Impossible
5- Médhi	CP à CM1 même école (aucune trace du CM2)	6 ^e , 5 ^e , 4 ^e jusqu'au deuxième trim, coll A 4 ^e troisième trim collège B 3 ^e premier trim. collège C 3 ^e cours deuxième trim. Collège D	Démission Impossible
6 - Frédy	Doc d'entrée au collège Scolarité primaire dans le privé, avec problèmes	6 ^e collège privé A 6 ^e collège public B pour redoublement 5 ^e poursuit coll public 4 ^e sauté pour 3 ^e alternance	Contact Démission Impossible
7 - Farid	Pas de trace Annoncé avec problème en réunion de concertation prim/coll	6 ^e , 5 ^e , Collège A Dispositif Relais Établissement en Belgique	Exclusion Contact D. I. Démarches et attentes pour la Belgique
8 - Dylan	Doc d'entrée au collège Repéré à la visite « intégration » du CM2 au collège	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , 3 ^e	Suivi Démission Impossible
9 - Daniel	Doc d'entrée au collège	6 ^e , Dispositif relais 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , 3 ^e	Section sport volley Absentéisme lourd Suivi Démission Impossible
10 - Basile	CM1 : oct. demande d'intervention RASED	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , 3 ^e	Mise en place fiche de suivi dès la 6 ^e Suivi Démission Impossible
11 - Nordine	Doc d'entrée au	6 ^e et 5 ^e Collège A	

	collège	En cours 5 ^e Collège B 4 ^e et 3 ^e Collège B	Suivi Démission Impossible En attente de placement absent à partir d'oct de la 4e
12 - Pierre	Dossier depuis la GS maternelle, puis élémentaire sans chgt d'établissement	6 ^e Collège A 5 ^e Collège B 4 ^e Collège B Conseil de discipline en janvier 4 ^e collège C	Exclus temporaire, 16 rpts d'incidents Cahier de suivi, 47 rpts d'incidents, 3 exclusions temp., puis exclusion définitive Démission Impossible
13 – Alexandre	Dossier depuis la GS maternelle, puis élémentaire sans chgt d'établissement	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , 3 ^e	Dispositif relais Suivi Démission Impossible Conseil de discipline, maintien dans le collège
14 - Patrick		6 ^e , 5 ^e , Collège A 4 ^e , Collège B Chgt collège (déménagement) 3 ^e Collège C	Dispositif relais Nv dispositif relais Démission Impossible
15 - Eddy	Dossier d'entrée au collège	6 ^e , 5 ^e , Collège A 4 ^e , Collège A 3 ^e Collège B	Démission Impossible Exclu pour insolence Absent, considère le nv collège trop éloigné
16 - Logan	Dossier d'entrée au collège	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , classe redoublée	Nombreuses absences dès la 5 ^e . lettres avertissement Démission Impossible
17 - Marvin	Dossier depuis la PS maternelle, puis élémentaire sans chgt d'établissement	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e , 3 ^e Alternance	Lettres avertissement pour absences D.I. Avertissement travail et conduite, puis exclusion temporaire
18 - Andy	Dossier depuis la	6 ^e , 5 ^e Collège A	

	GS maternelle, puis élémentaire sans chgt d'établissement. CP projet aide RASED	5 ^e troisième trim Collège B puis 4 ^e Fin de 4 ^e puis 3 ^e , Collège C	Démission Impossible Démission Impossible poursuivi
19 - Paul		Pas de trace 6 ^e collège A 5 ^e , collège B dans le midi Confié à son père, d'où arrivée dans le PdC, le passage de 5 ^e en 4 ^e n'est pas clair. 4 ^e Collège C 4 ^e redouble collège D	3 rpts d'incidents, Renvoi de cours puis exclusion Démission Impossible
20 – Sarah	Pas de trace	6 ^e , 5 ^e , tout le collège dans un établissement 4 ^e ,	Absentéisme lourd Démission Impossible

Si l'on synthétise ces indications, sans mentionner D.I. qui a offert à tous un contact et un suivi individualisé plus ou moins long, il apparaît que :

– 6 de ces jeunes font l'intégralité de leur scolarité dans 1 seul collège : Dylan, Basile, Alexandre, Logan, Marwin, Sarah.

– 2 jeunes font l'intégralité de leur scolarité dans 1 seul collège mais ils passent par le Dispositif relais : Roberto et Daniel

Le dispositif relais étant directement lié au collège d'origine (dans lequel il peut d'ailleurs arriver qu'il soit implanté), on peut donc considérer que 8 jeunes ont eu une scolarité sans changer de collège, dans cette communauté qui s'est construite à l'entrée en 6^e et dont ils sont membres. Il importe donc de noter que certains établissements font face et n'envoient pas le jeune ailleurs, risquant d'amorcer une errance problématique. Un Principal remarquait au cours de l'entretien, avec un franc parler sans détour : « C'est bien normal qu'on dise, la sanction c'est qu'il doit aller ailleurs. Mais, ici, les profs eux-mêmes, ils disent – non ! parce qu'ils connaissent tellement bien le gosse que ils disent : mais il va se faire tuer, ailleurs ! On va le mettre ailleurs, il va aller en prison, en moins de deux, parce que il va se faire virer. C'est peut-être aussi parce qu'on joue les auréoles, je sais pas, mais y a vraiment, je crois qu'y a le fait qu'ils voient l'enfant, ils voient pas que l'élève, parce que l'élève c'est une horreur ! » (E 5). Que ces jeunes soient considérés comme difficiles à « gérer », que leur suivi prenne un temps considérable, il n'empêche, l'encadrement se mobilise et mobilise les ressources locales, des aménagements sont conçus, et le jeune poursuit en cahotant dans son collège.

– 4 jeunes font leur scolarité dans 2 collèges, mais dans des conditions et avec des résultats fort différents :

Frédy a suivi ses parents qui ont déménagé

Eddy a été exclu et ne se rend pas dans le second collège qu'il trouve trop éloigné

Flore a demandé à changer de collège parce qu'elle était harcelée et avait peur, elle ne fréquente que peu de temps le second collège

Nordine est en attente, en attente d'un troisième collège, d'un placement...

– 2 jeunes ont fréquenté 3 collèges : Pierre et Andy

– 2 jeunes ont fréquenté 4 collèges : Médhi et Paul, pour celui-ci ces changements sont en lien avec un placement, puis un séjour chez sa mère, enfin il est confié à son père.

– 4 jeunes sont passés de collèges en structures spécialisées :

Patrick est passé dans 2 collèges et deux dispositifs relais en lien avec le divorce et le déménagement de sa mère

Farid est passé par 1 collège, un dispositif relais, un établissement en Belgique

Roger est passé dans 1 collège, un EREA, un atelier PJJ.

Kelly est passée par 6 collèges et 3 internats.

Il y a certes des changements qui ne sont liés ni à l'école, ni au jeune lui-même, ce sont des circonstances extérieures qui interviennent : déménagements (Frédy, Andy) et décisions judiciaires concernant les parents (Paul).

On peut noter qu'à tout le moins 6 jeunes ont été pris dans une spirale de changements dont on ne peut escompter l'interruption qu'avec la fin du collège ou le passage des 16 ans. Ils passent de case en case, certains mettant à l'épreuve y compris des structures spécialisées au point d'en être exclus. C'est ainsi que Roger comme Kelly font exploser les différentes « cases » qu'ils fréquentent. Pour eux, le chargé de mission de D.I. assure un suivi plus ou moins distant, selon l'établissement dans lequel ils sont de passage. Farid, quant à lui, semble trouver un certain apaisement dans un établissement belge.

Patrick, en revanche, tire bénéfice d'un déménagement, de la persévérance de sa mère, du suivi continué de D.I. et de la bienveillance de la direction de son nouveau collège. Ce cas est particulièrement exemplaire dans la mesure où se trouvent mobilisés ce que l'on peut considérer comme de multiples « cases » car, à celles directement liées à l'école, il faut ajouter celle liée à la protection judiciaire de la jeunesse.

Mais il ne faudrait pas oublier qu'il y a aussi ceux qui restent à l'écart du collège pendant des mois. C'est le cas d'Eddy et de Nordine, tous deux bénéficiant d'un suivi éducatif. Pourtant ces deux situations sont fort différentes, celle d'Eddy est proche de celle de Sarah, seul l'absentéisme peut leur être reproché, et tout le monde joue la montre en attendant leur 16 ans, leurs parents et eux-mêmes, comme leur collège qui adresse les courriers officiels convenus. Un cas est à noter, celui de Flore, elle a réussi à être oubliée, on a dit qu'elle avait déménagé, l'activation de réseaux n'a rien donné, jusqu'au jour où une rencontre de hasard dans la rue, et la présence d'une nouvelle voisine dans l'immeuble a permis la reprise de contact : elle habitait toujours au même endroit, avec sa mère et sa sœur, un appartement sans sonnette...

Un bilan global de ces situations institutionnelles vis-à-vis de l'école, permet de constater que la plupart de ces élèves sont entrés en 6^e dans ce que nous avons appelés des « cases normales » (la classe de son groupe d'âge) souvent dans les établissements sensibles, « cases » plus ou moins « arrangées » par la composition minutieuse des groupes classes. Deux d'entre eux parce que leurs parents avaient refusé une orientation en SEGPA. Cependant très rapidement leur itinéraire bifurque vers des « cases spéciales » comme les dispositifs relais, l'EREA, puis plus tard les 3^e alternance ou la « case marginale » que constitue *Démision Impossible*. Cette bifurcation ne limite pas l'ampleur des perturbations, conjuguée avec l'objectif manifeste de certains établissements d'éviter les explosions. Cela conduit certains à errer de « case » en « case ». Cette errance est souvent ponctuée de moments où, en attente d'une « case », le collège ne fait plus partie du quotidien. Quelques uns, Flore, Daniel, Eddy, Logan, Sarah, à l'approche

des 16 ans, de façon plus ou moins anticipée, échappent à la case scolaire. Pour autant, est-il judicieux de les considérer comme «incassables»? Ce ne sont pas les plus explosifs. En revanche, on peut penser que l'épreuve de pénibilité ressentie au collège les a conduit à développer des pratiques de résistance et de compromis qui, plus ou moins discrètement, leur ont permis de s'esquiver.

5. Analyse des discours recueillis

5.1. Les discours des professionnels des collèges

Michèle Guigue

Quand j'ai proposé aux professionnels des collèges que je rencontrais le ou les noms des élèves qu'ils connaissaient et sur lesquels je souhaitais les interviewer, plusieurs aspects ont été d'emblée et spontanément évoqués : « c'est un élève de chez nous » ou non, c'est un enfant « atypique ». Ces discours centrés sur ces jeunes permettent de repérer des modalités de participation sociale, certes non habituelles, sur lesquelles nous nous attarderons en dernier lieu.

Le collège, une communauté qui se construit à l'entrée en 6e

Les travaux sur l'effet d'étiquetage sont nombreux, ils développent l'impact d'une catégorisation qui, tout à la fois nomme, définit et, de ce fait, enferme l'individu dans la perception que l'on a de lui. Toutefois, dans le contexte institutionnel complexe et durable (4 années de scolarité) qu'est un collège, le fait d'être connu s'inscrit dans des configurations contextualisées complexes qu'il importe d'identifier pour en saisir les ressources ou les inconvénients. À partir des discours sur ces élèves en grande difficulté, apparaît, en toile de fond, l'établissement comme unité de travail et comme communauté.

« C'est un élève de chez nous »

Le point de départ quasi systématique des entretiens avec les principaux et les CPE concerne le moment d'arrivée de l'élève. Cette information revient régulièrement, explicitement et avec force, marquant le sentiment d'appartenance, ou non, de l'élève au collège. Dire « c'est un élève de chez nous » suppose qu'il soit entré en 6^e dans l'établissement et ainsi qu'on l'ai connu « petit », selon l'expression de plusieurs interviewés. Un jeune connu depuis la 6^e, même s'il est pénible, dur, est toujours regardé par tel ou tel qui a eu l'occasion de l'avoir en classe ou de le côtoyer, avec compassion, voire affection, en tous les cas de façon positive. Les cadres du collège trouvent donc quelqu'un pour le prendre en charge et le soutenir, quelqu'un avec qui il y a déjà de la confiance, qui le reconnaît comme méritant de l'attention et qui est prêt à se dépenser en efforts sans compter.

Des comparaisons entre élèves mettent en évidence explicitement l'impact d'être du collège depuis la 6e. Ainsi à l'occasion de l'arrivée de deux frères, si le grand, Andy (le 18 de notre cohorte), est sur les marges, la principale remarque concernant son cadet qui a fait son entrée en 6^e : « Voilà, il commence à être à nous. Oui. Ah oui, oui, oui. Les réactions des enseignants sont tout à fait différentes. D'abord il est encore petit ». Elle ajoute plus loin : « Andy, il est à personne » (E 24). De même une adjointe fait le parallèle entre deux élèves de la cohorte qui sont dans son collège : « Durand (12), on l'a eu... vous voyez qu'on ne l'a eu que l'année dernière. Donc Durand, on n'a pas... on n'a pas *pu* faire ce qu'on a fait avec les élèves... Alexandre (13), on l'a depuis quatre ans, donc si on l'a gardé, c'est parce que c'est nous qui l'avons formé. Tandis que... Durand, c'est pas nous qui l'avons formé. Donc... il est parti en vrille. Ça s'explique, je trouve. » (E 32) L'un est nommé par son nom, l'autre par son prénom, au

delà de ce qui est dit, c'est un indice complémentaire d'une certaine familiarité et d'un certain attachement.

Aux élèves arrivés au collège en 6^e, s'opposent, tout d'abord, ceux qui sont arrivés dans le cours du cursus collège, mais surtout ceux qui arrivent en cours d'année. Pour ceux-là, même si les informations données sont laconiques et partielles, ou diffusées uniquement au professeur principal, personne n'est dupe : ce sont des « exclus » d'ailleurs et ils suscitent la méfiance.

Être « catalogué » malgré tout

L'un des arguments (en dehors de l'aspect punition) pour exclure et changer des élèves d'établissement est de les éloigner du milieu dans lequel ils ont fait des bêtises, c'est-à-dire le quartier, les autres élèves. Cependant cet éloignement étant souvent relatif (il ne faut pas que les déplacements deviennent trop longs), il ne produit pas toujours l'effet attendu : Pierre (12) s'est trouvé avec un élève qu'il connaissait « Oh ! la gaffe ! » souligne le Principal (E 5).

Le jeune qui arrive du dehors ne repart pas à zéro, il a une étiquette dévalorisée ou inquiétante et, de plus, comme personne ne le connaît, il est plus difficile de mobiliser pour une prise en charge personnalisée. Pour Médhi (5), c'est donc la Principale qui l'accueille dans son bureau, elle nous raconte : « Je le connais pas depuis longtemps, parce que... bon, il nous est arrivé, enfin c'est l'Inspection Académique qui m'a sollicitée, pour que je puisse le prendre, puisqu'il y avait eu un conseil de discipline dans le précédent collège » (E 21). Quand elle l'accueille, elle lui dit : « T'as un passé, Médhi, moi je... Tu arrives pour moi, t'es vierge de tout ce qui s'est passé. Même si il s'est passé des choses, dans ta vie, pour moi,... moi je te prends à zéro. ». Elle tient le même discours au professeur principal : « Attention ! On garde bien ça parce que nous on doit l'accueillir normalement comme si il s'était rien passé avant ». Toutefois elle accueille cet élève dans son bureau (où nous le retrouverons plus loin) parce qu'elle n'ose pas le mettre en classe immédiatement. Une principale nous indique : « Nous, on en reçoit pas mal d'élèves, parce qu'on nous dit : « Ben oui ! Chez vous ça va mieux se passer... » (E 5) etc. Donc, c'est vrai qu'on n'évoque pas les motifs, on dit pas aux collègues : « Il arrive parce que c'est un conseil de discipline. » On laisse à l'élève la chance de se refaire une santé, quoi, d'arriver là, blanc comme neige. C'est vrai que... généralement, on met une forme de contrat quand on reçoit les élèves. Enfin, c'est pas nous qui les réinscrivons, mais enfin bon, on fait comme si. On leur met un peu la pression, on leur dit : « Voilà, on accepte ton inscription, sous ces conditions, quoi ». On met en place un tutorat de la part des adultes. » (E 22).

Pour autant, entre ce qui est souhaité et le quotidien de la vie de classe, le décalage peut être important : « L'année dernière quand Patrick (14) était dans le groupe classe, il était continuellement exclus de cours, parce qu'on disait de toute manière « Oui, si y a ça qui vole dans la classe, ça vient de son coin ». Il était catalogué pour l'avenir. Et puis c'est vrai qu'il avait quand même un comportement qui était... assez... [sifflement] dur à gérer » (E 24).

Quelle solution entre l'étiquetage ou le soupçon ? La discrétion sur les raisons de ces arrivées semble parfois conduire à amplifier ce qui a pu être à l'origine de ce transfert, rien n'est dit mais au delà des bureaux de la direction, le ton du secret inconnu et indicible, ne peut manquer de stimuler l'imagination.

Une famille connue

Ceux qui sont connus de l'établissement, toutefois, portent parfois l'étiquette qu'ils tiennent de leur famille. En effet, les élèves de la cohorte appartiennent souvent à des familles

plus ou moins nombreuses, de ce fait, il est manifeste que la connaissance de la fratrie et des parents joue un rôle non négligeable.

Il y a les fratries à problème :

« Alors Dylan (8), donc on l'a eu depuis la Sixième, bon c'est une fratrie, hein ? J'ai eu les deux frères, un qui est arrivé ici en Sixième, un autre qui est passé par un collège voisin, et qui a fait une petite étape chez nous, et puis qu'on a vite renvoyé sur son premier collège parce qu'on sentait bien qu'entre les deux frères ça risquait de poser problème ici au sein de l'établissement. » (E 7)

« Ils étaient tous là comme ça avec les yeux écarquillés, et la maman, pareil, on sentait bien qu'elle couvrait ses garçons. C'était ses fils et le papa, je l'ai jamais vu. (...) Ils étaient tous venus au collège. Moi j'avais connu que le précédent, c'est vrai qu'ils se ressemblaient tous, quand on a vu arriver Roger (4), on s'est dit mauvais présage ! Le précédent a été très difficile à gérer, les 4 années de collège, il a fallu vraiment le brider, on va dire comme ça. Mais celui-là on n'a pas réussi à le dompter c'était en enfant sauvage. » (E 28)

« Donc, Pierre (12) c'est l'aîné. Donc les autres sont plus petits. Le frère il va pas bien non plus en ce moment quoi. Bon, on a rencontré quelquefois la famille, pas la maman qui peut pas se déplacer parce qu'ils sont quatre maintenant, elle avait le troisième en bas âge, elle était enceinte du quatrième, et le papa n'était pas souvent là, quoi. Donc quand on le rencontrait, le discours du papa semblait tout à fait normal, hein ? Il n'admettait pas le comportement de son garçon, ce qui se passait, quoi. Mais forcément, comme il rentrait le soir... » (E 22)

Il y a des fratries difficiles à assumer :

« Alex (13), c'est le moins méchant de toute la famille, il a des frères qui sont allés en taule et tout ça. » (E 5). « Il est venu me voir dans mon bureau, il m'a dit : « Moi Monsieur, je veux travailler, je veux m'en sortir, je veux pas être comme mon frère, je veux faire quelque chose, je veux faire peintre en bâtiment. » etc. Madame S. qui est éducatrice PJJ avait suivi les frères, hein ? Elle aussi le comportement d'Alexandre l'a étonnée. Pourquoi ? Parce que Alexandre il voulait faire des stages, il voulait rester dans un... je vais dire, un cadre structurant. » (E16).

Pourtant si l'on prend comme repère le jeune de la cohorte de notre recherche, la connaissance de la situation familiale n'est pas toujours pénalisante, bien au contraire. L'aîné alerte par ses difficultés et cela accélère la prise en charge de ceux qui le suivent. C'est par exemple le cas d'Andy et de son frère Stef, de Logan, de ses sœurs et de son jeune frère handicapé.

Culture d'établissement et sentiment d'appartenance

Dans certains collèges, la culture de l'établissement vient à la rescousse pour soutenir une approche compréhensive. Évoquant un élève qui s'est affronté physiquement à plusieurs enseignants, le Principal remarque : « C'est bien normal qu'on dise, la sanction c'est qu'il doit aller ailleurs. Mais, ici, les profs eux-mêmes, ils disent – non ! parce qu'ils connaissent tellement bien le gosse que ils disent : mais il va se faire tuer, ailleurs ! On va le mettre ailleurs, il va aller en prison, en moins de deux, parce que il va se faire virer. C'est peut-être aussi parce qu'on joue les auréoles, je sais pas, mais y a vraiment, je crois qu'y a le fait qu'ils voient l'enfant, ils voient pas que l'élève, parce que l'élève c'est une horreur ! » (E 5). Les professionnels de ce type de collège, malgré les difficultés, considèrent qu'aucun établissement ne peut vraiment prendre en charge ce jeune de « chez eux » : il serait rapidement exclu, livré à la rue et à ses tentations. S'il était exclu, en quelques propositions elliptiques, c'est l'image d'une condamnation dramatique et inacceptable qui surgit. Sur le même registre, une autre principale souligne aussi : « On essaye d'en sauver ! » (E 21).

A côté de ces établissements qui sont sensibilisés à ces élèves difficiles, il y a ceux qui sont préservés « qui ronronnent bien, hein ? Les gens, les enseignants veulent pas partir de chez nous, ... tout se passe bien, les enfants disent « Bonjour » en rentrant, enlèvent leurs casquettes etc., donc ben, Andy, c'était un extraterrestre ici. » (E 24). Et pourtant dans ce collège, probablement grâce à la politique de la Principale et à D. I., le jeune frère (évoqué ci-dessus), dont les problèmes s'annoncent alors qu'il est en 6^e, est regardé tout autrement : il est de l'établissement.

L'importance du sentiment d'appartenance, celui des cadres éducatifs et des enseignants, comme celui des élèves, est mis en évidence par les travaux sur le décrochage scolaire¹⁹. Passer d'établissement en établissement crée de l'instabilité et celle-ci est associée à un plus grand risque de décrochage et d'interruption de scolarité. Toutefois ce risque ne s'enracine pas seulement dans l'instabilité elle-même mais dans une de ses conséquences : l'élève, du fait de sa mobilité, n'est plus vraiment affilié, comme il a été dit : « il est à personne ». Il est étranger vis-à-vis d'une communauté qui s'est construite au moment de l'entrée en 6^e. Arrivé en cours de scolarité, il est considéré comme « une pièce rapportée » selon les termes employés par plusieurs principaux et CPE. Ainsi, soit étiqueté précocement, voire caricaturalement, comme « ingérable », il ne se trouve personne pour susciter une prise en charge adaptée, soit, insuffisamment connu, ses difficultés spécifiques sont identifiées tardivement et la mobilisation des professionnels peine à démarrer.

Une connaissance et des informations qui permettent d'ajuster les pratiques

Les principaux ou leurs adjoints tendent à remarquer comme celui-ci : « Ceux que vous évoquez sont même pas repérés par les collègues, par une accumulation de sanctions, on sait d'avance qu'on va avoir des difficultés avec ces élèves-là parce que l'école primaire ou les services spécialisés nous informent. » (E 5). L'un prend un exemple : « Farid, c'est un enfant qu'on a accueilli lors de son entrée en Sixième, on fait des réunions de concertation bien évidemment avec les enseignants des écoles primaires, donc on avait été déjà alertés dès le départ, que c'était un enfant en grande difficulté » même les parents d'élèves étaient intervenus (E 7).

Quand un élève arrive d'ailleurs, le manque d'indication suscite un accueil formel : « Bon, on reçoit le dossier après, le dossier est pas forcément complet, ou pas forcément parlant » (E 7). Dans le cas d'élèves qui auraient besoin d'une attention particulière, il s'ensuit du retard : « C'est vrai qu'il y a des élèves qui dès le départ sont pas forcément bien situés, et lui (Frédy, 6) je pense que c'était son cas, je pense que dès le départ, on l'observe un petit peu de loin, puis bon, comme il faisait pas trop parler de lui, etc. C'est vrai qu'il nous est pas paru comme un cas problématique dès le départ. Ça s'est révélé après je pense. » (E 7)

Les informations qui viennent de l'extérieur sont donc bienvenues : « C'était pas pour lui mettre une étiquette sur le dos, mais c'était plutôt pour nous dire : faites attention et nous dire un peu comment le prendre. » (E 5). Pour les cadres, elles ont une valeur pratique pour composer les classes en anticipant les alliages explosifs, éviter d'aller au clash et d'être involontairement provocateur de violence, surtout cadrer mais sans rigidité :

« Ici on essaye quand même de s'adapter, d'être assez flexible par rapport aux élèves, d'essayer de s'adapter à leur personnalité et à leur caractère, et à en discuter. J'ai pu comprendre un petit p... enfin, « comprendre », c'est vite dit, mais... essayer de comprendre son comportement, essayer d'être bienveillant vis-à-vis de ça. » (E 23)

¹⁹ L. Langevin, 1994, p. 80 et 220, L. Savoie-Zajc, 1994, p. 105.

« Quand Flore (3) n'arrivait pas, par exemple à 8 heures, j'étais un peu déçu, puis après, bon, quand elle arrivait à 8h 20, ou... « Alors qu'est-ce qui se passe ? », « Ben oui Monsieur, bon heu... », « Bon, allez... ». Y avait... certainement qu'elle avait quelque chose à faire à la maison, ou elle traînait, bon... » (E 29)

« Et ce dispositif permettait quand même un accompagnement plus personnalisé, plus suivi parce qu'on a quand même des collègues qui sont partants pour ce genre de classe, hein ? Qui sont... très... maternants, même si ce sont des hommes ! » (E 24)

« Avec Alexandre (13) c'est plutôt l'écluse, quoi, c'est... Voilà, c'est ouvrir les vannes, si on les ferme, y a le mur, et il rentre dedans quoi, carrément. » (E 23)

« Moi, à mon avis personnel, Dylan (8) aurait dû passer en Conseil de discipline pour différentes choses qui se sont passées depuis le début de l'année, si on ne l'a pas fait, c'est parce qu'on sait qu'on le tient par Démission Impossible, concordant avec moi sur l'absentéisme ; on supporte plus de choses d'un jeune en DI par ses stages. S'il n'y avait pas eu ça, le décrochage aurait été plus important, soit on l'aurait perdu par décrochage total de l'école, soit il serait passé en Conseil de discipline. Je pense que c'était inévitable. » (E 7)

Cependant jusqu'où convient-il d'être tolérant, flexible, de « lâcher un peu de mou, donner la chance à certains élèves de... » ? De quoi justement ? Il peut y avoir révision, déception. Dans l'après coup certains s'interrogent : « Et, la grande erreur à mon avis, pour ce jeune (Médhi, 5), c'est de pas l'avoir passé en conseil de discipline, et aujourd'hui, c'est une erreur que je ferai plus. Je crois que quand les élèves sont arrivés à un moment donné, il faut que la sanction tombe. On peut plus trouver de palliatif, je veux dire on peut pas contourner. Déjà avant, il aurait du avoir un conseil de discipline et que ce soit une mesure de prise en charge éducative, mais ... » (E 28). Quand faut-il signifier l'inacceptable ? Concordant avec la question du seuil posée en matière d'absentéisme

Cette connaissance et les modalités d'ajustement qu'elle permet est tout particulièrement manifeste quand ces élèves changent d'établissement : le chargé de mission de D. I. fait le lien et accompagne pour éviter des malentendus et que cela se passe au mieux.

Des élèves déconcertants

Ces élèves qui ne jouent pas le rôle attendu d'eux ou qui s'en écartent trop, sont considérés comme des cas particuliers, chacun unique. En effet ce que le métier d'élève suscite d'homogénéisation fait défaut. Des remarques répétitives notent leur personnalité « spécifique », « différente »²⁰, « atypique » (E 5, E 7).

La particularité de ces élèves est visible et décrite : ils sont manifestement décalés par leur stature, par leur regard : sa tristesse, son apparente méchanceté. Ils se font d'emblée remarquer, ils émeuvent et ils inquiètent. Probablement, ils sont tout spécialement observés parce qu'ils sont déconcertants, « trop différents par rapport aux autres ». Les interviewés insistent, les uns et les autres, sur la difficulté qu'ils éprouvent pour les comprendre.

Des élèves imprévisibles, parfois dits à « deux visages »

Le comportement de ces élèves paraît imprévisible, passant d'une extrême à l'autre, d'un jour à l'autre, d'un instant à l'autre, sans signe annonciateur permettant aux professionnels d'en saisir le sens et d'éviter des situations explosives, ou bien de s'y préparer et d'y faire face. Quand une cause est évoquée, c'est formellement comme un principe nécessaire, pour insister sur la

²⁰ « Dans Démission Impossible, on a des élèves aussi tout à fait différents quoi. Je peux avoir heu... on en a six, c'est six différents, six élèves différents. » (21-28).

disproportion entre un déclencheur si minime qu'il n'a pas été identifiable et la violence quasi immédiate qui s'ensuit. Paul (19) était « capable de monter *très rapidement* ». La cause peut être éludée : « *Parfois*, Farid (7) voulait pas du tout, parce que... ben, il refusait tout dès le départ », ainsi l'éventuelle explication ne tient ni à l'enseignant, ni à la tension d'activités stressantes, elle vient de l'extérieur, de ce qui précède, ou bien de la personnalité de l'élève. De Farid, de Dylan, des professionnels disent qu'ils n'arrivent pas à les cerner, qu'ils avaient des attitudes inattendues, incompréhensibles. Cette expression²¹ a des connotations qui valent que l'on s'y arrête : ces élèves ne restent pas à la place qui leur est assignée, ils échappent à l'institution, ils échappent aux classements.

« Eddy (15) était très difficile à gérer c'est qu'on ne savait vraiment jamais à quoi s'attendre avec lui, il était capable du meilleur comme du pire. (...) Un petit peu bouffon, bon ! jusqu'au moment où il frappait quand même ! ah oui, oui, il était violent physiquement, il pouvait être très, très gentil, très calme, mais s'il était énervé, il frappait vraiment. » (E 34).

Une enseignante remarque : « Ces élèves-là, mais mon Dieu, ils sont en échec perpétuel et on sent vraiment qu'ils sont pas bien dans leur peau, quoi ! Ils sont malheureux et en même temps, ils sont contents d'être ici, c'est tout à fait le genre d'élèves qui se baladait dans les couloirs, c'était leur maison. On sent chez eux le besoin d'appartenir à un groupe. En même temps, c'est complètement contradictoire, ils ont besoin que l'on ne s'occupe que d'eux, d'individualiser la relation avec l'adulte et en même temps ils ont besoin du groupe, de l'établissement pour se sentir à l'aise, ils le rejettent et en même temps, ils y sont bien quoi. Ils sont perpétuellement là au bureau à demander des billets d'appels, de retard. » (E 34)

Les fluctuations de leurs comportements brouillent les critères d'intelligibilité. Entrelacées à ce discours sur l'imprévisibilité, les mentions de leurs incartades font émerger ce qui devient une catégorie pratique : ce sont « des élèves ingérables ». Toutefois cette catégorie elle-même est fragile. Un coordinateur de dispositif relais remarque : « Bon, quelquefois on a des dossiers très, très lourds, qui sont très épais, donc on pourrait se dire : « Cet élève-là, il nous posera des problèmes. » C'est pas forcément le cas ». Ces jeunes étonnent, déconcertent, « fascinent », ils sont en effet capables de comportements que l'on tendrait à considérer comme incompatibles : appliqués et injurieux, polis et violents.... Ils ne sont pas simplement perturbateurs, ils ont de multiples facettes et ne correspondent pas aux catégories avec lesquelles on appréhende habituellement les personnes.

Comme Eddy, Farid ou Dylan, Kelly (1) étonne tout particulièrement les professionnels qui la connaissent :

Son professeur principale souligne : « C'est une élève qui en veut. Mais en fait elle a double visage, elle a un double comportement : quelquefois elle pouvait être *très* gentille, très attentive, et puis une ou deux heures après, c'était complètement une autre Kelly... visage très renfermé, durci et puis très agressive, aussi bien vis-à-vis des professeurs que vis-à-vis de ses camarades. Donc je sais pas ... » (E 8). L'adjoint qui l'a suivi remarque, quant à lui : « Kelly est très versatile. On a même décelé des choses, bon... qui nous dépassent, je veux dire, visiblement, y en a deux dans sa tête, elle se parle, y compris avec deux écritures différentes. Y a des choses un peu bizarres quoi. On a vu des écrits, c'est quand même assez surprenant, d'avoir deux personnes qui dialoguent et avec deux écritures différentes. Enfin, je veux dire, c'est pas des choses qu'on a

²¹ « Voilà, quand on sait pas le prendre, Alexandre on le prend de plein fouet, c'est vrai que là, il vous loupe pas, hein ? Mais si vous avez un rapport normal avec lui, enfin, en ayant cerné sa personnalité, je crois que on arrive à faire quelque chose. » 32-14-13

l'habitude de voir chez des Troisième d'insertion, ça demande un niveau très fort, soit y a vraiment quelque chose qui tourne pas tout à fait rond là-haut quoi ! »²² (E 30)

Mais il y a aussi Alexandre (13) : « C'est le conseiller d'orientation qui l'a calmé, qui l'a fait changer complètement de personnalité, c'est-à-dire il est redevenu un garçon normal qui peut être gentil, alors que en classe c'est un monstre, d'ailleurs il est très baraqué, et il fout en l'air le cours systématiquement. C'est son prof principal qui a dit : - il a deux visages » (E 5). Et Basile (10) : « Enfin bref, y avait deux Basile, quoi ! En stage, à la ferme ça se passait très bien, puis après en dehors, c'était tout et n'importe quoi. Et à un moment donné, on l'a vu disparaître. Ce qui était assez paradoxal parce que juste avant, il s'était inscrit, c'est... la maman, ça l'a fait rire : il s'était inscrit dans un cours de danse, heu... comment ça s'appelle ? Folklore américain, enfin de danse américaine » (E 15).

Dans ces propos, se trouve en jeu une conception de la personnalité qui mériterait d'être explorée²³. Cependant, il faut aussi ajouter qu'ils sont particulièrement connus du fait de leur suivi individualisé, des rendez-vous avec leurs parents, ainsi les professionnels sont informés d'aspects qui les déconcertent, mais ces informations seraient probablement inconnues s'il s'agissait d'élèves ordinaires. La palette de leur manière d'être dans le monde ne bénéficie pas d'une coupure nette entre vie scolaire et vie privée, si bien que s'ajoutent aux éléments déconcertants de la vie scolaire, des éléments qui sont issus d'une certaine connaissance de leur vie à l'extérieur.

Des élèves en difficulté engagés dans le travail scolaire

Ces discordances et ces variations étonnent d'autant plus qu'elles affectent les exigences essentielles du métier d'élève, alors même que ces compétences étaient présumées absentes. La plupart de ces élèves s'écartent de l'image véhiculée par les discours convenus et répétitifs sur l'absence de repère. Ils connaissent les normes scolaires, ils les ont suffisamment assimilées pour être capables de les mettre en œuvre. Certains manifestent une curiosité et un intérêt qui les fait remarquer. Et pourtant ils font régulièrement et violemment craquer le cadre de la classe. On peut penser que leur effort se fissure, porté à incandescence par une tâche impossible. Ces variations paraissent incompréhensibles aux enseignants. Les discours sur ces 20 élèves proposent des portraits très variés : Kelly (1) dite « brillante » mais violente et Flore (3) toute en discrétion qui s'esquive et se fait oublier, Roberto (2) « une plante verte » et Roger (4) qui agit en classe comme sur un champ de bataille. Une description a attiré mon attention, elle ouvrait une piste décalée par rapport aux représentations habituelles.

Le coordinateur du dispositif relais décrit ainsi Alexandre (13) : « C'était un élève très scolaire, au niveau de la tenue de ses cahiers, on voyait qu'il y avait un respect par rapport à ce qu'il pouvait montrer aux professeurs ». Alexandre pouvait travailler deux heures sans qu'on l'entende, il aimait bien faire de l'orthographe d'usage. Cet enseignant ajoute : « Des fois, il s'isolait, il prenait son cahier, quand il y avait trop de bruit, il me demandait : « Monsieur, je vais là-bas, je vais travailler... », et il rendait son travail, c'était toujours propre. Il n'y avait jamais de tâches, je crois que c'était un des seuls à pas avoir tagué ses cahiers. Il avait un protège-cahier, et... ça c'était assez fascinant. » Cet enseignant poursuit, c'était un élève « quand même relativement rebelle, par rapport à, je dirais, à l'Institution », ses insolences, ses comportements d'intimidation avec certains, l'ont conduit à plusieurs reprises en conseil de discipline. (E 16)

²² Il semble que cette élève qui est suivie par ailleurs, qui a été placée, a fait l'objet d'un bilan psychologique et que rien n'ait été décelé.

²³ Nous pensons que les perspectives présentées par J.-L. Beauvois seraient tout à fait pertinentes.

Immédiatement se pose la question : est-ce un cas unique, exceptionnel ? Un retour systématique sur les entretiens permet de repérer des descriptions précises de situations d'engagement dans le travail scolaire pour 12 élèves sur 20 (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17). Pour les 8 autres, les discours sont dominés par des développements :

- sur les comportements de refus scolaire et de résistance (3 élèves les : 11, 12, 20) et tout ce qui est fait pour maintenir leur présence ;
- sur un engagement fort dans le stage (2 élèves les : 10, 19) ;
- sur des problèmes très lourds personnels et/ou familiaux (3 élèves les : 4 « indomptable », 9 « replié et triste », 18 « immature »).

Cela ne signifie pas que les 12 sont faciles à maintenir au collège, ni qu'ils ne s'engagent que modérément dans leur stage, ni non plus qu'ils n'ont pas de problèmes lourds, mais cela signifie que les discours ne sont pas comme aspirés par ces thématiques. Chez ces 12, des aspects sont soulignés comme « bizarres », « fascinants » et, surtout très souvent, « incompréhensibles ». Ces aspects renvoient à des décalages déconcertants pour les professionnels des collèges, des sortes d'incohérences qui peuvent être désignés par une formule choc, à peine simplificatrice : scolaire mais rebelle. C'est un condensé de propos tenus par le coordinateur de dispositif relais mentionné ci dessus.

Distinguer l'engagement dans le travail pour apprendre et l'engagement dans l'école

Cette description de l'engagement dans le travail scolaire esquisse une distinction essentielle entre, d'une part, l'engagement dans le travail pour apprendre et, d'autre part, l'engagement vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses normes. Cette distinction évoque celle travaillée par David Olson²⁴ qui spécifie, à côté de ce qu'il nomme pédagogie, « l'école en tant que pratique institutionnelle, avec ses devoirs et ses responsabilités au sujet des compétences fondamentales, des savoirs disciplinaires, des classements, des niveaux et des diplômes ». Cette distinction peut être considérée, théoriquement, comme relativement floue dans la mesure où elle ne permet pas d'établir, a priori, une délimitation précise et absolue qui permettrait de classer d'un côté ce qui ressort des tâches centrées sur l'apprentissage et de l'autre ce qu'impliquent les normes scolaires. En effet, il n'est pas possible de penser des tâches indépendamment de leurs mises en forme alors même que celles-ci sont toujours historiquement, techniquement et socialement déterminées. Et justement les tâches proposées au collège sont déterminées par l'institution scolaire, elles sont donc à l'interface des stratégies d'apprentissage des individus dans une institution qu'est l'école et de l'école elle-même « comme institution bureaucratique »²⁵.

Toutefois, d'un point de vue pratique, l'ancrage du savoir et de l'apprendre est diversement manifeste dans les demandes et les attentes formulées par les professionnels de l'école. Les discours pointent, assez répétitivement, certaines tâches comme des indices observables de l'engagement (ou du non engagement) dans le travail scolaire. Plus que des indices, ce sont comme des preuves qui permettent de repérer ceux qui s'engagent dans le travail d'apprentissage de ceux qui le rejettent, l'ignorent, le méconnaissent. On retrouve régulièrement les indices suivants :

- Avoir son matériel : les cahiers...
- Tenir son cahier soigneusement : couverture, écriture, présentation
- Se mettre au travail avec application et concentration sur les consignes données

²⁴ D. Olson, 2005, p. 6.

²⁵ Op. cit., p. 7

- Faire les exercices donnés
- Obtenir/Mériter des notes et des appréciations positives

Dans la description des manières de faire d'Alexandre la coopération vaut pour le travail, mais l'école et ses normes institutionnelles ne sont pas pour autant acceptées globalement. Et ce n'est pas la seule description en ce sens. Je vais m'attarder sur quelques descriptions de situations paradoxales²⁶, c'est-à-dire aux aspects « bizarres », « fascinants », « incompréhensibles », dans la mesure où elles mettent en évidence, de façon exacerbée, l'engagement dans le travail scolaire et la résistance, voire l'opposition, vis-à-vis de l'institution scolaire.

Coopérer jusqu'à l'insupportable : Eddy

Eddy (15), comme Alexandre est scolaire. Le professeur principal qui en avait la charge avant qu'il ne soit intégré dans « Démission Impossible » déclare : « Il était tout à fait capable de s'appliquer et de présenter par exemple des copies, de prendre note de façon correcte, sérieuse, avec beaucoup d'attention et de concentration et de vigilance sur ce qu'il était en train de faire, jusqu'au moment où il avait décidé que non, ça passait plus et il faisait plus rien ». Eddy a de réelles compétences formelles d'élève, mais il est en très grande difficulté : il a du mal à lire. L'engagement infructueux devient si pénible que l'émotion l'emporte : Eddy est décrit avec insistance comme très impulsif, violent, si bien que « ses énervements viennent tout gâcher ». Après une altercation avec la CPE qui s'occupe tout particulièrement de lui et qui lui rappelle qu'elle attend sa convention de stage signée (il la traite de « salope »), Eddy s'esquive et disparaît complètement du collègue.

Un élève trop engagé pour s'interrompre : Farid

Farid a été admis dans un dispositif relais. Il est présenté par l'enseignant coordinateur comme difficile, adepte du « Je fais ce que je veux », de plus seulement « avec les adultes qu'il choisissait ».

Celui-ci raconte l'incident qui a déclenché son exclusion définitive. Il l'avait pris en tête à tête, un matin, pendant trois heures. Cela s'était très bien passé, mais : « A midi, ça a sonné, donc comme pour tout le monde, je veux dire c'est la pause du midi quoi ! Il faut aller manger, c'est normal quoi, puis aussi faut faire la coupure. Et il travaillait tellement bien²⁷ qu'il a refusé la coupure. Donc je lui ai dit : « Tu éteins l'ordinateur », il m'a dit : « Non. ». Donc pour mon autorité, c'était pas bon vis-à-vis des autres élèves parce qu'ils voyaient très bien que l'élève refusait ce qui était demandé. Alors je lui ai redemandé gentiment d'éteindre l'ordinateur, il m'a toujours dit non. Donc ce que j'ai fait, je lui ai dit : « Ben écoute, je vais devoir l'éteindre moi-même ». Et, donc là, il a refusé, il m'a poussé contre le mur, violemment. Il a ses yeux qui ont rougi... il m'a montré le *poing*, comme s'il allait me taper mais... Bon là, je dois dire que j'ai pris peur quand même, parce que je sais qu'il était capable de le faire. Il l'a pas fait mais c'était limite. Comme il a vu que je ne céda pas, il a tout bousculé : les ordinateurs, les meubles et puis, il a bousculé la collègue dans le bureau et puis il est parti en claquant la porte. On a eu du mal à le rattraper. On était au moins trois – quatre, pour le canaliser. Un élève furieux qui était *ingérable* ! ». Cet enseignant commente en insistant sur le refus d'autorité plus que sur l'emportement de cet élève, il indique qu'il a porté plainte pour marquer les limites.

²⁶ Je ne m'attarderai pas, par exemple, sur les descriptions de moments circonscrits de participation envahissante et gênantes.

²⁷ Dans ces citations, le soulignement indique les expressions énoncées de façon très appuyée ;

Développant le cas de cet élève, il prend son dossier et lit les évaluations qui ont été faites dans le cadre de son passage dans le dispositif relais : « Farid fait preuve d'un intérêt pour les différentes disciplines, ce qui se traduit par une bonne participation et une totale assiduité. Il a des compétences et des connaissances réelles, il fait les devoirs qui lui sont demandés, il apprend les leçons. Possède le matériel, tient son classeur d'activités à jour. Il comprend bien les consignes et sait les expliciter. En tutorat, le comportement est satisfaisant et la concentration maintenue »²⁸, puis il conclue : « mais quand il le voulait ! ».

Un engagement dit « provocateur » pour les débats : Médhi

Dans le cours de l'année 2006-2007 (sa 4^e), Médhi (5) a été scolarisé dans trois collèges. Le premier Principal insiste sur son profil du perturbateur : « C'était un élève qui en arrivant en 4^e et ne connaissait plus le système ». Le second principal fait un détour avant de parler de Médhi et il y revient répétitivement : « En quinze ans, j'ai rarement vu des élèves avec un parcours scolaire aussi accroché. Par contre, on a des élèves qui posent beaucoup plus de problèmes, qui vont faire preuve parfois de violence, qui vont être ingérables au quotidien, là c'était pas le cas », il poursuit : « C'est un élève qui est en rupture de ban, qui va venir à l'école. Y avait pas de problème d'absentéisme, mais qui déjà n'est plus en situation d'être scolarisé, en tout cas sur nos critères à nous quoi, c'est ça. Avec Médhi, c'est le problème d'une structure classe où il est difficile de travailler avec des élèves qui alimentent un petit peu les débats, mais de façon provocatrice, et enfin, les professeurs n'ont pas le temps de répondre à ça, quoi ! Il semble même susceptible d'être rattrapé alors, ça pourrait être plein de choses, hein ? Dans des groupuscules, des mouvements, des choses comme ça. On sent très bien qu'il est capable à la fois de recevoir un discours et de le répercuter, c'est plutôt des choses que moi j'ai rencontré en lycée et dans des lycées où y a un habitué de la joute, où on s'amusait avec le professeur, où y a une certaine culture à ce niveau-là, inconnue ici en fait, hein ? Surtout dans le bassin minier où on n'a pas du tout ce... enfin c'est sans... sans discrimination, mais on n'a pas du tout ce... cette heu... comment dire ? Ce... ce discours-là, on retrouve pas du tout ça en collège, et puis, capable aussi de diffuser ce... alors il alimentait ça auprès des autres élèves, c'est assez curieux. Donc on avait des élèves, les profs nous disaient, dans la classe qui étaient un petit peu manipulés, qui n'étaient pas comme ça habituellement, qui s'alignaient un petit peu sur Médhi ».

Un troisième principal récupère Médhi juste avant Pâques, il le fait donc travailler dans son bureau. Il raconte encore stupéfait, avec des rires, l' « anecdote » (sic) suivante : « A un moment donné, Médhi me dit : « Est-ce que je peux..., j'ai terminé mes Maths, est-ce que je peux lire ? – Oui, Médhi, tu peux lire. Au contraire, vas-y, lis. – Qu'est-ce que tu lis ? – Antigone. – Ben, c'est Antig... Tu lis Antigone ? ». Alors il me fait : – Ben oui, je lis Antigone. – Ah ! Ben dis donc... Lequel d'Antigone, de Jean Anouilh ? – Oui c'est ça. – Ah, c'est bien, alors on va en discuter un petit peu. C'est qui Antigone ? Alors il explique (...) Et puis, il y a l'autre jeune (exclus de cours) qui était aussi dans mon bureau, en train de faire Antigone en cours et ils se sont mis à discuter ! Alors, deux jeunes en difficulté, en refus de la scolarité et qui ont discuté d'un livre qui est quand même pas... *facile d'accès* !... Alors je les ai regardés, j'étais à mon bureau, là, et je les ai regardés, mais je me dis : « Mais je suis dans quel rêve, là ? ... [Rires]... Je suis dans la troisième dimension ou quoi ! » [Rires] (...) Après, j'ai vu que Médhi aidait l'autre

²⁸ Précisions : En Français 14/20, en Mathématiques, 13/20. « Donc on voit que, dans les disciplines de base il était pas mauvais ». En anglais : « Bonnes connaissances de base ». Il aimait l'Anglais, il aimait progresser. En Informatique, très bien. « Bon investissement et bon travail, en Arts Plastiques, Technologie et Musique ».

élève à faire ses Maths. Alors je les ai laissés (...), tout en tendant l'oreille de temps en temps, franchement, ils travaillaient effectivement ! ».

Des élèves engagés et pourtant « ingérables »

Pour ces 12 élèves, dont certains ont été présentés à titre d'exemple, le problème central n'est pas exactement l'engagement dans le travail scolaire. C'est l'acceptation des conditions contextuelles scolaires de l'apprentissage, dit autrement : l'acceptation de l'organisation scolaire « bureaucratique »²⁹ de l'apprentissage, ou encore l'acceptation du « personnage officiel », celui d'élève, prescrit par l'organisation scolaire, c'est-à-dire les manières acceptables de participer³⁰. Ces comportements de coopération et de soumission à des obligations scolaires ne sont pas systématiques, surtout ils sont très liés à l'aménagement du contexte : enseignant reconnu et accepté, tutorat, petits effectifs des dispositifs relais ou des 3^e alternance, réduction de la présence au collège à un ou deux jours, etc. Les difficultés suscitées par l'espace classe, la rareté de son acceptation font que ces élèves sont considérés comme « ingérables », selon une expression systématiquement en usage. Pour qu'ils poursuivent leur scolarité, les collèges, soutenus par D. I., développent des adaptations diversifiées. Poursuivant notre centration sur ces élèves, nous allons maintenant pointer les lignes de force de leur engagement.

Quelles modalités d'engagement dans l'institution scolaire ?

S'engager et affronter des contraintes temporelles fortes

Comme D. Olson, P. Perrenoud insiste sur la dimension organisationnelle de l'école : « Apprendre dans une organisation », « faire apprendre à un enfant « ce qu'on veut quand on veut » c'est la *contrainte disciplinaire*, appuyée à la limite sur la violence physique »³¹. Il souligne l'importance du temps et de son fractionnement dans l'exercice du métier d'élève et l'accent est mis sur l'entrée dans l'activité, mais il y a une difficulté complémentaire : interrompre l'activité. S'engager et se désengager : ce sont des alternances à gérer mécaniquement en fonction des sonneries, au nom d'une temporalité scolaire qui est indissociable d'une temporalité sociale (manger, se détendre, le temps du salarié qui s'arrête...). Cet aspect conduit à penser à un travail de S. Mollo sur des rédactions de CM2 et de 6^e, dans lequel elle soulignait, avec étonnement, l'importance des sonneries : « L'analyse thématique n'a aucune prise sur un discours « émietté » dont la cohérence interne se réduit à l'énoncé chronologique des événements. Ceux-ci semblent n'avoir entre eux aucun lien, ni logique, ni affectif. Les séquences temporelles indiquées par les sonneries, qui marquent les changements d'activité, de très nombreuses références à l'heure – souvent à la minute près – (...) indiquent le déroulement d'un temps dont on ne garde pas la mémoire, mais constamment répétée, la succession d'activités indépendantes qui échappent à tout processus d'enchaînement, d'assimilation ou d'emboîtement. »³². Il s'agit alors de s'engager même si c'est en jouant sur les contraintes temporelles (en traînant pour se mettre au travail), spatiales (en se déplaçant). Or les élèves de la cohorte ne se soumettent pas à cette contrainte, ils ne jouent pas non plus avec, cela supposerait des nuances, des compromis, le respect des apparences. Par la brusquerie, voire la brutalité de leurs comportements, ils affirment, de fait, l'inverse : quand je veux !

²⁹ Expression reprise à D. Olson.

³⁰ E. Goffman, p. 242

³¹ P. Perrenoud, p. 72.

³² S. Mollo, p. 59-60.

S'engager dans un contexte relationnel personnel

Et de plus : avec qui je veux !

Une CPE indique : « Je lui ai demandé, je lui ai dit : « Bon, avec quels professeurs ça va ? Avec quels professeurs ça va pas ? (...) Je le fais parce que j'ai aussi la possibilité de faire la jonction avec les professeurs, ce que j'avais pas forcément y a cinq ans (elle venait d'arriver dans l'établissement et ne connaissait pas les enseignants » (E 37). Des assistants d'éducation remarquent aussi : « Comme c'est l'élève qui réclame un petit peu ce professeur-là en disant : « Avec lui ça va bien se passer. », donc là ça permet heu... ça permet de demander, si le professeur est d'accord » (E 33). Le climat relationnel est fragile et personnalisé : l'encadrement de tel ou tel enseignant est accepté, avec tel autre, les dérapages sont rapides et fréquents. Les notations en ce sens sont nombreuses. La tolérance des enseignants est plus ou moins grande et à cela s'ajoute le fonctionnement et le climat de l'établissement d'appartenance.

Alexandre (13) a eu des problèmes au point de passer en conseil de discipline. Le principal indique : « quand même, pas avec un seul enseignant. En fait ce qu'on a appris au cours du conseil disciplinaire, ce qu'on a appris, il en avait déjà fait des bonnes en début d'année. Oui, il avait menacé, physiquement, un professeur. On n'a pas fait de rapport, c'est parce que le collègue qui a été menacé physiquement, il ne l'a pas dit et c'était début octobre. Donc c'était trop tard ». Mais justement avec cet enseignant, qui a réglé ces problèmes lui-même, maintenant cela va, tandis qu'avec un autre, plus rien de possible : Alexandre ne suit plus ses cours. Suite à des affrontements aux tonalités physiques, tel fait un rapport et dénonce, tel autre règle lui-même le problème et cela n'est su que des mois plus tard... On pense alors à la distinction de P. Woods reprenant Hargreaves : il y a des enseignants « provocateurs de violence » et des enseignants « isolateurs de violence »³³.

L'une des caractéristiques essentielle de la socialisation scolaire selon Guy Vincent, l'impersonnalité des règles disparaît. Cette impersonnalité suppose une sorte d'anonymat des élèves comme des enseignants, les uns et les autres étant équivalents ou interchangeable. Là, c'est tout le contraire, il y a des alliages explosifs. Il y a ceux avec lesquels ces élèves acceptent de travailler et ceux qu'ils rejettent. Refuser de travailler avec n'importe quel enseignant, c'est-à-dire avec n'importe quel professionnel reconnu, salarié de l'institution, n'est-ce pas rejeter l'institution ? Accepter de travailler seulement avec ceux que l'on choisit, n'est-ce pas entrer dans les apprentissages sans accepter d'entrer dans les règles du jeu de l'institution qui les organise ?

S'engager sans réguler l'émotion et la tension

L'engagement de ces élèves est marqué par une absence de modération et de prudence. Anne Barrère soulignait dans son ouvrage *Les lycéens au travail* une stratégie explicite d'élèves ordinaires : « la protection par l'abandon du travail »³⁴. L'énergie, la concentration qui ressortent des descriptions s'apparentent à ce que Goffman présente comme un « accaparement », une « emprise » de l'institution où engagement et attachement s'entremêlent, c'est-à-dire action et émotion. « Une partie des obligations des membres (des organisations) consiste à participer publiquement et au moment opportun à l'activité de l'institution, ce qui suppose une mobilisation de l'attention, un effort musculaire et une tension de tout l'être »³⁵. Or on peut se demander si justement ce n'est pas l'engagement même de ces élèves qui a un impact négatif, trop mêlé à de l'émotionnel, manifestant les limites et les incapacités, il devient vite insupportable. D'un point

³³ P. Woods, p. 56.

³⁴ A. Barrère, 1997.

³⁵ E. Goffman, p. 232.

de vue personnel, la coopération conduit à faire éprouver une pénibilité insupportable. D'un point de vue institutionnel, l'activité de coopération se retourne en explosion insupportable pour les professionnels (insolence, affrontement, provocation...) et pour l'établissement.

Peut-être est-ce la reconnaissance diffuse de cet engagement violent et malheureux qui fait réagir certains de nos interviewés, certes jamais enseignants, aux noms prononcés, ils s'exclament sur un ton mêlant étonnement et déception : « mais ceux-là, ce sont des gentils ! », « eux, mais c'est le paradis ! » alors même qu'ils sont passés en conseil de discipline, qu'ils ont été exclus. Replacé dans le flux des discours tenus, ces remarques ne tiennent pas à ce qu'ils sont absentéistes et qu'en cela ils sont moins là et donc moins gênants. Ces élèves peuvent être explosifs, insolents, violents, mais ponctuellement. Le pire semble l'usure ou l'agacement au quotidien suscités par ceux qui restent dans le système et l'exploitent insidieusement dans ses moindres fragilités, ceux qui n'apportent pas leurs affaires, attendent que le temps passe, sourient de façon narquoise, se livrent à des incivilités multiples et répétitives, créent des anicroches ici et là, à chaque occasion, avec les adultes comme avec leurs camarades.

S'engager à l'abri de normes publiques et impersonnelles

Travailler à l'écart, dans des situations duelles, au CDI, dans un coin de couloir, dans le bureau d'un principal, d'un adjoint ou d'un CPE, c'est être à l'abri des normes tant au niveau de la discipline, de la relation, du programme de transmission de savoir, c'est être à l'abri du spectacle possible, de la visibilité et de l'observation par les autres. Le professionnel n'a plus à veiller à son autorité et à l'exemple donné par l'un ou l'autre qui pourrait entraîner des effets de contagion. L'élève n'a plus à veiller à maintenir sa réputation. Cette position de retrait met aussi à l'abri des comparaisons et des enjeux liés à l'exercice d'une justice rétributive qui sanctionne ou récompense. En scolarisant aux marges de la classe, il s'agit donc de faire participer à une activité sociale dont l'individualisation et le retrait spatial tendent à atténuer la composante publique au profit d'un aspect plus privé.

Conclusion du discours des collègues

Ces 20 élèves déconcertent les professionnels de collèges, cela est manifeste tant dans leurs affirmations explicites que dans les méandres de leurs discours. Tous s'accordent, néanmoins, sur le fait que l'espace classe, associant un lieu, un groupe et un enseignant, un programme, fait émerger la fragilité de ces élèves et, paradoxalement, leur engagement dans les apprentissages ne réduit pas les problèmes, bien au contraire.

E. Goffman identifie trois types d'implications dans l'activité sociale³⁶ :

« (l'individu) peut **faillir** ouvertement à ses obligations, rompre le lien et faire preuve de cynisme face au regard de mépris qu'on lui lance »

« (l'individu) peut aussi **<esquiver>**³⁷ (rejeter) toutes les implications personnelles de son engagement tout en ayant soin d'éviter que ce refus ne se manifeste dans le moindre de ses actes »³⁸

³⁶ E. Goffman, p. 231.

³⁷ Le terme choisi par le traducteur « rejeter » s'avère plein d'ambiguïté, les caractéristiques de ce mode d'implication étant la discrétion puisque Goffman précise : « en ayant soin d'éviter que ce refus ne se manifeste dans le moindre de ses actes ». Pour éviter des malentendus, je préfère donc utiliser le terme d'« esquive » qui me paraît plus pertinent compte tenu de la définition proposée.

³⁸ On peut prendre comme exemple de ce type ceux qui accumulent des certificats médicaux et des mots d'excuses des parents... sur des centaines de demi-journée, ceux qui bénéficient indirectement d'un soutien professionnel lié à une attente de placement, etc.

« (l'individu) peut, enfin, **adopter** les caractéristiques impliquées par son engagement et se conformer à ce que l'on attend de lui »

Pourtant aussitôt il ajoute : « Pratiquement, l'individu se tient le plus souvent à l'écart de ces positions extrêmes. Il refuse de s'aligner totalement sur les exigences impliquées par son adhésion, laisse voir une partie de ses réticences, mais remplit malgré tout ses obligations majeures. ». Ces trois types d'implications définissent donc un espace en en marquant les extrêmes, on peut être plus ou moins près de l'une ou de l'autre, mais les « réticences » suscitent des compromis, des arrangements plus ou moins visibles, du moins si l'on porte attention aux détails.

A avoir écouté les professionnels de collègues, il nous a semblé que ces élèves étaient justement fort proches de ces positions extrêmes : faillir, esquiver, adopter. Il y a ceux qui ont rompu le lien, par exemple Flore ou Eddy. Il y a ceux qui ont esquivé comme Roberto ou Daniel. Mais ce repérage statique par rapport à une position n'est pas satisfaisant car, selon les moments de la scolarité, de l'année ou même du cours, ces élèves passent d'une position quasi extrême à une autre, en étant tout aussi proche de l'extrême. Cela a été montré de façon particulièrement manifeste pour ceux qui s'engagent dans le travail d'apprentissage : ils se conforment aux attentes du métier d'élève, mais cet engagement est trop extrême pour durer et ils basculent alors dans la défaillance. Ainsi tous ces élèves auraient un point commun, malgré leurs différences personnelles et la variété de leurs cheminements : évoluer sur les marges du fait des aspects extrêmes des modalités de leur implication et des tensions insupportables qui s'ensuivent.

5.2. Les dossiers scolaires

Éric lesur

L'étude des dossiers apporte un balisage chronologique, du moins lorsqu'ils sont suffisamment étoffés. Elle permet également de multiplier de façon conséquente nos sources d'information puisque, dans les cases des formulaires institutionnels, on peut lire ce qui se disait des différentes étapes de la scolarité de ces jeunes. Les croisements effectués mettent en évidence des régularités, des traits forts, plus ou moins marqués mais aussi des décalages entre les écrits des uns et des autres.

Par définition, un dossier est constitué de l'ensemble des pièces relatives à une affaire placées dans une chemise, il constitue à l'état brut une source d'information déjà fort précieuse. Devant la multiplicité des formes, devant les disproportions constatées d'un dossier à l'autre et la grande variabilité des contenus nous avons été incités à en faire une lecture à plusieurs niveaux.

Dans un pays à forte tradition administrative, la constitution d'un dossier semble aller de soi dans de nombreux domaines, du médical au judiciaire en passant bien entendu par celui de l'éducation, nous avons choisi d'éclairer par l'étude des textes réglementaires, les intentions et les objectifs de l'institution lorsqu'elle décide que, pour mieux fonctionner elle doit ainsi recueillir, accumuler et conserver autant d'informations sur des individus. Nous avons donc d'abord cherché quelles étaient les prescriptions institutionnelles concernant le dossier scolaire et donc ce qui, dans ces dossiers relevait du nécessaire, du réglementaire ou du facultatif. Nous nous sommes également intéressés aux limites que fixe la loi pour ce qui est de son utilisation : quels en sont les usages prévus ?

Dans une seconde partie, nous exposerons les principes méthodologiques qui nous ont guidés pour faire une étude qui rende compte à la fois de la forme et du fond des dossiers. L'une et l'autre sont tout aussi porteuse de sens.

La présentation des résultats sera resituée dans le cadre théorique de notre étude notamment avec la grille d'analyse de Hargreaves sur la manière d'exercer la profession et la théorie d'E. Goffman (1968) concernant la participation.

Le dossier scolaire et la réglementation

La consultation du code de l'éducation³⁹, qui regroupe les dispositions législatives et réglementaires relatives à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ne nous permet pas de trouver une définition très précise du dossier scolaire. Il est question du dossier scolaire de l'élève en tant que tel dans 5 articles⁴⁰ pour indiquer que les synthèses des observations et les bilans des évaluations sont conservés dans le dossier scolaire de l'élève et pour fixer les modalités des épreuves orales du baccalauréat.

Dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, une circulaire⁴¹ fait obligation aux établissements de constituer un dossier individuel en cas d'absences fréquentes injustifiées : « *Dans les écoles et établissements, les absences sont consignées, pour chaque élève non assidu,*

³⁹ Version en vigueur au 7 mars 2007

⁴⁰ D 331-25, D 331-49, D 336-45, D 336-56 et D 341-3

⁴¹ C. n° 2004-054 du 23-3-2004 – BOEN n°14 du 1er avril 2004

dans un dossier constitué pour la durée de l'année scolaire. Ce dossier individuel est distinct du dossier scolaire de l'élève et n'est pas conservé d'une année sur l'autre. Il présente le relevé des absences en mentionnant leur durée et leurs motifs ainsi que l'ensemble des contacts avec la famille, les mesures prises pour rétablir l'assiduité et les résultats obtenus. » Là encore, est évoquée l'existence d'un dossier individuel de l'élève dont on sait maintenant qu'il doit comporter outre les bilans des évaluations, un sous-dossier destiné à suivre les manquements à l'assiduité scolaire.

Aucun texte ne définit avec précision comment est composé ce fameux dossier dont nous pouvons alors penser qu'il pourrait constituer une sorte de « fourre-tout » contenant ce que chaque établissement jugerait bon d'y faire figurer.

Le site Internet EDUSCOL⁴² met à la disposition des établissements un grand nombre de fiches pratiques dont l'une évoque le dossier scolaire dans la rubrique « accompagnement des textes sur la discipline à l'école ». Cette fiche se réfère à une circulaire⁴³ sur l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté. Elle précise que le dossier de l'élève est constitué de l'ensemble des pièces administratives relatives à la présence de l'élève dans l'établissement. Il peut également inclure des documents de nature plus personnelle. Le dossier de l'élève comporte donc en général :

- des renseignements sur l'élève et sa famille ;
- des documents relatifs aux résultats scolaires (bulletins trimestriels et documents d'orientation) ;
- des documents relatifs aux relations avec les familles : comptes rendus de rendez-vous avec les parents, le professeur principal, le conseiller principal d'éducation ou le chef d'établissement, les aides diverses dans le cadre des fonds sociaux... ;

Trois points importants sont soulignés :

- Si le dossier peut contenir pendant un an des éléments concernant des manquements ou fautes (signalements, notes, rapports...), ainsi que tout ce qui concerne les éventuelles sanctions prises, au bout d'un an, si les témoignages se rapportant aux faits eux-mêmes peuvent subsister dans le dossier, tout ce qui concerne la sanction elle-même et la procédure à laquelle elle a pu donner lieu (convocation, compte rendu, courriers divers...) doit être retiré et archivé.
- Au sein du dossier de l'élève, est constitué un dossier spécifique relatif aux absences de l'élève qui doit contenir le relevé des absences et les informations et documents en relation avec ces absences. (dossier prévu par le code de l'éducation⁴⁴)
- Le dossier de l'élève doit être distingué du dossier "santé de l'élève". Ce dernier est élaboré dès l'entrée de l'élève en cours préparatoire, lors de la visite médicale obligatoire prévue entre 5 et 6 ans. Ce dossier suit l'élève tout au long de sa scolarité, jusqu'à la fin du lycée. C'est un document accessible uniquement aux personnels de santé, afin d'assurer la confidentialité des informations médicales qui y sont contenues.

Par ailleurs, cette fiche préconise que « *le dossier de l'élève, au-delà de sa fonction de suivi administratif, devrait pouvoir constituer un élément de suivi personnalisé des élèves, en particulier pour ceux qui auraient besoin, à une période de leur scolarité, d'un accompagnement*

⁴² <http://eduscol.education.fr/>

⁴³ C. n° 2000-105 du 11-07-2000 – BOEN spécial n° 8 du 13 juillet 2000

⁴⁴ Article R131-6 : Les absences d'un élève, avec leur durée et leurs motifs, sont mentionnées dans un dossier, ouvert pour la seule année scolaire, qui regroupe l'ensemble des informations et documents relatifs à ces absences.

éducatif spécifique. Il constitue aussi pour l'élève un outil d'aide à la construction de son projet personnel. »

En outre, la circulaire citée en référence précise que « *Toute sanction disciplinaire constitue une décision nominative qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou par ses parents, s'il est mineur. Hormis l'exclusion définitive, toute sanction est effacée automatiquement du dossier administratif de l'élève au bout d'un an. »*

Force est donc de constater que, à part les injonctions concernant la partie évaluation, la partie suivi des absences et certaines limitations, la constitution du dossier scolaire relève en grande partie de préconisations laissant ainsi aux établissements une marge d'autonomie importante.

Méthodologie

Nous avons pu nous consulter 17 dossiers scolaires sur les 20 jeunes que comptait notre échantillon. Ces dossiers présentent tous la même apparence : ils sont constitués de documents sur support papier regroupés dans une chemise cartonnée. Certains d'entre eux (Pierre et Eddy) ont été organisés : les documents sont triés en catégories (état civil, divers, bulletins, sanctions, ...) et regroupés en sous-dossiers. Les autres ne révèlent pas une volonté d'organisation particulière autre que chronologique. Chacun des dossiers a été étudié individuellement : les pièces ont été numérotées et conservées dans l'ordre dans lequel nous les avons trouvés. Les sanctions ont été dénombrées ainsi que les avertissements ou blâmes du conseil de classe et les absences. Les premiers éléments d'analyse sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau 5 : Les dossiers, nombre de pièces et date de la première pièce

N°	Alias	Etablissement	Nbre de pièces	Date première pièce	Date dernière pièce	Livret élém.
1	Kelly	C1	23	7/02/2006	4/12/2006	Non
2	Roberto	C1				
3	Flore	C2	7	3/01/2006	12/04/2006	Non
4	Roger	C2	47	20/12/2002	20/06/2006	Non
5	Mehdi	C2	43	27/09/1997	5/02/2007	Oui
6	Frédy	C3	26	19/03/2003	30/11/2006	Oui
7	Farid	C3				
8	Dylan	C3	15	28/04/2003	30/11/2006	Non
9	Daniel	C3	14	28/04/2003	31/05/2006	Non
10	Basile	C4	45	22/06/2001	3/07/2007	Oui
11	Nordine	C4	27	5/04/2003	3/07/2007	Non
12	Pierre	C5	154	29/01/1998	23/06/2006	Oui
13	Alexandre	C5	39	20/06/1996	19/06/2006	Oui
14	Patrick	C6	20	12/12/2005	30/06/2007	Non
15	Eddy	C5	26	5/04/2003	20/06/2007	Non
16	Logan	C7	45	7/05/2002	30/11/2006	Non
17	Marvin	C7	49	18/02/1992	25/11/2006	Oui
18	Andy	C6	42	30/06/1997	30/06/2007	Oui
19	Paul	C8	33	2/05/2005	5/02/2007	Non
20	Sarah	C9				

L'établissement signalé est celui qui détenait le dossier au moment où celui-ci nous a été communiqué.

Tous les dossiers concernant des jeunes en fin de scolarité au collège (4^{ème} ou 3^{ème}), on pouvait donc s'attendre à trouver des dossiers d'un volume conséquent ce qui est loin d'être le cas : le dossier de Pierre, qui est le plus volumineux contient 154 documents alors que le dossier de Flore n'en contient que 7, la moyenne se situant à 38. La plupart des documents sont datés, nous avons donc relevé, pour chaque dossier les dates de la pièce la plus ancienne et de la plus récente. On relève également d'autres disparités très importantes : certains dossiers ont une ancienneté de moins d'une année alors que d'autres recouvrent une période de plus de 10 ans. 10 dossiers sur 17 ne contiennent pas le livret élémentaire (on y trouve cependant parfois un document succinct destiné à la commission d'harmonisation d'entrée en 6^{ème} et présentant de façon très synthétique le niveau scolaire et le comportement du jeune en fin de scolarité primaire). Par contre certains dossiers comportent l'intégralité du livret primaire et remontent même parfois jusqu'à la petite section de maternelle.

Il faut cependant souligner que le parcours de certains de ces jeunes, qui les a amenés à fréquenter plusieurs établissements, peut expliquer ces disparités par des problèmes de transmission lors des changements de collège.

De l'émetteur au destinataire

Notre corpus est donc constitué d'un ensemble de 17 dossiers avec un total de 655 pièces dont nous avons effectué un tri selon 3 critères :

L'origine : ce critère détermine l'auteur de chaque document ou celui qui l'a fourni (par exemple un justificatif de domicile comme une quittance de loyer est attribué aux parents qui l'ont fourni à l'établissement bien qu'ils n'en soient pas les auteurs). Il constitue une variable qui peut prendre les valeurs suivantes :

- Elève
- Etablissement (lorsqu'il provient d'un des professionnels de l'établissement (prof, CPE, principal...))
- AP (autres professionnels) comme par exemple le médecin
- Parents
- Externe lorsqu'il provient par exemple d'une entreprise où le jeune a effectué un stage
- Multiples lorsque plusieurs auteurs ont participé à la production de ce document (c'est le cas par exemple de dossiers de D.I. ou de formulaires qui comprennent des rubriques à remplir par les parents et d'autres par les enseignants)

Le destinataire : cette variable peut prendre les valeurs suivantes :

- Etablissement
- Externe
- Interne lorsqu'il s'agit d'un document exclusivement à usage interne (comme par exemple certaines fiches manuscrites rédigées par des enseignants avant de prendre une décision concernant le jeune)
- Parents
- Multiples

Le type : cette variable indique en quelque sorte la fonction du document, elle peut prendre 3 valeurs :

- Evaluatif

- Informatif
- Injonctif : lorsqu'il s'agit par exemple d'une décision ou d'une demande (plus ou moins impérative)

Le tri à plat des variables est synthétisé dans les tableaux suivants :

Tableau 6 : Les destinataires des pièces des dossiers

Destinataire	Total	
parents	314	47,94%
étab	167	25,50%
interne	136	20,76%
mult	32	4,89%
ext	6	0,92%
Total général	655	100%

Origine	Total	
étab	475	72,52%
parents	100	15,27%
ext	29	4,43%
AP	23	3,51%
mult	23	3,51%
élève	5	0,76%
Total général	655	100%

Tableau 7 : L'origine des pièces des dossiers

Tableau 8 : Type des pièces des dossiers

Type	Total	
évaluatif	309	47,18%
informatif	249	38,02%
injonctif	97	14,81%
Total général	655	100%

Ces premiers résultats montrent que les dossiers sont fortement centrés sur l'établissement qui est à la fois l'auteur et le destinataire principal : 72,50% des documents émanent de l'établissement et 46,26% (en totalisant les documents à usage interne et ceux destinés à l'établissement) lui sont destinés. Les parents ne produisent que 15,27% des documents se trouvant dans les dossiers par contre ils en sont les co-destinataires (47,94%) avec l'établissement lui-même. On ne trouve que très peu de documents provenant des jeunes et aucun ne leur est adressé. Les informations externes parvenant à l'établissement sont rares (AP : 3,51% - ext : 4,43% soit un total de moins de 8%) et on ne trouve que peu de documents destinées à un usage externe : 0,92%.

Concernant la forme, les bulletins scolaires représentent un tiers de l'ensemble des documents et les documents que l'on pourrait qualifier de « pré-formatés » (type fiche ou formulaire) représentent presque 20% du total et on n'est donc pas étonné de constater que la plupart des documents sont de type évaluatif (47,18%).

En procédant à des tris croisés, nous avons tenté de différencier les types de documents selon leur destinataire puis selon leur origine.

Tableau 9 : Type des pièces selon le destinataire de la pièce

destinataire	type			Total général
	évaluatif	informatif	injonctif	
parents	37,86%	1,83%	8,24%	47,94%
étab	1,83%	19,85%	3,82%	25,50%
interne	7,02%	12,37%	1,37%	20,76%
mult	0,31%	3,36%	1,22%	4,89%

ext	0,15%	0,61%	0,15%	0,92%
Total général	47,18%	38,02%	14,81%	100,00%

(Khi2 critique = 15.50731 Khi2 observé = 343.3722 pour 8 d.d.l. , s. à .05)

Tableau 10 : Type des pièces selon l'origine de la pièce

origine	type			Total général
	évaluatif	informatif	injonctif	
étab	44,73%	17,25%	10,53%	72,52%
parents	0,00%	15,27%	0,00%	15,27%
ext	1,98%	1,37%	1,07%	4,43%
AP	0,00%	0,46%	3,05%	3,51%
mult	0,15%	3,36%	0,00%	3,51%
élève	0,31%	0,31%	0,15%	0,76%
Total général	47,18%	38,02%	14,81%	100,00%

(Khi2 critique = 18.30704 Khi2 observé = 339.7327 pour 10 d.d.l. , s. à .05)

Les parents, qui sont les premiers destinataires reçoivent essentiellement des documents de type évaluatif (principalement les bulletins scolaires) alors que les documents qu'ils produisent sont exclusivement de type informatif. L'établissement reçoit au contraire une forte majorité de documents informatifs (qu'ils proviennent de l'extérieur ou qu'ils soient internes) et il produit principalement des documents de type évaluatif. Les dossiers sont donc constitués pour l'essentiel de documents produits par l'établissement lui-même et destinés pour moitié à l'établissement et pour moitié aux parents. Les bulletins scolaires constituant un tiers des pièces des dossiers, la tonalité principale des dossiers est évaluative.

Approche descriptive des dossiers

Chaque dossier scolaire a ensuite fait l'objet d'une lecture en vue de la rédaction de monographies, toutes selon la même trame: les actes de déviance, la survenue des difficultés, l'école élémentaire, les apprentissages, les liens famille-institution, les relations (jeune/adultes – jeune/pairs), l'impact démission impossible. Une double analyse thématique a été effectuée : l'une transversale pour repérer des constantes qui se reproduisent dans plusieurs dossiers, l'autre longitudinale pour repérer les singularités de chacun des dossiers.

Tableau 11 : Objets des pièces du dossier de chaque jeune

Nom	Actes de déviance	Survenue de difficultés	Apprentissages	Liens famille - institution	Relations	Impact D.I.
1-Kelly	Absentéisme Attitude pénible		Un seul bulletin Perturbés par les absences	Les absences sont justifiées par la famille	Difficultés relationnelles avec les pairs agressive	
2-Roberto						
3-Flore	Dossier ne comportant que 7 pièces, aucun des éléments habituellement présents dans les dossiers n'y figure					
4-Roger	Comportement très agité Actes de violence Provocations		Un seul bulletin Refus de travail	Un document fait état de bonnes relations	Conflictuelles, violentes avec les pairs Provocateur avec les enseignants Attitude très positive en stage	
5-Mehdi	Comportement agité Provocations Bagarres	En difficulté à l'école élémentaire	Evaluations 6 ^{ème} : Fra 32,3% - maths 33,8% Accroches positives stables (6 ^{ème}) Résultats en baisse constante			
6-Frédy	Manque de travail Indiscipliné et désinvolte	En difficulté dès la 6 ^{ème} Travail irrégulier à l'école élémentaire	Résultats faibles à l'entrée en 6 ^{ème} Chutent et restent très faibles	Appel contre décision de redoublement en 6ème	Recherche une relation affective avec les adultes	Pas d'impact sur les résultats scolaires Contrat non respecté
7-Farid						
8-Dylan	Manque de travail Absentéisme	Moyen à l'école élémentaire En difficulté dès la 6 ^{ème} Décrochage net en 4ème	Résultats faibles dès la 6 ^{ème} (7/20) Chute brutale en 4ème		Agité et provocateur en classe	
9-Daniel	Absentéisme	En difficulté dès la 6 ^{ème}	Résultats faibles dans toutes les disciplines		Elève très effacé qui parle peu Ne communique pas avec ses camarades	
10-Basile	Manque de travail Comportement perturbateur Provocations Absentéisme	En difficulté dès la 6 ^{ème} Suivi éducatif à l'école élémentaire Non lecteur au début du CE2	Proposition orientation SEGPA Evaluations 6 ^{ème} : Fra 25% - maths 21% Potentiel important en sport	Les absences sont justifiées par la famille	Difficultés relationnelles avec adultes et pairs Violent	
11-Nordine	Absentéisme Manque de travail Irrespect, indiscipline	Résultats moyens à l'entrée en 6 ^{ème} Décrochage en début de 4ème	Difficultés en orthographe en élémentaire, bon niveau en maths Moyenne en début de 6 ^{ème} : 11/20 Décrochage en 4ème			
12-Pierre	Perturbateur et agité Insultes, violence Menaces envers un enseignant	Résultats moyens en élémentaire Pas de décrochage mais chute progressive des résultats	Début 6 ^{ème} : moyenne 11,50 Résultats se dégradent lentement mais toujours > 7/20		Agressif avec ses camarades (insultes, violence) Provocateur et indiscipliné avec les adultes	
13-Alexandre	Manque de travail Comportement agité Absentéisme	En difficulté dès la 6 ^{ème} Décrochage net en 4ème	Compétences de base non maîtrisées au CE2 Début 6 ^{ème} : moyenne 8,50. Chute avec l'augmentation de l'absentéisme			

14-Patrick	Perturbateur Ne s'investit pas dans le travail scolaire		Un seul bulletin Moyenne générale 5,71 Meilleurs résultats en EPS	Famille défaillante dans le suivi de la scolarité mais qui répond aux injonctions de l'établissement	Attitude provocatrice avec les enseignants	Echec de l'intégration au dispositif relais : pas de progrès
15-Eddy	Comportement perturbateur Absentéisme	En difficulté dès la 6 ^{ème} Problèmes de comportement en élémentaire	Evaluations 6 ^{ème} : Fra 42,4% - maths 19,2% Résultats très faibles en fra et maths Moyenne générale toujours < 5/20			
16-Logan	Manque de travail Absentéisme Attitude agitée	En difficulté dès la 6 ^{ème}	Début 6 ^{ème} moyenne 9,50 Grosses difficultés en mathématiques Peut s'investir de façon irrégulière (musique arts plastiques)	Absences justifiées par la mère (motifs médicaux, problèmes familiaux)		
17-Marvin	Comportement agité et perturbateur	En difficulté dès la 6 ^{ème} Baisse importante des résultats au 3 ^{ème} trimestre de 6 ^{ème}	Problèmes de comportement dès le CP Moyenne début de 6 ^{ème} : 10,40 Résultats très faibles dès la fin de 6 ^{ème} Bon résultats en EPS	Nombreux commentaires des parents sur les bulletins Courrier semblant montrer une adhésion mais complicité en légitimant des absences	Accroche positive stable en EPS (4 ^{ème})	Amélioration au second trimestre de 4 ^{ème}
18-Andy	Manque de travail Sorties sans autorisation Provocations	En difficulté dès la 6 ^{ème} Décrochage au second trimestre de 5 ^{ème}	En difficulté dès le CP Suivi RASED et CMPP Résultats faibles en français (toujours <8) Résultats meilleurs en math mais irréguliers Bons résultats en EPS			
19-Paul	Attitude provocatrice Refus de travailler Violence et agressions Insulte des enseignants		Un seul relevé de notes	Plusieurs documents faisant référence à une AEMO	Peut se montrer très violent avec ses camarades	
20-Sarah						

Les actes de déviance

La quasi-totalité des jeunes constituant notre échantillon est caractérisée par un comportement qui dérange l'ordre scolaire. À l'exception de Daniel qui est jugé très effacé, on trouve dans tous les autres dossiers des commentaires sur le comportement en classe et plus généralement dans l'établissement. Agité, perturbateur, insolent, indiscipliné ou provocateur, les qualificatifs ne manquent pas pour caractériser l'attitude de ces jeunes. Ils s'expriment au minimum dans les bulletins scolaires auxquels viennent parfois s'ajouter des photocopies diverses (carnet de correspondance, billet de renvoi de cours, rapports d'incidents). Cette attitude, en décalage avec les normes de l'institution, s'accompagne toujours, aux dires des enseignants d'un refus du travail ou tout au moins d'un travail insuffisant.

Ces dossiers font également ressortir le plus souvent un absentéisme important ; pourtant on n'y trouve pas toujours le dossier destiné au suivi de la fréquentation scolaire prévu par le législateur. L'absentéisme est systématiquement signalé par les enseignants dans les bulletins, un peu comme s'ils voulaient se dédouaner du manque de résultats, certains dossiers comportent une collection de billets d'absence ou de certificats médicaux comme des pièces à conviction. Par

contre d'autres dossiers ne comportent aucune pièce concernant les absences alors que celles-ci sont pourtant signalées par les appréciations des enseignants dans les bulletins (Dylan, Daniel).

Certains dossiers mentionnent des actes de violence dirigés contre des camarades (Roger, Mehdi, Pierre, Paul) par contre la violence dirigée contre les enseignants reste limitée à des insultes (Pierre et Paul). Aucun dossier ne mentionne des actes délictueux qui se seraient produits hors de l'établissement.

La survenue des difficultés

Lorsqu'on dispose d'informations sur la scolarité élémentaire, on peut constater qu'ils sont tous en difficulté parfois depuis l'école maternelle. On retrouve déjà à l'école élémentaire des problèmes de comportement qui ont parfois abouti (mais pas systématiquement) à une prise en charge interne (RASED) ou externe (CMP). Lorsque les bulletins sont consignés dans le dossier, nous y trouvons de façon quasi systématique les questions du comportement et du manque de travail signalées dès l'entrée au collège. Le plus souvent le décrochage est progressif, un peu comme si ces jeunes perdaient pied petit à petit. Pourtant, nous avons noté pour certains une rupture qui se traduit par une chute brutale des résultats : Dylan, Nordine et Alexandre en 4^{ème}, Andy en 5^{ème} et Marvin au troisième trimestre de la 6^{ème}. Le décrochage apparaît donc comme un lent processus, le plus souvent déjà entamé avant l'arrivée au collège, qui semble s'accroître à l'entrée en 6^{ème}.

Les apprentissages

S'il nous manque des informations sur les apprentissages dans 5 des dossiers étudiés, plus rares encore sont les dossiers qui contiennent les résultats des évaluations nationales pratiquées à l'entrée en 6^{ème}. La lecture de ces résultats, en les rapprochant des évaluations CE2, devraient pourtant constituer un outil de travail pour les enseignants. Seulement 3 dossiers contiennent ces informations (Mehdi, Basile et Eddy) et un seul (Alexandre) les résultats des évaluations CE2. Aucun des trois ne maîtrise les compétences de base à l'entrée en 6^{ème} :

Mehdi Fra : 32,30% Maths : 33,80%

Basile Fra : 25% - Maths : 21%

Eddy Fra : 42% - Maths : 19,2%

Sur les 17 dossiers dont nous disposons, 5 ne fournissent pas suffisamment d'informations pour apprécier le rapport aux apprentissages. Lorsque nous avons pu le faire, nous constatons que, certains sont en grosse difficulté dès l'entrée en 6^{ème} (moyenne générale inférieure à 7/20 avec des difficultés lourdes dans les disciplines fondamentales : français et mathématiques). Au moment où le processus d'absentéisme s'enclenche, le jeune ne se trouve pas forcément en situation d'échec (Pierre : moyenne générale en début de 6^{ème} 11,50/20, restera toujours au dessus de 7/20 mais comportement très perturbé). Les résultats sont très souvent décrits comme irréguliers, comme s'il y avait de la part de ces jeunes des tentatives pour se maintenir mais toujours suivies de « rechute ».

Certains d'entre eux montrent un intérêt plus important pour certaines disciplines, souvent considérées comme mineures (musique, arts plastiques ou EPS). En tout cas ils y réussissent mieux et on peut imaginer que dans ces disciplines, l'échec n'est pas une fatalité (comme c'est le cas par « accumulation de lacunes » en français et mathématiques ou le retard est tel qu'il devient impossible à combler).

Les liens parents / collègue

Il y a peu de traces permettant de les caractériser. Bien souvent, comme nous l'avons vu, les pièces provenant des parents se réduisent à des justificatifs (état civil ou domicile) ou à des formulaires à remplir. Certains dossiers (Roger, Patrick) comportent une évaluation de la coopération de la famille. Un des dossiers comporte des documents émanant de la justice concernant une mesure d'AEMO : placé ainsi dans le dossier, sans autre commentaire, ce document se suffit à lui-même pour catégoriser la famille sans que l'établissement ait besoin d'en rajouter. Dans l'un des dossiers (Marvin) on trouve de nombreux commentaires des parents (sur les bulletins de l'école élémentaire) qui tentent d'instaurer une sorte de connivence avec les enseignants en se plaçant dans un rôle répressif avec une surenchère dans la sanction. Pourtant, la même famille n'hésite pas à justifier des absences avec des motifs qui semblent parfois bien fragiles. C'est le cas dans 3 autres dossiers où le fort absentéisme est systématiquement couvert par les parents, parfois même avec la production de certificats médicaux.

Un dossier seulement montre une situation ouvertement conflictuelle entre la famille et l'établissement lorsque les parents décident de faire appel d'une décision de redoublement (Frédy – 6^{ème}).

Les relations

Il est très fréquemment question du comportement des jeunes dans les bulletins, le plus souvent pour signaler les problèmes plus ou moins graves qu'ils posent aux enseignants. Souvent provocateurs, insolents, presque toujours indisciplinés ils vont parfois jusqu'à l'insulte. Certains enseignants notent, à l'occasion, une amélioration ponctuelle.

Un des dossiers (Roger) contient un cahier de suivi de stage rempli scrupuleusement par le tuteur. On peut y trouver des appréciations à l'opposé de celles portées par la plupart des enseignants qui le décrivent comme un élève agité, provocateur et violent. Dans un contexte différent et dans une relation d'un autre type (face à face) dans laquelle l'engagement affectif est important, Roger a su se montrer sous un autre jour.

Avec les pairs, les dossiers signalent essentiellement des actes de violence ou des incivilités lorsqu'ils se produisent mais sans véritable évaluation de la composante relationnelle : des faits sont relatés et les jeunes sont ainsi assez rapidement étiquetés comme violents.

L'impact du dispositif « Démission impossible »

Dans l'un des dossiers (Marvin), on peut noter une amélioration sensible du comportement et des résultats en 4^{ème} qui coïncide avec son entrée dans le dispositif. Sinon peu d'éléments permettent d'en évaluer la portée. Certains enseignants notent un effet bénéfique des stages sur le comportement mais en précisant que ceux-ci n'ont que peu d'effet sur les acquisitions purement scolaires.

Les bulletins scolaires

Les bulletins scolaires ont été ensuite analysés au moyen du logiciel Tropes qui effectue un traitement sémantique automatique de classification et de contraction. Le traitement comprend deux étapes principales :

- une analyse morphosyntaxique qui consiste à découper le texte en unités cognitives de base (propositions) et à affecter des catégories grammaticales à chaque mot

- une analyse sémantique qui attribue aux mots déjà triés des méta catégories et qui procède à une classification des références.

Nous avons donc regroupé l'ensemble des appréciations portées par les enseignants pour en faire une analyse statistique générale. Puis cette analyse a été reproduite pour les bulletins de chacun des jeunes pris individuellement.

L'ensemble du corpus

L'étude globalisée de l'ensemble du corpus montre que les bulletins sont rédigés dans un langage relativement simple puisque 66,1% des références appartiennent au français fondamental (soit les 2 500 mots les plus courants de la langue française). Les verbes les plus utilisés sont essentiellement factifs (qui expriment une action 55%) comme travailler, apprendre, poursuivre... Les principales modalisations utilisées expriment l'intensité (53,80% : mieux, davantage, très, surtout, trop peu... comme pour donner plus de force au discours), la négation (26% : aucun... souvent relié avec travail...) ou le temps (10,40% : souvent, toujours, jamais). Les adjectifs utilisés sont majoritairement de type subjectif (76,50% : insuffisant, sérieux, alarmant, bon, meilleurs...). Les connecteurs les plus utilisés marquent l'addition (58,80% : et, en outre, aussi) et l'opposition (22,90% : mais, toutefois, même si...). Il s'agit de donner plus de poids au discours en ajoutant un argument qui renforce le précédent : « En outre, le comportement pose souvent problème. » ou au contraire d'atténuer certaines déclarations : « Résultats dans l'ensemble meilleurs mais pas en leçons ». Le discours est généralement à la 3^{ème} personne (pronom il : 52,60%) et ne s'adresse que rarement directement au jeune dont il est censé évaluer les résultats (tu : 4,40% - vous : 6,30%)

Dans le tableau suivant, nous avons répertorié et dénombré les principales références utilisées, les co-occurrences, les verbes et les adjectifs (en ne retenant à chaque fois que les 5 les plus fréquents).

Tableau 12 : Références, verbes et co-occurrences dans les bulletins

Références		Relations		Verbes		Adjectifs	
travail	537	(manque > travail)	86	être	285	insuffisant	172
résultat	184	(avertissement > travail)	32	falloir	127	sérieux	113
comportement	157	(travail > maison)	22	faire	100	bon	
effort	146	(travail > conduite)	22	devoir	94	absent	68
classe	133	(travail > comportement)	19	travailler	81	irrégulier	44

NB. Les colonnes sont à lire séparément les unes des autres

Les références utilisées indiquent le contexte général du texte (de quoi parle-t-on ?), les co-occurrences (présence de deux références dans une même proposition) sont considérées comme très significatives et éclairent sur l'orientation du discours :

« Ensemble insuffisant par **manque de travail** à la maison et d'attention en classe. »

« Trop peu de **travail** et **comportement** négatif. »

Les adjectifs les plus utilisés sont associés prioritairement de la façon suivante :

insuffisant (172 fois) avec les substantifs travail, résultat et ensemble

sérieux (113) avec travail mais aussi avec manque

bon (72) avec travail, trimestre et participation

le qualificatif absent (68) est souvent utilisé seul de façon laconique

irrégulier (44) avec travail

La tonalité générale du discours est donc fortement négative et les verbes utilisés lui donnent une forme impérative (falloir, devoir) fortement marquée. Pourtant, un nombre non

négligeable de propositions apporte une appréciation positive sur le travail le plus souvent en s'accompagnant d'encouragements à persévérer : « Volonté d'être appliqué constamment **Bonne** attitude en classe malgré d'énormes difficultés... Assez **bon** travail, continuez! »

Certaines références apparaissent systématiquement dans les bulletins de tous les dossiers. Ainsi « travail » est le terme le plus mentionné dans tous les dossiers (à l'exception de Daniel) et la co-occurrence manque/travail apparaît également de façon systématique. L'adjectif « insuffisant » se trouve dans tous les dossiers sans exception. Le nom du jeune se trouve dans les 5 références les plus citées de chaque dossier à l'exception d'Eddy. Les commentaires s'adressent en effet prioritairement aux parents, moins souvent directement au jeune lui-même.

Les commentaires des enseignants dans les bulletins scolaires se présentent donc comme un discours uniforme orienté autour de la même thématique: le travail est insuffisant, il faut changer de comportement. Le thème de l'absence imprègne également fortement ces discours d'enseignants : absence de travail, d'investissement et souvent aussi absence de l'élève lui-même. Certains d'entre eux (Mehdi, Basile) sont pourtant jugés capables de mieux faire. Pour Dylan, Nordine, Pierre et Andy l'adjectif « catastrophique » est utilisé fréquemment et associé aux substantifs « travail », « résultat » ou « trimestre ».

L'étape suivante a consisté à élaborer deux scénarios interprétatifs correspondant à nos choix théoriques. Le premier a été construit autour de la catégorisation proposée par Hargreaves citée par P.Woods (1990) distinguant, parmi les enseignants, les « provocateurs de déviance » et les « isolateurs de déviance »⁴⁵. Nous avons tenté d'élaborer le second en référence à la théorie d'E. Goffman (1968) concernant la participation en orientant notre analyse selon trois axes :

tout d'abord l'engagement, c'est-à-dire la coopération et la soumission à des obligations majeures, même pénibles,

mais aussi l'attachement, c'est-à-dire la construction de liens positifs d'appartenance et de liens agréables d'ordre sentimental,

enfin, simultanément, les réticences et compromis que les pratiques laissent voir.

Deux manières d'exercer la profession

Woods, reprenant Hargreaves, distingue les enseignants "*provocateurs de déviance*", porteurs de jugements très négatifs et d'attitudes que l'on pourrait qualifier de belliqueuses envers les élèves, et les enseignants "*isolateurs de déviance*" porteurs de jugements et d'attitudes inverses qui postulent l'éducabilité de chaque élève.

Woods rappelle que l'enseignant peut provoquer ou atténuer la déviance par le style de sa relation avec les élèves. Pour les « *provocateurs de déviance* », « *Enseigner est conflictuel, confrontatif. Ils pensent que les élèves fuient le travail, qu'il est impossible de pourvoir à leur éducation sans les changer, qu'ils abhorrent l'autorité et sont ouvertement rebelles, qu'ils se conduisent mal et ne doivent jamais être crus. De telles convictions mènent les professeurs à agir de manière provocatrice : lancer des ultimatums, inciter à l'affrontement, punir inconsidérément, attirer sur eux la honte en les montrant du doigt ou en leur cherchant noise* ». Il les distingue des « *isolateurs de déviance* » qui « *pensent que tous les élèves sont fondamentalement bons et désirent travailler, mais que ce sont les situations qui produisent la déviance et que ce sont elles par conséquent que les enseignants doivent changer, ils sont optimistes et croient que les élèves coopéreront. Ils considèrent qu'enseigner est un privilège qui implique respect, confiance et soins envers tous les élèves. Une telle option les rend capables de se montrer équitables et conséquents envers tous, de traiter toujours les élèves avec respect* ».

⁴⁵ P. Woods, 1994, p. 56.

Nous n'avons pas la prétention, avec cette seule étude, de caractériser chacun des enseignants qui se sont exprimés dans les bulletins mais nous avons procédé à une relecture des appréciations pour repérer celle qui pouvaient appartenir à l'une ou l'autre des catégories. Globalement, la première est de loin la plus fournie puisque nous avons repéré 243 propositions pouvant lui être attribuées contre 105 pour la seconde. Lorsque nous observons les résultats de l'analyse pour chacun des dossiers, la même tendance se confirme (sauf pour Alexandre) comme le montre le tableau suivant :

Tableau 13 : Tendances des énoncés des bulletins pour chaque jeune (Provocateur/Isolateur)

	Mehdi	Frédy	Dylan	Daniel	Basile	Nordine	Pierre	Alex.	Eddy	Logan	Marvin	Andy
Provoc	35	27	20	11	17	18	27	18	20	7	20	17
Isol	12	11	4	3	9	4	11	18	9	2	9	3

Les commentaires très négatifs concernent le comportement, l'élève lui-même, les manques, les résultats et le travail. La question du comportement est au cœur des préoccupations des enseignants et elle fait l'objet de commentaires très sévères : *Elève très indiscipliné au comportement inacceptable. Passe son temps à perturber le cours. Très mauvais trimestre. Gâche totalement ses possibilités.* (Pierre), parfois laconiques : *Comportement inadmissible!* (Andy) ou encore : *Triste, triste, triste...* (Dylan). Parfois le ton devient sarcastique : *Très absent en ce qui concerne le travail! S'arrange toujours pour l'éviter... L'attitude en classe est fonction de la bonne volonté.* (Dylan). Le comportement est supposé être à l'origine des difficultés d'apprentissage : *Son attitude inacceptable au sein du collège empêche toute progression et nuit au travail des autres.* (Mehdi). Les conséquences peuvent également concerner l'ensemble du groupe classe : *Comportement perturbateur. Eddy fait perdre beaucoup de temps à la classe.* (Eddy). Il s'agit alors de lui faire porter la responsabilité de son propre échec mais aussi de rendre des comptes à l'ensemble de la classe pour les désagréments causés. On se limite souvent à un simple constat : *Résultats très faibles.* (Dylan) qui ouvre peu de perspectives. L'analyse des résultats est attribuée au comportement mais aussi à un manque de travail : *Résultats catastrophiques, aucun travail, attitude à revoir aussi.* (Frédy).

Au-delà du comportement, des résultats ou du travail c'est leur personne même qui est parfois lourdement remise en cause : *Elève absolument insupportable qui se trouve en grande difficulté.* (Andy) au point que parfois certains en viennent presque à encourager l'absentéisme : *Toujours absent et quand il est présent se montre insupportable.* (Nordine) ou encore : *Paresseux, désagréable. Aucun travail. Se contente d'embêter la classe. Que vient-il faire?* (Basile).

Le rejet peut s'exprimer de façon plus édulcorée : *Les difficultés de comportement empêchent tout travail scolaire. Il est urgent que Roger soit réorienté.* (Roger) mais tout aussi définitive.

On assiste parfois à un aveu d'impuissance qui semble montrer que ces jeunes amènent certains enseignants aux limites de leur compétence professionnelle : *En 40 ans de carrière, je n'ai jamais été confrontée à ce type d'élève qui ne fait rien et dort même en classe. À quand la réaction de tous?* (Dylan). Cela peut conduire certains à aller très loin dans le dénigrement : *Se croit intéressant. Est juste pénible. Il sera difficile de tomber plus bas. Mets toi au travail.* (Mehdi). D'autres tentent d'évacuer encore plus simplement le problème : *Sans commentaire.* (Andy).

Pourtant, même dans les dossiers où se trouvent les commentaires les plus acerbes, on trouve toujours quelques appréciations qui montrent un regard différent. Le même jeune jugé pénible par certains, peut être apprécié par d'autres : *Bonne participation en cours et investissement. Continuez. (Mehdi)* qui tempère un certain pessimisme. On trouve même parfois des éloges : *Bien dans l'ensemble. Des efforts de comportement aussitôt récompensés. Continuez! (Alexandre)*. Cependant, même si l'approche est parfois nettement positive : *Alexandre est un élève agréable. Mais, il éprouve des difficultés importantes. Elles sont aggravées par un travail insuffisant. Alexandre doit réagir rapidement en se mettant au travail. (Alexandre)* la responsabilité de l'échec incombe toujours au jeune lui-même, soit par manque de travail, soit en raison de son comportement : *Bon travail mais il faut être plus sérieux en cours. (Frédy)*. Même lorsque les enseignants se montrent plus compréhensifs avec ces jeunes, l'enjeu demeure de se décharger de toute responsabilité en la rejetant hors du collège : *Frédy doit absolument faire des efforts dans son travail à la maison car la participation en classe ne suffit pas pour progresser. (Frédy)*. Et les solutions proposées restent les mêmes : *Résultats corrects qui pourraient être meilleurs en travaillant davantage à la maison. J'attends plus. (Frédy)*

Autrement dit, même lorsqu'ils tentent de stimuler ou d'encourager, les enseignants s'en tiennent toujours au même schéma interprétatif et restent cantonnés au cercle vicieux travail insuffisant – comportement agité – résultats insuffisants. L'argument suprême : *Travail trop irrégulier malgré d'énormes capacités. Dommage. (Frédy)* enferme encore davantage ces jeunes dans cette impasse dont la seule issue est souvent le rejet plus ou moins violent.

Engagement, attachement et réticences

La question de la participation, au sens où l'entend Goffman, est le second axe fort de notre problématique. À partir de la lecture de ces dossiers, nous avons cherché à l'égard de quoi tel ou tel jeune s'engage (c'est-à-dire coopère), s'attache ou refuse marquant ainsi ce qui est insupportable.

Le terme participation est employé de façon explicite à plusieurs reprises : *C'est assez bien. Bonne participation en classe. Il faut continuer (Alexandre)*. Il semble désigner précisément l'implication du jeune dans le jeu de rôle qui se joue dans la classe. Les enseignants semblent y voir un signe fort qui montre que celui-ci accepte enfin son rôle d'élève et cela lui vaut immédiatement des encouragements même si les résultats ne sont pas encore à la hauteur des espérances : *Résultats décevants malgré une bonne participation en classe. (Frédy)*. Ils y voient un début d'adhésion à la norme scolaire qui pourrait faire entrevoir le bout du tunnel. Mais souvent cette « participation » reste limitée : *De la bonne volonté à l'oral. L'écrit est plus approximatif. (Alexandre)* et ne se concrétise pas de façon vraiment satisfaisante.

C'est en effet dans le passage à l'écrit que se manifestent les vraies difficultés et cette tentative d'engagement se solde quand même par un échec, soit par manque de constance : *A réalisé des progrès ce trimestre mais les efforts sont trop irréguliers. (Dylan)*, soit parce que le métier d'élève demande encore plus d'efforts : *Manque de travail à la maison. Bonne attitude en classe. (Basile)*.

Lorsqu'on trouve dans les dossiers « une accroche positive stable »⁴⁶ il s'agit toujours des disciplines secondaires où le recours à l'écrit n'est pas essentiel (arts plastiques, musique, EPS) et où des échecs précédents n'entraînent pas forcément des difficultés. Il est plus facile de

⁴⁶ Nous désignons par ce terme des cas où un jeune recueille tout au long de l'année des appréciations concernant son travail où sont relevés des éléments positifs (même si ils peuvent s'accompagner d'éléments négatifs).

raccrocher dans ces disciplines qu'en français ou en mathématiques où le retard accumulé est souvent trop important.

Les stages sont aussi l'occasion de montrer un engagement plus important : *Marvin manifeste beaucoup de bonne volonté quand il est là et effectue, pour l'instant, un stage irréprochable. (Marvin)*. Malheureusement, les dossiers comportent peu d'indications sur ce qui se passe au cours des stages et restent essentiellement centrés sur l'espace scolaire : *Il faut très vite se reprendre, se remettre à jour et être aussi performant en classe qu'au stage. (Marvin)*. L'un des dossiers (Roger) contient un cahier de suivi de stage. Ce cahier, rempli conjointement par le tuteur et le jeune, contient des textes (comptes-rendus d'activités rédigés par le tuteur), des photos qui relatent à la façon d'un journal le déroulement de ce stage. La lecture de ce document révèle l'engagement du tuteur, dans une relation personnelle bien différente de ce qui se passe en classe avec un groupe. On peut donc se demander si cette forme d'attachement, qui met en avant la dimension affective, ne serait pas un élément essentiel déterminant le niveau d'engagement de ces jeunes.

Conclusion des dossiers et bulletins

Nous l'avons constaté, de fait la fonction première de ces dossiers est évaluative : 47,18 % des pièces renvoient à ce genre. On y trouve des constats d'échec accablants pour les jeunes, mais sans véritable analyse. Les symptômes étant généralement confondus avec leur cause, on s'en tient le plus souvent à une explication : l'absentéisme, le manque de travail et le comportement.

Nous aurions aimé disposer pour tous les dossiers des résultats des évaluations CE2 et 6^{ème}. Lorsque c'était le cas, nous avons constaté, à l'entrée en 6^{ème}, des scores de réussite très faibles en français et mathématiques : ces jeunes ne disposant pas des compétences de base sont donc dans l'impossibilité de répondre aux attentes des enseignants au collège. Bautier et Terrail⁴⁷ évoquent un décrochage intérieur (comme une phase silencieuse précédant le décrochage extérieur et la déscolarisation) qui trouve une part de son explication dans un décrochage cognitif amorcé en amont du collège.

Pourtant, lorsque nous disposons d'informations concernant la scolarité primaire, nous pouvons constater que certains d'entre eux ont pu bénéficier d'une prise en charge interne (suivi RASED) ou ont été orientés vers des structures d'aide ou d'accompagnement (CMP). Mais on ne trouve guère de trace montrant que ces mesures d'aide ont été poursuivies au collège (Toutefois il y a des orientations en SEGPA –refusées-, en EREA, un peu plus tard en dispositif relais)

Les réponses proposées par l'institution sont en adéquation avec le schéma interprétatif des professionnels. Les difficultés s'expliquant par le comportement et l'absentéisme les dispositifs mis en place (lorsqu'ils existent) sont de deux types :

le recours à la répression en utilisant tout l'éventail des possibilités (avertissement, blâme, retenue, exclusion temporaire ou définitive)

une tentative de contractualisation, avec par exemple un livret de suivi qui doit être visé à chaque cours pour y reporter au jour le jour une appréciation du comportement

Le recours à des dispositifs externes paraît constituer une autre solution qui permet d'atténuer le poids que font peser ces jeunes sur l'ordre scolaire. Certains enseignants, nous l'avons vu, vont même jusqu'à souhaiter ouvertement leur absence. Nous n'avons trouvé, dans aucun dossier, des analyses précises des difficultés rencontrées, ni de projet de remédiation qui

⁴⁷ Elisabeth Bautier – Stéphane Bonnéry – Jean-Pierre Terrail – Amandine Bebi – Sonia Branca-Rosoff – Bruno Lesort, *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours, Escol* - Paris 8, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, Novembre 2002.

aurait pour objectif de les aider à acquérir les compétences qui leur manquent. Un des enseignants porte d'ailleurs un regard critique sur ce fonctionnement : « *tous nos élèves ne sont pas identiques et c'est peut-être à nous de moduler notre seuil de tolérance* ».

La plupart des dossiers ressemblent, pour utiliser la métaphore judiciaire, à des dossiers « à charge » où il est davantage question d'accumuler des pièces à conviction permettant de faire porter au jeune l'entière responsabilité de son échec. Pourtant, on trouve aussi dans tous les dossiers sans exception des appréciations qui montrent un engagement partiel (ou tout au moins occasionnel) mais même lorsqu'on leur reconnaît des capacités c'est bien souvent pour indiquer le refus délibéré de les exploiter : *Insuffisant, Dylan a pourtant la capacité de bien faire quand il le veut. J'attends beaucoup mieux au prochain trimestre. (Dylan)*.

5.3. Les discours des travailleurs sociaux

Bernadette Tillard

Pour les jeunes « incasables » de notre cohorte, il nous a semblé essentiel de connaître différents aspects de leur vie, d'autres champs dans lesquels ils évoluent, d'autres lieux où ils exercent leurs capacités d'intégration sociale. Nous avons mis comme priorité de sortir de l'approche uniquement scolaire et de partir à la découverte des univers qui leur sont familiers : Les travailleurs sociaux semblaient être en position d'apporter un éclairage intéressant sur ces points. D'une part, pour ceux qui exercent au sein des établissements, leur formation professionnelle et l'organigramme de leur service sont deux points qui leur donnent la possibilité d'exprimer un point de vue distancié sur les questions d'apprentissage et de conformité aux comportements attendus de « l'élève ». D'autre part, les interventions sociales exercées par ceux qui sont extérieurs à l'établissement sont mandatées non seulement dans une perspective scolaire, mais également à titres éducatif et préventif, les mettant dans une approche qui comprend mais dépasse largement la question de la formation initiale.

Éléments de méthodologie

Pour la recherche, deux catégories de travailleurs sociaux ont été donc interrogées : ceux du service social en faveur des élèves, ceux extérieurs à l'établissement et à l'éducation nationale.

Des professionnels médico-sociaux de l'intérieur

Les huit assistantes sociales qui exercent au sein des établissements scolaires où les élèves sont (ou ont été) inscrits ont été interviewées. Signalées par les chargés de mission comme faisant partie des interlocutrices privilégiées dans la prise en charge des jeunes, elles ont été également rencontrées dans la perspective de nous mettre en relation avec d'autres travailleurs sociaux extérieurs à l'institution. Les huit assistantes sociales du service social en faveur des élèves présentent la particularité de s'exprimer à propos de plusieurs jeunes de la cohorte. Elles ont été interviewées systématiquement, quelle que soit la manière dont elles ont été concernées par le suivi des 20 jeunes. Leur implication initiale est très variable :

- Elles ont entendu parler du jeune, mais ne le connaissent pas ;
- Elles se sont informées et/ou ont été informées de la situation du jeune ;
- Elles sont à l'origine du signalement.

Ces différents degrés de connaissance s'accompagnent d'une association plus ou moins étroite à la proposition et au suivi du processus de prise en charge dans « Démission impossible ».

À celles qui ne connaissaient aucun jeune de la cohorte, nous avons proposé de choisir le cas d'un(e) jeune suivi par « Démission impossible » et dans la prise en charge duquel elles ont été concernées. Nous avons ensuite procédé à un entretien identique à ceux qui étaient menés pour les jeunes connus. De la sorte, nous avons pu recueillir leur avis sur le dispositif et la nature du partenariat extra institutionnel et intra-institutionnel entre le service social de l'établissement et « Démission impossible ». **Les citations des assistantes sociales seront référencées par le sigle « ASi » mis entre parenthèses derrière le texte de l'entretien.**

De plus, quatre médecins du service de promotion de la santé en faveur des élèves ont été interviewés à propos de 15 jeunes sur les liens possibles entre les questions scolaires et les problèmes de santé, ainsi que sur les traces de problèmes de comportement ou de suivi psychologique, antérieurs à l'entrée au collège. Les cinq autres jeunes étaient inscrits dans des établissements pour lesquels un médecin n'était pas affecté au moment de l'investigation.

Des travailleurs sociaux extérieurs

Dix travailleurs sociaux de l'extérieur exercent dans des structures non scolaires. Ils nous ont été signalés par les chargés de mission « Démission impossible » comme étant en contact avec le jeune au moment de la prise en charge par « Démission impossible ». Deux d'entre eux, éducateurs en milieu ouvert sont associés pour une partie de leur temps de travail aux classes relais. Ils s'expriment alors respectivement pour deux et trois jeunes de la cohorte.

Les huit autres professionnels parlent à propos d'un seul jeune. En revanche, parfois, plusieurs travailleurs sociaux connaissent le même jeune. Ainsi, pour Roger, Farid et Nordine deux, voire trois travailleurs sociaux extérieurs à l'établissement scolaire se sont exprimés apportant d'autres points de vue sur le parcours de ces jeunes. Dans ces cas particuliers, nous remarquons que nous n'avons pas épuisé le vivier des travailleurs sociaux potentiellement mobilisables pour la recherche. Notre choix parmi eux s'est alors porté sur ceux qui ont été le plus longtemps en contact avec le jeune (éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse, éducateur d'action éducative en milieu ouvert que la mesure relève du domaine administratif ou judiciaire, référent social ou assistante sociale du conseil général suivant la famille de longue date). **Les citations des travailleurs sociaux de l'extérieur seront référencées par le sigle « TSe » mis entre parenthèses derrière le texte de l'entretien.**

Au total, en associant les assistantes sociales du service social en faveur des élèves et les travailleurs sociaux extérieurs aux établissements, pour dix jeunes nous disposons des regards croisés de plusieurs professionnels du travail social (jusqu'à cinq pour Roger).

Démarche d'analyse

En utilisant une grille commune aux cinq chercheurs, pour chaque jeune, les informations ont été regroupées par thème à partir des interviews menés auprès d'un ou de plusieurs informateurs. Nous avons procédé ainsi pour les éléments de l'itinéraire du jeune, la place du jeune au sein de sa famille, et au collège, les relations de la famille avec le travailleur social, les partenaires du travail social durant la prise en charge, les actes de déviance, les relations du jeune avec ses pairs et avec les adultes, l'impact de « Démission impossible » sur sa trajectoire. Chaque rubrique peut alors faire l'objet de développements spécifiques en prenant en compte l'ensemble des entretiens.

Parallèlement à cette analyse thématique, pour chaque entretien nous avons relevé quels éléments nouveaux et spécifiques, le travailleur social apportait sur la connaissance du jeune et sur les liens entre ce jeune et le dispositif « Démission impossible ». Cette démarche consistait à nous demander ce que nous apprend ce travailleur social sur notre problématique des jeunes « incasables » et sur le rôle du dispositif « Démission impossible » vis-à-vis de ces jeunes. Cette interrogation a permis de dégager deux points :

- Quelle est l'intensité des difficultés du jeune perçues par les travailleurs sociaux ? Le considèrent-ils comme « incasable », même si cette catégorie n'appartient pas à leur vocabulaire ?

- Comment parlent-ils de la relation entretenue avec le jeune durant le suivi ? quels rôles jouent-ils auprès de lui durant cette période.

De plus, nous avons parcouru les deux groupes d'entretiens successivement (intra-institutionnels et extra-institutionnels) afin de relever les éléments d'analyse qui seraient communs aux deux groupes ou spécifiques à l'un d'eux.

Différentes manières de percevoir les jeunes et leurs difficultés

« ***Incasables ?*** »

Atouts et difficultés

La question des atouts du jeune surprend le travailleur social qui me reçoit pour parler d'un « cas » et qui se trouve invité à s'exprimer sur les aspects positifs du jeune avant d'évoquer ses limites ou alors que l'entretien se déroule à propos de ses difficultés. Cependant, passée la surprise, il a toujours été possible d'énoncer un ou plusieurs atouts ou d'évoquer les bons côtés de la relation entre le jeune et le travailleur social. Aucun des entretiens n'a suscité un verdict sans appel où tout serait à la charge du jeune et/ou de sa famille. Voici quelques exemples d'énoncé de ces atouts.

« *Alors ses atouts... elle a une **intelligence**... je dis ça parce que c'est... c'est ce qui m'a souvent désolée, elle a une intelligence normale, je pense que c'était une jeune qui avait des potentialités au départ. C'est quelqu'un qui **peut être très agréable** si heu... enfin, je dis « qui peut », parce qu'elle peut être aussi tout à fait le contraire... En même temps, je dirais qu'elle a aussi... des ressources finalement, face à tout ce qu'elle a pu traverser... elle a quand même en elle un capital de ressources, qu'elle arrive... enfin, c'est du travail, mais qu'on arrive à... à mobiliser, oui. » (TSe à propos de Kelly)*

« *Très **sociable**, en tout cas envers l'adulte ; c'est un garçon très agréable, gentil, avec des bases éducatives, je parle au niveau **politesse, respect** de l'autre, respect de l'adulte etc., il n'avait aucune problématique de comportement par exemple... Et puis il était le plus vieux, il a dû aussi tempérer le groupe... si mes souvenirs sont exacts. Ce n'était pas forcément évident à la base parce que c'étaient des plus jeunes avec des problématiques différentes, plus des problèmes de comportement, donc on avait peur qu'au début il soit pris comme souffre-douleur. Enfin par expérience, quand quelqu'un a son look... et les autres auraient pu le chercher là-dessus. Il le gérait très bien ça. Ce qui est preuve qu'il savait s'adapter en étant différent quoi, bon c'était quand même une qualité. » (TSe à propos de Roberto)*

« *Elle était là, hein, y a pas de soucis. Heu... très **agréable**, possibilité de discuter avec elle, quand elle est revenue ici au collège, absolument **aucun problème de comportement**. Je veux dire, au niveau de l'intégration, au niveau des cours, ça se passait très bien, c'était une jeune très heu... très gentille, très souriante, mais voilà... » (ASi à propos de Flore)*

« *Et puis il est plus fort que beaucoup qui sont passés en classe relais... Même en termes de capacités d'apprentissage, mais aussi de bases.... Il a **des bases autant scolaires qu'éducatives** malgré tout, c'est-à-dire qu'il a les réflexes de dire « Bonjour », de dire « Au revoir », et tout... et de tenir la porte, quand il est bien, hein ? Evidemment. Ça on sent qu'il a eu une éducation. C'est un gamin qui a reçu une éducation, heu... Donc ça peut être quand même un atout, » (TSe à propos de Farid)*

« *Ses atouts ben c'est qu'il est... je dirais, il est **charmeur**, il a besoin de se faire aimer, mais en même temps c'est une difficulté parce qu'il essaye, comme beaucoup d'autres heu... comme beaucoup d'autres jeunes, enfants, même, heu, de capter vraiment l'attention. Sans arrêt,*

sans arrêt, sans arrêt... Pris individuellement c'était pas du tout un méchant, il savait rester calme, heu... ici, ben c'est lui qui m'a déplacé la plante, heu... qui me l'a amenée, toujours... non qui... il peut être très très **serviable**. » (ASi à propos de Basile)

« Ses atouts, c'est heu... effectivement, il **veut travailler**, travailler, travailler, faire du manuel, bricoler, tout ce qui est heu... mécanique, ça l'... ça l'intéresse heu... Bon, il a essayé plusieurs choses, hein ? Parce qu'au départ il voulait être absolument boulanger, après il a essayé les espaces verts, maintenant, c'est plus mécanique. Je ne sais pas si son projet mécanique tiendra, mais en tout cas, c'est... lui, c'était travailler, être sur le terrain, être dehors, heu... tout sauf en classe. Ça c'est clair, lui c'était ça, c'est : tout sauf en classe quoi. » (ASi à propos de Logan)

Pour chaque jeune, certains traits positifs sont exprimés. Cependant, très vite, c'est le revers de la médaille qui est mis en lumière.

Kelly peut être agréable, mais elle peut se mettre dans des états « démentiel ».

« Le matin, on est passé au juge qui lui dit : « Tu te calmes maintenant ! » etc. Dans l'après-midi même, je suis au collège, mais pour un tout autre jeune, j'entends hurler, c'était **démentiel** ! Et c'était Kelly, qui venait de s'engueuler avec le prof de Maths et... « Il m'a étranglée ! », enfin c'était... démentiel. Et heu... là je lui ai dit : « Mais t'as rien compris à ce qu'on a dit ce matin quoi, hein ? Heu... rien compris et... » et puis bon, là je lui dis : « Montre-moi ton cou étranglé », y avait aucune trace, donc je suppose qu'il a dû, je sais pas, l'attraper comme ça, en lui disant : « Avance ! » ou j'en sais rien, mais heu... je veux dire, c'était spectaculaire, et... » (TSe à propos de Kelly).

Flore souriante et tellement discrète se fait oublier du collège, jusqu'à disparaître des inscrits sans attirer l'attention jusqu'au moment de notre enquête.

« Pourquoi tu ne vas pas à l'école ?

- J'ai pas envie.

- Qu'est-ce qui t'intéresse au collège ?

- Rien

- Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?

- Je sais pas.

Voilà. **Très passive**, dans... je veux dire, se projeter heu à long terme, pas de projet, heu... c'était vraiment sur du court terme quoi heu...

- Ben qu'est-ce que tu fais à la maison ?

- Je reste avec maman.

- Tu t'ennuies pas ?

- Non...

Voilà, très passive dans... c'est pas une jeune qui sortait et qui rentrait à n'importe quelle heure... c'est pas du tout ça, c'est : « Je suis là, je suis à la maison. », et à chaque fois que j'y allais, elle était là, hein, y a pas de soucis. (ASi à propos de Flore)

Farid perd quelques temps son éducation en suivant le plus déraisonnable de ses copains dans une fugue en VTT ou en inventant des « mauvais coups » dont il se retire in extremis quand les autres sont bien lancés.

Le charme de Basile dissimule à peine son insatiable demande d'attention et de reconnaissance nécessitant la présence d'un adulte pour lui seul. Ses capacités intellectuelles sont très limitées. En utilisant une cour d'école maternelle comme terrain de jeu, il provoque un début d'incendie. Comme Logan, il est aîné d'une famille monoparentale et la maman se trouve dépassée par la situation.

La détermination de Logan à travailler s'accommode mal des contraintes de la scolarité. La liberté et la place dont il jouit dans sa famille sont des atouts vers l'autonomie et le sens des responsabilités, mais l'exposent aussi à l'absentéisme. Poussant cet avantage un peu plus loin, il met à profit cette position d'aîné costaud pour tyranniser la famille et menacer d'exercer la même pression sur le collègue. Ceci suffit à convaincre la mère à couvrir les absences de son fils.

Dès les atouts exposés, les difficultés s'imposent dans le discours des travailleurs sociaux qui enchaînent très rapidement sur la description des problèmes du jeune, dans les péripéties, les histoires de tout ordre.

Vraiment « incasable » ?

Au total, ces jeunes sont-ils vus par les travailleurs sociaux comme des « incasables » ?

Le terme n'est jamais utilisé et provoque d'ailleurs de profondes réticences. Cependant, d'après les entretiens menés auprès des travailleurs sociaux, 7 des 20 jeunes présentent des difficultés multiples et majeures qui les conduisent à passer de lieu en lieu sans créer de liens durables, suscitant l'impression que la place qu'ils occupent dans les différents dispositifs n'est jamais appropriée. Peut-être faudrait-il dire que la place qu'ils occupent n'est jamais *durablement* appropriée ! Car chaque arrivée dans une nouvelle institution semble être une renaissance, une nouvelle chance, les comptabilités des absences, des frustrations, des violences sont suspendues : « on remet les pendules à zéro ». Cependant, la pendule n'a pas été supprimée, elle a été oubliée un moment et la voilà qui de nouveau s'affole. Le compteur se remet en marche et la vitesse qu'il adopte est parfois d'autant plus vive que les « antécédents » des jeunes sont colportés entre les personnes occupant la même profession au sein de différents établissements.

Dans ce groupe que l'appel d'offre qualifie « d'incasables », ces sept jeunes sont plus particulièrement perçus comme étant perpétuellement en train de changer de « case ». Voici quelques éléments saillants qui sont rapportés par les travailleurs sociaux :

1. Kelly, jeune fille placée à l'âge d'un an, ayant subi des violences majeures dans sa famille, elle se manifeste bruyamment dans des scènes qui perturbent, voire effrayent les adultes.
2. Roger, petit dernier proche de sa mère, dont le père se passionne pour les animaux, à la limite de la débilité légère, doué d'un physique de colosse, il manifeste toutes ses émotions avec le même caractère démonstratif, se mettant et mettant son entourage en danger.
3. Médhi a suivi les déménagements de ses parents, il va de case en case, se déplaçant juste avant l'incident grave que chacun redoute, donnant l'impression de se précipiter hors de l'institution avant que l'institution ne le contraigne à partir. Ses difficultés sont moins bien cernées par les travailleurs sociaux que celles des autres jeunes de cette catégorie.
4. Farid ne se remet pas du deuil de son père, endosse la responsabilité de la famille entre un aîné handicapé et une mère qui ne parle pas français
5. Basile, intellectuellement limité, cet aîné effraye sa mère et pris en charge pendant un temps par son oncle qui l'occupe dans un stage à la campagne
6. Nordine, petit dernier d'une fratrie qui vit confortablement au sein d'une famille élargie, peut-être « trop » confortablement aux yeux de certains, provoquant ainsi un rejet aux tonalités dont on pourrait se demander si elles ne comporteraient pas une proximité avec la question du racisme.

7. Patrick, à la recherche du maintien de liens avec un père violent, il présente des difficultés de compréhension dont l'origine peut être en lien avec des limites cognitives, un état dépressif et/ou la consommation de produits illicites.

Dans chacun de ces cas, les manifestations bruyantes entre incivilité et délinquance (fugues, injures, violences, menaces, vols, consommations illicites, etc.) sont autant d'éléments perturbant la vie des institutions les accueillant qui les conduisent dans de nouvelles étapes d'un parcours discontinu.

Le jeune a-t-il la capacité à réfléchir à ses actes ?

Entre Roger, compris dans ces sept jeunes « incasables » et Paul qui n'en fait pas partie, la différence telle qu'elle nous est communiquée pour des faits parfois assez proches, semble résider dans la capacité du jeune à réfléchir aux actes qu'il commet. Ainsi Roger est décrit comme un jeune qui est tout en actes et qui n'entre pas dans un dialogue avec l'assistante sociale. Il lui rend des services (déplace une plante), la salue avec plaisir dans les couloirs, recherche son attention, mais ne supporte pas d'être assis devant elle, ni de lui parler en risquant de croiser son regard. Tandis que Paul qui renverse une chaise au CDI en s'énervant, en reparle volontiers, dit ses difficultés à se contenir, explique pourquoi il s'est emporté. Il expose les sentiments de rejet, de frustration ou d'injustice ressentis, mais reconnaît qu'il a eu tort de s'emporter, fait amende honorable et explique qu'il aurait aimé ne pas en venir aux gestes. La situation se reproduira peut-être, mais elle n'est pas totalement imprévisible. Les éléments qui sont du ressort de l'institution ont pu être exprimés, le jeune a pu se justifier.

L'un peut réfléchir sur lui-même dans le cadre d'un tête-à-tête qui fait le tour de la question en exposant ses arguments et en écoutant ceux des adultes, l'autre fuit ce tête-à-tête et réclame d'autres marques d'attention qui semblent tantôt insatiables, tantôt difficiles à cerner.

Les travailleurs sociaux de l'intérieur

Pour cette partie, nous adopterons le féminin étant donné que toutes les professionnelles rencontrées sont des femmes. De plus, l'ensemble de ce groupe est constitué par un même corps professionnel, celui des assistantes de service social (ou assistante sociale).

Certaines professionnelles adoptent une position qui relaie le discours de leur institution. Elles situent leur intervention dans une certaine **proximité** avec l'administration du collège. Les demandes d'intervention qui leur sont adressées par les CPE, les principaux ou principaux adjoints à propos des jeunes dont il est question concernent essentiellement la question de **l'absentéisme** scolaire. Face aux difficultés de l'administration à entrer en contact avec la famille, l'assistante sociale est celle qui est mandatée par l'institution pour essayer de **comprendre** ce qui se passe et **rappeler** l'obligation scolaire.

La proximité entre travail social et administration de l'établissement est parfois matérialisée par une faible distance entre les bureaux des CPE et celui de l'assistante sociale. Elle s'illustre également durant les entretiens par les appels des CPE ou par leur entrée dans le bureau de l'assistante sociale, à peine précédé d'un rapide coup sur la porte avant les excuses et l'information rapidement transmise d'une jeune en fugue dont la mère s'inquiète ou d'une autre qui « menace de se suicider ». Dès mon départ, il n'est pas rare que l'emploi du temps de l'assistante sociale doive répondre à ces demandes pressantes du collège.

La pratique de la visite à domicile n'est pas systématique, mais elle intervient quand la famille ne répond pas aux rendez-vous qui lui sont posés. Certains aspects de la vie familiale méconnus laissent penser que cette visite est orientée sur la question du jeune et sur sa présence au collège. Ainsi, si la mère de Flore rêve de partir avec les gens du voyage, ce qui la conduit à

repousser de mois en mois sa présence au collège en espérant une inscription au CNED... l'assistante sociale ne connaît pas le père des enfants. Or celui-ci est lui-même un itinérant.

De plus, face aux situations d'absentéisme isolé, c'est-à-dire non accompagné de désordres provoqués par le jeune au sein de la classe ou du collège, l'assistante sociale n'a que très rarement des contacts avec ses collègues extérieurs à l'établissement.

Cependant, quelle que soit la situation du jeune, elle peut agir en accord avec l'établissement pour signaler l'absentéisme et proposer une mesure éducative. (Dylan, Basile, Nordine). Dans ce cas, certaines le font en partenariat avec leur collègue du département et connaissent généralement mieux les histoires familiales. Ainsi ayant travaillé avec des collègues des MDS, l'assistante sociale connaît bien la grande famille de Nordine qui vit dans une maison « cossue », de même qu'elle connaît le contexte dans lequel la mère et les oncles de Basile ont eux-mêmes vécu leur enfance.

Des jeunes non connus des assistantes sociales de l'intérieur

Médhi, Frédy, Pierre, Eddy et Alexandre ne sont pas connus des assistantes sociales au moment de l'entretien. Bien entendu, leurs noms évoquent vaguement quelque chose. Ce sont des jeunes qui ont fait parler d'eux... Cependant, l'assistante sociale ne les a pas rencontrés. Elle n'a été concernée ni par leur entrée dans le dispositif, ni par le suivi de la famille, ou tout au moins, il n'en reste ni trace, ni souvenir précis. À l'exception de Médhi qui se caractérise par un parcours très haché, ne passant que peu de temps dans chaque établissement, les jeunes non connus ne sont pas de grands « incasables ». Ils sont moins bruyants dans l'établissement que Kelly, Roger, Farid ou Nordine qui n'auraient pas pu être inconnus, tant les signes extérieurs de leurs difficultés scolaires et relationnelles se manifestent de manière spectaculaire, déstabilisante et inattendue. Ce point souligne une originalité du dispositif qui intervient non seulement pour des cas très difficiles, mais également pour des jeunes qui sont en cours de décrochage silencieux. Ces cas ne correspondent peut-être pas directement à l'appel d'offre, mais leur situation mérite tout l'intérêt de l'institution.

Le discours sur l'absentéisme couvert par les parents

Par certains aspects, le discours tenu relaie celui de l'institution quant à la complicité des parents couvrant les absences du jeune. Il peut s'agir de simples mots des parents justifiant une absence, mais parfois cette couverture prend un aspect plus officiel qu'une assistante sociale qualifie d'« absentéisme médical ». Ainsi, pour Logan, Flore et Daniel, les absences parfois prolongées sont justifiées par le médecin traitant et contestées par l'institution. Pour Flore, ce qui est mis en cause, c'est la manipulation dont le médecin généraliste semble faire l'objet : la mère fait croire au médecin que le jeune est inscrit au CNED, le médecin du service promotion de santé en faveur des élèves intervient pour exposer la situation à son confrère. Pour Daniel, c'est davantage le diagnostic posé par le médecin qui est contesté : le jeune est souvent malade, mais le médecin traitant ne s'interroge pas sur sa santé mentale et il ne suscite pas cette réflexion chez les parents. Pour Logan, c'est la complaisance du médecin qui est mise en avant.

Les travailleurs sociaux interrogés parlent de leur relation avec les familles. À partir de leurs propos, les stratégies des jeunes et des parents déployées en matière d'absentéisme des jeunes peuvent être décrites :

- Se faire oublier petit à petit : l'absentéisme passe d'autant plus inaperçu que le jeune vient, s'absente, revient, etc. on constate qu'il fait toujours partie de l'établissement, qu'il s'y présente et donc l'intervention n'a pas d'objet nettement défini. Ainsi parfois le jeune n'est jamais suffisamment absent pour que l'assistante sociale soit mobilisée pour une visite à

domicile (Marvin). Les assistantes sociales soulèvent la difficulté de préciser le seuil à partir duquel elles interviendront ou l'institution leur demandera d'intervenir.

- « D'accord, je vais vous rappeler ». Faire patienter quand l'administration demande les raisons de l'absence, ne pas aborder de front la question en risquant de se mettre en opposition au principe rappelé par le collègue ou sa représentante (Flore).
- « Je dois déménager le mois prochain ». Faire part d'un projet et d'une circonstance qui va advenir (Flore, Patrick, Paul, Andy). Dans ce cas, la stratégie est congruente avec l'abondance de travail de l'assistante sociale qui, étant donné la difficulté à définir un seuil à partir duquel intervenir, peut se poser la question de la possibilité de différer le signalement. Le signalement qui coûte du temps de concertation et de l'énergie pour être mené à son terme, ne pourrait-il pas être fait par l'établissement qui recevra le jeune prochainement...
- Tenir à distance : l'absence de téléphone, le changement de numéro de portable, la porte close, la barrière linguistique sont autant d'éléments qui tiennent à distance les travailleurs sociaux dans ses relations avec la famille (Farid, Daniel).

L'analyse de ces stratégies renvoie à deux registres : le temps et l'espace privé. En effet, la progressivité du nombre d'absences, le fait de différer les explications ou de parler d'un projet, ces trois arguments concernent la gestion du temps. L'absence d'événement marquant, l'installation progressive de l'absentéisme n'alerte pas comme peut le faire une bagarre, un accident ou un événement marquant de la vie personnelle ou familiale de l'élève. Dans le contexte de la vie quotidienne de l'établissement, nous avons pu observer que l'assistante sociale est mobilisée pour une fugue, une « crise », mais le jeune qui sait se faire oublier mais pas trop, ce jeune-là peut passer inaperçu. Par ailleurs, l'absence de téléphone ou la porte close font appel à des savoir-faire qui relèvent de l'espace privé et de sa protection par rapport à l'extérieur.

Absentéisme : avant et pendant DI

L'absentéisme ne donne pas lieu aux mêmes pratiques si l'enfant est ou non intégré dans « Démission impossible ». Les absences fréquentes lors des journées où il était normalement convenu que le jeune serait au collège sont mieux excusées, considérant que c'est difficile de s'intégrer à temps partiel dans une classe. Le dispositif « Démission impossible », parfois relayé par l'assistante sociale du service social en faveur des élèves joue alors un rôle de médiation entre d'une part l'administration du collège, les enseignants et d'autre part le jeune et sa famille

« Pour l'instant, j'ai pas eu d'échos ici de problèmes d'absences, ou... d'un comportement irrespectueux avec un prof, encore. Moi je pense qu'au niveau de l'établissement, on est quand même fort indulgents avec elle, par rapport à d'autres élèves, parce qu'on sait que c'est une élève qui a un projet qui tient la route, et on pense que l'année prochaine elle sera plus là et que... bon, moi j'ai fait comprendre que ce serait quand même dommage de mettre à mal un projet qui tient la route et qui évolue en bonne voie. Bon, même si je comprends qu'on doit faire respecter un règlement intérieur, mais je pense aussi qu'il y a du cas par cas, et que pour des élèves comme ça qui... bon, je trouve ça quand même dommage de d'être vraiment... enfin, rigide et puis de... de les... enfin, d'en venir à une exclusion éventuelle et que... ben finalement de tout casser quoi. » (ASi à propos de Coralie, hors cohorte)

De plus le jeune est considéré comme ayant un statut qui lui permet de garder un lien avec le collège : « Il n'est pas dans la nature ». La nature symbolise ici le lieu sauvage de tous les dangers : la rue !

Cette vigilance amoindrie des travailleurs sociaux quant à la présence du jeune pendant les jours de classe lorsqu'il est pris en charge par « Démission impossible » conduit à un flou dans le souvenir concernant ce jeune : le jeune est entré dans « Démission impossible », l'assistante

sociale s'est moins impliquée dans le suivi de l'absentéisme, elle a le sentiment d'avoir passé le flambeau. Une solution a été proposée. À partir de ce moment, elle attend que de nouveau, on fasse appel à elle, si cela était nécessaire.

Un accompagnement éducatif

Dans certains cas, le rôle de l'assistante sociale ne s'arrête pas avec l'entrée dans « Démission impossible ». Elle est associée aux informations par le chargé de mission. Cependant nous percevons des différences entre deux ou plusieurs établissements, dans cette relation entre « Démission impossible » et le service social en faveur des élèves, même sur les zones où le chargé de mission est le même. L'hypothèse d'une mise en œuvre sensiblement différente selon les établissements ne peut donc être exclue.

Dans ces situations d'association étroite au dispositif, parfois, lorsqu'elles se trouvent en position de le faire, certaines assistantes sociales sont amenées à jouer un rôle éducatif auprès du jeune. Ainsi, étant devenue à la fois la confidente du jeune et de sa petite copine, une assistante sociale est amenée à discuter avec eux des questions de contraception et à les orienter vers sa collègue infirmière. Une autre accompagne un jeune dont le père est décédé et dont la mère ne parle pas français dans sa recherche de stage en vue d'intégrer le dispositif « Démission impossible ». Une autre encore reçoit chaque semaine une jeune suivie par « Démission impossible », a rencontré à plusieurs reprises sa mère et est parvenue à orienter cette jeune fille vers l'éducateur du CMPP.

« Donc, comme je voulais que Coralie entame un suivi heu... personnel, et que comme la conduite addictive était liée, entre autre, à ce problème familial et personnel, je m'étais dit, autant heu... si elle accroche heu... avec l'éducateur, si on peut mettre en place une prise en charge qui sera peut-être pluridisciplinaire, mais qui traitera à la fois le problème de... de l'addiction mais également de la raison pour laquelle elle... elle consomme. Bon, effectivement bon, je trouvais que c'était plus intéressant de fonctionner comme ça plutôt que de l'envoyer heu... à cette association, et également au CMPP, où bon je trouvais que... autant coordonner tout sur le même lieu, et c'était beaucoup plus simple. » (ASi à propos de Coralie)

Dans ces cas, comme les travailleurs sociaux de l'extérieur, l'assistante sociale est amenée à suppléer la mère ou les parents et à jouer un rôle central dans le suivi du jeune.

Les entretiens soulignent que ce type de situation pose question aux assistantes sociales. Sans que ceci soit explicité, nous pouvons comprendre que ces interventions interrogent leur identité professionnelle, ou tout au moins la frontière entre l'identité professionnelle de l'assistante sociale et celle de l'éducateur spécialisé (ES).

Les travailleurs sociaux extérieurs

Nous parlerons ici de travailleurs sociaux, ne nous référant pas à l'une ou l'autre des professions d'assistante sociale ou d'ES puisque les deux professions sont représentées dans notre échantillon. De plus, cette seconde partie de nos entretiens nous a fait rencontrer autant d'hommes que de femmes (5 hommes éducateurs spécialisés et 5 femmes dont 2 assistantes sociales et 3 éducateurs spécialisés).

Un regard sur le jeune dans son contexte local

Les travailleurs sociaux de l'extérieur connaissent la famille et la situe dans un contexte local. Leurs missions les mettent en relation directe, tantôt avec le jeune, tantôt avec d'autres membres de la famille, voire avec des membres de la famille élargie ou du voisinage. Ils font référence aux relations entre la famille et son environnement. Ainsi en est-il de cette assistante sociale du Conseil Général :

« Alors il faut quand même savoir que les voisins, ils sont très proches, vous savez ? Et puis elle vit là depuis un certain temps maintenant... ils finissent par connaître, puis les gens vous repèrent quand vous venez. Parce que bon, il se trouve que les voisins, c'est des gens aussi que moi je connais dans le cadre professionnel... pour des informations, de renseignements juridiques ou des choses comme ça... donc les gens repèrent, ils savent qui je suis... Peut-être que ça a aussi incité ses voisins à nous appeler à cette époque-là peut-être... Là Madame avait quitté le domicile, les enfants étaient tout seuls, donc... ça, ça les avait inquiétés. C'était pas nouveau semble-t-il, mais ça les avait inquiétés, parce que ça durait... » (TSe à propos de Logan).

Le contexte local est connu par l'éducatrice AEMO qui est déjà intervenue sur mandat judiciaire pour les deux frères aînés d'un jeune de la cohorte.

« Ce sont des gamins qui habitent le quartier X, donc il faut connaître ce coin de la ville, c'est un ghetto ! Ce sont des bâtiments, c'est comme une petite cité, connue depuis des années par beaucoup de gens du secteur ! Bon, ce sont beaucoup de familles défavorisées à tous les niveaux : sur le plan social, économique, éducatif, etc., des grosses familles en difficulté. Donc, ils vivent renfermés sur eux-mêmes ! En général, des familles se composent avec les gens du quartier, etc., et... vous voyez ? Ça fait heu... un monde parallèle quoi. Alexandre habite le quartier X, donc... quand ces familles, quand ces jeunes-là doivent être orientés sur l'extérieur, loin de leur quartier, c'est une difficulté pour eux. [...] Il faut connaître la vie au sein de ce quartier. C'est leur quartier comme des gamins qui habitent une ZUP..., c'est leur quartier, pour les faire sortir de là, c'est pas évident... c'est pas évident. Donc, Alexandre disait de son frère, il voyait le parcours de son frère en disant « Il est passé en dispositif Relais, il avait la possibilité de pouvoir avoir une formation de CAP peintre là-bas sur Béthune, et puis après il était revenu à la maison, il avait rien. Il était là à... à zoner » comme on dit... dans leur langage, à être à la maison, à... bon, on ne sait trop quoi faire, mais enfin, ça m'étonnerait que ce soit dans le bon sens. Donc, pour Alexandre il était avec une autre... un autre objectif » (TSe à propos d'Alexandre).

« La maman avait le projet de déménager, parce que ben en fait le gamin retournait sur la ville de X où vivait son père ? Les parents étaient séparés, le papa avait été incarcéré, suite à des violences, enfin la mère et les enfants y avaient vécu des trucs un petit peu traumatisants, donc elle voulait quitter le secteur. Pour elle, quitter le secteur, s'implanter ailleurs, c'était pouvoir préserver et sauver son fils, d'une certaine façon parce que, le gamin systématiquement retourner à X et fréquenter des jeunes peu recommandables, où il y a eu des passages à l'acte, des délits etc. Donc heu... la maman avait bien conscience de ça, et heu... et c'est pour ça qu'elle... là, à Y., elle était trop à proximité encore, hein ? Donc elle voulait mettre de la distance. Bon, en plus elle vivait avec quelqu'un d'autre. Donc elle avait refait sa vie, et bon, je crois qu'elle voulait complètement sortir quoi. Sortir de la zone. » (TSe à propos de Patrick)

Ce regard sur le contexte de la ville, du quartier, le lieu de résidence s'accompagne d'une perspective concernant la famille, sa composition et l'histoire conjugale de la mère.

Un regard sur le jeune dans son contexte familial

La durée du suivi permet aux travailleurs sociaux de l'extérieur de reconstituer une partie des histoires de vie. Il ne s'agit pas d'une reconstitution historique précise, mais d'éléments qui une fois mis bout à bout donne une idée de la trajectoire. « *Madame vivait chez sa grand-mère, et avec sa grand-mère... paternelle. Je pense qu'elle y vivait pour des raisons économiques aussi. Sa grand-mère était locataire d'une grande maison, donc c'était bien commode, on va dire... et d'ailleurs c'était très commode quand elle voulait s'absenter... c'était la grand-mère qui s'occupait des enfants.* » (TSe à propos de Logan).

« *J'ai connu sa mère quand elle était enfant en plus. Puisque je suis en fin de carrière, donc j'ai suivi la maman quand elle avait une dizaine d'années, et... et c'est elle qui a donné mon nom quand elle s'est retrouvée maman en difficulté, elle a dit au juge que quand elle était jeune, une éducatrice était venue s'occuper d'elle et qu'elle aimerait bien que... cette éducatrice revienne. C'est comme ça que la mesure est revenue à mon service...* » (TSe à propos de Kelly)

Tantôt cette trajectoire parle de la famille, tantôt elle concerne un passé plus proche et situe le jeune lui-même au sein de cette famille.

« *Le signalement avait été fait parce qu'il y avait un manque de collaboration. [...] Là, en l'occurrence, il y a eu une mesure d'AEMO, pour les trois aînées, l'année qui a suivi le placement ; la mesure d'AEMO s'est terminée en octobre 2003.*

q - C'est... c'est un peu plus tard que Démission Impossible est intervenu ?

r - Je pense 2005, oui. Enfin, à l'époque où moi je suis réintervenue dans la famille. Deux ans après la fin de la mesure..., c'est-à-dire au moment de la rupture de vie commune. Il s'était retrouvé dehors, le pauvre homme, avec sa fille. » (TSe à propos de Logan).

« *Kelly était la dernière de la première fratrie de quatre. Elle avait un an quand sa mère est partie, Kelly a été placée durant quatre ans, et Madame c'est celle avec laquelle elle a passé le moins de temps, et qu'elle n'avait pas investie. Donc il n'y a qu'avec Kelly surtout que j'ai rencontré des difficultés comme celles-là, parce que les grands bon, heu... enfin bon, Sophie est débile profonde, elle a vingt-quatre ans, mais dans le cœur de Madame elle a toujours Sophie fort présente quoi. Et Kelly c'est celle qui a été la moins investie. Après, Madame a rencontré son mari actuel avec qui elle a eu quatre autres enfants, et on ne rencontre pas les difficultés qu'on rencontre avec Kelly ; je pense que Kelly est née à un mauvais moment de... de l'histoire de sa mère qui n'allait pas très bien et qui est partie en laissant tous les enfants chez sa propre mère, chez la grand-mère. On les a retrouvés dans un état lamentable, et Madame s'est « cassée », je vais dire ça comme ça pour reprendre son vocabulaire... en disant : « C'est trop dur... », la première, elle l'a eue à seize ans, je crois, Sophie, qui était débile profonde, moi j'avais jamais vu ça non plus, quand je suis intervenue heu... la toute première fois, heu... et qu'elle a demandé à ce que je revienne y avait Sophie et Davy, elle avait que deux enfants, j'ai vu naître les autres après... » (TSe à propos de Kelly)*

Le plus souvent cette reconstitution n'est pas établie en tant que telle à un moment de l'entretien, mais elle peut être tracée à grands traits à partir des éléments du discours. Elle nous donne alors les éléments nécessaires à la monographie des cas les plus compliqués. Ainsi pour Kelly que l'éducatrice connaît depuis sa naissance, l'entretien évoque les différentes phases avec des repères parfois très précis entre différentes mesures :

« *Quand y a eu la restitution, enfin je saute des épisodes, mais bon, je vous le dis pendant que ça me vient, heu... quand Kelly a été restituée à ses parents après ses trois années passées en MECS à X, scolarisée au collège de Y., ça a été difficile très rapidement aussi, et Monsieur heu... au motif qu'elle avait des poux, lui a quasiment heu... je dirais pas tondu la tête, j'irais pas*

jusque là, mais presque, il lui a fait une brosse, allez, une semaine après qu'il ait eu connaissance du jugement qui le condamnait à une peine de prison avec sursis pour ce qu'il avait fait, pour Kelly. Donc ça moi, je lui ai dit quand même qu'il réglait des comptes, donc Kelly, vous vous doutez qu'elle a hurlé au collègue, elle a... elle a... la CPE n'arrivait plus à la gérer. J'ai dit à Monsieur : « Mais vous vous rendez compte, c'est une adolescente, vous avez vu dans quel état vous l'avez mise ? », puis interpellant la mère aussi en disant : « Madame vous étiez où quand Monsieur a fait ça ? Hein ? Vous, on vous a pas coupé les cheveux, vous, vous avez les cheveux longs, les autres enfants ont tous les cheveux longs... Y a pas que Kelly qui a des poux à la maison, hein ? Si c'est pas du règlement de compte, vous appelez ça comment, hein ? » (TSe à propos de Kelly)

L'accompagnement de mères ou des parents en grande difficulté

Le travail éducatif auprès des jeunes ne s'entend pas sans une attention particulière à leurs parents. Ainsi, plusieurs éducatrices soulignent l'importance d'une intervention tant auprès des parents que des jeunes.

« Et avec ma collègue en tutelle, on fait à peu près tous les un mois et demi, une visite à deux, mais qu'avec le couple, parce que en fait, dans cette famille, ils ne se parlent pas, et on se rend compte qu'à chaque fois qu'on est là, il se dit énormément de choses, donc on a instauré ça, pour que le couple parvienne à se parler, ça passe par nous ! ... Monsieur il a besoin de dire des choses à Madame, il se confie beaucoup à moi d'ailleurs, il me raconte plein de choses, et puis Madame après, une fois j'ai entendu il m'a fait écouter le répondeur : « Qu'est-ce que t'as raconté à l'éducatrice ?! ». [...] Par exemple je vais interroger Monsieur, là : « Et Kelly est-ce qu'elle a fait ses démarches ? », ben il va me répondre : « Je sais pas c'est ma femme qui a vu ça. » et on va poser d'autres questions à Madame, ils ont chacun leur domaine quoi, en quelque sorte. Et Madame dira : « Je sais pas c'est mon mari qui s'en occupe. », mais ils n'échangent pas. Ils n'échangent pas entre eux autour des enfants. » (TSe à propos de Kelly).

Avant que la situation ne relève d'une décision judiciaire, l'accompagnement éducatif de la famille va parfois consister à convaincre la mère (ou les parents) d'accepter de demander de l'aide pour l'éducation du jeune.

« On a alerté la maman, j'avais dit « Ecoutez Madame, demandez une aide, demandez une aide au niveau du juge des enfants, je dis, votre fils il est en danger actuellement, vous savez, même, même si vous déménagez, ça changera rien, il reviendra. Votre fils reviendra, il trouvera les moyens de revenir, etc., il faut qu'il y ait un accompagnement éducatif, il faut qu'il y ait un médiateur, il faut qu'il y ait le juge des enfants parce que là on va... vous allez à la catastrophe. » (TSe à propos de Patrick)

Tenir et suivre les pérégrinations : l'accompagnement éducatif du jeune

L'idée de tenir, de cadrer, de maintenir traverse les entretiens à propos de ces jeunes les plus marqués. Les soignants lorsqu'ils soignent des personnes dépendantes à l'alcool ou au tabac savent que les rechutes sont très fréquentes, quasiment inévitables. Ils considèrent qu'à chaque nouvelle période de sevrage un nouveau pas en avant est franchi vers une possible maîtrise de l'addiction. La rechute fait partie de la maladie à soigner. Ici aussi dans le cas de ces adolescents en grandes difficultés, les travailleurs sociaux ne croient plus à la solution idéale qui permettrait au jeune de trouver une place adéquate et suffisamment durable pour qu'il acquiert une formation en plusieurs années. Chaque étape de trois jours, trois semaines, trois mois est considérée comme une phase durant laquelle les travailleurs sociaux espèrent que le jeune apprendra quelque chose,

retiendra une part de l'expérience. « Il faut que jeunesse se passe » dit le proverbe, ce que Winicott traduisait par le fait que le seul « remède » à l'adolescence est le temps qui passe.

Le souci des travailleurs sociaux est néanmoins que ces jeunes ne commettent pas d'actes de délinquance dont la gravité les priverait de liberté, malgré leur jeune âge. Leur action tend à occuper les plus en danger, à les encadrer de manière à leur éviter les occasions de dérive..., à diminuer les occasions de commettre l'irréparable.

En effet, comme le fait remarquer un stagiaire éducateur, une case peut toujours les accueillir, celle de l'univers carcéral.

*« Vous savez, quand la famille est déjà suivie, puisque F. le cadet... oui, F. était suivi par un éducateur, heu son frère aîné... Lui, la situation d'Alexandre, heu... n'était pas encore arrivée à « Il va falloir lui mettre une mesure. ». Donc heu c'est tout, ça s'est ciblé surtout au niveau de la scolarité, qu'est-ce qu'on pouvait encore mettre en place **pour le maintenir**, quoi ? Heu... bon y a **pas eu de passage à l'acte**, pas de trucs de délinquance le concernant, donc il était pas passé de l'autre côté. » (TSe à propos d'Alexandre)*

*« Eddy a papillonné sur la boulangerie, sur la vente, principalement sur la boulangerie et la vente. Donc il a fait un stage de vente en boulangerie, chose qui lui avait plu, mais il est pas allé plus loin. [...] C'était un stage qu'il avait fait dans le cadre de Démission Impossible, donc je pense qu'il a tenu la totalité de son stage, donc je ne sais pas exactement la durée de ce stage, mais... il avait **tenu** ce stage. » (TSe à propos d'Eddy).*

Le besoin de trouver une structure et de permettre au jeune de « **rester** » un moment quelque part peut produire des situations conflictuelles entre travailleurs sociaux de l'extérieur et les établissements, que ce soit lorsqu'un établissement « ne fait pas son travail » de signalement d'un jeune renvoyé d'un premier établissement qui s'avère être en grande difficulté dès l'admission dans un autre établissement (Patrick), ou devant les difficultés à permettre la mise en place d'un accord négocié longuement avec le jeune et la mère (Nordine). Dans ces deux cas, c'est bien de la colère qu'expriment les travailleurs sociaux de l'extérieur. Devant ces circonstances, les deux éducateurs interviennent non pas sur des faits tels que l'absentéisme, mais porteurs de l'histoire familiale, ils présentent l'urgence d'une intervention négociée. Ils excusent les parents plus qu'ils ne les accablent. Ils cherchent des solutions pour un jeune donné, travaillent avec l'espoir de faire durer, ils s'indignent devant la logique institutionnelle qui tente de minimiser la présence de jeunes tumultueux ou retarde le moment d'intervention...

« Ça n'a pas manqué, je veux dire entre le moment où il y a eu la convocation chez le juge, bon, il y a eu le déménagement en même temps. Mais enfin bon, ce que j'avais pressenti est arrivé. C'est arrivé parce qu'il était déjà un petit peu trop tard pour ce garçon. Bon, élève de Quatrième, heu bon les problèmes étaient déjà existants avant quoi, c'était un gamin qui en Sixième, Cinquième, inévitablement devait déjà poser des problèmes heu... ils nous l'ont envoyé trop tard ! Ils nous l'ont envoyé trop tard, bon et... et il y avait rien eu, hein ? Heu puisque quand il est arrivé, nous on n'avait pas... on n'avait pas de suivi. Pas de suivi rien du tout quoi. » (TSe à propos de Patrick)

*« Mais en général, le jeune est mis à la porte ! Dès qu'il y a des problèmes de comportement, bon puis c'était un **gaillard** heu... c'est... c'est... c'est costaud quoi, hein ? Heu... donc d'une bonne taille heu... bon, puis les problèmes de comportement, ça aurait pu aller crescendo crescendo, et terminer par un conseil de discipline. Hein ? Bon, y avait déjà eu un conseil éducatif, je crois. Il me semble... j'ai vu ça quelque part [la personne recherche dans ses dossiers] Voilà « **Passé en conseil éducatif**. », voilà. Donc après le conseil éducatif, il était déjà exclu de la demi-pension, vous voyez, donc heu... c'était en train de partir à la dérive quoi. Et*

c'est un gamin qui serait passé en conseil de discipline, et puis hop ! Heu... et heu il aurait été sorti du collège ! » (TSe à propos d'Alexandre)

Les éducateurs de l'extérieur se sentent investis de la préoccupation temporelle, de la nécessaire projection dans l'avenir. Il leur arrive de remplir ce rôle quand les parents ne savent plus que faire face à leur adolescent.

« Le père, il n'arrêtait pas de lui dire : « A dix-huit ans, tu te barres, j'en ai marre de toi... Je te fous dehors, et puis si tu viens, j'appelle les flics. » C'est le discours du papa, et à mon avis, ça fait un moment qu'il doit le faire, à partir du moment où il a eu des difficultés et des problèmes avec la Justice. » (TSe à propos de Roger).

L'expérience de cette étude a pu nous montrer que dans le cas des jeunes les plus en difficulté, les parents étaient souvent difficiles à joindre. Les éducateurs tiennent alors une place prépondérante dans le suivi de l'adolescent.

Les travailleurs sociaux dans leur ensemble

Certains thèmes sont abordés tant par les assistantes sociales du service social en faveur des élèves, que par les travailleurs sociaux extérieurs à l'établissement.

Les adolescents et les figures paternelles

Différentes figures paternelles sont évoquées dans les entretiens. Ces figures prennent le visage d'un père, d'un beau-père ou d'un oncle, selon le cas. Parfois c'est l'absence du père ou son décès qui est soulignée (Logan, Nordine, Basile, Farid). Dans certains cas, c'est l'entretien qui semble pointer sa méconnaissance... (Flore, Daniel).

Mais il est des pères ou beaux-pères qui sont bien présents et mis en valeur par leur rôle dans « Démission impossible ». Ainsi, malgré l'ellipse de l'incarcération, le père de Marvin est une figure centrale de la réhabilitation du statut de son fils dans l'établissement, dialoguant entre hommes avec le CPE, tandis que l'assistante sociale développe une proximité éducative avec le jeune.

Le beau-père d'Andy joue un rôle analogue, procurant au jeune un stage durant lequel il travaille avec lui. Pour Basile, c'est le frère de la mère qui tient cette place.

Quant à Patrick et Farid, les entretiens permettent se sentir à quel point l'attachement au père précédant une séparation (à l'occasion des violences du père) ou un décès, sont suivis d'une quête de la rencontre ou d'un impossible deuil... ce qui rend leur absence centrale dans l'itinéraire du jeune. Pour Eddy, le décès du père correspond à son entrée en collège. Il coïncide avec le début de l'absentéisme.

« Donc la mère était assez ambiguë et puis d'un côté, elle, c'était : « Bon, on va déménager, moi je veux plus qu'il aille... qu'il aille voir son père, qu'il fréquente ces jeunes-là, etc. », elle le sentait en danger, mais en même temps, à certains moments, c'est elle qui l'accompagnait : elle ne voulait pas lui interdire d'aller voir son père. Mais le père heu... dans... dans sa zone, bon des... des groupes de... de personnes peu recommandables. » (TSe à propos de Patrick)

« On pourrait effectivement penser que, enfin, un des paramètres essentiels, c'est le collège, effectivement ; mais là y a aussi d'autres paramètres, enfin, surtout le paramètre du décès du papa, des choses comme ça, la référence paternelle, qui fait que certainement aussi y a eu... une superposition des deux quoi. » (TSe à propos d'Eddy)

Un autre facteur marque la figure paternelle : Kelly, Patrick et Marvin ont un père qui fait un séjour en prison au moment de l'enquête ou avait fait un séjour avant l'étude.

Regard compréhensif sur la famille

Si certains travailleurs sociaux parlent de « démission » des parents, le fait est plutôt rare.

« Je pense que l'école ne lui convenait pas, tout simplement. Et je pense qu'au niveau des parents y a pas de suivi, y a pas de... de... comment ? De... enfin, d'obligation d'aller à l'école, enfin je veux dire, je pense que les parents sont démissionnaires par rapport à ça, et... et c'est tout. » (ASi à propos de Sarah)

Ce n'est pas tant l'habituel discours sur la « démission » des parents qui est le plus fréquemment évoqué que le fait que les parents « n'en peuvent plus », qu'ils sont débordés par la situation et que pour certains, ils finissent par craindre leur propre enfant (Roger, Basile, Logan). Les travailleurs sociaux adoptent volontiers un regard compréhensif sur les familles.

Pour ceux de l'extérieur en particulier, nous avons souligné leur connaissance du contexte local et de l'histoire familiale. Cette connaissance s'accompagne d'un regard empathique sur la famille.

« Parce que voilà dans le cas d'Alexandre, c'est très particulier : là, bon, la maman avait un problème, elle se faisait conduire malgré tout, donc à chaque fois elle est venue au dispositif Relais, se faisant accompagner... la maman était handicapée au niveau de la jambe. Donc c'est toujours quelqu'un qui la conduisait. Donc au niveau de la maman, il y avait une bonne collaboration. Elle est un peu démunie. C'est une maman démunie qui a dû élever ses trois gamins toute seule dans un quartier défavorisé, je vais appeler ça le « ghetto de X », hein ? Bon, un coin où y a énormément, beaucoup de délinquance connue depuis longtemps, donc heu... ben les fils heu... les fils sont tombés heu... sont tombés là-dedans quoi ! » (TSe à propos d'Alexandre)

Le contexte familial et la trajectoire du jeune sont mis en lien pour tenter une explication à l'installation des absences. Ainsi à propos d'Eddy dont les absences ont commencé à l'entrée au collège.

Plusieurs éducateurs interviennent pour des faits qui dépassent l'absentéisme. Connaissant l'histoire familiale, les fragilités des parents, ils se battent pour porter un projet plus ou moins construit avec le jeune : cherchent un stage avec lui, le côtoient dans la durée, relèvent un défi professionnel, s'indignent devant les difficultés liés aux partenariats entre les institutions qui se renvoient la responsabilité des démarches à entreprendre et des dossiers à remplir.

Si ce n'est pour lui, ce sera peut-être pour l'un des membres de la fratrie.

La fratrie connue des TS

Alertée par l'expérience des aînés, l'éducatrice spécialisée d'AEMO tente de permettre au benjamin de ne pas tomber dans les mêmes ornières que ses deux aînés.

« Tandis que lui, il avait un objectif et des ressources personnelles qui ont fait qu'il fallait le maintenir quoi. Lui, il fallait pas le rater, je suis désolée du terme ! Il fallait pas le rater, c'est pour ça que j'ai fait le forcing en disant « Non non non, il faut pas le... il faut qu'il y ait les deux (Dispositif relais et démission impossible) ». Si au moins y en a un qui peut sortir, à ses seize ans, heu « proprement » de l'Education Nationale ! il fallait faire le maximum quoi. (TSe à propos d'Alexandre).

Ce regard compréhensif sur les jeunes et la famille est d'autant plus développé que les travailleurs sociaux connaissent les situations familiales.

Les responsabilités endossées par le collégien

Le collège serait-il considéré comme un lieu futile par les jeunes ? Supportant des responsabilités familiales, dès quinze ans environ, en présence d'une mère qui selon les cas est qualifiée de « démunie », malade, absente, fragile ou étrangère sans possibilité de contact avec l'extérieur, certains jeunes vivent un décalage très important entre le rôle joué à la maison et l'organisation des relations au collège :

« De collège en collège, donc sur sa dernière année, parce que y avait un comportement inapproprié, et puis aussi un fort taux d'absentéisme. [...] C'est un jeune qui avait du répondant également, donc un peu irrespectueux aussi des enseignants. Alors autant on a un profil de jeune qui est responsabilisé, et qui se responsabilise chez lui qui joue d'une certaine manière un rôle d'homme quoi, et heu c'est difficilement supportable de se retrouver à un moment donné face à un enseignant qui remet chacun à sa place quoi... Alors que dans le boulot, [...] où alors il est plus considéré comme actif, comme un... comme un homme quoi » (TSe à propos d'Eddy).

Eddy ne peut s'éloigner car il veille sur sa mère, il la « soigne » de même que Logan prend soin depuis de nombreuses années des plus jeunes quand sa mère s'absente. Ces jeunes adolescents sont « tenus » par leur famille. Ils participent à son organisation quotidienne au-delà de la plupart des jeunes de leur âge. À un moment où ceux des classes moyennes vivent l'insouciance, le conflit avec leurs parents, dans une famille qui répond à leur besoin. Ici, c'est le jeune qui est en position de subvenir aux besoins d'un parent défaillant et qui doit se soumettre à la solidarité familiale. La dimension de la fratrie apparaît dans ces deux cas. Les frères d'Eddy doivent plutôt bien s'accommoder de la situation : tant qu'il veille sur elle, ils peuvent avoir l'esprit tranquille. De même la mère de Logan, compte sur les aînés pour l'aider dans la garde des plus jeunes.

Des formes d'engagement dans le travail

Flore qui est présentée comme gentille, mais très passive surprend l'assistante sociale quand celle-ci s'intéresse à la famille. En effet, si celle-ci n'est pas à l'école, elle « va en stage » dans un supermarché du coin qui accepte sa présence sans convention. En quelque sorte, cela arrange presque tout le monde... Flore a l'impression de travailler, elle ne s'ennuie pas, le supermarché profite de sa présence et des services qu'elle peut rendre. Dans le cas de Flore, l'engagement de la jeune fille et de sa famille précède donc « Démission impossible ». Il est mis à profit par le dispositif et officialisé dans un cadre légal.

« Ça par contre, effectivement elle avait su faire la démarche quand même heu, parce que je veux dire à cet âge-là, c'est pas simple non plus pour eux d'aller faire les démarches d'aller chercher un stage... Heu bon, je pense que Madame derrière, comme elle avait des connaissances, elle était allée aussi » (ASi à propos de Flore)

Le cas de Logan ressemble beaucoup à celui de Flore. Logan est un jeune « renfermé » qui, même lorsqu'il vient en cours, ne fait pas beaucoup de bruit. Il veut « travailler ». Il aime la mécanique et il passe ses journées dans une petite entreprise qui assemble des motos. Quand il n'est pas en classe, il profite de sa liberté et participe à cette petite entreprise.

« [...] Un lieu de stage qu'à la limite, il a trouvé lui-même, enfin qui a été officialisé parce que... c'est plus Logan qui passait tout le temps son temps là, et... et l'équipe de Démission Impossible a décidé d'officialiser les choses » (TSe à propos de Logan).

Les relations avec le jeune et la famille sont à lire dans ce contexte socio-économique où le « travail ouvrier » était une valeur centrale de la population locale. Le dispositif épouse cette

valeur. Il permet aux jeunes de tenter de s'y conformer, même s'il ne présage en rien de l'aboutissement sous forme d'une insertion professionnelle.

« Ce qui est sûr, c'est qu'il veut travailler, ça on le sent, quand même ça c'est quelque chose qui est clair, mais dans quoi ? Bon apparemment là ça tient, ça tient dans le temps, jusqu'à quand je ne sais pas, et c'est surtout la suite. Qu'est-ce qu'il va pouvoir faire après ? Je me dis il va avoir seize ans là au mois de mars, est-ce qu'il va continuer à venir aux rendez-vous, pour pouvoir bénéficier encore du contrat ? Ou est-ce qu'il va prendre son billet de sortie ? Ça c'est la grande interrogation quand même. Parce que le projet de Logan c'était quand même d'arrêter l'école à seize ans ? Ça... depuis qu'il est tout petit, depuis que je le connais, c'était ça. Le jour de ses seize ans, il arrête. Donc là, c'est l'interrogation, sachant que s'il n'est plus ici, il ne sera plus couvert donc est-ce que le patron le prendra encore en stage sachant qu'il ne sera plus couvert ? Est-ce qu'il va le prendre en contrat d'apprentissage ? On ne sait pas. Étant donné qu'il a tellement été en refus de la scolarité, à part un contrat d'apprentissage, moi je vois pas trop comment on peut voir la suite... » (AS à propos de Logan)

Le désintéret pour l'école s'accompagne d'autres formes d'investissement que « Démission impossible » vient mettre en valeur en donnant un caractère officiel qui à la fois reconnaît les désirs du jeune de travailler, et en même temps tente de canaliser ce désir en négociant le maintien d'une présence dans l'établissement certains jours de la semaine. Cependant, comme nous l'avons vu à propos de l'absentéisme, certains travailleurs sociaux s'interrogent sur le respect de ce contrat de présence dans l'établissement.

Les contrats officialisent la présence du jeune dans un lieu de stage. Les parents semblent satisfaits de voir leur enfant « travailler » dans un contexte où le chômage est répandu après une période où les parents ou les grands-parents ont connu le plein emploi. Les jeunes, en manifestant leur désir de gagner leur vie sans délai se situent dans l'héritage culturel de leurs parents, ne répondant pas à la logique de formation proposée par le collègue ou même le lycée professionnel.

« Les atouts, c'est que je pense que c'est quelqu'un qui dans le travail, pouvait faire preuve de motivation. Parce qu'il avait trouvé durant l'été, un travail dans un dépôt de meubles, où il avait à faire des tâches succinctes, je vais dire, mais qui il devait déplacer des meubles, monter des meubles, charger des meubles. Donc il était motivé, il s'y rendait tous les matins, heu... avec l'espoir d'un contrat d'apprentissage au terme de son « contrat », mais ça n'a pas abouti.

Y a le... y a le rapport au pécunier, hein ? Il faut dire c'est des jeunes qui heu... il faut qu'il y ait rétribution, faut qu'ils voient le fruit, rapidement quoi. Je veux dire, il était payé heu... c'était un emploi saisonnier, donc je pense qu'il était pas... donc y avait une rétribution en cash. Je travaille, et j'ai le fruit de mon travail rapidement. C'est vrai que l'instantanéité y est pour beaucoup aussi.

- Hm, oui oui. Oui, tandis que dans la démarche de formation heu...

- C'est assez abstrait, voilà. [...] L'école, c'est... ça l'intéressait pas. » (TSe à propos d'Eddy).

Dans le cas d'Eddy, la mort de son père, la maladie de sa mère rentrent également en ligne de compte pour trancher entre démarche de formation et travail immédiatement rémunéré. Eddy, Dans son rapport à la formation et au travail, Eddy tente de conjuguer les responsabilités familiales endossées par le jeune et le contexte local de l'emploi.

Conclusion des entretiens avec les travailleurs sociaux

Pour cette partie de la recherche, le regard porté par les travailleurs sociaux sur les jeunes et leur famille peut se résumer ainsi :

- Chez chaque jeune, des atouts sont perçus (intelligence, sociabilité, charme, détermination). En revanche, certaines difficultés comme en particulier les limites cognitives sont soulignées comme éléments permettant de comprendre des comportements irrespectueux ou délictueux ;
- Les cas les plus bruyants, les plus tumultueux sont ceux qui sont davantage exposés à des parcours hachés, où le jeune passe d'institution en institution, mais ne reste durablement dans aucune. Le cas de Roger qualifié de « dangereux pour lui-même et pour les autres » est à leurs yeux le cas le plus difficile et le plus préoccupant. Enfant colosse, « jamais méchant », il agit sans réfléchir dans ses moments de joie comme dans ceux de frustration, se laissant manipuler par les plus âgés.
- Au sein des établissements, certains jeunes de la cohorte se laisseraient oublier si « Démission impossible » n'intervenait pas. L'absentéisme progressif est particulièrement décrit par les assistantes sociales du service social des établissements. Parfois conjugué aux difficultés de collaboration avec la famille, et à un ensemble d'événements institutionnels (mutation, départ en retraite, congés maternité), il contribue à une sortie sans tambour ni trompette, même lorsque l'âge de 16 ans n'est pas encore atteint. Le cas de Flore dont on soucie au moment de l'enquête illustre parfaitement cette situation.
- Sensibles à l'histoire familiale et à son environnement résidentiel, les travailleurs sociaux de l'extérieur portent le souci du devenir du jeune à moyen et à long terme et ce d'autant plus que la famille est fragile. Ils tentent de trouver un lieu d'accueil, d'accompagner le jeune afin qu'il y persévère un temps en espérant que l'expérience puisse porter ses fruits et qu'il évite de commencer ou de poursuivre des actes de délinquance et des consommations addictives. Et qu'ainsi en attendant de passer le cap de l'adolescence, il se construise progressivement sans commettre l'irréparable ou sans subir des dommages qui le marqueraient pour la vie. Farid ou Patrick sont les figures emblématiques de cette préoccupation des éducateurs. L'objectif de trouver un lieu pour que le jeune crée parfois des situations conflictuelles avec les établissements scolaires. Dans ces situations, « Démission impossible » est plutôt vu comme un allié potentiel.
- Connaissant bien le contexte culturel local, les travailleurs sociaux rappellent également la filiation revendiquée par ses jeunes qui, comme Eddy, veulent travailler sans attendre, gagner leur vie, subvenir aux besoins d'une famille qui compte sur eux.
- Dans cet environnement culturel, « Démission impossible » officialise des pratiques non encadrées de recherche de travail chez des jeunes de moins de 16 ans. Il sert de médiation auprès des établissements pour faire connaître des capacités de mobilisation du jeune et de sa famille, permettant ainsi d'être plus clément à l'égard de ses absences. Le dispositif est incarné dans ses chargés de mission considérés comme des interlocuteurs constructifs permettant d'élaborer une étape possible pour certains jeunes qui « papillonnent », ou encore comme un aménagement satisfaisant et constructif pour d'autres supportant mal l'institution scolaire et souhaitant rapidement entrer dans le monde du travail.

5.4. Les discours des parents

Delphine Bruggeman

La méthodologie d'enquête menée auprès des parents

Les modes d'accès aux parents

Une fois la liste des 20 jeunes établie, le dispositif Démission Impossible a directement informées leur famille de l'existence de l'étude menée afin de leur demander l'autorisation d'être contactées et entretenues par une personne en charge de cette partie de la recherche.

Suite à leur accord, leurs coordonnées téléphoniques personnelles nous ont été transmises pour que nous puissions les joindre directement. Ainsi, nous avons toujours attendu d'obtenir un « feu vert » avant d'appeler les familles. Au final, nous avons pu rencontrer 16 familles, croiser 10 jeunes, et sur ces 10 jeunes, 6 ont assisté et participé à l'entretien conduit avec ses parents. Cela explique la présence de quelques extraits de cette participation dans notre texte.

Nous avons toujours appelé les familles la semaine même où nous prévoyions de faire l'entretien pour ne pas laisser trop de temps s'instaurer entre la prise de rendez-vous et le rendez-vous lui-même. L'accueil téléphonique a toujours été positif. Si, à la prononciation de notre seul nom, certaines de nos interlocutrices se montraient prudentes, à la simple évocation de celui du chargé de mission qui avait été notre intermédiaire, en revanche, le contact était immédiatement établi. La majorité d'entre elles a confirmé que notre appel avait été annoncé, qu'elles étaient « au courant », qu'elles avaient « déjà donné leur accord », qu'il n'y avait « aucun problème » et, si quelques unes ont évoqué d'éventuels problèmes de disponibilité, ceux-ci ne différaient le rendez-vous que d'une semaine maximum. Nous leur avons toujours laissé le choix du rendez-vous sur deux jours : le jeudi et le vendredi, matin ou après midi. Nos interlocutrices ont alors annoncé leurs préférences. Certaines ont demandé si la présence de l'enfant dont nous allions parler était requise. Les conversations téléphoniques ont été plutôt courtes (entre 5 et 10 mn) et se sont toujours conclues par la demande de leur adresse et quelques explications supplémentaires pour trouver leur habitation.

L'entretien et son cadre

Le fait de nous diriger vers des lieux inconnus nous a amenées de nombreuses fois à demander notre route à des passants, mais aussi à téléphoner aux parents pour les avertir de notre retard et leur faire part de nos problèmes d'orientation. Nous nous sommes rendues compte que ce prélude à la rencontre permettait une entrée en communication plus facile : nous avons ri bien souvent de cette orientation défaillante. Cela les mettait aussi d'emblée dans une position d'expert, dans une situation provoquée par une personne inconnue.

L'entretien s'est toujours déroulé au domicile de la famille, ce qui nous a permis d'observer son cadre de vie : l'implantation dans la ville et le quartier et l'habitation elle-même. Ainsi, nous nous sommes rendues dans des quartiers de centre ville et des quartiers de périphérie. La majorité des familles habite des petits pavillons individuels, certains très modestes, voire vétustes, d'autres coquets et confortables.

Ce sont les mères des jeunes qui nous ont accueillies, sauf dans un cas où, la mère étant souffrante, c'est le père qui nous a reçue. Invitées à entrer dans la pièce principale de la maison

ou de l'appartement, nous nous sommes installées autour de la table, en face à face, quelques fois devant une tasse de café proposée dès le début de l'entretien. Les entretiens ont duré entre une heure et deux heures de conversation enregistrée. Nous avons pu noter qu'ils se glissaient entre les activités quotidiennes de la mère de famille : le ménage, les enfants, la préparation du repas, les courses, etc.

Nous sommes rarement restées seules, en tête-à-tête durant toute la durée de l'entretien : soit parce que d'autres membres de la famille étaient déjà présents lorsque nous arrivions, soit parce qu'elles arrivaient en cours ou à la fin de l'entretien (enfants, conjoints, grands-parents...) ; soit parce que la mère recevait de la visite d'amis ou de voisins. Il a fallu, de nombreuses fois, s'accommoder de mouvements imprévus autour de nous et de la participation spontanée de tierces personnes à l'entretien ce qui a enrichi les échanges en introduisant d'autres points de vue. Enfin, alors que cela n'avait jamais été prévu lors de la négociation du rendez-vous, il est arrivé que les jeunes soient présents lors de l'entretien, soit par intermittence, soit de manière plus prolongée, ce qui changeait considérablement le cadre de la communication et les modes d'échanges avec les parents.

Comment le chercheur est-il perçu ?

Lors de l'entretien téléphonique comme lors de la rencontre avec notre interlocuteur, nous ne nous sommes pas présentées comme des « chercheurs », le terme lui-même ne nous semblant pas offrir un sens explicite de notre fonction et de notre rôle dans la situation que nous provoquions. Nous avons préféré expliquer les raisons de notre présence et ce que nous cherchions à comprendre. Nous nous sommes alors présentées comme étant membre d'un petit groupe de travail connu de DI et du chargé de mission qui s'occupe de leur enfant, et nous sollicitons leur participation à une étude concernant des jeunes qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité. Quels étaient leurs sentiments concernant les difficultés de leur fils/fille ? Comment pouvaient-ils les décrire et les expliquer ? Nous avons quelques fois été amenées à décrire plus précisément notre travail collectif. Nous insistions sur le fait que l'avis des parents était très important car nous avons certainement, et peut-être à tort, le sentiment qu'ils avaient peu l'occasion d'être non seulement écoutés mais aussi entendus.

Malgré les précautions prises, le temps de notre présentation et celui de l'entretien ont suscité différentes réactions chez nos interlocuteurs. En effet, nous avons pu être perçues :

- comme des collègues du chargé de mission, le parent faisant référence au dispositif « Mission Impossible »⁴⁸, nous faisait part d'informations concernant le collègue que nous étions supposées partager, notamment les références à des personnes travaillant au collège : enseignants, chefs d'établissement, assistantes sociales, etc. ;

- comme des « contrôleurs » de la scolarité/de l'absentéisme du jeune : le parent tentait à de nombreuses reprises de justifier l'absence de son fils/sa fille du collège, surtout si ce dernier/cette dernière était présent(e) le jour de notre venue ;

- comme d'éventuels « portes-parole » des parents : le parent voyait en nous la possibilité de faire entendre son discours auprès d'une institution et de professionnels en qui il avait perdu confiance. Des injonctions comme « vous leur direz que ... », « vous pourrez leur raconter que... » montraient que le chercheur pouvait aussi être un médiateur.

Enfin, sans que le chercheur soit perçu par le parent comme ayant un rôle particulier à jouer, il restait malgré tout un interlocuteur de confiance auquel il devenait possible de témoigner et exprimer ses ressentiments à l'égard de l'Ecole. Ainsi, Mme D, très intéressée par l'étude que

⁴⁸ La majorité des parents rencontrés a ainsi nommé le dispositif Démission Impossible.

nous menons, nous demande en quoi notre travail pourra être utile pour des parents désemparés comme son mari et elle et pour des jeunes en difficultés comme son fils. « Je sais bien que pour mon garçon c'est trop tard, mais je veux bien servir de cobaye si ça peut aider d'autres jeunes ». Dans cette situation, nous sentions à quel point la mère accordait du crédit à l'étude que nous menions.

Le rapport à l'oral

Les entretiens ont toujours été enregistrés avec l'accord de nos interlocuteurs et nous n'avons jamais rencontré de problème pour l'obtenir. Sur cette question technique, nous avons aussi pris de grandes précautions afin de rassurer les parents : non diffusion de ces enregistrements et préservation de leur anonymat dans les comptes-rendus écrits. Si quelques parents ont montré une petite réserve très vite résolue, d'autres se sont montrés curieux vis-à-vis du type d'appareil utilisé ou connaisseurs de son usage : « je connais ça, mon fils en a un ! ». Nous-mêmes n'étant pas de fines utilisatrices de ces enregistreurs MP3, nous avons joué de notre manque de pratique pour dédramatiser ce moment important de l'échange où la parole libre et spontanée s'inscrit soudain dans un cadre plus formel.

Malgré ce cadre, les parents n'ont pas rencontré de difficultés pour s'exprimer et répondre à nos questions, ce mode de communication orale étant sans doute le plus largement partagé. En effet, l'observation de l'environnement matériel du domicile familial a montré l'absence généralisée de médias écrits : pas de livres, de journaux, de traces écrites quelles qu'elles soient. À l'inverse, la présence de la télévision en marche durant l'entretien a été très fréquente.

Dans ce contexte, nous comprenons mieux le comportement de gêne de certains parents lorsque nous avons devant nous un cahier dans lequel nous avons noté quelques questions. Nous avons en effet remarqué que ce support d'écritures suscitait bien plus d'inquiétudes que l'enregistreur, comme s'il pouvait, à tout moment, capturer et figer les mots confiés. Le fait que nous regardions notre cahier amenait notre interlocuteur à le regarder aussi, et cela interrompait nos échanges de regards. Aussi, bien que nous n'en ayons qu'un usage de lecture et non d'écriture, nous avons décidé de ne plus sortir notre cahier en début d'entretien et de faire l'effort de garder en mémoire la trame générale de notre entretien.

Les paroles retenues ou confiées, les stratégies du chercheur

Si l'entretien conduit avec le parent était centré sur leur fils ou leur fille, il s'est bien souvent enrichi d'aspects liés à l'histoire de la famille. L'entretien a été peu directif et parfois largement conduit par les personnes interviewées elles-mêmes, comme si elles se saisissaient de cet échange pour dire ce qu'elles avaient à dire, pour dire ce qu'elles avaient sur le cœur, ou plus simplement pour se raconter et être écoutées. Parfois, l'entretien a pris des détours, plus ou moins longs, plus ou moins en rapport avec le cœur de notre étude, mais, au final, ils n'ont jamais été vains. Au contraire, ils ont permis de mieux saisir cette histoire familiale dans laquelle s'inscrit pleinement l'histoire du jeune. L'observateur que nous étions devenait au fur et à mesure de l'entretien spectateur de la vie de ces femmes et de ces hommes qui n'ont pas hésité à parler de leur vie, parfois très marquée par des difficultés sociales, économiques ou de santé, de leur enfance, de leurs propres difficultés scolaires lorsqu'ils étaient élèves, mais aussi de leurs angoisses et de leurs projets pour l'avenir de leurs enfants.

Nous restons très surprises qu'ils nous aient confié et dévoilé des moments privés voire intimes de leur vie. L'écoute a donc été bienveillante et respectueuse et les relances plutôt discrètes afin de ne pas les bousculer dans leurs propos. Nous n'avons donc pas repéré de sujets

« tabous » sur lesquels le parent se serait abstenu de parler, peut-être aussi parce que nous évitions nous-mêmes d'aborder certaines questions, en fonction de ce que nous comprenions de ces situations familiales parfois très difficiles : un père incarcéré, des problèmes de drogues ou de violence dans la sphère familiale, un divorce douloureux, de graves problèmes de santé chez un membre de la famille. Le cadre formel de l'entretien a pu progressivement s'effacer au profit d'une discussion plus libre autour de la famille.

La grille de l'entretien, son analyse thématique

Les entretiens avec les familles ont été conduits selon la grille qui a été utilisée pour le recueil des données auprès des autres interviewés de l'enquête (les professionnels du collège, les travailleurs sociaux et les jeunes). Ainsi, ce sont les mêmes types d'informations qui ont pu être recueillies tout en exprimant le point de vue spécifique des parents. De manière générale, les échanges ont laissé une large part aux questions liées à la famille : l'éducation familiale, l'histoire familiale, l'histoire scolaire des différents membres par exemple. Concernant l'école, les trajectoires scolaires des jeunes ont parfois été difficiles à reconstruire précisément mais leur histoire scolaire a toujours émergé des discours mettant l'accent tantôt sur la scolarité au passé, tantôt sur la scolarité au présent.

Les jeunes de la cohorte ont toujours été le fil conducteur des entretiens, même s'il a pu arriver que des frères ou sœurs aux problématiques complexes deviennent aussi le sujet des entretiens. L'abondance des informations a obligé à les trier en fonction d'axes thématiques directement liés à la vie du jeune. Nous les avons alors pensés en termes d' « univers de socialisation » du jeune et nous en avons isolés trois : l'univers de la famille, l'univers de l'école et l'univers professionnel. Un autre univers, celui des pairs (élèves et amis), nous a semblé transversal à celui de la famille et à celui de l'école donc nous ne l'avons pas isolé en tant que tel mais nous y faisons référence dans le développement de chaque axe.

Les univers de socialisation du jeune : la famille, l'école et les stages

Les discours des parents permettent de dresser un portrait de leur enfant selon trois axes thématiques : le jeune dans sa famille, le jeune à l'école et le jeune en stage. Ces trois univers de vie du jeune rapportés et décrits par ses parents révèlent alors des paradoxes et des contradictions qui éclairent sa personnalité, ses diverses difficultés mais aussi ses atouts et ses compétences.

Le jeune dans sa famille

Concernant tout d'abord le jeune dans son univers familial, nous pouvons distinguer deux aspects : la place et la présence du jeune au sein de la cellule familiale et la maison comme espace de transition entre deux milieux de socialisation, la famille et l'extérieur, incarné par les amis et les activités.

Des comportements contrastés

Au sein de la cellule familiale, les jeunes font souvent partie de fratries nombreuses, vivent avec leurs deux parents, avec leur mère, avec un beau-père ou une belle-mère dans des environnements géographiques et matériels plutôt modestes ou défavorisés. Qu'ils soient garçons ou filles, ils sont plutôt décrits comme des enfants aimables qui ne posent de problèmes ni à leurs parents, ni au reste de la fratrie.

La majorité des parents répètent au cours des entretiens qu'ils n'ont pas à « se plaindre » de leur enfant, contrairement aux enseignants et autres acteurs éducatifs de l'école. Ainsi la mère

d'Alexandre ne comprend pas pourquoi le collègue lui dit que son fils est « impulsif » alors que « chez [elle] il n'est pas impulsif », il l'aide à la maison, lui fait ses courses, participe aux travaux de l'appartement. La discussion est possible, elle pense qu'il l'écoute « un peu quand même ». Les parents de Pierre le décrivent dans des termes proches : « Pierre c'est un garçon qui a besoin d'écoute. Faut toujours l'écouter, parce qu'il aime bien... il aime bien discuter, il aime bien raconter. » Sa mère dit de lui qu'il est « gentil », qu'il l'aide, lui rend service. « Il faut qu'il se rende utile. Il faut qu'il fait plaisir. ». Et comme il aime bricoler, il participe aussi à l'entretien de la maison. Sa mère ne comprend donc pas le portrait de Pierre qui est dressé par le collègue quand on la convoque : « à la maison, c'est pas le Pierre là », dit-elle. « Ils me croyaient pas quand j'expliquais Pierre à la maison... ». Elle nuance son propos en précisant que Pierre « n'est pas un ange », il a 15 ans, il est aussi en train d'affirmer son caractère. Patrick présente aussi un caractère bien trempé mais ce n'est « que à l'école », précise sa mère, qui dit ne pas avoir de « problèmes » avec lui dans le cadre familial.

Les parents reconnaissent volontiers que leur enfant n'est pas toujours obéissant, comme Médhi qui se fait gronder par son père lorsqu'il « fait des bêtises », dit sa mère. Cependant, les descriptions des comportements des jeunes avec leurs parents et leurs frères et sœurs renvoient à des comportements ordinaires de chamaillerie dans la fratrie, de jalousie vis-à-vis d'un plus jeune, de conflits d'adolescents avec leurs parents.

Pour certains parents toutefois, les relations avec leur enfant peuvent être plus difficiles si ses comportements à la maison sont liés à des actes déviants commis à l'extérieur. Ainsi, Kelly est certes décrite par sa mère comme étant « gentille », mais elle est aussi une adolescente violente à l'école, voleuse (dans les magasins mais aussi dans le porte monnaie de sa mère), fugueuse, qui fume des joints, se retrouve dans des lieux mal fréquentés (une maison de passe est évoquée). Ce qui amène sa mère à se demander si c'est parce que sa fille a été placée dans une famille d'accueil jusque l'âge de 7 ans avant qu'elle puisse la reprendre avec elle qu'elle agit ainsi : « c'est une façon de se venger peut-être, je sais pas, hein », se questionne-t-elle. Contrairement à d'autres parents qui n'acceptent pas volontiers la présence d'un éducateur à leurs côtés pour les aider à prendre en charge leur enfant, cette mère nécessite une aide sociale pour faire face, entre autres, aux problèmes que lui pose sa fille au quotidien. La mère de Logan connaît aussi cette situation. Son fils est suivi par un éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) depuis qu'il a commis des vols (Dvd, vélos) qui l'ont conduit en garde à vue et devant un juge. Vivant avec ses enfants dans une situation très précaire, elle ne souhaite pas que Logan « en rajoute » et lui « complique la vie », déjà suffisamment difficile, estime-t-elle. Dans ce cas, l'enfant, et surtout les problèmes qu'il crée à sa famille, peuvent devenir un poids supplémentaire pour des familles vivant déjà au quotidien dans des contextes très difficiles.

Et lorsque le jeune connaît par ailleurs une problématique médicale et sociale lourde, la cellule familiale s'en trouve d'autant plus affectée. C'est le cas de la famille de Dylan qui est handicapé. Sa mère décrit ainsi les conséquences du handicap de son fils sur leurs relations affectives : « il la supporte pas, et il en veut à tout le monde donc il se rebelle, heu ben comme il peut quoi (...) il dit que c'est de ma faute s'il est comme ça (...) ». Elle répète à de nombreuses reprises qu'il lui en veut, elle va jusqu'à se définir elle-même comme son « souffre-douleur » car Dylan se montre très autoritaire avec elle seulement. Il n'agit pas de la même façon avec son père. Le psychologue lui a dit que « c'est normal, c'est [elle] qui [l'a] mis au monde. ». Lorsqu'elle n'est pas présente, Dylan sait se débrouiller tout seul, et lorsqu'elle est là, il lui demande de tout faire pour lui. Il lui fait aussi du chantage. Elle dit qu'il n'est pas « affectif », mais très « susceptible ». Reconnaisant toutes les difficultés que pose un tel handicap, elle n'admet cependant pas que son fils ne soit pas plus respectueux et poli envers elle.

Ainsi, la cellule familiale apparaît dans les discours des parents comme un environnement tantôt sous tensions (relationnelle, affective, économique...), tantôt protégé et protecteur vis-à-vis de l'extérieur.

S'occuper chez soi, se laisser entraîner à l'extérieur

En effet, la famille et la maison qui l'abrite, quelle qu'elle soit, offrent aussi la possibilité au jeune de se construire un cadre d'activités ludiques sous le regard des parents, que ce regard soit attentif ou distancié. Ainsi l'on apprend que Pierre est un manuel et qu'à la maison, « lui ce qui l'intéresse c'est d'aller dans la baraque au bout, démonter des vélos, démonter des scooters, remonter, et ça a toujours été », explique sa mère qui ne manque pas de mettre en valeur ses compétences de bricoleur.

Pour nombre de garçons, les jeux vidéos sont aussi un des passes-temps favoris. Les consoles de jeux vidéos, comme les téléviseurs dans les chambres, sont des équipements fréquents dans les familles aux revenus pourtant parfois très modestes. Paul fait partie des joueurs les plus fervents, capable de passer plusieurs jours et plusieurs nuits « dessus », sans pouvoir « décoller » du jeu, ne descendant plus de sa chambre que pour aller chercher de la nourriture à la cuisine. Il aime la difficulté des jeux et se montre très réflexif concernant les façons de tuer ses adversaires dans les jeux de guerre. Il décrit un autre jeu qui se déroule dans le milieu scolaire, plus précisément dans un pensionnat . On peut lire sur le boîtier l'annonce suivante, pour le moins étonnante : « La cour d'école ; vous incarnez un élève à problèmes et devez à ce titre affronter les nouveaux caïds, supporter les railleries de profs, jouer des tours à vos camarades, vous battre pour le cœur d'une jolie fille (...) Il vous faudra surmonter les attaques diverses et variées de la pire école des environs, Bullworth Academy⁴⁹ ». Paul décrit alors très précisément et très sérieusement ce qu'il doit faire en tant qu' « élève à problèmes » du pensionnat. « Là c'est le meilleur jeu que j'ai. Je trouve que c'est le meilleur jeu », répète-t-il. Étrangement, au cours de l'entretien en présence de sa belle-mère, la vie virtuelle du pensionnat s'est mêlée à sa vie d'adolescent aux prises avec le système scolaire, avec sa mère qu'il ne veut plus voir, soucieux de rencontrer des filles par messagerie téléphonique...

Pour certains jeunes, le monde virtuel et les multiples aventures qu'il propose semblent être une alternative à une existence marquée par des difficultés de tous ordres : scolaires, familiales, médicales, sociales, économiques, etc. Ainsi, Daniel est un passionné d'informatique et d'internet, au point d'avoir créé son propre blog, de réparer les ordinateurs du voisinage et de former sa mère aux rudiments de l'informatique. Sa mère, très fière de ses compétences, reconnaît qu'il passe plus de temps dans sa chambre sur son ordinateur qu'à l'extérieur avec des amis ou pour des activités sportives par exemple. Elle explique que Daniel a régulièrement de l'herpès au visage depuis qu'il est petit, ce qui l'a rendu craintif vis-à-vis du regard des autres. Elle-même a cherché, et cherche encore, à le protéger des environnements hostiles, notamment celui de l'école où Daniel a beaucoup été raillé par les autres élèves. Selon elle, « il usait le trottoir » de la cour d'école élémentaire, à force de s'y promener seul. Plus tard, il a essayé de fréquenter les clubs de sport, comme le club de boxe qui « lui plaisait » mais le fait que l'entraîneur lui demande un jour de prendre sa douche de manière collective après l'entraînement a fait renoncer Daniel. Le repli sur la sphère familiale n'a donc cessé de se développer chez ce jeune garçon, ce qui a finalement rassuré sa mère.

Nombre d'entretiens associent l'extérieur de la maison à des environnements et des personnes peu fiables et susceptibles de perturber les jeunes. D'ailleurs, lorsque ces jeunes

⁴⁹ C'est le nom de ce jeu.

décident de ne plus aller à l'école ou lorsqu'ils en sont exclus temporairement, les parents disent préférer qu'ils restent à la maison plutôt « qu'ils font des conneries dehors, ça sert à rien » (la mère d'Alexandre).

Ce sont surtout les mauvaises fréquentations qui les y attendent qui sont pointées du doigt. Pierre est grand, il fait plus que son âge, les jeunes avec qui il « traîne » sont plus âgés que lui. Sa mère dit, qu'avec son mari, ils contrôlent « totalement » ses fréquentations car certains jeunes ne leur plaisent pas. Elle pense que ses « relations du dehors » ont aussi eu un mauvais effet sur Pierre, décrit comme étant « trop naïf ». Médhi est lui-aussi décrit par sa mère, dans ses rapports avec ses copains, comme quelqu'un qui peut se laisser « vite entraîner ». « Moi franchement, dès qu'il sort de la porte, j'ai toujours peur, hein », confie sa mère, qui n'a pas confiance en lui. Elle dit n'avoir jamais osé l'envoyer acheter une baguette de pain de peur qu'il ne fasse des bêtises. Elle essaie, au fur et à mesure qu'il grandit, de lui confier des responsabilités : garder sa sœur, aller la chercher à l'école, etc.

On constate alors que le fait d'avoir des copains plus âgés joue sur le type d'actes qui sont commis à l'extérieur : consommation d'alcool, de drogues, vols par exemple. Ces réseaux ne se constituent pas toujours au sein du collège mais plutôt au niveau des quartiers où résident les jeunes. Pour la mère de Logan, ce sont ses mauvaises fréquentations qui ont conduit son fils à commettre des vols. « Il est tombé dans un milieu qu'il fallait pas fréquenter, quoi ! », dit-elle. Elle parle notamment de son copain Stef qui l'attend en bas devant la maison, Logan sort de chez lui quand sa mère dort. Ses copains ne sont pas du collège, ils sont du quartier Bastille à W., ils sont plus âgés que lui, certains ont une vingtaine d'années. « Il fréquente des voleurs, ben il... il va voler avec eux, et puis c'est tout. ». Elle voudrait quitter leur ville et partir loin, « pour qu'il voit plus personne, qu'il connaisse plus personne, et peut-être repartir à... à zéro. ». Du point de vue des parents, la maison et la famille peuvent encore jouer ce rôle de rempart contre les dangers extérieurs qui menacent leurs enfants.

Cependant, lorsque cette maison est elle-même mouvante, lors de déménagements par exemple, le changement d'environnement peut avoir des effets négatifs sur la socialisation des jeunes. La mère de Frédy explique que le déménagement d'une ville du Nord pour le Pas-de-Calais a été difficile à vivre pour toute la famille, et notamment pour Frédy qui « a perdu tous ses copains ». Il n'est guère évident de se refaire un réseau d'amis en arrivant dans un nouveau collège. Flore et sa sœur en savent quelque chose. Elles-aussi perdent leurs copines lorsqu'elles déménagent et changent de collège en plein milieu de l'année. Dans celui qui les attend, elles ne se font que des ennemis. « On connaissait personne, et en milieu d'année, voilà, bon les classes sont déjà faites, tout ça, et après pour s'intégrer c'est plus dur, quoi. », explique la sœur de Flore. La rupture est si difficile à assumer que les deux sœurs sont « dégoûtées » du collège et décident de ne plus s'y rendre.

La relation aux autres élèves et le fait d'être intégré ou non dans des groupes d'amis sont donc aussi des facteurs importants dans le rapport que les jeunes peuvent entretenir avec le milieu scolaire. Avoir un(e) petit(e) ami(e) peut aussi influencer ce rapport à la scolarité chez des jeunes qui ne parviennent pas à trouver leur place dans l'espace que le collège leur octroie. Roberto, qui s'ennuie à l'école au point qu'un enseignant l'assimile à « une plante verte », regarde les heures passer en classe, sauf dans les matières qu'il aime bien travailler. Il est en Quatrième, sa petite amie est en Cinquième. « Bon ben maintenant heu... t'as autre chose en tête », dit le père à Roberto. Roberto explique que, comme c'est une bonne élève, elle pourrait l'aider dans son travail scolaire lorsqu'il la voit le soir. Le père lui aimerait qu'il la « laisse un peu de côté (...) Oui, mais d'accord, elle peut servir de soutien, mais heu... le jour qu'elle est pas là comment tu fais ? Ben... tu prends le bouillon quand même, hein ? ». Amoureux, Roberto

aimerait redoubler pour se retrouver avec elle en Quatrième. Ce genre de source de motivation, qui a été perçue par le collègue, n'a pas été prise en compte dans les décisions concernant l'orientation scolaire de Roberto...

Le jeune à l'école

Comment les parents parlent-ils précisément de ces rapports que leurs enfants entretiennent avec leur univers scolaire ? Nous pouvons relever deux temps dans leurs discours : un premier temps qui réfère à la trajectoire scolaire du jeune, en suivant notamment une dichotomie entre la scolarité à l'école primaire et la scolarité au collège ; un second temps qui se concentre plus sur les difficultés actuelles du jeune au collège, pas tant du point de vue de son niveau scolaire que de celui de ses comportements dans et hors la classe. En effet, nous avons recueilli moins d'informations concernant l'école en tant que lieu d'apprentissages et de transmission de savoirs que d'informations sur l'école en tant qu'univers de socialisation dans lequel les élèves doivent aussi apprendre et respecter des codes plus ou moins explicites.

Quelles explications aux difficultés scolaires du jeune ?

Lorsque nous leur demandons comment sont apparues les difficultés de leur enfant à l'école, les parents évoquent des raisons majeures qui ne sont pas d'ordre scolaire : raisons familiales et raisons médicales.

L'autre parent est invoqué le plus souvent lorsqu'il y a des conflits entre les deux parents qui sont séparés. Selon la belle-mère de Paul, les problèmes scolaires de ce dernier sont liés à son placement en famille d'accueil, demandé par sa mère. Ses notes ont chuté et son comportement a changé. « Je voulais pas... je voulais pas sortir, je voulais pas aller au collège », ajoute Paul. Il a alors rencontré des psychologues qui lui ont dit qu'il avait « du mal à... [s'] intégrer dans la société ». L'un des deux parents peut ainsi être désigné comme le responsable des difficultés scolaires du jeune. Concernant Marvin, sa mère pense aussi que le problème ne vient pas de l'école mais du père. Elle décrit son fils comme un gamin sans repère, qui ne va plus bien dans sa tête, une « cocotte minute » prête à exploser, déstabilisé, qui ne voit pas à quoi cela sert d'aller à l'école. D'après elle, lorsqu'il vivait avec son père, celui-ci l'autorisait à ne pas se rendre au collège, Marvin restait à la maison pour regarder la télévision ou il allait se promener. Elle l'a repris avec elle au moment de l'incarcération du père, c'est à ce moment là qu'elle pense qu'elle a « réussi à redresser la barre ». La mauvaise influence du père, il en est aussi question dans les mots de la mère de Patrick, divorcée du père de ses enfants. Le père était un ancien toxicomane et « Patrick était pas aimé de son père. Du tout ». Patrick a donc été très en demande d'affection vis-à-vis d'un père qui l'a rejeté. Sa mère évoque alors ce climat familial tendu pour expliquer, peut-être en partie, les difficultés de son fils à l'école.

Les raisons médicales sont aussi décrites par les parents lorsqu'ils réfléchissent aux problèmes rencontrés par leur enfant.

Pour la mère de Dylan, les difficultés de son fils « sont apparues depuis qu'il est né de toute façon, ses difficultés à l'école (...) c'est parce que Dylan est atteint d'une maladie. Donc il la... il la supporte pas, et il en veut à tout le monde donc il se rebelle, heu ben comme il peut quoi. ».

Pour la mère de Frédy, les difficultés de son fils sont apparues dès l'école maternelle : Frédy était un enfant « hyperactif » et « dyslexique en même temps ». Elle le décrit comme un enfant qui n'est « pas méchant ni quoi que ce soit » mais qui ne peut rester assis huit heures par jour, « c'est pas possible pour lui ». À l'école maternelle, les enseignants n'arrivent pas à contrôler Frédy, ils le font alors courir dans la cour de récréation pour le calmer. Frédy est déjà suivi par un neurologue. Elle a aussi vu un psychiatre, un psychologue. On lui dit qu'elle a trop

écouté son fils « parce que c'était le premier ». Frédy a aussi vu une orthophoniste dans le privé pour ses problèmes de dyslexie. Sa mère explique aussi que le « grand chirurgien » a établi une relation entre les difficultés de Frédy et son accouchement : sur le carnet de santé est en effet noté « souffrance fœtale ». Frédy était « trop gros », il avait le cordon ombilical autour du cou, il a eu la hanche cassé, « il était tout déformé », il a fallu le plâtrer pendant six mois, décrit sa mère. Il a donc fallu réanimer la maman et son enfant. Alors quand on lui dit que Frédy est un « enfant pourri, gâté », elle se dit que c'est peut être un peu normal, étant donné le départ qu'il a pris dans la vie.

Pour la mère de Daniel enfin, l'absentéisme de son fils est survenu très précocement, dès l'école maternelle. Il a d'ailleurs été suivi par un psychiatre de la maternelle à la sixième, avant d'être suivi par un psychologue au collège. Selon elle, deux événements ont eu des conséquences lourdes sur la trajectoire scolaire de son fils. Tout d'abord, il a été « édenté » lorsqu'il avait 3 ans, à cause du mauvais état de ses dents. Ensuite, peu de temps après, il est tombé d'une chaise de bureau et s'est cassé le fémur, il est resté immobilisé presque deux mois à l'hôpital. Ces deux hospitalisations l'ont rendu « hystérique » vis-à-vis des médecins. Daniel n'est donc pas allé à l'école durant quelques temps, et il a été surveillé pendant une année, avec de la rééducation. Durant cette période, sa mère n'a pas souhaité le mettre à l'école qu'elle considérait sans surveillance suffisante pour son fils : « (...) mon gamin c'est moi qui le surveille. Je vous le laisse pas à charge, vous êtes pas capable ici de toute façon », disait-elle à l'enseignante. Il est retourné à l'école à l'âge de 5 ans. Il a fait une année de maternelle avant de passer en primaire, car il était « apte ». Elle précise qu'elle lui avait appris elle-même des choses avec « Adibou », un logiciel d'informatique pour les petits. Dans ce type de discours, on perçoit comment la mère cherche à se substituer à l'école pour le bien de son fils.

De l'école « élémentaire » à la complexité du collège ?

Les raisons familiales et médicales qui seraient des facteurs explicatifs des difficultés rencontrées par les jeunes à l'école ne sont pas exclusives d'une troisième raison avancée par les parents : la rupture entre la scolarité à l'école élémentaire et l'entrée en Sixième au collège, synonyme de basculement parfois radical. En quelque sorte, ce basculement aggraverait une situation déjà complexe pour le jeune pris dans des tourments familiaux et/ou médicaux.

C'est le cas de Dylan pour lequel la situation s'est « détériorée » à l'arrivée au collège selon sa mère. À l'école primaire, Dylan « travaillait bien », « il avait des bonnes notes ». Les problèmes ont commencé à partir du moment où « il a été en rapport avec des plus grands ». Dylan n'a plus voulu aller à l'école. Même situation pour Patrick : « Parce qu'en primaire j'avais pas de problèmes avec [lui], bon [il avait] des problèmes déjà au niveau heu... à suivre en cours, c'est sûr... (...) Mais heu à l'arrivée au collège, c'était... ça a été terminé hein ? Ça a été heu... la... la chute totale là hein (...) », explique sa mère.

Ainsi, qu'ils aient été plus ou moins bons élèves à l'école élémentaire, les jeunes vivent le passage au collège comme un changement brutal, sans pour autant que leurs parents sachent expliquer en quoi il est brutal. Jusqu'en CM2, Logan travaille « super bien » et puis « la rentrée en Sixième ça a fait... la chute libre », nous dit sa mère. Selon la mère de Médhi, le comportement de son fils a changé lors de son entrée en sixième au collège. Pour Kelly, les actes de violence envers les autres ont commencé au collège, « ça a été terrible ! Elle est sympa avec personne elle ! », déplore sa mère. Le père de Sarah décrit le même parcours : les difficultés de Sarah ont débuté « tout de suite en sixième ». À l'école primaire « elle était bien », et puis au collège ce fut « la descente totale », « la perte totale ». Très rapidement, l'école ne l'intéresse plus, elle « préfère travailler ». Sarah répète plusieurs fois qu'elle n'aimait pas le collège,

contrairement à l'école primaire « c'était pas pareil ». « C'est surtout se faire commander peut-être qu'elle aime peut-être pas », ajoute son père. Il semblerait que Sarah ait trouvé le niveau plus difficile au collège.

Pour d'autres jeunes enfin, le problème n'est pas attribué au passage de l'école au collège, mais à l'École tout simplement. L'École peut être considérée comme une difficulté en soi. Pour la mère de Pierre par exemple, « la difficulté de Pierre, c'est l'école. Ça c'est... depuis tout le temps, c'est pas... depuis le collège déjà, depuis la primaire (...) Il aime pas l'école. Ça c'est un truc que... on peut faire ce qu'on veut, on a tout essayé, on a été voir les professeurs, on a été voir ci, on a été ici, on a été là, il n'aime pas l'école. Lui, c'est le manuel. Y a que ça qui l'intéresse ».

Nous percevons, à travers ces différents exemples que la « chute », la « descente », la « perte » désignent tout autant le niveau et les résultats scolaires qu'une transformation des comportements de l'élève au collège et de son rapport aux autres.

Le jeune au collège : comportements scolaires et relations aux enseignants et aux élèves

Les parents dissertent peu sur le niveau et les résultats scolaires de leur enfant. Ils soulignent certes une chute de leurs résultats au collège mais ils n'entrent pas dans le détail des compétences/incompétences scolaires, du rapport au savoir, des apprentissages, des évaluations, etc. Seule la mère de Frédy évoque vraiment le niveau scolaire de son fils et son évolution depuis l'école maternelle jusqu'au collège. Ce qui l'intéresse avant tout ce sont « les bases », c'est-à-dire que son fils sache lire, écrire et compter. Le fait qu'il ait 19/20 de moyenne en éducation physique et sportive et des résultats très satisfaisants en éducation musicale ne l'intéresse guère. Lorsque Frédy redouble sa Sixième, ses parents emploient une étudiante deux heures par semaine pour l'aider en mathématiques et en français car les autres disciplines « ça [n'] intéresse pas » la mère de Frédy. Adoptant une attitude plutôt défensive vis-à-vis de son fils, elle n'admet pas qu'il puisse être renvoyé du collège parce qu'il parle, bouge ou baille en classe. Le comportement de Frédy agace ses professeurs, notamment sa professeure de français qui râle beaucoup après lui. Elle lui aurait dit en classe « Frédy, je t'aime pas ». « Elle croyait que j'allais rien dire quand elle me disait ça, [je lui ai dit] “Madame je vous déteste moi-aussi” », explique Frédy. La mère ajoute « je peux comprendre qu'elle l'aime pas, c'est pas son fils ». Selon Frédy, on dit de lui qu'il est un « perturbateur ». Mais cette année, sa mère rapporte une évolution dans son comportement : il n'a eu que trois observations dans son carnet alors que l'année passée, « il a battu le record » avec 136 observations notées dans son carnet.

Nous constatons alors que la question du comportement du jeune à l'école fait l'objet de réflexions beaucoup plus développées et critiques chez des parents qui ne se positionnent pas toujours du côté de leur enfant. Autant ils revendiquent un comportement de leur fils ou de leur fille relativement facile à vivre à la maison, autant ils reconnaissent que leur comportement au collège n'est pas toujours acceptable.

En classe, Marvin est décrit comme un élève qui refuse de recevoir des ordres, qui « répond malhonnête aux profs ». Il a failli être renvoyé par un enseignant avec lequel il avait été grossier. Pour sa mère, il y avait vraiment de quoi être renvoyé, il a eu des heures de colle. Elle rapporte ainsi la justification de Marvin : « ça m'a énervé, déjà je suis énervé comme ça, tout le monde me fait chier dans cette école ! (...) en fait, j'ai été malhonnête comme ça avec un professeur parce qu'il s'en est pris à moi au lieu de s'en prendre à la personne qu'il fallait. C'est pas moi qui devait se faire attraper mais c'est moi qui a trinqué pour l'autre qui était à côté de moi ; ben ça m'a énervé, puis, ben c'est parti tout seul ! (...) si j'ai rien fait, on va pas me faire accuser d'un truc que rien fait ! le prof il s'est jeté sur moi, il m'a sacqué comme un chien (...) ».

Alexandre aussi dit être la victime de jugements hâtifs et erronés de la part de ses enseignants, et sa mère ne semble pas trop savoir qu'en penser. Pour elle, si Alexandre se comporte mal au collège, c'est pour se rendre intéressant devant ses copains. Les relations avec les enseignants sont très tendues, voire agressives. Souvent, c'est avec les mêmes enseignants qu'il rencontre des difficultés. Il a passé un conseil de discipline parce « qu'il avait été malhonnête, envers l'autre prof là. Donc je sais pas y a eu une histoire avec un prof que le prof il l'a caressé... mais je sais pas heu moi, j'étais pas là hein ? Donc Alexandre il lui a répondu "Je suis pas un homosexuel". Donc ça... Et puis heu... c'est toujours lui qui prend qu'il me dit. ». Elle le répète plusieurs fois. « Bon, puis les enfants ont toujours tort comme je dis ». « Il faut une tête de Turc de toute manière », ajoute-t-elle. Elle cite d'autres exemples du même ordre : « Et puis que la dernière fois aussi qu'ils ont été au cinéma, et puis je sais pas, il a encore eu quelque chose avec des autres, et... le prof a crié sur Alexandre, et lui a dit "Putain, c'est toujours moi qui prend !" Et il a dit, il a pas dit "Putain" au prof quoi... Voilà, mais le prof il a cru que c'était après lui. ». La mère semble vouloir accorder le bénéfice du doute à son fils tout en reconnaissant l'effet d'entraînement que peuvent produire les autres élèves de la classe.

Les avis de la belle-mère de Paul et de la mère de Médhi vont dans le même sens : les deux garçons se laissent entraîner par les autres et chahutent en classe avec leurs copains et copines. Tous deux répondent aux enseignants et leur manquent de respect, « pour embrouiller le cours », dit la mère de Médhi qui comprend que les enseignants ne puissent pas faire leur travail correctement dans ces conditions. Elle pense que son fils ne supporte pas qu'on le « commande », c'est pour cette raison qu'il ne travaille pas en classe alors qu'on lui dit au collège que Médhi « c'est pas un mauvais garçon, il est très très intelligent, et capable d'aller plus loin (...) il manque pas sa tête ». La belle-mère de Paul souligne aussi qu'il n'a pas de problèmes dans son travail scolaire mais qu'il « a du mal à s'adapter avec les profs, et les élèves. Mais sinon, c'est pas le travail, ouais y a des efforts à faire, mais sinon ça va quoi, le travail il est fait (...) ».

Adopter le mauvais comportement au sein de la classe et de l'établissement peut aussi être une stratégie pour se faire renvoyer d'un lieu dans lequel le jeune n'a pas envie de se trouver. C'est de cette façon que le père de Sarah interprète l'attitude de sa fille. Le collège ne l'intéressant pas du tout, Sarah y fait « son bordel », elle se fait remarquer, « tout ça pour se faire virer ». Cela fonctionne, Sarah reste chez elle malgré les courriers de l'Inspection Académique que reçoivent ses parents. Les parents se rendent en effet parfois complices de l'absentéisme scolaire de leur enfant. C'est le cas aussi de la maman de Daniel qui n'a pas de problèmes de comportement particuliers mais qui supporte mal qu'on lui prête trop d'attention « en public », notamment lorsqu'il se fait gronder par un enseignant. Elle dit que son fils n'a pas « la phobie de l'école, [mais] la phobie du monde dans l'école », nuance-t-elle. Jouant la carte de la protection, elle reconnaît qu'elle ne l'oblige pas à aller à l'école, elle aimerait même qu'il puisse suivre des enseignements par Internet, « pour apprendre tout ce qui est informatique. Il la ferait ici, à domicile (...) ils enverraient sur internet, et puis certainement des documents à domicile, je ne sais pas comment ça se passe, mais je suis en train de chercher ça. ».

Si la famille se fait rempart contre un extérieur peu fréquentable, elle se dresse aussi parfois contre une école perçue comme maltraitante, voire violente envers des jeunes qui se retournent à leur tour contre elle. Ainsi, la mère de Kelly décrit précisément la violence dont sa fille fait preuve dans les différents collèges qu'elle a fréquentés. « Ben, c'est-à-dire elle s'amusait avec des couteaux, elle menaçait de mort, elle frappait ses copines, une fois j'ai été... ben elle l'a poussée, quoi ! Une fille au collège de S., de l'escalier. ». Elle parle aussi de sa violence verbale envers les enseignants et les surveillants. Elle raconte qu'« elle lui [un surveillant] a jeté un tabouret comme ça heu... Ben une fois, ils ont dû l'allonger par terre pour la tenir à quatre, parce

qu'elle voulait frapper sur tout le monde heu... parce qu'ils voulaient pas la laisser sortir de l'internat. C'était au soir. Ça lui a pas plu heu... elle a commencé à menacer heu... oh la la ! On a même passé au Tribunal aussi pour ça. ». Au collège de C., on lui a déjà fait voir les couteaux qu'elle ramenait des cuisines dans lesquelles elle travaillait, elle sait que sa fille a proféré « des menaces de mort » à l'encontre d'autres élèves. Elle a été convoquée plusieurs fois, on lui a dit que ce n'était plus possible, qu'on ne voulait plus de sa fille, que les autres élèves avaient peur d'elle.

Il ressort des entretiens menés avec les parents que le cadre scolaire, les exigences qu'il pose et l'autorité qu'il impose ne conviennent pas à la personnalité de leur enfant. Lequel, s'y sentant mal et en difficultés, déjoue ce cadre de multiples façons (avec plus ou moins de violence) pour, au final, ne plus y être confronté. Absentéiste ou exclu du collège, il se repli alors sur sa famille ou ses amis. Cependant, ces jeunes qui sont ou ont été suivis par Démission Impossible ont aussi investi un autre cadre, professionnel, par le biais des stages destinés à leur faire découvrir des métiers en posant comme condition de venir un ou deux jours par semaine au collège.

Le jeune en stage, son premier milieu professionnel

Si les parents mettent en avant la différence de comportements de leur enfant selon qu'il est à la maison ou à l'école, cette différence est aussi pointée selon qu'il est à l'école ou en stage. Dans leurs discours, dès qu'il est question des stages, il est aussi question de la transformation de la personnalité du jeune. Le stage apparaît alors comme un espace et un temps d'épanouissement du jeune et de paix avec lui-même et avec les adultes. Le stage est aussi l'occasion de se confronter à des réalités professionnelles, parfois difficiles à accepter pour des jeunes qui ne sont pas encore tout à fait considérés comme des professionnels.

Le stage comme espace et temps d'épanouissement...

En stage, le jeune n'est pas considéré comme un élève mais quasiment comme un « collègue » et ce changement de statut s'accompagne d'une responsabilisation et d'une maturation face au travail qui lui est confié.

Pierre a trouvé son premier stage tout seul. Il s'est occupé des papiers à retirer et à retourner en mairie, puis le dossier a été fait au collège et « il a commencé sa Mission Impossible⁵⁰ », dit sa mère. Il est dans le bâtiment et « ça lui plaît énormément (...) ce qu'il adore, c'est qu'il est dans une équipe qui vraiment le prend au sérieux (...) il dit que vraiment il est intégré. Heu on a beaucoup de respect envers lui, on l'appelle "P'tiot", heu... "Ben non P'tiot, c'est pas ça qu'on fait, c'est comme ça." heu... donc j'dis, ça se passe très très bien, mais il a aussi la chance d'avoir une très bonne équipe. ». « Il a son bleu de travail et tout, c'est un homme hein ! C'est un homme hein ! », et il est fier de parler de ses « collègues ». La mère de Pierre espère que cela va durer : « tout se passe bien, je touche du bois, parce qu'il nous a tellement fait de misères avec l'école et tout que... là franchement, ça se passe... ». Elle rit quand elle explique que son fils, lorsqu'il rentre en fin de journée à la maison, « c'est un homme », il est allé travailler et il raconte à ses parents comment s'est passée sa journée. « A midi, on mange eh ben on entend que son boulot, heu... au soir il rentre, c'est que son boulot ». Pour elle, le fait que Pierre ait du travail, cela leur a « changé la vie ». « De toute façon, j'en... j'en aurais pleuré la première journée qu'il a fait son stage, je n'ai jamais vu mon fils rentrer aussi heureux depuis deux ans. Je le vois encore remonter la rue, j'avais les larmes aux yeux : un sourire, il était heureux. Il était heureux. ».

⁵⁰ Le dispositif est ainsi nommé au cours de l'entretien.

Pour Paul aussi le stage se passe bien. Il fait de la protection incendie, comme son père. Son père est sur les chantiers, et lui reste à l'atelier car il n'a pas encore seize ans. Paul dit que cela se passe mieux au collège depuis qu'il est en stage. Et en stage, « le patron dit qu'il fait le travail d'un adulte », commente sa belle-mère. Paul travaille bien et « normalement même, si tout se passe bien, l'année prochaine, dès qu'il a seize ans, y a un contrat qui l'attend ». Il dit que s'il avait son contrat d'apprentissage dès maintenant, « ça se passerait bien ! (...) Plus de collège, plus rien du tout. Plus de problème, c'est tout. Tout serait bien. ». Paul a hâte d'avoir 16 ans. Lorsqu'on l'interroge sur son avenir professionnel, Paul mentionne l'armée, mais son père lui a dit qu'il fallait un Bac+7, donc le jeune homme semble hésitant. Il dit que pourtant « y en a ils font des trucs comme ça, ils... ils ont arrêté l'école en troisième, hein, ». Quand on lui demande pourquoi il aimerait faire l'armée, Paul répond : « L'armée ce serait pas dur, j'aurais pas aimé. J'aime bien quand c'est dur, c'est tout. ». Comme dans ses jeux vidéos, il est à la recherche de la difficulté, il aime les métiers qui sont durs, répète-t-il, pour voir jusqu'où il peut aller. En stage, il doit aider à préparer les matériaux pour les hommes qui vont sur les chantiers et « le plus dur, c'est porter les tuyaux », ça lui plaît. « Mais moi ça peut être difficile, si j'ai... si j'ai envie de réussir, je vais réussir ». Il décrit de bonnes relations avec ses collègues. Il est le plus jeune de l'équipe, de toute façon il a « toujours été avec des gens plus vieux », il s'entend mieux avec eux qu'avec les jeunes de son âge qu'il trouve « encore plus immatures » que lui.

Si le passage par les stages peut améliorer un temps leurs comportements au collège, il donne surtout la confirmation aux jeunes et à leur famille que le collège n'est pas un lieu propice à l'épanouissement personnel, contrairement au stage. Les jeunes acceptent de travailler parce qu'ils sont motivés par leur tâche et par la confiance et la valorisation que les professionnels leur accordent.

Pour la mère de Patrick, le fait que son fils travaille est un « point positif » qui a conduit à une « grande amélioration » de son comportement. Par exemple, « quand il était à l'école, c'était pour faire le bordel, hein faut être logique, c'était... c'était pas pour aller travailler, c'était pour aller voir ses copains, pour s'amuser et tout, et tout. Donc automatiquement, comme j'étais appelée au collège sans arrêt, automatiquement quand il rentrait, ben c'était la dispute, c'était l'engueulade, c'était obligé hein ? Donc après, ben automatiquement ça fait une pression, et puis voilà. En tout cas maintenant ben y a moins de pression, il rentre du travail, on parle de sa journée, ça va, tandis qu'avant quand il rentrait du collège, c'était pour quoi faire ? Ben pour se faire disputer, c'était pour heu... automatiquement vu qu'il faisait des bêtises, automatiquement il fallait que je lui dise quelque chose, je pouvais pas le laisser faire. ». Elle était en dispute « sans arrêt », dit-elle plusieurs fois. Le stage a alors un effet bénéfique sur les relations entre le jeune et ses parents. Ces derniers acceptent d'ailleurs volontiers d'aider leur enfant dans sa recherche de stage car « c'est vrai que des stages c'est pas toujours évident à trouver hein », reconnaît la mère de Patrick qui lui a trouvé un stage grâce à un voisin.

Le père de Sarah explique aussi que sa mère l'accompagne parfois dans sa recherche de contrat d'apprentissage. Sinon elle cherche elle-même, à pieds ou en prenant le bus. Elle ne veut pas s'éloigner trop de sa famille donc elle cherche dans un petit périmètre. Quand on lui demande ce qu'elle aimerait faire comme travail, Sarah répond « boucherie », comme son père. Mais selon elle ce n'est pas son père qui lui a donné l'envie de faire ce métier. Il explique que lui fait « de la tâche », alors que sa fille veut faire « de la petite boucherie ». Le père a essayé de lui trouver une place d'apprentie chez un de ses collègues, mais la place était déjà prise. Le travail ne lui fait pas peur, le fait de travailler tôt non plus. Elle respectait les horaires de la boulangerie.

La mère de Dylan fait le même constat concernant son fils dont l'attitude change depuis qu'il fait des stages. Il a déjà fait un stage en mairie, un autre chez « Lebrun services », et chez un

boulangier. « Maintenant faut voir si ça va lui plaire ou pas. », commente-t-elle concernant ce dernier stage. Elle explique que le boulangier souhaiterait même le prendre en contrat de qualification si cela se passe bien : « Mais moi je pensais que c'était seize ans, mais y a maintenant la loi, il a le droit de commencer à quinze ans. ». Le boulangier accepte donc de le former pendant les vacances scolaires. Pour l'instant, « ça a l'air de lui plaire ». Dylan se montre motivé, même pour se lever tôt le matin, vers 6h. Le boulangier est au courant de la 'maladie' de Dylan et des difficultés que cela lui cause au quotidien. D'après la mère de Dylan, il sait en tenir compte. Le patron sait se montrer arrangeant concernant la prise en charge du jeune, ce que ne manque pas de noter, aussi, la mère de Patrick. Elle est satisfaite que le « patron » de son fils vienne le chercher à la maison, ainsi elle n'a pas à se déplacer. « Puis bon, moi j'ai... j'ai eu la chance de tomber sur des... des... des patrons assez bien, parce que j'ai mon... Patrick heu... y a le patron qui va le chercher au matin, il me le redépose le soir devant la porte ». Elle se montre rassurée de savoir son fils en stage la journée.

Le patron jouit en effet d'une image très positive auprès des parents qui voient aussi en lui un élément fort qui contribue au changement de comportement de leur enfant. Les jeunes se montrent d'ailleurs très respectueux envers lui.

Médhi est en stage dans un magasin dans lequel il s'occupe du chargement/déchargement des marchandises. Il a déjà fait un stage dans la peinture qui s'est bien passé. « Ah oui, il aime bien, oui, il est motivé, pour ça, pour aller, il est motivé ! », explique sa mère. Selon elle, il préfère obéir à son patron qu'aux enseignants à l'école, car pour lui, « c'est pas pareil ».

La mère de Frédy confirme que le patron de son fils est « génial », c'est un électricien, ancien enseignant dans un lycée professionnel qui s'est mis à son compte. Il habite dans le même quartier. Frédy travaille « très bien » avec lui, il n'est « jamais » en retard. Même le patron a téléphoné au collègue pour savoir ce qu'on reproche à Frédy alors que lui n'a rencontré aucun problème avec le jeune. Parfois il l'emmène manger au « Mac Do » le midi, avec les associés. Dans son carnet de stage, on ne voit que des « Très Bien » dans toutes les cases d'évaluation. Frédy en est fier, sa mère aussi.

Dans le carnet de stage de Daniel, on se rend compte qu'il est « très bien noté », dit sa mère en le feuilletant. Il est noté « Très bien » dans tous les domaines, un « Bien » s'intercale de temps en temps, sinon « ils vont trouver ça louche ! », dit la mère en riant. Des remarques montrent par ailleurs la motivation de Daniel à venir en stage : « Même malade, il est présent ». Les parents n'hésitent pas à brandir le carnet de stage de leur enfant, à la différence des bulletins scolaires⁵¹, pour signifier que leur enfant ne manque pas de compétences dans le travail qui lui est donné à faire.

... mais des réalités professionnelles qui sont méconnues et parfois difficiles à accepter

A côté des multiples points positifs qui caractérisent l'entrée en stage du jeune, les parents notent cependant les difficultés rencontrées par leur enfant, confronté de manière relativement précoce au monde du travail. La première de ces difficultés, nous l'avons déjà évoqué, est la recherche du stage, et le fait d'en trouver un, pas trop loin, dans un secteur professionnel qui plaise au jeune. Ainsi, Alexandre est en stage en maçonnerie les jeudis et vendredis, mais il préférerait être « peintre en bâtiment [mais] tout est pris », et puis « c'est pas évident à trouver des stages », explique sa mère. Sarah aurait pu faire un stage en poissonnerie mais ça ne l'intéresse pas puisqu'elle veut « faire boucherie » comme son père. Flore ne s'est pas toujours pluée dans les stages qu'on lui a proposés, notamment en boulangerie, ou dans la décoration

⁵¹ Seul celui de Roberto a pu être consulté.

florale. Elle, ce qui l'intéresse, « c'est la vente et le commercial », alors elle ne veut plus accepter autre chose.

Parfois c'est la méconnaissance du terrain professionnel et du statut d'apprenti qui laisse les jeunes dubitatifs face aux tâches qui leur sont confiées. Lorsque Marvin est en stage à la boucherie d'un supermarché, « tout roule comme sur des roulettes », d'après sa mère. Le chef boucher semble satisfait de lui. Marvin aimerait garder ce métier, même si les débuts ont été un peu difficiles car on lui faisait laver les murs, et il ne comprenait pas pourquoi. Il disait alors à sa mère : « On coupe de la viande, qu'est-ce qu'ils m'envoient... ils m'envoyaient là-bas ! Laver les murs. Quel rapport avec la viande ? ». Sa mère lui avait alors expliqué que c'était pour des raisons d'hygiène et que cela faisait aussi partie du travail du boucher. Elle explique que son fils « a fait d'autres [stages] avant, et apparemment ça correspondait pas à ce qu'il voulait faire ». Selon elle, Marvin était mal accompagné, on le laissait souvent seul, c'était en peinture. « Ils lui ont filé un pot de peinture, un tournevis : « Tu fais ça, ça, ça, dans deux heures j'arrive, ça a intérêt d'être fait ». D'après ce que Marvin a dit à sa mère, les personnes lui parlaient mal : « il aurait fait son service militaire, on lui aurait parlé plus doucement (...). Déjà rien que ça, si on lui parle sur un ton supérieur, déjà il va mal le prendre », commente-t-elle. Il s'agit du seul cas évoquant ce genre de rapport entre le patron et le jeune apprenti qui ait été relaté par un parent.

Enfin, une autre question est soulevée par les jeunes à propos des stages : celle de la rémunération. Quelques parents ont évoqué le fait que leur enfant ne souhaite plus faire des stages sans être rémunéré, et ce, alors qu'ils n'ont aucune qualification professionnelle. Pourtant les parents, eux-mêmes en proie à des échecs sur le plan professionnel, se montrent réalistes quant au fonctionnement du marché de l'emploi. La mère de Logan pense que son fils est un peu exigeant par rapport à ce que son niveau d'études est en mesure de lui permettre : « Il dit : “Je veux faire quelque chose mais en étant payé”, voilà, sa logique, c'est : il croit qu'il va claquer des doigts, il va avoir un travail quoi. ». Logan veut en effet être payé durant ses stages, il n'admet pas n'avoir été payé que 70 euros durant une année de stage. Il veut un salaire, ses « sous » à lui, dit-elle. « Il veut travailler pour quelque chose, pas pour rien ». Pourtant, Logan aimait les stages, il avait des « supers bons rapports de stage », sa mère le décrit comme un « bosseur », « il aime bien bosser », mais il a toujours quitté ses stages une semaine avant la fin. Mais il ne veut plus, « ça ne lui plaît pas » de ne pas gagner de salaire.

La position de Flore est similaire. Sa mère explique qu'elle « a demandé un stage, mais si y aurait des stages de un an. Parce qu'on lui a proposé heu bon, elle est inscrite aux M., donc on lui propose un stage de deux ans, mais non rémunéré, partir à O. à ses frais, ou bien elle avait trouvé du travail, mais comme hôtesse de nuit heu... dans les bars. Donc heu... c'est pas acceptable heu... ». Sa mère a donc refusé de faire un courrier qui mentionnait qu'elle autorisait sa fille à avoir ce genre d'emploi. « Pour qu'elle soit détournée heu... du droit chemin, c'est pas la peine, hein ! ». Flore et sa sœur pensent que les stages rémunérés aideraient les jeunes à ne pas décrocher, et s'ils ont « un suivi derrière », cela serait encore plus bénéfique. « Déjà moi, j'aurais continué. J'aurais continué, ma sœur avec. Puis beaucoup de jeunes qu'on connaît ils auraient continué aussi. ». Elles refusent les stages non rémunérés car il leur faut un « minimum de revenus » pour pouvoir assumer les dépenses de la vie quotidienne, d'autant plus que leur mère n'a elle-même aucun revenu.

Si le stage permet au jeune de devenir « un adulte » travailleur, responsable et respectueux des règles et donc de favoriser à terme son insertion professionnelle, il est aussi un temps d'apprentissage des réalités professionnelles et économiques qui régissent le fonctionnement de la société. Le jeune se rend compte que le marché de l'emploi ne se conquiert pas si facilement et que le droit de travailler ne lui permet pas automatiquement celui de gagner sa vie. Au-delà des

compétences, il lui faut acquérir des qualifications, délivrées par le système scolaire dont il est absent ou a décroché plus ou moins durablement.

Conclusion des entretiens avec les parents

Les jeunes sont-ils des « incasables » dans les discours de leurs parents ?

Il s'agissait dans cette partie de décrire et d'analyser les regards portés par les parents sur les jeunes en fonction de trois axes thématiques que nous avons définis comme trois champs de socialisation : la famille, l'école et le milieu professionnel. Les mots des parents dessinent des portraits de jeunes que nous apprenons à mieux connaître, à mieux comprendre aussi. Ce sont également des parents qui se dévoilent à travers leurs propres discours. Des parents qui réfléchissent, qui critiquent, qui s'auto analysent et se remettent parfois en question. Les entretiens se sont souvent révélés riches en émotions : tristesse, colère, fierté, déception..., les sensibilités des parents au sujet de leur enfant ont été vives et manifestes. Les parents avaient *des choses à dire*. Retenons quelques idées fortes :

- des contextes de vie différents, famille, école, entreprise, peuvent produire des comportements différents chez le jeune qui n'est pas toujours *celui qu'on croit* quand on ne le voit agir que dans un type de situation, notamment l'école ;
- les parents perçoivent bien ces différences de comportements sans pour autant les associer systématiquement à des facteurs bien définis ;
- la famille et le milieu professionnel sont vus comme des milieux favorables au jeune tandis que l'école (le collège) et les pairs (à l'école et dans les quartiers) sont jugés comme étant des obstacles au développement de sa personnalité et à la construction de son parcours personnel ;
- les parents, souvent la mère, malgré leurs propres difficultés, se considèrent comme un environnement protecteur pour le jeune ;
- le passage de l'école élémentaire au collège est présentée comme une rupture brutale et radicale dans la scolarité du jeune et l'entrée en stage et l'apprentissage d'un métier permettent de sortir de la spirale de l'échec dans laquelle est pris le jeune durant tout le temps du collège ;
- le rapport à l'autorité de l'adulte est souligné comme différent selon le statut de l'adulte : le respect du patron est le signe que le jeune peut et sait s'adapter, qu'il n'est pas « incasable » ;
- l'« incasabilité » du jeune réfère donc à un contexte le plus souvent unique, celui de l'école ;
- sortir du cadre de l'école et éprouver ses compétences dans un cadre professionnel permet de reconsidérer le rapport au travail du jeune et le développement de ses compétences en référence à une activité qui fait sens pour lui, qui le valorise personnellement mais aussi auprès de son patron, de ses collègues et de ses parents.

5.5. Les discours des jeunes

Michèle Guigue

Les entretiens avec les jeunes ont présentés des difficultés particulières. Certes ils avaient été prévenus un par un et ils avaient accepté de participer à un entretien pour la recherche, cependant les rendez-vous manqués n'ont pas été rares. Des visites en établissement ou au domicile ont parfois été couronnés de succès.

Pour certains, les difficultés à s'exprimer ont constitué un second obstacle. On ne peut pas penser qu'il s'agit de réticence spécifiques, l'oral du CFG lui aussi fait peur et après avoir tout (ou quasiment tout) préparé pour cet examen, notamment le gros travail qu'est le dossier, certains ne se présentent pas. C'est le cas de Médhi, Dylan, Logan (les sept autres, qui l'ont préparé et se sont présentés l'ont tous obtenus, ce sont les 1, 6, 12, 13, 14, 17, 18).

Les différences dans les capacités d'expression et d'analyse que ces jeunes donnent à voir dans cette situation apparaissent considérables surtout quand il est manifeste qu'ils participent avec bonne volonté. Il y a ceux qui s'expriment avec aisance et ceux qui ne livrent que quelques monosyllabes, plus ou moins marmonnées, sans regarder leur interlocuteur. Que l'intervieweur ou l'un des intervieweurs soit connu du jeune était alors important, cela évitait que la situation ne devienne trop pénible, cela permettait aussi que soient posées des questions très précises, articulées à la connaissance du cheminement du jeune : changement d'établissement, types et lieux de stage, relations aux autres, choix pour l'orientation à venir... De ce point de vue on peut, par exemple, opposer Roberto qui parle de façon fluide, en argumentant, en donnant des exemples précis et Patrick qui répond de façon informative mais souvent très laconiquement : *ça va*, ou encore : – *Qui s'occupait des problèmes ?* – *L'AS, je crois.*

Cependant, à côté de ce qui est de l'ordre de ce que des linguistes nommeraient « compétence conversationnelle », on ne peut manquer de penser que certains sont, au moins en partie, bloqués par tout ce dont ils ne veulent pas parler. N'est-ce pas le cas de Logan que nous rencontrons chez lui, à l'improviste, après avoir essayé de le joindre un nombre de fois incalculable. Comment pourrait-il se laisser aller à parler de son stage alors qu'il y a chaperonné ?

N'est-ce pas le cas de Kelly que nous rencontrons dans son établissement à l'occasion d'un rendez-vous avec la principale ? Sa vie est compliquée, utiliser des monosyllabes ou des formules toutes faites et vagues peut être une stratégie pour éviter des points trop sensibles. Sa réactivité et sa bonne volonté prudente sont manifestes dans la fréquence de réponses complémentaires, enchaînées en rafales : – *Pourquoi avoir choisi un dossier sur les dauphins pour le CFG ?* – *Je sais pas. C'est beau. (...)* – *Qu'est-ce qui te plaît dans ce travail (stage en cuisine) ?* – *Je sais pas. Parce que j'aime bien.* Kelly semble souvent butée avec ses multiples *je sais pas*. Toutefois, très vive, répondre du tac au tac quasi systématiquement *je sais pas* lui donne le temps de réfléchir et, parfois, de fournir une deuxième réponse plus précise, ou bien de marquer une frontière : Faisant, à sa suite, référence à son passage dans un foyer, l'intervieweur lui demande pourquoi ce passage ? – *Je sais pas* (alors qu'elle est à l'initiative de cette décision judiciaire) – *Tu veux pas en parler ?* – *Non.*

Les questions en pourquoi suscitent ses réticences : – *Pourquoi ça se passait mieux* (dans le nouveau collège) ? – *Je sais pas* – *Kelly, fais un effort !* – *Bon, je sais pas, je dis : je sais pas* – *On va pas te demander pourquoi ça se passe mieux, on va te demander qu'est-ce qu'y a de*

différent ? – *Je suis toute seule.* Il faut toute l'attention, la patience et la souplesse de l'intervieweur pour maintenir le lien et permettre que se poursuive la situation d'échanges.

Mais au fil de l'entretien Kelly se détend et va au delà des réponses mécaniques : – *Pourquoi t'es partie de Paul Bert (son précédent collègue) ? – Pour je sais pas – Tu te souviens plus ? – J'ai dormi depuis le temps ! (...)* – *Et la juge, elle te demande aussi ce qui se passe à l'école ? – Euh ... Ouais – Alors qu'est-ce que tu dis ? – Je travaille bien, je travaille bien. Je suis pas mythomane !*

Pour certains : *J'aime pas, Je sais pas, Je me rappelle pas* sont des manières de répondre suffisante ou bien de couper court.

Paul, avec une vie compliquée, lui aussi, rythmée par des changements liés à des décisions judiciaires, a une toute autre stratégie. Il s'incruste dans l'entretien prévu avec sa belle-mère, il s'exprime facilement et c'est lui qui pilote une partie de l'entretien en impulsant des sujets de conversation : jeux électronique, séries télévisées...

Quels sont les problèmes pointés par ces jeunes et comment en parlent-ils ?

J'aime pas !

L'appréciation : *J'aime pas l'école*, est un argument qui semble souvent explicatif en soi. À la question : *Est-ce que t'aurais quelque chose à reprocher à l'école ?*, Logan répond : *J'en sais rien, j'aime pas, c'est tout.* Parfois c'est le manque d'envie qui est aussi invoqué. Sarah dit : *déjà en Sixième je... j'y allais pas souvent à l'école. J'aimais pas.* Certes en primaire ça allait, *c'était pas pareil.*

Ce sont aussi, souvent, les matières qui sont mentionnées : *les Maths heu... c'est bof quoi* dit par exemple Marwin. Paul est plus prolix : *Comme l'Anglais, je vais jamais m'en servir... Ensuite, y a... les Maths je suis d'accord, mais... bon quoi. Ben, je sais qu'ils sont là pour m'apprendre des trucs, et puis tout, mais voilà quoi, ça m'intéresse pas.* Les matières marginales comme l'EPS, les arts plastiques échappent souvent à cette désaffection, mais aussi l'histoire qu'ils ont l'impression de comprendre.

Des problèmes extérieurs perturbateurs

A l'opposé de cette explication globalisante très personnelle, à tonalité affective, des problèmes extérieurs plus ou moins conjoncturels sont aussi invoqués pour expliquer des absences qui s'amplifient. C'est ainsi que la mère de Nordine souligne qu'une de ses filles a eu un accident grave, une voiture l'a heurtée, hospitalisée 15 jours, elle n'a pu s'occuper de Nordine qui du coup l'accompagnait à l'hôpital...

Logan remarque que sa sœur Sarah ne va plus au collège parce qu'elle a un appareil dentaire, *et pour parler...*

Pour Paul, les méandres de sa scolarité sont liés au divorce de ses parents et aux problèmes judiciaires qui s'en sont suivis : *J'ai été placé quand j'étais en CM1 – CM2, un truc comme ça.*

Les problèmes de transports sont pointés de façon récurrente comme excuse. Les élèves exclus qui doivent se rendre dans un collège plus éloigné arrivent en retard, s'absentent, s'esquivent : les trajets sont longs, compliqués, les autocars ne seraient pas toujours fiables.

Des difficultés scolaires identifiées et expliquées

Le discours de Roberto est original parce qu'il s'attache à parler des problèmes d'apprentissage de façon personnelle et avec précision. Tout d'abord il reconnaît que par le passé, il n'a pas assez travaillé et que désormais il est perdu et il le regrette : *C'est que voilà. Tant que je sais quoi faire eh ben voilà. C'est comme ... si j'avais suivi... de la Sixième ... je veux dire si... si j'avais commencé à... apprendre et tout, en Français, en Maths et tout, et si j'avais réussi à... ben à suivre, ben je m'ennuierai pas, je serais hyper content (...) J'ai déjà une basse moyenne parce que j'apprends pas, mais je veux dire, en cours ben je suis... je suis calme, je... je m'intègre pas autre part. Je... j'écoute au moins. Tandis qu'en Maths et tout, j'écoute pas. Enfin, je fais semblant. Q. : Tu fais semblant. [Rires] R. : J'écoute, mais pour moi on parle chinois quoi ... je comprends pas.*

Roberto reconnaît ses difficultés : *en Français, j'arrive pas à apprendre de nouveaux trucs et tout, et puis comme... tout le monde a pas la même intelligence on va dire, comme on comprend pas... en même temps quoi, c'est que moi par exemple, si j'ai pas compris un truc, ben les autres ils vont comprendre, ben je sais pas, je vais me sentir ... enfin je veux dire je vais pas poser la question ... : – Ouais, vous pouvez répéter parce que j'ai pas compris..., parce que si vraiment qu'à la deuxième fois je vais pas comprendre, puis eux ils ont compris, c'est que ça me gêne aussi de les... de les reculer aussi.*

En revanche, ses performances en éducation physique sont appréciées de ses enseignants, mais son père élude cet aspect : en quoi cela vaut-il la peine par rapport aux apprentissages de base ? Et même quand Roberto fait part de son goût pour l'histoire et de ses bonnes notes dans cette discipline : *Puis en Histoire j'ai toujours suivi heu... mais enfin, cela est balayé d'un geste. Face aux difficultés de son enfant, face à l'humiliation qu'il éprouve et à l'amertume débordante qu'il ressent dès qu'il s'agit d'école, ce père manifeste l'intériorisation des normes scolaires et revient sur ce qui ne va pas. Roberto, lui, montre une sérieuse capacité d'analyse appuyée, non sur un inventaire au coup par coup de ce qu'il aime et de ce qu'il n'aime pas, mais sur une classification des disciplines, celles cumulatives supposant la maîtrise d'acquis antérieurs et les autres. Il remarque que, peut-être, au delà du travail qu'il n'a pas fait quand il était jeune et qu'il ne se rendait pas compte, il y a aussi qu'il n'est pas assez rapide. Mais le lecteur repense, lui, à la remarque du principal : *quoique, quand on a fait les tests, en fait, il était pas d'un niveau aussi bas qu'on aurait pu le croire.**

Marwin revient aussi sur le passé : *Ben en fait ça a commencé c'est parce qu'en fait heu... en Cinquième j'avais des mauvaises notes, puis ben... puis je travaillais pas quoi, je faisais l'imbécile.*

Il est clair aussi pour Frédy que ses difficultés scolaires sont anciennes, en 6^e dans son premier collège (privé), elles tenaient à ce que le niveau était trop élevé.

Patrick, dans ses interventions qu'il faut stimuler en permanence, se centre sur ses difficultés de comportement :

Patrick – Le matin ça se passe bien, l'après midi je suis un peu énervé, donc !

Q. – C'est trop long ? C'est difficile ?

P. – Non, c'est pas que c'est difficile, c'est que j'ai envie d'être dehors en fait et j'ai tout le temps été dehors, donc j'aime bien être avec mes potes l'après midi, c'est ... (rires) (...)

Q. – Tu as progressé ?

P. – Oui, oui, je crois.

Q. – Comment tu le vois ?

P. – Ben quand je vois mon dossier, je vois que j'ai changé.

Q. – Tu as passé un CFG blanc ?

P. – Oui en math et en français

Q. – Ça a donné quoi ?

P. – J’ai tout le temps la moyenne

Q. – Tu souris, tu es content de tes notes ça fait plaisir ?

P. – Ben oui !(...)

Q. – Essaie de te souvenir, avant, pourquoi est-ce que tu ne participais pas pourquoi est-ce que tu refusais l’école ?

P. – Trop dur, ben ça va, ça dépendait des matières et sinon c’est parce que... je sais pas. C’était trop dur, je comprends pas

Q. – Quand tu ne comprends pas qu’est-ce qui se passe ?

P. – Ben j’écoute pas

Q. – Alors si t’écoute pas, qu’est-ce que tu fais ? Ben non ne ris pas Patrick.

P. – Y a des fois je dormais. Y a des fois j’embêtais tout le monde.

Andy reconnaît facilement que dans son précédent collège : *Ça bardait, je foutais le bordel, je parlais, je mettais des claques. On faisait tout ce qu’on voulait, tout le monde y faisait le bordel. Son nouvel établissement est différent : Ici y a que 2 ou 3 personnes qui ont des difficultés, là-bas y en avait... Tout le monde pratiquement, il avait des difficultés. Ici c’est un petit patelin, y ont pas l’habitude de foutre le bordel, moi je me suis calmé, parce que je suis en stage sinon je ferai encore le bordel, ben parce que c’est ma vie.* Andy s’exprime de façon désarmante, son comportement a une évidence naturelle qui va de soi.

Des difficultés dans la relation aux professionnels

Les jeunes évoquent avec plus moins d’aisance ou de réticences les difficultés quand elles sont liées à des personnes. Andy se souvient d’avoir été aidé par des aides éducatrices, et puis avec l’une, *on s’est embrouillé, Je me rappelle plus.* Logan, quant à lui, ne veut pas rentrer dans les détails et il marmonne de façon inaudible quand on lui demande comment ça se passait.

Les récits concernant la relation maître – élèves et se focalisent sur des professionnels dont les pratiques de transmission ou l’exercice de l’autorité sont éprouvées comme pénibles voire insupportables.

Roberto explique : *Y a quand même pas mal de stress et je dis, ouais, la prof-là elle est... soûlante quoi. Elle arrête pas d’hurler toutes les deux minutes et tout. Puis tout le monde, tous les professeurs font : « Non elle est bien », et tout... « Arrête d’abuser », et tout, alors comment lui dire ? Mais pour les professeurs, ben c’est une prof modèle quoi, c’est une prof qui est bien quoi. Alors... Se trouve en cause, dans cette description, des pratiques stressantes, mais aussi la cohésion des professionnels qui ne reconnaissent pas la pénibilité des manières d’être de tel ou tel de leur collègue et donc l’impossibilité d’espérer faire changer quoique ce soit. Il ne faut pas s’y tromper s’il y a du stress, c’est parce qu’en toile de fond il y a la peur : jusqu’où cela peut-il aller ? Le pire c’est... la Techno, ouais. La Techno, c’est pas que j’aime pas, c’est la prof que j’aime pas. Cette prof-là, elle est... stricte, mais vraiment, elle est à l’ancienne heu... c’est limite si elle va pas te taper, la prof, hein ? Alors même les élèves les plus intelligents, ben ils ont des observations avec elle. Ceux qui restent comme ça, et qui bougent pas, qui l’écoutent, ben ils ont des observations.*

Les récits de heurts, de malentendus, de sanctions disproportionnées, de moqueries et surtout d’injustices émaillent tous les discours de ceux qui s’expriment avec une certaine aisance. Nordine remarque que quand il arrivait en retard au collège, le bus ayant fait –soi disant- des détours imprévus : *Les profs y disaient : Ah encore vous !* Roberto souligne : *Mais quand je*

réponds c'est pas méchamment, hein ? Logan n'avait pas de manuel à rendre au moment où il a demandé son billet à ses 16 ans, ils n'en avait pas pris car, l'année précédente, dit-il, on lui avait repris deux livres et puis à la fin on lui a demandé de les payer, cette année : ben j'ai dit gardez-les !

Quand le jeune prend part à l'entretien de ses parents, ceux-ci sont les artisans actifs de ces évocations. Ils en ont été les premiers auditeurs ulcérés et ils souhaitent que leur enfant reprenne ces récits, comme des exemples prouvant les humiliations, le harcèlement qu'ils subissent à l'école. Cette façon de prendre le parti de leur enfant s'accompagne de la diffusion d'un sentiment de fatalité impuissante, parfois coloré d'amertume⁵².

Frédy, sollicitée par sa mère, renouvelle le récit d'un incident qui l'a marqué :

Mère – Et... comment dire ? C'est un professeur de Français qui en avait qui... qui en avait un petit peu marre de... son comportement, parce que ben, il bougeait tout le temps. Comme c'est Maths et Français, ils ont beaucoup d'heures

F. – Après elle m'a dit : « Frédy, je t'aime pas. » Elle me l'a dit comme ça en classe Elle... elle croyait que j'allais rien dire quand elle me disait ça.

Q. – Et toi, tu as lui dit quelque chose ?

F. – Ah ouais ouais : « Madame je vous déteste moi aussi. » (...)

F. – J'ai même été renvoyé deux semaines parce que j'ai baillé en classe.

Mère – Ben c'est celle qui a dit qu'elle l'aime pas

Au détour des échanges, Frédy raconte un autre incident : – *Mon copain en fait, il devait être en Perm', pour dire qui est là, mon copain il lui dit « Ouais, tiens. » et le surveillant il lui a dit : « Je suis pas ton chien. » Le directeur il est venu, et le surveillant a dit : « Ouais, lui là il a dit ouais, mon chien, et tout... » il a dit, je lui ai dit « Tiens », et après moi je l'ai défendu, j'ai fait : « Non, il a rien dit, vous êtes pas un chien et tout. » Donc heu...*

Cependant dans ces établissements de milieux populaires, les jeunes de la cohorte ne sont pas les seuls perturbateurs, Paul est l'un des onze sur les vingt-et-un de sa classe à avoir un fiche de suivi à viser à la fin de chaque heure de cours.

Des difficultés relationnelles avec les autres élèves

Les incidents avec les professionnels ne sont pas les seuls, les incidents avec les autres élèves ne sont pas rares, et leur suite peuvent être lourdes quand ils sont publiques. Ainsi Kelly, comme d'autres, évoque des incidents plus qu'elle ne les raconte. Fragment par fragment, les reformulations interrogatives de l'intervieweur permettent alors d'obtenir un récit compréhensible :

I. – Alors pourquoi à un moment donné ça n'allait plus à V. alors ?

Kelly – Parce que j'ai mis une claque à quelqu'un

I – T'as mis une (n'a pas le temps de terminer sa phrase)

K. – Claque

I. – une claque à quelqu'un, d'accord. Et à ce moment-là qu'est-ce qui s'est passé ?

K. – Ben soit disant ça lui a pété une dent. Je sais pas, elle a cassé la dent

I. – et alors

K. – Ben je sais pas si elle a porté plainte, j'ai rien vu venir

I. – et donc

K. – Ben j'ai été viré. Après je sais plus.

⁵² Voir aussi la monographie de Roberto.

Kelly est à la fois très réactive et peu causante. C'est son professeur principal qui rapporte un incident qui pourrait être pris en compte pour saisir sa susceptibilité : *à un moment donné, lors d'une dispute lors de la récréation, ... quelqu'un a parlé... Oh ! T'es... t'es handicapée*⁵³ », ou un truc comme ça, je ne sais pas exactement le fond de l'histoire, et c'est à ce moment-là qu'elle, elle s'est révoltée en fait. Et, suite à ça : une bagarre. Voilà. Et donc, elle a expliqué le pourquoi. Mais on n'en a pas su plus. Elle ne dit pas beaucoup (E8). Quels incidents ont ainsi émaillés répétitivement son itinéraire d'élève, quand on sait qu'elle a été placée à plusieurs reprises, que sa famille est démunie et que l'état de ses vêtements laisse parfois à désirer ?

Flore qui s'est fait oublier ne revient que sur les craintes que lui inspiraient certains élèves du collège dont elle avait demandé à partir, d'ailleurs sa mère indique qu'elle venait l'attendre à la sortie avec une batte de baseball cachée sous son manteau. Elle repense encore avec peur à ces jeunes qui lui ont *causé des ennuis*. Elle évoque même leur famille, des cousins ou des frères et sœurs plus jeunes qui pourraient y être et reprendre ces menaces.

En revanche, Patrick ne craint pas ses camarades, il souligne qu'il apprécie d'être avec les plus grands plutôt qu'avec des *plus petits*. C'est lui qui est craint. Andy, lui, n'a plus d'amis, car Romain *a été viré définitivement y a pas longtemps*. (Pourquoi ?) *Parce qu'il a fait faire une dépression à une prof.*

Paul, quant lui, prend l'initiative et raconte : *Mon premier jour de collège, je m'en souviendrai toujours ! Pas ici. Le tout premier que j'ai fait, en Sixième. J'arrêtais pas d'emmerder les Troisièmes. Ils m'ont plus rien fait après. Ils s'occupaient pas de moi. Après y a le Principal, il est venu vers moi, il m'a fait : « Si tu continues comme ça, je vais te mettre une heure de colle ! », « Je m'en fous, c'est pas beaucoup ! », « Deux heures ! », « Je m'en fous ! Mettez-moi le maximum. », « Bon, ben quatre heures. C'est mercredi. » J'y ai été le mercredi, quatre heures !* Incontestablement, à tout le moins, il en rajoute, lui qui se noient des journées entières dans des jeux vidéo... mais ce récit peut être considéré comme un indice de ce qui est en jeu pour les *petits* sixièmes en entrant au collège.

Ces jeunes évoquent la dureté de la vie à l'école : il y a ceux qui sont clairement brutaux si ce n'est violents, par amusement pour se distraire, comme le dit explicitement Patrick ; il y a ceux qui se défendent, qui réagissent à un *mauvais regard* ou qui prennent les devants, comme Kelly. Les professionnels apparaissent alors comme des témoins qui sanctionnent. Pour autant si des propos aussi explicites que ceux de Flore sont exceptionnels, on peut s'interroger. En effet, les professionnels n'évoquent les violences que du point de vue de leurs auteurs, quand ils ont la charge de sanctionner, jamais vraiment du point de vue des victimes⁵⁴, si ce n'est pour noter que le départ de tel ou tel a été un soulagement. On peut donc s'interroger : la réactivité de Kelly ne s'inscrit-elle pas dans une histoire de relations scolaires où il vaut mieux prévenir que guérir ? Le retrait de Logan est, en partie, attribué par un assistant d'éducation de son collège aux moqueries sur son obésité... Personne d'autre n'en parle. Et Kelly comme Logan ne sont pas bavards.

E. – Qu'est-ce que t'aurait à nous dire sur ton parcours d'école ?

Logan : Rien.

En tous les cas, les multiples facettes de la vie scolaire ressortant, indirectement, des entretiens met en évidence que le respect n'est pas l'enjeu des seuls professionnels, c'est aussi celui des élèves les uns par rapport aux autres.

⁵³ Rappelons que Kély a une grande sœur déficiente lourde qui vit en établissement et pour laquelle elle a une grande affection.

⁵⁴ P. Rayou (1999) note, à l'occasion d'une recherche dans des écoles primaires, que les adultes sont peu réactifs quant aux problèmes qui émergent à l'occasion des récréations.

Abus de pouvoir des uns et petits truquages des autres...

L'univers scolaire, si l'on se met l'écoute des jeunes, ne facilite pas la participation : les propos maladroits sont mal interprétés, les détails connus de la vie extérieure ne suscite pas forcément la compassion.

Roberto a une copine qui est bonne élève et cela semble avoir fait évoluer ses projets, c'est du moins l'interprétation qui prévaut au collège : *Ouais, alors ils disent : « Ouais, non tu veux redoubler, c'est pour elle... » je dis : « Ben si c'est pour elle, mettez-moi pas dans la même classe, hein ? », « Ouais, mais non c'est pour rester un an de plus avec elle. » je dis « Déjà j'étais même pas encore avec elle que... que je voulais déjà redoubler ». Le père intervient : Entre guillemets « Vie privée des gens », vous voyez ? Qu'est-ce que mon fils fait à l'extérieur du lycée, ça ne le regarde pas. S'il a une copine à l'école, pourquoi ça le dérangerait qu'il ait une copine à l'école ? Il est vrai que Roberto est ambigu : j'aurais aimé travailler avec elle, dit-il. Quoiqu'il en soit, il a été capable de changer : il n'est plus du tout absent.*

Dans ce contexte, les élèves s'organisent des petits arrangements. L'art du faible, aurait dit Michel de Certeau⁵⁵.

Frédy ne marque pas les mauvaises notes sur son carnet (...) donc *ma moyenne, elle est bonne*, dit-il, *mais après ils (l'administration) demandent aux profs... Ouais, ils vérifient aussi par les profs... D'autre part, embêté par les heures de retenue, il indique : C'est pour ça que des fois je viens pas.*

Paul étant suivi par des travailleurs sociaux, notamment l'AS du collège, précise : *Ouais, j'aime bien aller la voir. J'ai sauté déjà des cours... Q. [Léger rire] Donc, tu vas la voir, quand... t'es censé être en cours ? – Ouais. Ben, forcément. (...) Ben j'aime bien discuter avec elle ! Puis, elle au moins, elle fait pas comme me font les profs : « Paul, travaille,... » des trucs comme ça. Il faut dire que Paul a l'impression d'être trop questionné : C'est vrai qu'il y a quand même la juge, l'assistante sociale, l'éducatrice... Y a aussi papa et maman qui me posent des questions. Discuter c'est autre chose.*

Porter une étiquette

Frédy est étiqueté, sa mère indique : *Ben si, c'est comme ça qu'on me l'appelle, hein ? C'est un jeune à problèmes...* Elle cherche un autre terme, Frédy complète : *perturbateur. Q – Tu te considères comme un perturbateur ? – Non. L'année dernière oui, mais pas cette année, alors là...* Seulement ce n'est pas facile de faire reconnaître que l'on a changé.

Pour Paul, pris dans les démêlés judiciaires consécutifs au divorce de ses parents, l'étiquette semble bien répétée :

P. – Ben moi on m'a dit que j'avais du mal à... m'intégrer dans la société.

Q. – Ah ! Qui t'a dit ça ?

P. – Ben les psychologues et puis, même heu... même la première juge elle me le disait, ça. Belle-mère – Mais ça c'était quand t'étais plus jeune aussi.

Q. – Ça c'était à quel moment ?

P. – Quand j'étais placé..... quand j'étais avec maman. Puis maintenant ça va.

Q. – Qu'est-ce que t'en penses, toi ? Qu'est-ce que ça... ça veut dire quoi pour toi ?

P. – Ben... j'avais du mal quoi, je vou... je voulais pas... je voulais pas sortir, je voulais pas aller au collège. Puis dès que j'ai été placé, ben mes notes elles ont chuté. Mon comportement il a changé aussi. (Silence de 15 secondes)

⁵⁵ M de Certeau, 1980, p. 87.

Belle-mère – Là, ça va faire un an (qu'il est ici avec son père), oui. Là c'est une garde provisoire en fait. Là on va savoir justement, vendredi prochain.

Aux marges du collège

Les stages

Les stages ouvrent sur la découverte de métiers qui peuvent préparer une orientation professionnelle vraiment choisie.

Andy fait *plein de trucs, les voitures, tout ça, ben je fais les pièces, je remettais les pièces tout seul*. Mais il a arrêté parce qu'il en avait marre. *En fait je voulais pas faire ça. Je voulais tout le temps faire de la maçonnerie*. Grâce à sa mère, il a trouvé un stage qui lui convient mieux, il va sur des chantiers : *on a fait les joints, y m'apprends à carreler*.

Logan a trouvé un stage en mécanique, son choix, dans son quartier, chez un vendeur de moto, de quads... Il assurait le montage de ces véhicules qui arrivaient à bas prix en kit. Pourquoi il a décidé de ne pas y rester alors qu'il affirme sans nuance que ça lui plaisait : *je sais pas*.

Marwin, au fil de deux années, a enchaîné des stages. Son premier choix, la peinture, est lié à son expérience personnelle : *Quand mon père il faisait des travaux je l'aidais un peu et j'aimais bien. C'est pour ça*. Il est, tout d'abord, dans une entreprise de rénovation d'appartement à louer, travailler dans de petites équipes lui a plu : *j'aimais bien faire tout ce qui est peinture, tout ça, quand y avait plus de peinture à faire, ben j'aidais les autres à... poser les plaques, l'électricité, tout ça. Y a que l'électricité, j'ai pas fait. Parce qu'ils voulaient pas. Ce que j'aimais pas, c'était nettoyer*. À la rentrée il change d'entreprise, les conditions de travail s'avèrent fort différentes : *en fait ils m'ont mis tout seul dans une cave tout ça, et j'étais tout seul, ils m'ont donné un pot de peinture et un pinceau seulement. Puis je sais pas, j'étais tout seul dans une cave, et puis... ça m'a pas plu. Et après ils ont... comme après j'avais un copain à moi qui est dans ma classe. Il était avec moi, mais il était dans un autre lieu. Et ils l'avaient mis dans un appartement heu... plein de cafards et tout, et comme lui il a voulu arrêter le jour même, ils ont voulu me mettre moi, du coup j'ai arrêté. Mr F. (le principal adjoint) m'a proposé des métiers, puis j'ai choisi... boucher, pour voir comment c'était, si ça allait me plaire... ou quoi. Au début ça m'a plu, mais là ça m'agace. Ça m'intéresse plus. J'emballe, tout ça, parfois je mets la viande en barquettes, j'emballe, je colle les prix, je mets en rayon et j'emballe... et je nettoie, c'est tout. Je fais que ça. Mais ça me plaît pas. Q. – Qu'est-ce qui te plaît pas ? M. – Ben je sais pas. Il fait trop froid, beaucoup trop froid. J'ai envie de réessayer peintre en bâtiment*. En fait Marwin ne sait pas trop, il évoque aussi la menuiserie, *en fait là, j'ai choisi menuiserie aussi, parce que faut choisir trois choix, mais le professeur m'a dit non, parce que c'est un... c'est en BEP. Et nous c'est un CAP qu'on doit passer, parce que en fait on a pas assez de bons résultats pour un BEP*.

Paul lui a été pris en stage par l'employeur de son père, dans la protection incendie. Mais alors que pour celui-ci c'est *plutôt physique quoi, hein ? Il va dans les chantiers*. Lui participe au travail de préparation en atelier. *Ça lui plaît : J'ai... toujours été avec des gens plus vieux. Je sais pas. Je sais pas, parce que fff... ceux de mon âge je trouve qu'ils sont encore heu... plus immature que moi !*

Sarah évoque un stage en boulangerie, puis dans une *petite école* (une maternelle). Mais elle souhaiterait un stage en boucherie, le domaine professionnel de son père. Elle continue sa quête de stage dans le voisinage, et surtout pas en poissonnerie : *Ça pue !*

Les loisirs

Dans la vie de ces adolescents, il y a aussi des loisirs. Ils se baladent dans le quartier, jouent à la Playstation, prennent du temps avec leur copine... Paul est très bavard sur ses loisirs, il pilote ainsi la conversation et, peut-être espère-t-il obtenir un branchement internet, car il *fait des tours au chat* sur son téléphone portable. *Je me sens le plus petit dedans !* dit-il, aussi il triche sur son âge, il s'y appelle Frédo, cela notamment parce qu'au collège, les filles y *en a pas des belles !* Il joue avec des logiciels notamment un qui a pour cadre une école-pensionnat. *J'ai passé... j'ai passé deux ou trois nuits dessus. Les seules fois que je descendais, c'était pour manger. Ouais j'étais dedans.* Le but est tout à la fois d'aller en cours et de faire des missions. *Ouais, puis y a une heure à pas dépasser aussi, 22 heures t'es obligé d'être dans ta chambre. Sinon... On peut faire plein de trucs, c'est avec la chimie, des boules puantes, des œufs et puis tout. Moi j'ai gagné un lance-pierre ! Et... je m'amuse, c'est... à le tendre à fond, puis pan ! dans la tête des flics, des moniteurs et puis tout. Après ils me poursuivent ! J'ai eu Chimie, Dessin, Photographie, Gym, Anglais. Anglais ça a été ma... mon premier truc. Et v'là... v'là le menu de la cantine ! Le lundi : croquettes de clams curieusement croustillantes (...) le jeudi : panse de mouton farcie façon Edma. Edma, elle fume comme ça devant et puis elle met ses cendres, puis elle crache dans les assiettes ! (...) Je me réveillais tellement que je rêvais à... je rêvais que je l'avais fini, et puis tout, je me réveillais. Et je m'y remettait.* Ce jeu qui se déroule dans un contexte scolaire offre des opportunités de projections auxquelles manifestement Paul prend grand plaisir, le virtuel devient envahissant au point de susciter des ambiguïtés, des glissements entre cette scène imaginaire et la vie réelle.

Pour d'autres la disponibilité découlant de leur absentéisme ou le besoin de se faire un peu d'argent crée un certain flou par rapport à la catégorie « loisirs ». Nordine désherbe, entretient la pelouse, lave la terrasse et s'occupe des multiples *bêtes*, toutefois il précise et insiste : *j'aime pas faire les litières, c'est trop dur de faire les litières.* Sa mère reconnaît qu'il a besoin d'être entouré pour assurer ces tâches et qu'en grandissant, elles lui pèsent de plus en plus. Logan fait du bricolage et du jardinage pour ses voisins et avec eux : *Le père à mon copain, chaque fois pour un petit carré comme celui-là, il me donne 10 €.* Certes on lui a volé la caisse à outils qui lui avait été donné *par le voisin du bout*, il l'avait laissé traîner dehors. Mais cela ne l'affecte pas : *Fouff, je l'ai pas payé. Fouff.* Et l'on repense à la secrétaire de son établissement qui parlait de lui avec compassion et tristesse : *lui pour le faire bouger, il faudrait une bombe.*

Quels projets d'avenir ? L'orientation, un point sensible

A un moment où le collège se termine, comment ces jeunes voient-ils leur avenir ?

L'orientation est une question sensible parce que, d'une part, elle est urgente, les difficultés et les résistances à l'école font de ce moment une étape décisive alors que les bons élèves peuvent encore largement différer leurs choix, d'autre part, un certain nombre de voies sont fermées, il aurait fallu de meilleurs résultats pour y prétendre. En effet même si ces élèves obtiennent des « bonifications » (liée aux 3^e Alternance, à D. I.) pour avoir une chance d'être pris dans un lycée professionnel, celles-ci ne suffisent pas forcément pour aller dans l'établissement le plus proche (souvent envisagé), ou dans l'établissement ou la filière souhaités.

Encore faut-il pouvoir oser s'imaginer dans l'avenir:

Logan n'a pas de projet précis : *Ben rien. J'ai été à la mission locale, tout ça.*

Q. – Qu'est-ce qui serait bien pour toi ?

– J'en sais rien. (Silence).

Il n'est pas le seul. Nordine évoque une entreprise de peinture, ou du débroussaillage, ou bien encore pourrait aussi passer par son frère qui est aux espaces verts dans une municipalité et qui pourrait peut-être intervenir pour le faire embaucher...

Pour Flore, de toute façon *ce n'est pas en allant au collège qu'on peut ensuite trouver du travail* dit-elle. Elle a essayé d'avoir une place dans un lycée mais elle ne veut pas aller n'importe où, or *les places sont très dures à avoir*, dit sa mère. Il n'y avait plus de place dans la branche qu'elle souhaitait, en vente ou en restauration. Quand on sait le mal qu'il a fallu pour la faire venir au collège dans un cadre aménagé et les mois depuis lesquels elle s'est éclipsée discrètement, on se demande si ces démarches ont été plus que rêvées ou si ce sont des marques d'une bonne volonté déçue et un peu amère à destination de l'intervieweur. Car Flore veut bien apprendre, mais pas au collège et elle veut bien faire des stages à condition qu'ils soient rémunérés *pour pouvoir assurer les dépenses*.

La mère de Frédy est plus réaliste, informée et très entreprenante, mais tout aussi critique sur l'efficacité de l'aide qui est apportée en matière d'orientation pour ces élèves qui terminent le collège en difficulté : *t'es beaucoup aidé à l'école ? Qu'est-ce que t'as... tu pouvais faire comme métier, elle t'avait dit ?*

F. Ben rien... Je pouvais faire... soud... soudeur, un truc comme ça. Ou la Mécanique

Mère : enfin des métiers de... bref !

On leur a même parlé, semble-t-il, de *ce qui reste... maître chien*. Frédy va essayer d'obtenir un contrat d'apprentissage, il aimerait poursuivre ce qu'il fait en stage avec son patron, en électricité. Mais c'est sélectif, et la mère qui fait de multiples recherches tous azimuts conclue : – *Ouais, essayer. Maintenant on se dit ça. On se dit ça. C'est pas un dernier recours, ce sera... c'est ce qui reste. Mais de toute façon, nos projets sont faits, on attendra qu'il a dix-huit ans, puis il ira avec son père en usine. C'est tout.*

En revanche, Andy se sent sur des rails qui lui conviennent avec son stage en maçonnerie, il envisage avec sérénité de partir en contrat d'apprentissage, pour un CAP.

Un point vaut d'être noté : les sigles compliqués qui identifient les formations en lycée professionnels ne sont pas reconnus à la hauteur de leur abstraction et de la noblesse qu'ils pourraient conférer aux métiers visés. Marwin interrogé sur la filière de sa copine, qui est en lycée professionnel, répond un peu hésitant :

Marwin – Heu... en femme de ménage. Je sais pas, c'est quoi la classe. AMHPE je crois.

Q. – A-M-H-P-E ?

M. – Hm. C'est les femmes de ménage.

Conclusion des rencontres avec les jeunes

Le fait que certains jeunes aient été présents pendant l'entretien de leur(s) parent(s) a mis, tout particulièrement, en évidence la spécificité de leur point de vue. Ils n'aiment pas l'école, ils s'y ennuiant, ils s'y sentent perdus, ils sont assez lucides sur leur manque de travail et souvent sur leur difficultés. Ils n'ont pas l'amertume de leur parents. Ils ont éprouvé la pénibilité de la vie au collège, ils ont pressentis la hauteur des exigences et, surtout, ils n'oublient pas les humiliations et les injustices dont ils estiment avoir été répétitivement victimes. Ils ont donc perturbés avec une certaine légèreté comme Andy, en tous les cas, pour la plupart, sans remords manifestes. Et Roberto qui ne perturbait pas n'estime pas qu'il y ait gagné, à se faire traiter publiquement de *plante verte* ! Ils voient donc le bout du collège avec soulagement. C'est une nouvelle vie qui se profile, pas seulement un nouvel établissement.

Et cette nouvelle vie est attendue avec hâte. Un point semble sous-entendu : passé 16 ans plus à craindre de harcèlement de l'école. Les discours récurrents : – *j'aime pas, c'est tout*, – *on nous apprend des trucs, je vais jamais m'en servir*, – *ça m'intéresse pas*, visent le collège et cela ne vaut pas pour le monde ordinaire, d'après l'école. Ils semblent espérer être considérés désormais autrement, comme des adultes. Certes ce moment de transition et d'orientation fait surgir des craintes et des frustrations, mais beaucoup moins marquées chez ces jeunes que chez leurs parents. Pour un certain nombre d'entre eux, Sarah, Flore, Logan, Nordine,... la question ne se pose pas vraiment en terme de professionnalisation. Il s'agit de clore une phase de vie difficile, pénible, maintenant l'enjeu est de *travailler*, ou de se former en travaillant. Ce terme, *travailler*, porte tout l'espoir d'une participation engagée à la vie sociale, alors même que la participation à la vie scolaire a été marquée de déboires et d'échecs.

Paul a un projet précis, soutenu par l'employeur de son père, mais ses propos susciteraient probablement l'adhésion de la plupart des jeunes de la cohorte : *Plus de collège, plus rien du tout. Plus de problème, c'est tout. Tout serait bien.*

6. Approche entrecroisée : parents / école

Dans les entretiens conduits, les parents et les professionnels de l'école parlent réciproquement les uns des autres. Dans cette partie nous allons donc présenter ces discours sous la forme d'un diptyque. Les effets d'échos seront ainsi manifestes, ainsi que les malentendus, les tensions, les désaccords. Pourtant dans ce différend entre les parents et les professionnels, ce qui frappe, c'est un point commun : une charge émotionnelle qui rend ces relations d'autant plus délicates que ces jeunes en grande difficulté, sont aussi difficiles et mettent tous ceux qui s'en occupent à rude épreuve, leurs parents comme les professionnels.

6.1. Les discours des parents sur les professionnels de l'école

Delphine Bruggeman

Comment les parents perçoivent-ils l'école et ses différents acteurs ? Comment perçoivent-ils ce que les professionnels disent d'eux et l'image qui leur est renvoyée de leur rôle de parents d'élèves ou de parents tout court ? Comment réagissent-ils à cette perception ? Comment le dispositif Démission Impossible les a-t-il aidés ?

Un regard critique sur l'Ecole en général

Lors des entretiens, lorsque nous leur parlons des difficultés de leur enfant à l'école, certains parents semblent trouver là l'opportunité d'exprimer leurs ressentiments à l'égard de l'institution scolaire sur laquelle ils portent un regard critique. Le fait d'avoir un enfant en difficulté scolaire met aussi les parents en difficulté et leur permet de se rendre compte des dysfonctionnements de l'Ecole.

C'est le cas notamment de la mère de Frédy qui accuse le système éducatif français de ne pas être adapté aux difficultés des enfants comme son fils : elle note le nombre d'élèves élevé par classe et le personnel insuffisant pour s'occuper d'eux. Elle compare la situation française à l'exemple de la Belgique où son fils aurait eu « tous les soins nécessaires ». Elle dénonce aussi la façon dont on traite le cas des enfants hyperactifs. Lorsqu'il entre au CP, c'est « la cata » dit la mère de Frédy qui prend alors de la Rétaline, « de la drogue comme on dit (...) ça n'a rien arrangé, c'est tout ce qu'on fait en France, on donne de la Rétaline ». À l'école élémentaire, son fils redouble son CE1. Elle aurait souhaité qu'il soit pris en charge par des dispositifs plus spécialisés (de type CLIS⁵⁶) mais « y a rien eu pour lui », regrette-t-elle. Elle n'accuse personne en particulier, elle critique le fonctionnement général du système scolaire français. Dans le contexte des élections présidentielles⁵⁷, elle se montre alors attentive aux débats politiques et a noté que personne ne proposait quelque chose qui la concerne. Et comme elle attend de l'aide, elle est prête à voter, par défiance surtout, pour un candidat qu'elle ne semble pas vraiment estimer. Fataliste, elle dit qu'elle sait bien que pour son fils « c'est trop tard » mais elle veut bien

⁵⁶ Les classes d'intégration scolaire.

⁵⁷ L'entretien a été réalisé avant les élections présidentielles de mai 2007.

servir de « cobaye » pour qu'on puisse apporter de l'aide à d'autres jeunes pour lesquels il est encore temps de « faire quelque chose »⁵⁸.

D'autres parents expriment le sentiment de ne pas avoir été écoutés, de ne pas avoir été aidés, et ce, malgré une volonté affichée de faire bouger des situations bloquées. Ainsi les parents de Pierre racontent longuement les difficultés qu'ils rencontrent depuis la scolarité élémentaire, notamment en terme de pouvoir de décision concernant les choix d'orientation. La mère de Pierre constate avec amertume que les lacunes accumulées depuis longtemps par son fils ne peuvent plus être comblées : « Le problème d'un enfant comme Pierre, c'est que... ben comme heu... il a jamais rien fait, y a plus les bases, y a plus rien. Donc on a beau dire "Écoute !", ben il va écouter quoi ? De toute façon, il sait même pas de quoi on parle (...) Après c'est tout, y a trop de retard. ». Elle explique que, plusieurs fois, ils ont fait des demandes de redoublement. « Ah ! Non ben, justement ! Le problème d'un enfant perturbateur, c'est qu'on se dépêche de le mettre dehors parce qu'on n'en veut plus. Mais si on le redouble, ben on est forcé de le reprendre une année. Nous, le redoublement, on l'a demandé mais... plus d'une fois. ». L'argument qui leur était donné était qu'il y avait des élèves qui avaient de plus grosses difficultés que Pierre. Pour les parents, il ne fait aucun doute : l'école voulait surtout se débarrasser au plus vite de leur fils, quitte à le laisser passer au collège sans qu'il ait les bases nécessaires pour entreprendre une scolarité dans le secondaire dans de bonnes conditions.

La convocation des parents au collège, atteinte à leur statut et rôle d'éducateurs

Cette scolarité dans le second secondaire est bien celle qui fait l'objet de notre recherche et les caractéristiques de la cohorte de jeunes choisis révèlent que les bonnes conditions n'ont effectivement pas été réunies pour que le jeune suive au collège une scolarité sans trop de heurts. Qu'ils aient ou non déjà rencontré des difficultés à l'école élémentaire, les parents des jeunes ont le point commun d'avoir tous été convoqués au collège à cause des problèmes de leurs enfants. Les difficultés des enfants deviennent les difficultés des parents. Même s'il n'est pas toujours mentionné de manière explicite, le chef d'établissement est lié à ces convocations, plus rarement appelées « réunions ». Le terme même de convocation évoque l'idée d'ordre, d'assignation, le caractère impératif et urgent de la demande. La démarche, pour l'établissement, est pédagogique et administrative. Pour les parents, être convoqués au collège, ce n'est pas une situation facile, ils s'en expliquent parfois longuement.

Les convocations ont très rarement un caractère exceptionnel, au contraire. La mère de Kelly est convoquée « plusieurs fois », la mère de Dylan « sans arrêt », la mère de Flore « tous les jours », du moins avant d'être oubliée, etc. Ce sont plutôt les mères qui se rendent au collège, les pères étant soit au travail, soit absents de la maison. Lorsque sa femme ne peut pas, le père de Sarah pose un jour de congé pour s'y rendre (il travaille en Belgique). Désormais, la mère de Frédy se rend aux réunions avec son mari car elle en a pris « assez dans la figure depuis qu'il [Frédy] est petit ». Se rendre au collège implique donc de pouvoir s'organiser en conséquence, avec son conjoint, avec les enfants en bas âge, en fonction du travail, etc.

Progressivement, les parents pressentent les signaux de la convocation. « Quand le téléphone il sonne, j'ai un peu peur », avoue la mère de Dylan. « Dès que le téléphone il sonne, heu je dis : "Ça, c'est pour Médhi", dit sa mère. Les appels peuvent être répétitifs, surtout si les parents n'y répondent pas. Comme elle n'a pas eu d'aide de la part du collège, la mère de Frédy refuse désormais de répondre aux appels qu'elle filtre lorsqu'elle reconnaît le numéro du collège qui s'affiche. Comme elle ne répond pas aux appels, on lui transmet des mots par le carnet de

⁵⁸ Elle dit cela en référence à la recherche que nous menions et qui nous a conduite à elle.

liaison de Frédy mais elle n'y répond pas non plus. La raison de son comportement : elle ne veut plus s'entendre dire « toujours la même chose », « ça fait quinze ans que j'entends la même chose ». On lui reproche notamment de ne pas être assez sévère, de ne pas le punir suffisamment : « mais qu'est-ce que vous voulez que je fasse de plus ? Il a un scooter, regardez, il est cadenassé et tout et c'est moi qui ai les clés ; l'ordinateur, il est là bien à ma vue pour être sûre que... il va pas venir le chercher ».

Le sentiment de dévalorisation, de culpabilisation, voire d'humiliation, est partagé par d'autres parents qui n'apprécient guère, lors de ces réunions, d'être jugés dans leur rôle de parents et d'éducateurs, surtout lorsqu'ils pensent au contraire « bien faire » pour leur enfant. La famille de Pierre par exemple est convoquée très régulièrement au collège : « ce que j'ai pas apprécié, c'est que pendant deux ans, vous êtes convoqués, on vous promet tout, et puis finalement, y a absolument rien qui s'est fait », se plaint la mère de Pierre. On les appelle aussi régulièrement par téléphone, ce qui a fini par l'exaspérer. « Alors, j'dis c'est facile de toujours appeler, de vous faire passer... ben, parfois pour des mauvais parents quoi hein heu... alors que... on fait tout pour lui, il manque de rien ». Elle explique « qu'il y a des moments dans leurs propos, j'avais l'impression d'être heu... rien. ». Elle répète plusieurs fois qu'elle a eu ce sentiment de n'être « rien ». « Enfin... moi, moi je dis tout le temps heu... moi on peut venir chez moi, on peut se renseigner de partout, heu... moi j'ai... je me reproche rien (...) je trouve qu'il est dans un bon milieu, (...) on n'a pas de casier judiciaire heu... enfin je veux dire, on est une famille normale hein ! Normale hein ! ». Le décalage entre l'image que les parents ont de l'éducation qu'ils donnent à leur enfant et celle que le collège leur renvoie lors de ces réunions engendre une méfiance vis-à-vis des différents acteurs de l'établissement, comme nous le verrons par la suite.

Les enseignants : une tendance à « cataloguer » trop rapidement les jeunes

La méfiance vis-à-vis des enseignants est manifeste, tant dans les mots des parents que dans l'expression de leurs sentiments (colère, agacement, tristesse). Alors qu'ils reconnaissent et respectent les sanctions infligées à leur enfant lorsque celui-ci ne se comporte pas correctement, ils n'admettent cependant pas qu'il soit jugé avant même d'avoir commis un acte répréhensible. Cela arrive notamment lorsqu'un frère ou une sœur aîné(e) « à problèmes » a précédé le jeune au collège.

Le père de Roberto est en colère : « Voilà. Heu la... même, même moi je voulais y aller heu... et me connaissant, j'ai dit non, parce que là ça aurait pu rudement mal tourner. Dis ! Il faut dire qu'est-ce qui est ! Le but de ta dépression que t'as eue, c'était ça, la réflexion des profs ! », dit-il en s'adressant à son fils. Il n'a pas voulu se rendre au collège parce qu'il se décrit comme étant « un nerveux », mais il estime que l'on a fait des procès d'intention (notamment d'être venu au collège avec une arme blanche) à Roberto parce qu'il était le frère de Luigi, le frère qui le précède et qui avait déjà posé des problèmes au collège. « Moi je vais vous attaquer en diffamation. », dit-il. Il pense qu'on s'en prend à son fils parce qu'il porte le nom d'Agostini. Roberto a eu des enseignants de son frère. Il a été accusé de la même façon, mais ce qui était vrai de Luigi ne l'était pas de Roberto.

Le père de Sarah évoque lui aussi des problèmes rencontrés avec une surveillante qui s'était déjà « acharnée » sur la sœur aînée de Sarah qui l'avait précédée au collège. Le père pense qu'elle a aussi voulu s'en prendre à Sarah juste pour cette raison. À ce moment là, il dit être allé « mettre un peu [son] grain de sel au collège », et s'être mis en colère.

Cet effet d'étiquetage ne se produit pas seulement lorsque le jeune a un(e) aîné(e). Parfois ce sont ses propres antécédents en terme de comportements qui dissuadent un établissement ou des enseignants de lui accorder un peu d'attention ou de confiance. La mère de Médhi explique que lorsque son fils revient dans le collège qu'il avait quitté, il a « une affiche sur son front », « c'est un mauvais garçon pour eux ». L'accueil a été négatif au point que, selon elle, « on l'a cassé ». Elle ne dit toutefois pas à Médhi ce qu'elle pense de la situation. Face à lui elle prend position du côté de l'institution, « on lui donne jamais raison », dit-elle. Depuis son retour au collège, il a alors l'impression « qu'ils sont toujours derrière [son] dos ». Il a « craqué » et a été exclu du collège.

Le père de Roberto pense aussi que l'on a « cassé » son fils au collège. Il n'accepte pas qu'on puisse dire par exemple à son fils qu'il est « une plante verte ». Roberto complète ce qu'il s'est entendu dire par un enseignant : « T'es ici pour décorer, tu sers à rien, si c'est pour ça tu peux rester chez toi... ». La colère du père est très vive, il prend le chercheur à témoin : « Alors, alors écoutez-moi, hein ? Vu que je suis enregistré là, hein ? Quand l'enfant rentre au soir puis on vous dit ça : y a pas une haine d'aller à l'école, de... de faire ça ? De prendre le prof puis de le claquer contre le mur ? Le prof il a dit ça, parce qu'il... il est vraiment pas intelligent, hein ? Mais un jour, on dira : "Ben tiens, et ce prof-là il a reçu un coup de couteau dans la rue, pourquoi ? Ou à l'école, mais pourquoi ?" C'est par accumulation de ses erreurs. ».

La mère de Pierre relate une expérience similaire : « Une fois il m'a dit heu... à St Exupéry (nom du collège), il était en cours, et puis la professeure a... a posé une question, il a voulu répondre, eh ben elle lui a dit "Qu'est-ce que tu viens heu... C'est pour te rendre intéressant ?" ». Elle dit alors que Pierre leur a fait « les pires misères ». Malgré tout, et en reconnaissant qu'il devait être sanctionné, elle estime que son fils a été traité « comme un chien ». « Et Pierre dès qu'on l'abaisse heu... c'est terminé ». « On n'est pas de la merde. », ça c'est... c'est mon mot ! C'est vrai, j'aime pas qu'on heu... parce qu'il y a des moments, de la façon qu'on lui parle heu... moi je me sens rabaissée. Parce qu'on attaque un petit peu la famille... ». Ainsi, les parents qui sont sensibles à ce que l'on dit d'eux et à ce que l'on dit de leur enfant se sentent doublement disqualifiés lorsque les propos sont négatifs.

Des assistantes sociales qui aident les jeunes mais culpabilisent leurs parents

Le fait d'être parent est pourtant considérée comme une compétence en soi, laquelle, si elle n'est pas partagée par les professionnels, devraient les dispenser de tout jugement. C'est du moins ce que pense la mère de Daniel qui s'est « pris la tête avec elle [l'assistante sociale du collège] parce qu'elle a tenu des propos qui ne [lui]ont pas plus, du genre, faire croire que Daniel c'était un enfant malheureux ». Cela l'a vraiment mise en colère, puisque Daniel « il a tout ce qui désire, il manque de rien ». Elle compare la situation de son fils avec des enfants qui vivent, eux, « dans la drogue et dans la déchéance ». Elle voudrait que l'AS s'occupe de ces enfants qui en ont « besoin » tandis que Daniel a « tout ce qu'il faut pour être heureux ». C'est toujours l'AS qui l'appelle pour savoir « pourquoi ci, pourquoi ça (...) alors qu'elle sait que je ne la supporte pas », s'agace la mère. Pour elle, l'AS est une « petite jeune » qui n'a pas d'enfants et qui ne peut donc rien comprendre aux comportements d'un enfant. On retrouve une mère qui a le sentiment de « bien faire » avec son enfant, quoi qu'en disent les professionnels supposés compétents pour les aider. La mère de Daniel n'a pas forcé son fils à retourner chez l'assistante sociale du collège lorsqu'il n'a plus voulu s'y rendre. Elle aussi s'est sentie mal à l'aise : « elle avait l'air de dire que c'était de ma faute ». Difficile pour ces parents de s'entendre dire par l'ensemble des acteurs éducatifs du collège qu'ils sont responsables des problèmes de leur enfant.

Il arrive pourtant que certains de ces professionnels soient considérées comme des personnes ressources par et pour les jeunes qui les rencontrent. Ainsi, au collège, Paul rend visite régulièrement à l'assistante sociale, il dit qu'il aime bien aller la voir, au point de « sauter des cours » pour le faire. Il aime discuter avec elle, « puis elle au moins, elle fait pas comme me font les profs : “Paul, travaille” heu..., des trucs comme ça ». Les interactions se déroulent plus positivement lorsqu'elles ne sont pas empreintes d'un moralisme systématique vis à vis du jeune, comme de ses parents.

Des conseillers d'orientation complices de la relégation scolaire des jeunes

Les derniers acteurs du collège à être pointés du doigt comme des maillons faibles d'une institution insatisfaisante pour les parents sont les conseillers d'orientation, et par extension le système d'orientation des jeunes au collège. De manière diffuse dans les entretiens, les parents expriment leurs méconnaissances et leurs incompréhensions concernant les différentes orientations dont peuvent bénéficier leur enfant. La désignation et l'appellation des classes sont confuses et les parcours qui sont parfois individualisés n'aident pas à comprendre le fonctionnement général du système scolaire et la mécanique de l'orientation. Cela donne l'impression supplémentaire que les parents subissent un système plus qu'ils n'y agissent. Nous évoquons plus haut la question du redoublement et de l'impossibilité de l'obtenir, nous pouvons évoquer aussi les difficultés rencontrées pour choisir des formations qui correspondent aux vœux du jeune, c'est-à-dire qui répondent à ses attentes en matière de professionnalisation. Le cas de Frédy est, à ce titre, révélateur.

En mars 2007, Frédy et ses parents doivent formuler des vœux d'orientation (trois choix). Mais, dit la mère, « on nous a fait comprendre qu'on n'aurait pas grand choix ». Frédy aimerait bien continuer dans l'électricité mais ce sera impossible : « Aucune école, on nous l'a bien dit (...), on a compris, aucune école ne voudra de lui ». Le problème est le niveau scolaire de Frédy. Car pour être accepté en centre de formation des apprentis (CFA) dans cette voie, ce seront les meilleurs qui seront pris. Or, d'après sa mère, « Frédy sera toujours dernier ». On leur a donc dit, à son mari et à elle, qu'ils auraient « les restes ». Elle ne sait pas ce qu'elle va « en faire ». Au collège, on lui propose une formation de maître-chien. Pour elle, c'est hors de question, elle ne se « contentera pas de ça ». « Ca c'est pour se débarrasser de mon fils. C'est pas des études, c'est rien de tout ça », pense-t-elle. Quant à la restauration, elle évoque les problèmes des horaires contraignants, du petit salaire, elle ne veut pas de « cette vie là » pour son fils. Elle a des représentations sur la vie de famille : « par exemple une fille qui, à la rigueur, ne travaille pas à l'école, qui va être smicarde, c'est pas trop gênant si elle a un bon mari qui travaille bien ; mais un garçon, il doit entretenir sa famille ! ». Les parents de Frédy, surtout sa mère, se mobilisent alors pour lui trouver un établissement qui ne ferait pas de tests ou d'évaluations, « mais c'est dur ». Un peu fatiguée, la mère de Frédy a le sentiment de s'être « battue toute seule tout le temps, tout le temps ». L'entretien révèle par ailleurs ses connaissances en matière d'orientation, d'établissements et sa forte mobilisation autour de son fils et de son avenir. Elle se renseigne pour l'orientation « alors que normalement y a des conseillères d'orientation non ? ». Elle fait même des recherches sur Internet. « On va aller voir, je vais aller voir, j'irai moi-même puisque... elle [la conseillère d'orientation du collège] a pas trouvé dans son livre », dit-elle avec un brin d'ironie en cherchant à souligner le manque de compétence et d'efficacité de la conseillère d'orientation. L'insatisfaction pousse alors des parents à vouloir prendre les choses en mains mais ils se retrouvent rapidement face à des murs institutionnels et administratifs infranchissables.

DI, « une bouée de secours » qui ne peut pas « tout faire »

Dans ce tableau un peu sombre et pessimiste des rapports que les parents entretiennent avec les différents acteurs éducatifs du collège, le dispositif « Démission Impossible » et ses chargés de mission font figure d'exception. Si l'entrée en Sixième est apparue comme une rupture brutale dans la trajectoire scolaire du jeune, sa rencontre et sa prise en charge par DI sont perçues par les parents comme une délivrance après plusieurs années difficiles et comme la possibilité d'entrevoir, enfin, des perspectives d'avenir. Ce point de vue n'exclut cependant pas les temps d'ajustement, de nouvelles difficultés et de possibles échecs. Mais DI débloque de manière dynamique et accélérée des situations embourbées, persistantes et pénibles pour tous, jeunes, parents, enseignants. Dans les entretiens, le rythme même des discours traduit cette rupture : de longs commentaires sur le jeune à l'école avant l'intervention de DI, puis quelques phrases très rapides sur l'intervention de DI. Comme si le simple fait de mentionner le dispositif suffisait à en montrer les atouts. Les parents évoquent surtout les qualités des chargés de mission : « gentils », « à l'écoute », « forts présents », qui ont « aidé », etc.

La mère d'Andy raconte comment s'est déroulée la prise en charge de son fils suite à son déménagement. « On a dû tout mettre en route ici, parce que ici ils connaissaient pas du tout. Donc on a dû tout mettre en route, en fait, on a innové quoi ici, nous ! En arrivant on a innové ça. », dit la mère en parlant du dispositif Démission Impossible. « Donc heu tout de suite, Monsieur... Monsieur M.⁵⁹ avait fait un accord tout de suite avec le collège et tout le tralala avant que j'arrive ici justement, parce que j'ai expliqué à Monsieur M. que je déménageais et que... donc heu ben... je suis allée au collège, et puis on a... j'ai rencontré Madame A., on a fait tout de suite des conventions, on a fait avec Andy et qu'on avait déjà faites, donc on a donné une convention et après seulement ça s'est mis en route. Mais non, ça a été vite hein ? Ça a été hyper vite (...) Donc heu ben... pour eux, ça a été... enfin, ça a été une bouée de secours, je suis désolée de dire ça comme ça, mais... et puis bon, après ça, ça... ça se tient bien, et il se sent déjà mieux dans sa peau, parce que il sait... il... il a l'impression d'exister, parce qu'à l'école, ben... y en a il est dans un coin, ben... déjà d'une, il arrivait pas à suivre, pour lui c'était un... c'était un calvaire d'aller à l'école quoi. Il allait à l'école, ben... pour aller à l'école. C'est tout. Parce qu'il était obligé d'aller à l'école. Sinon heu... l'école, c'était pas son truc hein ? Du tout. Du tout, du tout. Par contre, avec ça, il va une journée dans la semaine, il va à l'école, et avec ça, ça se passe bien. ».

Les parents enfin mesurent les changements de comportements chez leur enfant, notamment grâce aux stages. Certes, certains persistent dans leur absentéisme, malgré la réduction de la présence hebdomadaire au collège. C'est le cas de Sarah par exemple qui ne veut aller qu'en stage alors que ses parents ont été signalés comme des « hors-la-loi auprès de la Justice » par l'Inspection Académique à cause de son absentéisme puisqu'elle n'a pas encore 16 ans. Pierre, lui, n'est plus absent de son collège. Il a même une feuille de suivi pour ses deux jours de présence au collège. Elle doit être signée par le professeur qui peut faire un commentaire sur son comportement. Sa mère rapporte un de ces commentaires : « (...) hier c'était marqué heu... « Rien à signaler heu... mais n'a pas travaillé. » heu... « Motif : Ne comprend rien. ». Comme elle constate que ce genre d'appréciation persiste elle pense que de toute façon son fils ne sera bien qu'en stage.

Ainsi, même si DI « c'est bien, pour aider les jeunes comme ça en difficultés » (la mère d'Alexandre), le dispositif a aussi ses limites, il ne peut supprimer toutes les difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils sont au collège. Ces limites, la mère de Frédy les souligne

⁵⁹ Monsieur M. est un des chargés de mission de DI.

en ces termes : même si Monsieur M. « a réussi », contrairement aux autres professionnels du collège auxquels elle dit ne rien devoir, « il fait ce qu'il peut, mais il ne peut pas tout faire ». D'ailleurs, elle ajoute ne plus souhaiter demander de conseils, même à Monsieur M. en qui elle a pourtant confiance. Elle ne veut pas qu'on lui dise qu'elle a « visé trop haut » pour son fils et qu'elle doit « abandonner ». Elle répète avec insistance qu'elle n'abandonnera pas.

Conclusion du point de vue des parents

Le tableau que les familles dressent de l'école n'est guère positif : c'est l'image d'une école maltraitante envers ses élèves et les parents d'élèves que les discours des parents interrogés construisent progressivement. Le collège est tout particulièrement visé mais les difficultés rencontrées à l'école élémentaire sont aussi soulignées. Il est d'ailleurs surtout question des difficultés posées par l'école aux parents, plus que des difficultés rencontrées par les élèves à l'école. Les parents accusent l'école d'avoir produit elle-même ces difficultés ou de ne pas avoir su les prévenir, les prendre en compte et y apporter des réponses. Il ressort nettement que les problèmes des jeunes sont renvoyés à leurs parents : le calvaire scolaire des premiers devient le calvaire familial des seconds. Et le fait que l'école les considère, d'après eux, comme des parents défaillants en critiquant ouvertement leur rôle dans l'éducation des jeunes les humilie et leur fait éprouver un grand sentiment d'injustice. En quoi l'école mériterait-elle de se poser en juge ou en expert puisqu'elle ne peut véritablement s'occuper des difficultés de leur enfant ?

6.2. Les discours des professionnels de collège sur les parents

Michèle Guigue

En premier lieu, il est clair pour tous les professionnels des collèges interviewés qu'il est important d'être soutenu par les parents pour que la scolarité se déroule normalement, pour que les actions entreprises ou les orientations proposées pour remédier aux difficultés soient efficaces :

Et la famille également, parce que là c'est important : si la famille heu... ben prend heu... son enfant en charge, et puis qu'elle fait le suivi aussi avec le dispositif Relais, qu'elle s'intéresse, et qu'elle... qu'elle vérifie bien ce qui est à faire, et qu'elle... qu'elle prend des contacts avec nous, bon nous on les prend automatiquement, mais qu'elle... qu'elle prend aussi les contacts, je dirai on voit tout de suite, hein ? Heu les effets, tout de suite dans la famille. D'ailleurs les parents nous le disent heu assez vite : « Chez nous, heu ben dès... dès qu'il est entré au dispositif, on a remarqué un changement. » (E18-22)⁶⁰

Ce soutien à l'école suppose tout à la fois : suivi, intérêt, initiative, mais surtout il y a une distinction implicite : les professionnels de l'école prennent, eux, *automatiquement* en charge un enfant, on peut donc penser que la famille devrait, elle, le prendre en charge au contraire « consciemment, délibérément, intentionnellement, volontairement », selon la liste des antonymes du Petit Robert. Cependant si cette expression affirme une certaine distance par rapport aux missions professionnelles, il apparaîtra vite au fil des discours que les propos de la plupart suggèrent ou donnent à voir des sentiments forts. Cette mise à l'épreuve qu'impliquent

⁶⁰ Chaque citation est identifiée par le numéro de l'entretien (pour une liste informative voir l'annexe 3) suivi du numéro de l'extrait (selon les découpages et codages de l'entretien).

des élèves en grande difficulté et les relations avec leurs parents s'exprime de façon contournée, complexe, plus nuancée que les représentations et les stéréotypes pourraient le laisser penser.

De même qu'il est manifeste que, pour les parents, l'école est très importante, et que les complications et les critiques qu'elle fait vivre sont très pénibles. Les humiliations souvent durement ressenties, comme le note Delphine Bruggeman, conduisent alors, souvent, à éviter ces relations. Ce retrait crée alors et entretient des malentendus plus ou moins perçus par les uns et par les autres.

Dans ce contexte, nous allons pouvoir constater que les professionnels de l'école parlent de leurs relations avec les parents d'élèves en grande difficulté de façon contrastée et ambivalente, selon les moments, selon les cas, avec agacement, désolation, compassion... Cet exposé est organisé en quatre points. Nous commencerons, en quelque sorte à contre courant, par porter attention à ce qui est dit de ces parents qui, pour répondre à tout prix aux sollicitations de l'école, mobilisent leur entourage. Puis nous nous attacherons à une tension (majeure pour notre problématique) qui traverse ces discours : des parents qui naviguent entre démission et connivence. En troisième lieu nous développerons ce que recouvre une expression largement employée : « des parents dépassés ». Enfin nous en viendrons à analyser les explications avancées pour comprendre l'origine des difficultés de ces jeunes.

Répondre aux sollicitations de l'école : des parents qui mobilisent leur entourage

Certains parents, pour pouvoir répondre à tout prix aux sollicitations du collègue, mobilisent leur entourage pour les aider à faire face dans ces relations avec le collègue. Ce sont toujours des femmes qui sont mentionnées comme assurant à la fois une position de chauffeur et d'interlocuteur :

– *Alors la mère (de Farid), hein ? La mère, c'est souvent la mère, avec la voisine. La mère heu parlait très mal français, donc déjà heu pour la comprendre, c'était pas évident. Elle venait toujours avec une voisine, mais la voisine à force en avait un peu marre, on va dire, de toujours devoir venir avec la maman ; parce que la voisine a des... ses problèmes personnels, elle devait accompagner la mère qui avait pas de moyen de locomotion, bon. La voisine sentait que tout ça tombait sur elle. Bon ben elle en avait un petit peu assez, donc elle lâchait un petit peu la mère, après. (E18-34)*

– *La belle-fille de sa maman (Alexandre) quoi. J'ai jamais vu... quiconque d'autre, c'est pas une dame qui... c'est pas une demoiselle, enfin, qui me semblait pas très âgée non plus, heu... on n'a pas... on n'a pas du tout d'interlocuteurs... véritablement... sûrs... enfin, « sûrs »... je fais... je fais gaffe aux mots quand même que j'utilise parce que je veux pas être dans le jugement, mais je veux dire que, c'est pas quelqu'un... c'est pas quelqu'un avec qui je peux avoir une discussion véritablement de fond à... sur le problème de de... d'Alexandre. C'est pas à elle que je donnerai des informations, c'est pas par elle que je les aurai, c'est pas... Je veux dire, on est... quand... quand... quand elle vient cette... cette dame... on... c'est « Oui Monsieur. », c'est... c'est « Oui, d'accord, on va le faire. », heu... « Oui je sais. », enfin, y a rien de... y a pas de construction, y a pas de... enfin, j'essaye de... de... de... de montrer qu'on veut construire quelque chose qui... qui, forcément, qu'il faut un répondant dans la famille, mais... mais j'ai pas... j'ai pas... j'ai pas le répondant, quoi. (E23-15)*

– *Et j'ai bien sûr aussi reçu les parents (Marc). Surtout la belle maman, la compagne de – Mr je ne sais s'ils sont mariés ou remariés, sa belle mère qui me paraît déjà, qui me paraissait très jeune et qui avait même des, des, une relation avec lui, avec Marc, plutôt une relation de*

copine à..., copain – copine, donc ça paraissait assez bizarre. Donc elle était prête à tout, le papa était plus distant. Elle était prête à tout, tout ce qu'on voulait. (E12-5)

Que soit des femmes n'étonnent pas, le suivi de l'école est une affaire de femme.

Ben écoutez, je pense que... de mémoire, je pense qu'il y avait que la mère. Faudra que je vérifie, mais heu... les pères on les voit très rarement. Faut... c'est vrai que c'est une chose que je remarque, on voit souvent la mère. Ça c'est un... un constat. (E18-12)

Cependant cette mobilisation de l'entourage est perçue avec ambiguïté : l'interlocutrice est-elle suffisamment fiable ? Quel peut être véritablement son rôle et son autorité dans la famille, et surtout auprès du jeune ? La voisine qui transmet les messages téléphoniques, convoie et traduit est une médiatrice fragile compte tenu de l'accumulation des difficultés suscitées par Farid, d'ailleurs elle va finir par carrément refuser ce rôle. Être la belle fille ou la belle mère ne semble pas non plus une garantie, ne sont-elles pas trop sur les marges, trop jeunes... ? D'ailleurs il est remarquable que l'une et l'autre acquiescent systématiquement à ce qui leur est dit, trop systématiquement, et que les professionnels⁶¹ qui les rencontrent insistent sur cette manifestation verbale de bonne volonté : que peut valoir leur parole ?

A écouter les interviewés, il est évident qu'ils considèrent que la scolarité de Farid, d'Alexandre ou de Paul ne peut être ainsi suffisamment soutenue. D'ailleurs pour chacun d'eux, d'autres caractéristiques viennent s'ajouter qui tendent à montrer la fragilité de cette mobilisation de l'entourage.

On peut s'interroger : l'école est-elle une préoccupation dans la famille d'Alexandre ? Probablement pas, du point de vue du professeur principal de 3^e I :

Donc heu... il... je pense qu'à la maison y a pas de dialogues par rapport à ça, y a pas de... je pense pas qu'ils parlent d'orientation, je pense pas qu'ils sont... qu'il soit... qu'on le... comment dire ? Qu'on le motive par rapport à son stage ou par rapport à l'école. Je pense qu'il y a pas du tout de... et je vous dis, les relations, elles sont téléphoniques, et... très rapides : c'est... avec beaucoup de silences ; avec beaucoup de silences, encore tout à l'heure pour l'absence, j'ai eu trente secondes. Alors on se pose des questions. (E23-15)

Le coordinateur de la classe relais évoque quant à lui le poids du milieu et du quartier qui pèse sur les manières d'être et de voir de la mère :

Alors, ensuite on a rencontré la maman, plusieurs fois, hein ? Qui avait un... ben un discours,... bon, si par exemple il taquinait les filles, alors... « Ben c'est normal, il peut... ils doivent se laisser faire, les filles... », ou... « Heu... hein ? Mon garçon il est normal, c'est son âge, hein ? »,... c'est « Il se lâche. » comme elle disait, donc... Et, c'est vrai qu'avec la maman, on n'a pas tellement travaillé, hein ?... Je pense que la maman était dans un... dans un mode de fonctionnement, ancré déjà depuis longtemps, elle disait... ben, c'était un peu fataliste, hein ? Elle avait plutôt cet aspect-là des choses, en disant ben : « C'est normal,... on est à la résidence F., ben c'est comme ça, c'est... hein ? Ça se passe comme ça chez nous. » Et après, elle était quand même un... bon, surprise, on va pas dire impressionnée, surprise que... Alexandre veuille s'en sortir, hein ? Parce que « Oh..., lui c'est pas comme mon grand, hein ?... lui, il veut vraiment... il remonte ses manches, et puis... » etc. (E16-14)

Pour Paul il ne semble y avoir aucune doute :

Son papa est assez heu... ne considère... n'a pas beaucoup de considération pour le... pour le collège, enfin, pour le... pour le... pour le personnel enseignant ; il considère que, on peut s'en sortir dans la vie sans avoir fait beaucoup d'études. (26-3)

⁶¹ Ils n'appartiennent pas au même établissement et ne se connaissent pas.

Quant à Farid, que sa mère ne parle pas français n'est un élément dans la configuration familiale :

(Farid) nous a tenu des propos quand même... enfin comme quoi le père, avant de décéder, lui aurait dit : « Maintenant, c'est toi l'homme à la maison. » Nous, c'est ce qu'il nous a dit, hein ? Il nous... « C'est toi l'homme à la maison. », donc ça veut dire que c'est toi qui doit gérer... ben la... tout ce qu'il se passe à la maison, donc, hein ? L'autorité sur la... sur la mère, donc bon ... En plus c'est un... l'origine fait que l'homme, enfin c'est l'autorité donc, il l'a déléguée en quelque sorte avant le décès. Et Farid l'a pris vraiment au sérieux. Donc pour lui, c'était à lui de... de tout mener à la maison. Donc c'est lui qui devait avoir l'autorité sur la mère. On avait l'impression d'ailleurs que c'était lui qui... ben on le voyait concrètement, hein ? C'était lui qui... qui décidait de tout. (E18-36)

Ces parents se décarcassent pour essayer de répondre aux rendez-vous de l'école, néanmoins cette mobilisation de femmes de l'entourage ne peut suffire. Présence, certes, de bonne volonté et consentante, les professionnels ne peuvent pas s'appuyer sur elle pour escompter un engagement et un accompagnement véritables.

Des discours en tension : entre démission et connivence

Ainsi, quand les professionnels des collèges parlent des parents ce qui est frappant dans leurs propos, c'est le plus souvent un certain nombre de tensions. En effet, si l'on repère de façon manifeste des agacements et des critiques, les entretiens étant longs, il y a place aussi pour de la compréhension et de la compassion.

De même que les parents ont des discours sur l'école et sur le système scolaire, à partir mais au delà de qui concerne précisément leur enfant, les professionnels des collèges ont des propos généralistes qui reprennent des leitmotiv de ce milieu : la démission des parents, le manque d'autorité. Ces propos basculent très vite du général au particulier.

La famille, son rôle elle le joue plus (...) Le père, soit n'est plus là, soit... heu il... il fait plus... il joue pas son rôle, donc l'enfant est un peu perdu, y a plus que sa maman, et sa maman au niveau autorité elle sait pas ce qu'il faudrait parce qu'il fait ce qu'il veut, heu... ensuite. Logan, il m'a expliqué, donc y avait plus que sa... sa maman en fait avec lui dans la famille, et c'est lui le plus grand. (E14-1)

En fait on s'est vite aperçus ben que les parents (Eddy et Sarah) ont démissionné totalement, (...) ça s'occupait pas réellement d'eux, (E33-4)

Ces affirmations sont le fait de deux assistants d'éducation, des jeunes gens dont les propos, assez stéréotypés, s'opposent à ceux de la secrétaire d'un des collèges, interviewée parce que son bureau est la plaque tournante de l'établissement, des jeunes comme des professionnels. Elle pose des constats sans juger les parents :

C'est plus le papa qui s'occupait de Marwin... jusqu'à ce qu'il soit incarcéré... et là, la maman s'est récupérée le gamin heu... ben apparemment ça posait pas mal de problèmes à cette maman qui était un petit peu dépassée d'avoir un ado chez elle si j'ai bien compris la situation (E13-27)

Elle reste centrée sur le jeune lui-même :

Mais dans l'ensemble bon, moi je... je... je m'attendais, quand j'ai su que son papa était incarcéré, je me suis dit : « Ouh la la, ça va être la dérive complète ». Bon alors maintenant, comme il a eu ses problèmes de santé en même temps, est-ce que quelque part, ça l'a pas... peut-être aidé, enfin... à surmonter la... l'incarcération de son papa, je sais pas, il a... parce que moi j'avais peur qu'il dérive complètement. Mais non. Apparemment non. (E13-32)

Et ce n'est qu'en filigrane qu'apparaissent les difficultés que peuvent avoir les parents au moment de l'adolescence, cela en référence à son propre garçon :

Marwin, c'est un ado... c'est un ado normal j'allais dire. C'est le... le gamin bon qui... fait des bêtises, mais des bêtises : il répond. Enfin, c'est... c'est pareil, c'est pas un méchant. [Rires] On va dire ! C'est les... les réactions de gamins de cet âge-là quoi. C'est pour ça que je dis « normal » parce que bon, moi j'ai un fils aussi, d'à peine un an de plus que ce gamin-là, mais, mais c'est... combien de fois je le dis, mais je dis c'est vraiment c'est l'âge bête. (E13-30)

Il importe donc d'introduire des nuances et de faire place aux méandres des discours tenus. Certes, dans quelques cas, les professionnels considèrent que tel ou tel parent ne s'occupe pas du jeune, voire même qu'il serait prêt à accepter/demander son placement dans la mesure où ses difficultés prennent une telle ampleur qu'elles risquent de briser un équilibre déjà bien fragile. Ainsi les problèmes de Logan ou de Basile ne risquent-ils pas de déborder au point d'inciter au placement des plus jeunes de la fratrie ⁶² ? Cependant, la plupart des professionnels, connaissant bien le jeune et ses parents, développent des discours complexes. Quand il est question de « démission des parents », c'est par rapport à leur rôle de parents d'élèves puisque, sans parler du travail à la maison, ils n'assurent pas l'assiduité scolaire de leur enfant, c'est aussi par rapport à leur autorité et leur capacité à cadrer. Les parents ne sont donc pas des partenaires fiables, mais, et c'est le second volet, c'est plus parce qu'ils sont « dépassés » que de mauvaise volonté.

Des parents fuyants

– J'ai, malheureusement, jamais rencontré ses parents (Dylan), c'est pas faute d'avoir pris des rendez-vous, et... notamment à la ré... deuxième réunion, rencontre parents – professeurs où... malheureusement ils se sont pas déplacés, enfin j'ai vraiment aucune nouvelle, donc c'est pas non plus par... vis-à-vis de la famille que... que j'en ai appris. (E20-10)

– Le problème, c'est des problèmes de... de contact avec les familles. Comme là, avec la famille (Logan) y a pas de contact, du tout du tout du tout. On arrive pas à les joindre heu... c'est... c'est vraiment... (E13-2)

– Ben, la famille, on la... on la rencontre toujours avant que l'élève n'entre au dispositif... mais après, pendant le dispositif, on l'a très rarement vue de toute façon., parce que les contacts sont très très durs à... à prendre. Bon, après il y a des familles quand ils voient le numéro du collège qui apparaît, ils ne répondent pas. Ils savent tout de suite qu'on va dire... qu'il y a un problème, donc heu... Ils se protègent en même temps, on va dire ça. Donc c'est de ce point de vue-là, on n'a pas eu d'échos, on n'a pas eu de... de soutien (Roger). C'est... c'était pas facile dans ce cas-là. (E18-11)

– Les familles ne nous contactent pas. Nous, on les contacte, mais on n'a jamais de réponses. Ça va me poser un problème, entre guillemets, administratif, en fin d'année : qu'est-ce que je vais mettre dans heu... dans l'ordinateur pour les vœux d'orientation si les fami... les familles ne viennent plus ?(notamment celles de Basile et Nordine) Elles ne viennent pas chercher le bulletin, elles ne... y a... c'est vraiment les les... les ponts sont coupés. Et pas de notre fait, hein ? Parce qu'on est allés à... à la pêche, à la pêche au gros, là... avec des grosses lignes... et de manière très... très insistante,... avec des lettres recommandées avec accusé de réception... Et voilà, y a pas... y a pas de retour. (E15-44)

Pour autant ces parents suscitent plus souvent la consternation que l'agressivité.

⁶² Un principal va jusqu'à dire : *Je pense que le contexte familial y est pour beaucoup, avec des parents qui veulent se débarrasser de leurs enfants. (E15-34)*

Des parents qui collaborent... avec leurs moyens

Les professionnels ne sont pas rares à pointer qu'à être appelés uniquement pour des problèmes et cela parfois plusieurs fois par semaine, peut décourager et inciter à se protéger. C'est aussi pourquoi la mère de Patrick soulève une certaine admiration pour sa constance, car il ne fait de doute pour personne qu'elle est mise à rude épreuve.

– *Oui ! Oui oui oui oui. Ah la maman, la maman, elle est de très, très bonne volonté au niveau de l'établissement, je l'appelle, elle vient... C'est... d'ailleurs elle est très, très consciente dans l'établissement : quand y a une réunion : « Madame G., vous me rappellerez ? Parce que je... vous savez, j'oublie », etc. Donc, du côté de la maman, y a pas de cassure avec l'école, du tout. Y a pas de rejet. Une volonté de collaborer, avec les moyens dont elle dispose, mais vraiment beaucoup de bonne volonté. (E24-24)*

– *Et puis, disons que la maman (Basile) était en demande au niveau... au niveau de l'établissement, Cette maman ben pendant longtemps, elle venait, elle entendait ce qu'on lui disait, elle entendait les conseils, mais elle a eu beaucoup de mal... à les appliquer. Donc même si les... les relations étaient bonnes, ça a pas forcément été..., fallait... fallait reprendre un peu dès le début, et c'est vrai que... les discours que j'ai pu lui tenir, ça... ça a été les mêmes pendant quatre ans, à savoir que ben faut une certaine... faut... faut des règles à... à la maison, faut pas permettre certaines choses,... notamment par rapport aux horaires de rentrée ou sortie des enfants, et... et... elle a pas su... pas su le mettre en place, (E37-21)*

De même si le père de Marwin s'implique et coopère, c'est par la médiation d'une relation très personnelle avec le principal adjoint :

Mr C. était contre l'école, je me suis dit la première fois que je l'ai vu, oh là là, ici y a du boulot. (...) Je lui ai proposé qu'on se rencontre tous les samedis matins, qu'on fasse un point chaque semaine sur ce qui s'était passé (avec son fils) entre le lundi et le vendredi.

Il a fallu que je revienne aussi sur sa scolarité dans les entretiens. Alors il m'a raconté, pendant ses entretiens nombreux, toute sa vie. Je vous dirais que moi même j'ai outrepassé mes fonctions mais comment faire ? Est-ce qu'il fallait l'arrêter dans sa démarche alors que on sentait qu'il en avait besoin, qu'il cherchait une personne à qui dire cela ? (E1-1, 22, 27)

Les modalités d'implication des parents qui nouent des liens serrés avec le collègue supposent, en vis-à-vis, une implication assez exceptionnelle des professionnels.

Des parents alliés de leurs enfants

Les professionnels repèrent et critiquent des parents qui acceptent que leur enfant restent chez eux et signent des billets d'absence de complaisance, voire même qui mobilisent un médecin pour des certificats médicaux, ou encore qui couvrent quelques escapades.

La maman est très très indulgente avec Nordine. À savoir que, ben elle cautionnait les absences, par exemple : « Oh il est malade. Oh je vais pas le mettre au collège... » elle a... heu vraiment le... elle le cocoonait, heu c'est... Voilà, c'est le petit dernier. (E37-19)

Certains parents, débordés, tergiversent, tantôt soutenant leur enfant, tantôt attendant explicitement plus de réactivité du collègue. D'autres sont plus virulents au grand dam des professionnels :

Quand on les appelait (parents de Sarah), c'est : soit ils avaient pas le temps de venir nous voir pour qu'on règle les problèmes, ou heu... c'était de notre faute, c'était nous qui agressions les enfants, et que heu... ça pouvait pas marcher. (E33-4)

Quand un enfant, depuis des années, parfois depuis le primaire, manifeste clairement et intensément son refus de l'école, les parents sont désarmés. Que faire ? Biaiser, s'esquiver, se

défendre... ? Leur stratégie, plus ou moins fluctuante, marque leur désarroi et les professionnels des collèges soulignent combien D. I. est une réponse qui permet, aux parents comme aux enfants, de renouer avec le collège, même si c'est pour un mode de scolarisation particulier.

Des parents qui sont « dépassés »

La plupart des parents sont considérés comme « dépassés ». Ce terme est extrêmement polyvalent. En effet, comme le remarque un enseignant, il y a des mots qui ne s'emploient plus : *on va parler de déficiences, entre guillemets, bon c'est des termes qui sont plus trop employés, parce que avec l'OMS faut plus trop, plus trop le dire mais, bon y a des... y a des déficiences quand même je pense, hein ? (E18-15)*. De ce fait, les parents peuvent être dépassés de différentes manières.

Des parents dépassés du fait de leur propres limites

– *J'ai vu une fois la maman (Kelly), qui m'a l'air un peu dépassée,... Je pense même qu'elle ne sait pas lire ni écrire. Des, des, des... enfin, les parents ... bon, sont des gens au chômage... heu... je pense que les parents sont... alcooliques, malheureusement. Heu... très défavorisés, et... les parents, en fait, ne s'occupent pas de leurs enfants. (8-10)*

Des parents dépassés par leur adolescent

– *La maman, c'est vrai que... on sentait qu'elle était complètement dépassée. La mère n'avait aucune autorité parce que Farid était très violent chez elle (E18-34, 36)*

– *Disons que, pour résumer, Basile était beaucoup plus malin qu'elle [rire], donc il la roulait souvent dans la farine, et bon... là-dessus... enfin, voilà quoi, elle disait : « Mais si il me dit qu'il est en cours. », je lui dis : « Madame il est pas en cours. », « Mais si, il m'a dit qu'il était passé devant vous... » [rire] donc voilà, à chaque fois elle se laissait dire par Basile, se laissait raconter n'importe quoi. Donc... après je pense qu'elle avait aussi... c'est une maman toute seule donc... je vais pas... je veux pas la charger, mais bon, c'est vrai qu'elle avait parfois tendance à se mettre des oeillères ou heu... ou à dire : « Bon, ils sont assez grands pour se préparer à manger tout seuls pendant que je suis chez une copine », bon. Et puis... au fur et à mesure des années, on a vu qu'elle... qu'elle relâchait, puis elle a lâché prise au fur et à mesure parce qu'il devenait trop grand et trop ingérable. (E37-21)*

Des parents dépassés par la complexité du système scolaire

Dépassée puis qui ne comprenait pas trop. Bon, elle (mère de Farid) acceptait l'aide bien sûr, parce que bon, ben dans l'intérêt de l'enfant, évidemment heu... elle comprenait qu'il fallait accepter l'aide. Mais est-ce qu'elle comprenait vraiment ce qui allait se jouer ici heu pour l'élève, enfin pa... pour leur enfant ? J'en suis pas certain. (E18-12)

Des parents dépassés par leur environnement

La famille, je sais pas en fait comment est structurée sa famille, mais je sais qu'il y a toujours ce problème de dépassement : la famille qui est dépassée par heu... par la cité, par l'éducation apportée par les copains, par la cité, par l'ambiance de groupe et tout ça, et heu... je pense qu'à un moment donné, ils peuvent plus faire grand-chose. (14-22)

Des parents dépassés par des événements malheureux

– *Dans la famille (de Roberto) ça se passait bien. Heu, y avait pas de problème, c'était pas un enfant mal traité, mais de temps en temps peut-être un peu trop écouté, par contre. Oui, parfois.*

Et bon en plus, entre deux, le père avait eu des problèmes de santé, de métier, enfin d'emploi. Donc c'était pas évident pour lui (E11-15)

– La maman (de Patrick) que j'ai rencontrée heu... très souvent. Heu... Ouais. Heu chaque fois qu'on l'a invitée à venir, aussitôt elle est venue. Heu mais bon, je crois qu'il y a des... des tiraillements entre la maman et puis heu... le papa, hein ? Parce qu'ils sont... ils sont séparés. Et heu... je crois que les... les gosses ont... ont pas su se situer... entre les deux. (E27-7)

L'ensemble de ces indications montre ces parents dépassés plus que démissionnaires, elles peuvent être considérées comme des sortes de circonstances atténuantes. Bien connaître ces élèves et leurs parents conduit à moduler les critiques. Cela est manifeste dans les explications données pour essayer de comprendre pourquoi ces jeunes en sont arrivés à avoir des difficultés aussi importantes.

Quelles explications pour comprendre les difficultés de ces jeunes ?

Au fil des discours tenus, les configurations qui s'esquissent pour tenter de comprendre les difficultés du jeunes se complexifient. En effet, jamais une explication n'apparaît à elle seule comme totalement décisive. Certes la famille tient une place importante, parfois, plus précisément, la mère quand elle est seule à élever ses enfants, mais c'est avec des précautions : ... *c'est une maman toute seule donc... je vais pas... je veux pas la charger, mais bon, c'est vrai qu'elle avait parfois tendance à se mettre des oeillères (E37-21) ; je fais gaffe aux mots quand même que j'utilise parce que je veux pas être dans le jugement (E23-15).*

Il importe aussi de souligner, d'une part, que la famille est invoquée de différentes façons, et il ne s'agit pas nécessairement d'attribuer des responsabilités personnelles, individuelles, d'autre part, que d'autres facteurs, parfois plus importants, sont pointés. Enfin le système scolaire et le collège eux-mêmes sont aussi très souvent mentionnés comme des éléments contribuant directement aux difficultés scolaires du jeune. Les professionnels des collèges interviewés ne considèrent pas que leurs collègues ou leur institution puissent être à l'abri de toute responsabilité.

Voici donc un panorama classé⁶³ de l'ensemble des éléments mentionnés directement ou indirectement par les professionnels :

Le jeune : Difficultés d'apprentissage

Absence de travail et de motivation (certes en lien nuancé avec son milieu)

Santé (obésité, maladie, handicap)

Troubles psychologiques

La famille : Histoire familiale (événements passés, origine ethnique ou culturelle,...)

Pratiques éducatives (autorité, violences...)

Valeurs : école/insertion professionnelle

Parents dépassés, démunis

Alcoolisme, drogue

Milieu social défavorisé, voire pauvre

Environnement : habitat, quartier, influences et fréquentations

Le collège : Réputation de la famille ou de la fratrie

Enseignants rigides

Enseignants centrés sur leur discipline

⁶³ Ce qui suit propose une typologie illustrée d'exemples, des nombreux parents –tels que présentés par les professionnels- pourraient figurer dans plusieurs catégories.

de parent d'élève en difficulté, prenant leur interlocuteur à témoin, ils exposent leur souffrance, leur rancœur et leur vindicte, débordant avec véhémence sur leur propre histoire. Ils s'emparent donc de la situation, Delphine Bruggeman remarque qu'ainsi les entretiens portent plus sur leurs propres difficultés à eux, parents, que sur les difficultés de leur enfant lui-même. Les seconds, adossés à leur institution, en lien avec des collègues, ne sont pas isolés, ils ont diverses occasions de parler des élèves à problèmes. De plus, les questions posées les focalisent prioritairement sur chaque jeune. Aussi les parents sont évoqués, et avec précision, mais ils ne sont pas au centre de leur cheminement.

A ce décalage, s'en ajoutent d'autres. Une différence de temporalité : les professionnels des collèges entrent dans l'histoire scolaire du jeune alors qu'elle a déjà commencé depuis de nombreuses années et que des difficultés ont émergé auparavant, allant s'accumulant. Certains, ils ne sont pas rares, sont clairvoyants : à être contactés uniquement et répétitivement pour des problèmes, les parents peuvent se décourager et tenter de se protéger. Néanmoins, simultanément, le retrait des parents est critiquée et rapidement, globalement, cataloguée de « démission ». Et, souvent, il s'agit de pointer une double démission, vis-à-vis de l'école, vis-à-vis de leur enfant. Même si ces discours ne sont jamais monolithiques, on peut penser qu'en relation avec les parents le versant critique l'emporte. Une différence de portée de l'échec : pour les professionnels, même si ces jeunes leur font éprouver un sentiment pénible d'échec, il y a de nombreux autres élèves auxquels penser, pour les parents, quelle que soit la taille de la fratrie, c'est un échec dramatique de leur enfant.

Dans ce contexte, les malentendus sont aigus. Ils portent sur le sens attribué aux comportements des uns et des autres, chacun considérant que les autres ne s'occupent pas, ou bien pas vraiment, ou encore pas judicieusement, de cet enfant-là. La participation des parents est appréciée, essentiellement, en fonction de leur présence et de leur réactivité vis - à - vis du collègue, celles-ci étant tenues pour des indices de leur implication dans la scolarité et, plus largement, dans l'éducation, de leur enfant. Or cette participation les a mis dans des situations pénibles et leur a fait éprouver défaillances et humiliations, aussi, le plus souvent, ils s'esquivent. Leur implication prend alors toutes sortes d'autres formes : soutien de l'enfant, recherche d'informations, démarches, mobilisation de réseaux familiaux... mais à l'extérieur du collège⁶⁶. Les professionnels, pourtant spécialistes divers, de leur côté, ne parvenant pas à prendre en charge la scolarité et l'orientation du jeune à la hauteur de leur espérance, les parents les critiquent et les accusent.

Certes, les parents reconnaissent les difficultés de leur enfant : il n'a pas travaillé et il lui manque les bases, il a été humilié et il leur en a fait voir, il a une difficulté spécifique (hyperactif...), « l'école, c'est pas son truc », etc. mais comment se fait-il que l'école n'ait pas pu y remédier ou en limiter les conséquences négatives ? Ils n'ont aucune indulgence vis - à - vis des professionnels ou de l'institution scolaire. Leurs discours n'ont pas les méandres des discours des professionnels, passant de l'accusation à la compassion, ils sont virulents, caustiques, dans cette situation d'entretien c'est enfin à leur tour d'humilier, devant un tiers, ces spécialistes qui ne sont pas à la hauteur.

Les professionnels escomptaient que les parents pourraient modifier leurs pratiques éducatives et faire évoluer leur enfant pour le rapprocher de ce qu'est un élève acceptable. Les

⁶⁶ Cela est revendiqué avec force par la mère de Frédy. Il s'agit, pour elle, de viser suffisamment haut, mais aussi de se réhabiliter, à ses propres yeux et à ceux des autres, alors même qu'elle a durement ressenti la mise en cause de ses normes éducatives.

parents escomptaient des solutions institutionnelles honorables, mettant fin à des pratiques qui « cassent » leur enfant, l'excluent ou le marginalisent. Les attentes des uns et des autres sont déçues par ces partenaires, l'histoire, l'âge, les manières d'être de ces jeunes les rendant difficiles à « caser ».

7. Conclusion du rapport

Michèle Guigue

Les jeunes constituant notre échantillon sont collégiens mais ils ont un comportement qui dérange l'ordre scolaire, qu'ils s'esquivent négligeant ce que les professionnels de terrain nomment « l'obligation scolaire », qu'ils provoquent avec virulence, qu'ils s'agitent et perturbent. Lorsqu'on dispose d'informations sur la scolarité élémentaire, on peut constater qu'ils sont en difficulté parfois depuis l'école maternelle, cela a abouti occasionnellement à une prise en charge interne (RASED) ou externe (CMP). Les problèmes de comportement et de manque de travail sont signalés de nouveau dès l'entrée au collège. L'adjectif « insuffisant » se trouve dans tous les dossiers sans exception et c'est le plus fréquemment utilisé. On trouve aussi dans tous ces dossiers des commentaires critiques sur le comportement en classe et plus globalement dans l'établissement. À l'exception de Daniel, jugé très effacé quand il est présent, les qualificatifs ne manquent pas pour caractériser l'attitude de ces jeunes : « agité », « perturbateur », « insolent », « indiscipliné » ou « provocateur ». Les dossiers font ressortir un absentéisme important, systématiquement signalé par les enseignants dans les bulletins. Comment pourrait-il alors y avoir des résultats satisfaisants ? Ces attitudes, en décalage avec les normes de l'institution, s'accompagnent toujours d'un refus du travail ou tout au moins d'un travail insuffisant. Elles questionnent et éprouvent parents et professionnels : que faire de ces jeunes ? Que faire avec eux et pour eux ?

L'école, une institution hégémonique

Le collège est une pièce maîtresse de la scolarisation. Dans un contexte social et culturel qui valorise les études et les diplômes, il bénéficie d'une position forte, privilégiée dans son principe. Même si les espoirs déçus des uns ou des autres engendrent des critiques diverses, il n'en occupe pas moins une place centrale dans le dispositif de socialisation et de formation des jeunes. Qu'est-ce que l'étude de jeunes en difficulté montre des modes de fonctionnement de cette institution les concernant ?

Des établissements et des professionnels fort différents

La visite des établissements et les entretiens laissent voir des fonctionnements contrastés, notamment concernant l'attention portée aux élèves en difficulté, Ici ils sont accueillis avec bienveillance, là ils sont marginalisés autant que faire se peut. Le même jeune jugé pénible par certains enseignants, peut être apprécié par d'autres. Cela est manifeste dans certains dossiers où les commentaires les plus acerbes côtoient des notations positives et encourageantes. Toutefois, le conseil répétitif des enseignants reste : travailler plus et plus régulièrement. Il est caractéristique, à ce titre, que malgré leurs difficultés et les incidents de tout ordre qu'ils engendrent, 8 (sur 20) de ces élèves font toute leur scolarité dans le même collège alors que d'autres sont envoyés d'un établissement à un autre.

Des établissements centrés sur eux-mêmes

Néanmoins, l'analyse précise de la composition des dossiers des élèves⁶⁷ donne toujours à voir une identité institutionnelle forte, repliée sur elle-même. L'ensemble de ces documents est principalement centré sur l'établissement lui-même qui en est à la fois l'auteur (pour 72,50%) et l'un des destinataires (pour 51,15%). Conjointement les traces d'informations extérieures sont constituées pour 15,27% de documents provenant des parents, pour 3,51% de documents provenant d'autres professionnels (comme le médecin) et de 4,43% de documents provenant de l'extérieur en lien avec les stages. Moins de 1% des documents sont destinées à un usage externe à l'établissement (d'ailleurs pas nécessairement externe au système scolaire).

Cette centration des dossiers sur l'établissement, tout à la fois émetteur et destinataire principal, n'est pas seulement quantitative, elle se retrouve à un niveau fonctionnel, tout à la fois, symbolique et pratique. Les pièces produites par les établissements marquent leur pouvoir dans l'imposition des normes : les évaluations l'emportent de beaucoup, sans même y ajouter les injonctions. Le règlement intérieur, les bulletins, les correspondances..., indiquent ce qui est attendu, ce qui est apprécié et comment, ce qu'il convient d'améliorer. Le ton impératif des bulletins de notes, les conseils en forme d'ordre laissent penser qu'il y a des solutions et qu'elles sont simples : se calmer, se concentrer, travailler au collège et à la maison. Ces écrits, de type formulaire, délimitent des espaces étroits, de ce fait les phrases à l'emporte pièce radicalisent le schéma interprétatif des professionnels : – comportement agité, – travail insuffisant, — résultats insuffisants voire catastrophiques.

En revanche, les parents produisent exclusivement des documents de type informatif.

Il y a donc une double inégalité très marquée, quantitative et qualitative. Que le collège soit aussi son propre destinataire en stockant de nombreuses pièces qu'il a lui-même produites, notamment des doubles de ce qu'il fait parvenir aux parents, il n'y a là rien d'étonnant. En revanche on peut noter que les traces de communication avec l'extérieur, à l'exclusion des parents, sont très réduites. L'institution paraît plus centrée sur elle-même et ses procédures que sur les jeunes eux-mêmes.

Une identité scolaire monolithique

La prégnance de l'identité institutionnelle Éducation Nationale est d'autant plus manifeste quand elle touche des professionnelles qui ne sont pas au cœur des missions du collège, qui en sont des auxiliaires isolées : les assistantes de service social⁶⁸. Celles-ci situent leur intervention dans une certaine proximité avec l'administration du collège. Les demandes d'intervention qui leur sont adressées par les CPE, les principaux ou leurs adjoints concernent essentiellement la question de l'absentéisme scolaire. Face aux difficultés de l'administration à entrer en contact avec la famille, c'est l'AS qui est mandatée pour essayer de comprendre ce qui se passe, relayer le discours de leur institution et rappeler l'obligation scolaire⁶⁹. Ses interventions se distinguent nettement de celles de leurs homologues, les travailleurs sociaux extérieurs (AS ou ES).

Ceux-ci⁷⁰ accordent de l'attention à l'environnement local, ils sont en relation directe, tantôt avec le jeune, tantôt avec d'autres membres de la famille, voire avec des membres de la famille élargie ou du voisinage. Porteurs de l'histoire familiale, ils cherchent des solutions pour un jeune plutôt que pour un établissement. Ils travaillent avec l'espoir de faire durer, ils

⁶⁷ Voir l'analyse des dossiers de ces élèves par E. Lesur.

⁶⁸ Voir *Les discours des travailleurs sociaux* de Bernadette Tillard

⁶⁹ Termes habituellement utilisés sur les terrains.

⁷⁰ Des hommes et des femmes, selon les cas des AS ou des ES.

s'indignent devant la logique institutionnelle qui tente de minimiser ou d'éviter la présence du jeune tumultueux. Cette approche plus globale, qui n'est pas non plus découpée selon les étapes de la scolarité, peut produire des conflits entre travailleurs sociaux de l'extérieur et directions des établissements : que ce soit lorsqu'un établissement « ne fait pas son travail » de signalement d'un jeune, renvoyé d'un premier établissement, qui s'avère être en grande difficulté dès l'admission dans le second, que ce soit devant les difficultés de mise en place d'un accord négocié. Pour ces professionnels de l'extérieur, le collège apparaît alors souvent comme un bloc avec lequel il est difficile de travailler.

Des valeurs incontournables...

Au delà des normes scolaires dont il est porteur, le collège s'adosse à des valeurs centrales, composées de socialisation, de savoir et de travail, incontournables, incontestables, du moins tant que l'on s'en tient à la formulation d'orientations générales. La fréquentation de l'école, ici précisément du collège, les performances qui y sont réalisées sont donc considérées comme des sortes d'indicateurs de socialisation et d'intégration valant assez globalement pour préfigurer l'avenir. Les difficultés d'apprentissage et de comportement de tel ou tel jeune semblent alors souvent, pour les interviewés des collèges, revêtir une portée prédictive. Ces jeunes, aussi différents soient-ils, sont tous considérés comme « à problèmes » et dits « ingérables » plutôt qu'« incasables ». N'est-ce pas le chômage qui l'attend, quand sont répétées les statistiques montrant que les jeunes les moins qualifiés sont les plus à l'écart du marché du travail ? Bien pire, n'est-ce pas la rue et la délinquance qui se profilent à l'horizon, à moins que des délits ne soient déjà avérés, pour ces jeunes rétifs et en errance ?

Si les commentaires sont très variables d'un jeune à l'autre, il n'en reste pas moins que c'est bien le souci qui est sous-jacent. Certes, selon les interviewés, selon les jeunes, les propos se veulent tantôt rassurants, tantôt fort sombres. Mais que l'on nous dise de Paul qu'il fera un bon ouvrier, capable d'autonomie, auquel « on n'aura pas besoin de répéter cent fois la même chose », que l'on nous dise de Logan qu'il est « courageux », ou bien de Dylan qu'il est « inemployable »... ce qui est en jeu, à chaque fois, c'est l'inquiétude que le refus de l'école laisse planer sur l'avenir social et professionnel. Un éducateur stagiaire remarque, et il ne fait que formuler tout haut ce que de nombreux autres professionnels suggèrent, il y a toujours une case envisageable : la prison.

L'école est considérée comme un révélateur, en elle-même, mais il est sous-entendu aussi que, si un jeune s'esquive du collège, c'est que ses parents n'interviennent pas de façon pertinente pour le cadrer et le mettre sur le droit chemin, celui de l'école et de la vie en société. L'absentéisme, les exclusions mettent donc à jour, tout à la fois, les refus et les réticences des jeunes, les limites des interventions des professionnels et les défaillances des parents.

Des familles en première ligne

Dans ce contexte, si les parents sont, globalement, fréquemment accusés d'être à l'origine de tous le maux, il faut cependant reconnaître que les structures familiales dont ils sont les pôles structurants sont extrêmement différenciées.

Des familles très différentes

On ne peut manquer d'être surpris en étudiant le panorama des caractéristiques des familles, c'est-à-dire des parents, des fratries et de leur environnement immédiat. En effet, ces élèves se signalent, pour les professionnels des collèges, avec des difficultés scolaires

comparables : absentéisme lourd et perturbations graves. De ce fait, ils alarment et suscitent des inquiétudes comparables. En première approche, leurs parents, « leur famille » comme on l'entend souvent, sont aussi invoquées comme à problèmes. À en rester à ce premier niveau on serait tenté d'imaginer des situations du même ordre et de les classer dans une même catégorie⁷¹, et pourtant !

Quel rapport entre les familles de Logan et de Frédy ? Dans la première, la mère seule vit de subsides sociaux avec 6 enfants dont un petit très lourdement handicapé et subit des mois durant une coupure de l'électricité. Dans la seconde, le père ouvrier en Belgique assure une certaine aisance à sa famille de 4 enfants, la mère, au foyer, entretient un pavillon agréable, n'hésite pas à recourir à l'enseignement privé, aux cours particuliers et se démène pour son aîné. Selon des catégories classiques, deux points communs importants, ce sont des familles nombreuses et populaires.

Quels rapports entre les familles de Kelly et de Pierre ? Dans la première, l'histoire familiale est assez chaotique et les 4 premiers enfants (dont Kelly) nés d'une mère très jeune ont été placés durant plusieurs années. Dans la seconde des parents très jeunes, un père qui, lui aussi, assure une certaine aisance à sa famille de 5 enfants. Selon des catégories classiques, trois points communs importants, ce sont des familles nombreuses et populaires, qui ont commencé leur itinéraire avec une première grossesse précoce.

Nous pourrions poursuivre, et certes nous allons le faire mais en nous décalant.

Quels rapports entre les familles de Marwin et de Paul ? Dans l'une et l'autre les parents ont divorcés. Dans la première, chacun a refait sa vie avec un conjoint et de nouveaux enfants, les uns et les autres, habitant dans la même cité, pouvant se voir de leurs fenêtres... Dans la seconde, le divorce a donné lieu à des placements, des déplacements et des ruptures : Paul, séparé de ses frères, passe d'une famille d'accueil, à la garde de sa mère, puis à la garde de son père, et cela en traversant la France.

Quels rapports entre les familles de Nordine et de Daniel ? Dans l'une et l'autre, les fratries sont nombreuses, très étalées en âge, et ces garçons sont les petits derniers. Mais, de plus, ce sont des mères qui, fort différemment, gèrent un cadre fortement matricentré : les enfants et les petits enfants gravitent autour de la maison et la position (même l'existence) des pères est maintenue dans le flou.

Arrêtons-là, il est manifeste que ces familles constituent des recours contrastés pour leur enfant.

Des parents dépassés

Dans les nombreux entretiens réalisés, les discours sont beaucoup plus nuancés ou sinueux que pourraient le laisser penser les impressions premières stéréotypées. Celles-ci, comme *l'expérience première* selon Bachelard⁷², sont des réactions vives à des difficultés quotidiennes lourdes et répétitives : les parents des élèves les plus à problèmes sont très souvent difficiles à joindre, difficiles à mobiliser pour coopérer. Ils se trouvent ainsi englobés dans un même ensemble. Mais la réflexion ne peut manquer d'entamer ces stéréotypes défensifs.

Certes, les accusations ne manquent pas. Ces parents ne s'occupent pas assez, ou pas bien de ces enfants. Surtout, les discours tenus par les AS de l'intérieur relaient celui des CPE quant à la complicité de certains parents couvrant les absences de leur enfant. Il peut s'agir de simples mots des parents justifiant une absence, mais parfois cette couverture prend un aspect plus

⁷¹ Pratique inévitable et systématique des études quantitatives, pratique courante en sociologie.

⁷² G. Bachelard, 1968, p. 23.

officiel qu'une assistante sociale qualifie d'« absentéisme médical ». Les critiques ne manquent pas non plus : laxisme, flottement dans les règles, probablement anciens qui à l'adolescence aboutissent à des situations dramatiques et « ingérables ». Toutefois, la tonalité générale fortement négative, parfois caustique, des bulletins de notes ne se retrouve pas dans les entretiens.

Plus que les discours stéréotypés sur la « démission des parents », les professionnels de toutes sortes qui connaissent ces jeunes et leurs parents s'accordent sur le constat que ces derniers « n'en peuvent plus » et que, pour certains, ils finissent par craindre leur propre enfant. La majorité, pas seulement les travailleurs sociaux de l'extérieur, partagent compréhension et compassion pour ces familles qui ne savent plus quoi faire. En effet, les parents sont plutôt perçus comme dépassés, dépassés du fait de leur propres limites, dépassés par leur adolescent, par la complexité du système scolaire, par leur environnement, par des événements malheureux... Que, selon les familles, ces différents aspects s'entrelacent, il n'en reste pas moins qu'ils sont réunis dans la même catégorie : ce sont tous des parents dépassés.

Des parents qui louvoient

Dans ce contexte, beaucoup de parents louvoient entre connivence avec l'école en surenchérisant dans le contrôle et la sanction⁷³ et connivence avec leur enfant, justifiant des absences avec des motifs parfois bien fragiles. Les parents et le domicile familial apparaissent alors comme une « case » de repli⁷⁴, et cela que les parents constituent une famille bien intégrée (habitat, travail...) ou une famille marginalisée (chômage, délinquance...).

Les parents sont lucides, ils expliquent et argumentent : ils préfèrent couvrir l'absence de leur enfant qui reste à la maison que de l'imaginer vagabonder tout en faisant croire qu'il est à l'école. D'ailleurs, certes, leur enfant est en difficulté d'apprentissage, mais qu'a fait l'école ? N'a-t-il pas des excuses quand on pense aux humiliations et aux injustices qu'il a à subir⁷⁵ ? Donc, les parents cèdent face au refus d'école, face à l'obstination de leur enfant. Ils évitent ainsi d'acculer leur enfant à ce qui pourrait, pour eux, être pire que l'absentéisme : la rue, les mauvaises fréquentations... Certes, pour certains jeunes cette dérive est déjà amorcée, il s'agit alors de ne pas l'amplifier. Ces pratiques de compromis suscitent systématiquement des réactions choquées, pour autant peut-on penser qu'elles sont évitables ? Peut-on le souhaiter ? Et prouver à ces jeunes qu'ils n'ont aucun allié, que personne ne les aime suffisamment pour les accompagner, malgré tout, dans un parcours déviant n'apportant que des ennuis ? Peut-on imaginer que l'exclusion hors de leur famille serait une solution aux exclusions des collèges ? Peut-on souhaiter qu'ils n'aient plus rien à perdre ?

Des jeunes qui mettent à l'épreuve institutions, professionnels et parents

Ces jeunes en difficulté et difficiles sont au centre de nombreux discours. Ils suscitent des questions, des lamentations, de l'exaspération, des attitudes de rejet et d'agressivité, mais aussi de la compassion et de la compréhension... Ils constituent, pour tous, parents et professionnels, une sorte de défi : comment supporter ?, comment s'y prendre ?, que faire pour ne pas les laisser dériver ?

⁷³ On peut se rappeler, par exemple, les commentaires des parents de Marwin sur ses livrets de l'élémentaire.

⁷⁴ A différencier d'un abri contre le monde, comme le pratique et l'argumente explicitement la mère de Daniel, poussant cette logique à l'extrême, depuis la maternelle, au point que son fils est si inhibé qu'il est dit *en danger* par les divers interviewés, alors que d'autres jeunes délinquants ne sont pas ainsi qualifiés.

⁷⁵ Voir *Les discours de parents* de Delphine Bruggeman.

Des jeunes qui créent des tensions et qui usent

Les comportements de ces jeunes, composés de réticences, d'oppositions, de rejets et de violences créent des tensions par les incidents qu'ils engendrent, mais ils créent aussi des tensions plus fondamentales et structurelles.

Les professionnels se divisent : il y a, selon les cas, selon les moments, ceux qui les ignorent, ceux qui les excluent, ceux qui bricolent au quotidien et ceux qui se mobilisent⁷⁶. Les défaillances et les irrégularités de la participation de ces jeunes nécessitent, comme une sorte de contrepartie, un engagement d'autant plus intense et persévérant des professionnels qui les entourent : répéter les rencontres, réaménager l'emploi du temps, rechercher encore un stage, retrouver un nouvel établissement... Faire ce que l'on fait pour les autres, de façon quelque peu standardisée, ne suffit pas. Le découragement et la fatigue guettent. Et, eux, qui critiquent les petits arrangements des parents, s'arrangent aussi pour tenir selon des stratégies comparables jouer le temps, en différant, et l'espace, en mettant de côté, comme à distance.

Les parents subissent : les appels téléphoniques, les convocations sont perçus comme du harcèlement. Comme le dit la mère de Frédy : *Ça fait quinze ans que j'entends la même chose. Moi je sais qu'il suit pas, je le sais*, et quand elle est convoquée chez l'AS, elle repart avec le même sentiment d'inutilité : *J'ai dit : « Faut faire quoi ? » pour en finir, l'assistante sociale de l'école elle dit : « Oh ben non, je peux rien faire. » Allez hop. Alors ça, celle-là, elle sert à quoi ? Hein ? Excusez-moi, hein ?* Plus tard, les courriers officiels d'injonctions et de menaces suscitent inquiétudes et angoisses. Sans parler des conflits larvés et des disputes, tous les soirs, avec le jeune quand il s'agit de faire le point sur ce qu'il a fait le jour même.

Les personnes sont éprouvées par ces jeunes qui multiplient les situations pénibles, insupportables ou inacceptable, dont on ne sait comment elles vont dériver, et les institutions s'en trouvent nécessairement interrogées.

Des institutions avec des murs et des institutions ouvertes

Dans son ouvrage *Asiles*, Goffman précise qu'il va s'intéresser à des « organisations réglementées dont l'activité se déroule entièrement à l'intérieur d'un seul bâtiment ou d'un complexe de bâtiments contigus »⁷⁷. L'attention à cette spécificité est importante, elle permet de distinguer deux grandes catégories d'institutions, celles qui fonctionnent à l'intérieur de murs et celles qui fonctionnent de façon, disons, « ouverte », dans le tissu spatial et social ordinaire, notamment sans que l'espace public et l'espace privé soient séparés par un seuil, une frontière stricte, quasi infranchissable.

Or, justement, si l'école est une institution avec des murs qui délimitent un espace de vie collective intense et exigeant, la prise en charge de jeunes en difficulté conduit souvent à la mobilisation de professionnels qui appartiennent à des institutions ouvertes chargées de l'aide éducative. Ceux-ci se déplacent dans leur quartier, chez eux, les rencontrent individuellement, parfois avec leurs proches. Dans ce contexte, qu'il y ait des tensions entre les professionnels de ces deux catégories d'institutions n'est pas pour étonner. Les positions et les engagements des uns et des autres sont liés à leur appartenance, pour les uns à des institutions avec des « murs »

⁷⁶ La mobilisation suscitée par les difficultés de tel ou tel s'exprime dans de nombreuses pratiques qui débordent les attentes strictes du métier : la mère de Basile rencontre fréquemment la CPE qui la soutient et la conseille, le père de Marwin rencontre le principal adjoint très régulièrement. Suivre ces élèves qui vont et viennent entre le collège et leur lieu de stage, avec un emploi du temps personnel, unique, prend un temps considérable.

⁷⁷ E. Goffman, op. cit. p. 231.

comme les internats et les collèges, pour les autres à des institutions fonctionnant dans les interstices comme les services d'aide éducative.

En effet, plus les institutions constituent des organisations de vie collective, plus ces jeunes en font ressortir les fragilités : pourrissement du climat, perturbation des groupes, mise en cause de l'autorité des professionnels, détérioration des conditions de réalisation des objectifs visés. Ces organisations, exigeantes, voire rigides, présentent à ces jeunes en difficultés des normes qui leur semblent inaccessibles. Les professionnels de l'aide éducative connaissent les fragilités des parents, côtoient le jeune dans la durée, interviennent pour des faits qui dépassent l'absentéisme et l'école, et cela dans une relation duelle. Ils se battent pour porter un projet plus ou moins construit avec lui. Ils s'indignent devant les difficultés liées aux partenariats avec les institutions, incontournables, qui offrent des « cases » cadrées. Car ils ne peuvent se passer de ces « cases », d'une part, du fait de leur légitimité, d'autre part, pratiquement pour diminuer les occasions d'actes dont la gravité priverait ces jeunes de liberté. Il s'agit donc de tenir et de dépasser cette période turbulente qu'est l'adolescence.

Une pratique médiatrice : la contractualisation

Ce qui mérite d'être noté c'est que face à ces difficultés, certaines instances de l'Éducation Nationale, ici l'IA du Pas de Calais relayée par les collèges, mettent en place des dispositifs mixtes dans la mesure où ils associent le collège et le hors collège avec les stages. Ainsi, contactés par les collèges, les chargés de mission *Démission impossible*, entreprennent avec les jeunes et leurs parents un travail de réflexion pour concevoir un itinéraire individualisé, adapté à leurs goûts et à leurs compétences. La mise en forme de cette démarche aboutit à un contrat, une convention signée par les différentes parties prenantes : le jeune, ses parents, le collège, l'employeur, l'IA. Il s'agit, certes, d'une scolarisation sur les marges, mais d'une scolarisation quand même : le jeune vient (ou revient) dans les murs du collège pour du suivi en tutorat, tout en allant en stage en entreprise, il fait des aller et retour entre le dedans et le dehors, et il reste accroché à l'école.

On pourrait aussi analyser les activités des chargés de mission de *Démission impossible* en les comparant aux activités des professionnels de l'aide éducative : ils circulent, ils rencontrent, en tête à tête, les jeunes, leurs parents, à l'occasion tel ou tel travailleur social... Ce n'est plus seulement d'un élève dont ils s'occupent, mais d'un jeune. Certes, ce sont des enseignants, mais ils font là un travail d'interface. Grâce à la conception de ce dispositif, le collège reste le collège, mais il s'ouvre et rend possible des va et vient. Mais cette ouverture est perçue de l'intérieur, par les enseignants, de façon ambiguë : les cours ne sont pas rattrapés, le stage n'a que peu d'effet sur les acquisitions purement scolaires, ce sont des élèves à temps partiels... De plus, les critères d'évaluation n'ont pas vraiment bougé : les dossiers ne mentionnent qu'exceptionnellement ce qui se passe avec D.I. et son impact⁷⁸. Ce serait une piste à laquelle réfléchir : comment reconnaître et prendre en compte⁷⁹, dans les collèges, précisément dans des instances comme les conseils de classe, les parcours de ces élèves ?

⁷⁸ De même, à l'exception d'un ou deux collèges, dans le cas d'un autre dispositif départemental, observé dans les années 90. Le conseil de classe continuait classiquement, ignorant totalement les actions de ce dispositif et leur impact (Guigue, 1997).

⁷⁹ Certes il y a les bonifications pour les procédures d'orientation, mais elles valent au moment où le jeune quitte le collège pour lui assurer des chances d'obtenir une place, une « case », malgré ses mauvaises performances, pour l'étape suivante (lycée professionnel).

Quelles pistes pour des retombées concernant les pratiques ?

En quoi ce que nous avons pu étudier au cours de cette recherche peut-il avoir des retombées pour la prise en charge des élèves en difficultés, et au delà des collégiens, des adolescents ?

Tout d'abord, il importe de souligner que ces élèves conduisent à innover, à moins de faire comme s'ils n'existaient pas ou de les laisser se marginaliser... Il est vrai que les rapports qui se succèdent sur le fonctionnement du système éducatif soulignent le peu d'attention qui est accordé à ces élèves et aux questions qu'ils soulèvent⁸⁰. Dans ce contexte, *Démission Impossible* occupe une place particulière : il propose une conception d'ensemble qui déborde le collège, qui touche les acteurs (jeunes, parents, professionnels à l'interne et à l'externe, entreprises) et les établissements, il permet un suivi d'autant plus structuré et souple que le groupe des chargés de mission se retrouve hebdomadairement pour un travail de régulation. Ce dispositif reconnu, piloté par l'Inspection Académique, contribue à l'identité des collèges du Pas-de-Calais, dans un département où les difficultés sont importantes⁸¹.

A l'échelle de l'Inspection d'Académie

La continuité de *Démission Impossible*, grâce à la permanence du soutien de l'Inspection Académique, son fonctionnement en réseau, sa souplesse lui assurent une reconnaissance forte, notamment au niveau des parents qui lui font confiance et le considère comme une *bouée de sauvetage* qui les aide pour maintenir leur jeune à l'école.

L'évaluation des établissements donne lieu à de nombreux indicateurs, dans ce contexte reconnaître, spécifiquement, ce qui est fait pour la prise en charge de ces élèves, peu nombreux, serait un signe encourageant pour les professionnels qui se mobilisent et pour les établissements qui sont des recours pour les autres. Il n'est pas sûr que cela puisse être intégré dans les études classiques fondées sur des indicateurs chiffrables.

Les découpages séquentiels du système scolaire : maternelle-primaire-collège-lycée créent des discontinuités difficiles à assumer pour ces élèves fragiles. Ils créent des ruptures institutionnelles qui supposent de recommencer les démarches d'affiliation. Que des professionnels puissent, en quelque sorte, enjamber certaines de ces coupures pour continuer le suivi individualisé, confiant et patient, qu'ils assumaient, pourrait rassurer certains de ces jeunes autant que les professionnels qui les découvrent.

A l'échelle de l'établissement

Les incidents émaillant la vie scolaire des élèves sont nombreux, quelle part ont-ils dans le refus d'école, c'est impossible de le dire. Par contre, il semblerait pertinent que l'attention qui semble porter, actuellement, exclusivement sur les élèves violents et sur leur sanction évolue vers des approches plus globales par exemple en référence aux travaux de D. Olweus sur la prévention et la lutte contre les violences entre élèves⁸².

⁸⁰ Voir M. Salines et P. Vrignaud (2001), A. Hussenet et P. Santana (2004), M. Kherroubi, J. P., Chanteau, B. Laguèze (2003-2004). C. Forestier et C. Thélot remarquent dans leur synthèse *Que vaut l'enseignement en France ?* que ces élèves sont aux marges de notre système éducatif qui obtient des résultats très contrastés « excellents avec la moitié de ses élèves et très faibles avec l'autre moitié. (...) Cette dichotomie n'est pas banale et renseigne sur une caractéristique essentielle de l'école française : une école qui fait très bien réussir les élèves qui s'adaptent, mais qui est incapable de répondre aux besoins des autres » (2007, Paris : Stock, p. 46).

⁸¹ *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lille* (2006).

⁸² D. Olweus (1999), F. Schlund (2002).

L'importance de l'identité « établissement » est ressortie des entretiens⁸³. Dans notre système scolaire, encore très marqué par l'identité disciplinaire des enseignants⁸⁴, qu'une véritable communauté éducative se construise avec l'entrée en 6^e mérite que l'on s'y attarde.

La prise en charge des élèves en difficulté fait bouger l'organisation du travail. Les assistants d'éducation deviennent souvent des tuteurs, les situations de classe (toujours problématiques) sont ainsi contournées. Les principaux, leur adjoint et les CPE accueillent souvent ces élèves dans leur bureau et participent aussi à l'accompagnement pédagogique. Enfin les CPE souvent, des professeurs-tuteurs ou des secrétaires parfois, veillent à ce que ces élèves, dont l'emploi du temps est unique, soient bien présents là où ils sont censés être. Est-ce un *sale boulot*, selon l'expression de J. P. Payet, que de s'occuper de ces élèves dont les résultats sont mauvais, dont les perturbations sont certaines mais imprévisibles ? Comment peut-on le penser s'il s'agit de construire un parcours d'apprentissage individualisé ouvrant sur des perspectives d'insertion professionnelle.

Dans le cadre de la formation professionnelle

Les formations professionnelles initiales des différents acteurs institutionnels concernés par le suivi des jeunes/élèves en difficulté correspondent à des missions et des identités contrastées. Une sensibilisation aux différents univers de formation et de socialisation des jeunes et à leur complémentarité pourrait limiter les malentendus et les réticences réciproques des professionnels les uns envers les autres.

Des programmes de formation continue interprofessionnels et interinstitutionnels (école, services sociaux, services judiciaires, insertion professionnelle) ancrés sur un territoire d'intervention pourrait faciliter la constitution de réseaux et préparer des coopérations.

Ces jeunes, qui oscillent entre gentillesse et brutalité, par l'ampleur de leurs réticences et la violence de leurs rejets cachent des comportements de participation ou des tentatives plus ou moins avortées. Il n'en reste pas moins que s'occuper d'eux est particulièrement éprouvant : tantôt ils négligent ou refusent les opportunités qui leur sont proposées, tantôt ils débordent et s'esquivent, tantôt ils disloquent le cadre qui les a accueilli. Dans ces situations, s'en tenir à parler en termes d'efficacité et de résultats impliquerait des constats désastreux d'échecs et nourrirait une lassitude découragée : à quoi bon ?, pourquoi et comment continuer ? Plus modestement, éviter que ces jeunes ne deviennent vraiment « incasables », n'est-ce pas maintenir des liens ? Or, les réactions d'agacement, de saturation, de révolte, les choix de sanctions face à des agissements insupportables et inacceptables peuvent (n'est-ce pas à prendre en compte ?) fragiliser ou briser des liens, parfois ténus, qui se tissaient avec le jeune. De plus, par contrecoup, ils peuvent en fragiliser d'autres, ceux entretenus avec d'autres personnes dans la même institution, voire ceux entretenus avec leurs parents. La métaphore du « tissu » social est ici particulièrement pertinente, maintenir des liens, ce n'est pas seulement maintenir des fils isolés les uns des autres, c'est éviter de déchirer ce qui s'entrecroise : les liens de professionnels, travailleurs sociaux et, ici, chargés de mission D.I., non seulement avec le jeune mais aussi avec

⁸³ Certes, principalement ceux de Principaux et des CPE, mais pas exclusivement.

⁸⁴ Les enseignants se présentent en disant « Je suis prof de math », « je suis prof de français », pas « Je suis prof à Paul Bert »...

leurs parents et entre eux, professionnels de tout ordre. De ce point de vue, les parents, incontestablement quoiqu'il en soit de leurs défaillances, et les professionnels de l'aide éducative, qui sont présents et interviennent dans la durée sont les plus sollicités et les plus fragiles. Pour eux, l'« éternel » recommencement des soucis, des tensions et des conflits se vit dans l'isolement, il importe pourtant de les aider à maintenir des liens et, comme le dirait Goffman, même un petit peu plus, des liens positifs et agréables.

8. Épilogue : entre juin 2007 et juillet 2008 ?

Maryan Lemoine

En juin 2007 la recherche correspondant à la réponse à l'appel d'offres est terminée.

Cependant, comme nous l'avions indiqué, nous avons préparé un suivi qui déborde cette échéance. Les liens avec le terrain ont donc permis de suivre, de loin en loin, les 20 jeunes qui composaient notre cohorte. Voici donc, à titre d'épilogue, un point sur leur itinéraire en 2007-2008.

Tableau 14 : éléments du parcours de 2007 à 2008

Le jeune. Sa situation en juin 2007	Projets envisagés	Position en septembre 2007	Parcours et éléments marquants durant l'année 2007-2008	Position en juillet 2008 et projets envisagés
1 – Kelly (F) 3 ^e générale avec DI CFG : oui Bonifications : oui	Voeux orientation : CAP APR (Agent polyvalent de restauration) Projet de formation porté par l'éducatrice dans dispositif sous l'égide du ministère de la justice	A obtenu son orientation en CAP APR mais y renonce. Effectue une mesure de réparation judiciaire, puis intègre une pré- formation.	A l'issue de la pré-formation, elle obtient un contrat d'apprentissage en restauration, dans lequel elle s'implique durant le premier trimestre 2008, puis elle rompt.	Fréquente un homme, ami de voisins, et refuse de s'investir dans de nouvelles démarches pour la formation. En fugue depuis début juin.
2 – Roberto 3 ^e générale Brevet : échec	Demande de doublement (élève et famille) rejetée par le conseil de classe. Voeux orientation : BEP Secrétariat/ comptabilité	BEP secrétariat	Assidu au premier trimestre, mais c'est difficile au plan scolaire et les résultats sont décevants. Absentéisme perlé et démotivation ensuite	La maman a eu plusieurs rendez vous avec la CPE pour évoquer la poursuite d'étude, passe en 2 ^e année de BEP. Roberto et ses parents évoquent la recherche d'un contrat d'apprentissage sans définir pour l'instant le domaine d'activité.
3 - Flore (F) Arrêt de la scolarité de fait au cours du premier trimestre 2006- 2007	Descolarisée et oubliée. Essaie de suivre sa mère et sa sœur dans l'association qui les emploie pour l'aide aux	A la maison. Souhaite se rapprocher de la mission locale.	Plusieurs rendez vous à la mission locale mais infructueux, car elle est «barrée par son âge» et « on ne lui propose que des stages pas rémunérés ». La mère envisage de « la faire émanciper pour qu'elle soit	Toujours à la maison. Enchaîne les démarches vers des agences d'intérim, des associations et la mission locale : Toujours trop jeune (17 ans). A refusé une offre de formation en restauration et service en salle car elle n'était pas rémunérée et

	personnes âgées à domicile.		embauchée en intérim ».	comportait la majeure partie des horaires en soirée.
4 – Roger En institution en Belgique, à vocation éducative, scolaire et sanitaire avec découverte de formations professionnelles	Les parents : poursuite en Belgique Roger : retour au domicile familial L'éducateur : Placement préventif et/ou alternatif à la sanction pénale.	Toujours en Belgique	Retour en France en janvier, sans réinscription scolaire. Mini stage dans des ateliers PJJ qu'il met gravement en échec. Plusieurs poursuites pénales en cours.	Inscrit et assidu à une pré-formation (sous couvert du ministère de la justice) dans un centre de formation aux métiers du transport. Mis en examen.
5 – Médhi 3 ^e générale avec DI CFG : préparé mais ne s'est pas présenté Bonification : oui	Voeux orientation : CAP/ BEP dans les métiers de la vente	N'obtient pas l'orientation souhaitée. Rattrapé à la session de juillet. Obtient une place en CAP IEE (Installateur équipement électrique)	Assidu, s'accroche jusqu'aux vacances de la Toussaint. Jugé en grandes difficultés, il est orienté vers une cellule de veille menée par la MGI qui propose de rechercher des stages. Ne trouve pas de lieu (selon lui discrimination). Il ne peut donc plus participer à ce dispositif et ne peut réintégrer sa classe (refus des enseignants)	Ne fréquente plus le lycée, la mère cherche un interlocuteur avec lequel envisager une réorientation, avec un projet en logistique. Elle est écoutée par le lycée (CPE) mais sans réponse. Elle est finalement reçue par le CIO. En attente de sa réorientation et d'une nouvelle affectation.
6 – Frédy 3 ^e Alternance CFG : oui	Voeux orientation : (pour se couvrir) CAP IEE en attente d'un contrat d'apprentissage avec l'entreprise et l'artisan avec lesquels il est en stage depuis plus d'un an.	Echec du contrat d'apprentissage car l'entreprise est rachetée durant l'été. Liste d'attente dans les lycées visés. Rattrapé en juillet, intègre finalement un CAP IEE dans un lycée plus éloigné.	Assidu et intéressé mais « catastrophique en théorie » selon les mots des enseignants rapportés par la maman. Problèmes de comportement signalés. Deux interlocuteurs au lycée : professeur principal et CPE qui ont un discours essentiellement axé sur les problèmes que pose Frédy. Depuis mars 2008 : recherche des parents tous azimuts pour trouver un contrat d'apprentissage.	Proposition en menuiserie industrielle, contrat signé pour septembre, mais Frédy demeure très attaché à son intérêt pour l'électricité.
7 – Farid En institution en Belgique, à vocation éducative, scolaire et sanitaire avec découverte de formations professionnelles	Pour la mère et les personnels éducatifs : poursuite Pour Farid : retour au domicile	Toujours en Belgique	Retour en France en cours d'année 2008. Le collège refuse de le réinscrire et signale à l'IA et aux personnels éducatifs qu'il « traîne » devant les grilles. Après plusieurs semaines,	Toujours inscrit à la MECS, à laquelle il semble s'affilier progressivement.

			intègre une MECS.	
8 – Dylan 3 ^e générale avec DI CFG : préparé mais pas terminé, ne s'est pas présenté Bonifications : oui	Voeux orientation: CAP IEE Volonté affichée par le jeune d'un contrat d'apprentissage	CAP IEE dans le lycée demandé	Assidu jusqu'en novembre puis absentéisme perlé. Hospitalisé trois semaines au cœur de l'hiver. Retour : absentéisme lourd. Plusieurs convocations (la mère) chez la CPE. Alternative proposée : conseil de discipline ou démission.	Démissionné (aire) Problème de drogue (consommation et revente) et d'alcool. Dépressif. Plusieurs affaires en cours d'instruction. Rendez vous récent avec la MGI qui propose de chercher dans le domaine de la mécanique un contrat de qualification. Pas d'investissement réel de Dylan d'après la maman.
9 – Daniel 3 ^e alternance Arrêt de la scolarité en avril 2007	Pas de vœu d'orientation formulé. Mère et fils désirent un contrat d'apprentissage « car il a horreur de l'école »	A la maison. En recherche d'un contrat d'apprentissage. A fait une demande écrite à l'entreprise du bâtiment fréquentée en stage durant la 3 ^e Alt.	Laquelle propose de le prendre en CDD comme manœuvre à partir de ses 17 ans (fin mai 2008). Participe aux travaux de la maison : tâches ménagères, jardinage et bricolage divers avec la mère et le grand frère.	Proposition d'embauche repoussée à la rentrée de septembre pour des raisons de « planning des chantiers » selon les propos de l'entreprise rapportés par la mère.
10 – Basile 3 ^e générale avec DI Arrêt de la scolarité en mai 2007.	Projet de contrat de professionnalisation ou d'apprentissage dans les métiers verts.	Ne vit plus chez ses parents, séjourne chez l'oncle.	Travaille (au noir) dans l'entreprise agricole dans laquelle il effectuait auparavant ses stages. Part habiter chez les parents de sa copine	Ne travaille plus à la ferme. En recherche d'emploi. Vit toujours chez les parents de sa copine.
11 – Nordine 4 ^e générale avec DI	Nordine, sa mère, l'éducateur : en attente d'un changement d'établissement pour y accomplir sa 3 ^e avec DI. L'éducateur travaille à un projet de placement si échec.	Inscrit puis refusé par le nouveau collègue, début septembre, car problèmes récurrents avec un neveu au sein de ce collègue.	Réinscrit dans le précédent collège. Ne le fréquente pas. Recherche et trouve un lieu de stage avec l'aide de l'éducateur mais le stage est écourté (intérêt, assiduité ?). Le plus souvent à la maison ou en ville. L'éducateur travaille à une mesure de placement.	Début juin : placé en CER, il fugue au bout de trois jours, puis prend devant le juge, des résolutions (plus de sortie nocturne, arrêt de fréquentation d'une bande de copains plus âgés) qui sont tenues durant tout le mois.
12 – Pierre 3 ^e générale avec	Voeux orientation :	Liste d'attente sur	Premier semestre jugé excellent par la CPE et le	A effectué trois mois de stage dans une

DI CFG : oui Bonification : oui	CAP/BEP peinture – carrelage - maçonnerie	les vœux. Rattrapé en juillet en CAP ROC (Réalisation d'ouvrages chaudronnés) dans un lycée plus éloigné.	professeur principal mais des remarques sur quelques écarts de comportement. Considéré comme un leader à ménager et contrôler selon eux. Rupture avant les vacances de Février : menacé pour une histoire de trafic de cigarettes aux abords du lycée, il n'y remet plus les pieds. Refuse de s'engager avec la MGI, la CPE rappelle le correspondant DI qui aide (malgré l'âge) à promouvoir une solution temporaire alternative.	entreprise du bâtiment qui lui propose un contrat d'apprentissage avec formation dans un CFA du Nord à la rentrée.
13 – Alexandre 3 ^e alternance avec soutien DI CFG : oui	Vœux orientation : CAP peinture/ carrelage/ plâtrerie	Liste d'attente sur les vœux mais rattrapé dans lycée souhaité en CAP Coffrage/bois age.	Premier trimestre assez correct mais des signes de lassitude avant les fêtes. Absentéisme perlé puis lourd en janvier, car « il ne fait pas ce qu'il voulait » selon ses mots. Plusieurs échanges téléphoniques entre la CPE et la mère qui reçoit une lettre de « démission » en février.	Plusieurs démarches auprès de la mission locale, sans résultats pour l'instant. Le grand frère en parle à son patron qui propose de « l'embaucher pour des petits chantiers à venir cet été » (la mère).
14 – Patrick 3 ^e générale avec DI CFG : oui Bonification : oui	Vœux orientation (pour se couvrir) : CAP maçonnerie. Projet contrat d'apprentissage métiers du bâtiment.	Contrat d'apprentissa ge dans l'entreprise où travaille le père de sa copine.	Très content de lui dans l'entreprise, assidu et assez appliqué au CFA.	Passe en deuxième année de CAP en apprentissage.
15 – Eddy 3 ^e Alternance CFG : non	Pas de vœu d'orientation formulé. Veut travailler à proximité de chez lui pour gagner sa vie et aider sa mère.	A la maison. 16 ans en septembre : arrêt de la scolarité. Arrêt de la mesure éducative.	Quelques rencontres avec la MGI, mais ne donne jamais suite. Quelques petits boulots saisonniers.	Toujours à la maison. Fait quelques travaux d'occasion dans le quartier. S'est dirigé vers la mission locale.
16 – Logan 4 ^e générale avec DI Arrêt de la scolarité en mai 2007 CFG : préparé mais non	Mère souhaite une reprise d'étude. Logan veut travailler pour gagner sa vie.	Petits boulots au noir. Un rendez vous à la mission locale qui, d'après la maman,	Un éducateur est nommé suite à des faits de délinquance en réunion. Lui propose un stage pré formation en mécanique auto et tôlerie (lié PJJ). Refus de Logan car trop loin et pas rémunéré. S'est brûlé assez	Poursuit ses petits boulots (jardinage, course, « corvées » diverses) et travaille sur les marchés avec l'ancien chef d'entreprise de son dernier lieu de stage.

présenté		l'éconduit (trop jeune).	gravement aux mains en faisant de la mécanique pour un voisin.	
17 – Marvin 3 ^e Alternance avec soutien DI CFG : oui	Voeux orientation : CAP maçonnerie/plâtrerie/peinture Recherche un contrat d'apprentissage, tous domaines	CAP maçonnerie	En fin d'année 2007, il rencontre des problèmes avec des lycéens (menaces, bagarres) et ne se présente plus au lycée. En avril, reprend contact avec le principal adjoint de son ancien collègue qui le dirige vers une amie travaillant à la MGI.	Trois rendez vous non honorés, puis deux autres au cours desquels il évoque seulement la volonté de gagner sa vie. Aidé pour rechercher un contrat d'apprentissage sans domaine privilégié. Rien pour l'instant.
18 – Andy 3 ^e générale avec DI CFG : oui Bonifications : oui	Voeux orientation (pour se couvrir) : CAP maçonnerie/carrelage. Projet contrat d'apprentissage, métiers du bâtiment	Contrat d'apprentissage dans l'entreprise fréquentée durant le stage et en centre de formation en LP dans le nord.	Très positif, s'accroche au plan scolaire car c'est difficile, mais se dit très motivé.	Passé en deuxième année de CAP en apprentissage.
19 – Paul 4 ^e générale avec DI	Passage en 3 ^e avec DI. Paul, son père et le collègue sont en attente d'une dérogation pour partir en contrat d'apprentissage en plomberie avant décembre 2007.	Début en 3 ^e puis instruction et étude par l'IA du dossier de dérogation pour le contrat d'apprentissage, dans l'entreprise où il est en stage depuis l'année précédente et où travaille le père.	Dérogation obtenue fin novembre, mais le père quitte l'entreprise et est embauché chez un concurrent. Incertitude de quelques jours puis Paul débute le contrat d'apprentissage dans cette nouvelle entreprise. Mais rupture car le CFA refuse de l'autoriser à monter sur les toits et à travailler avec des machines dangereuses (moins de 16 ans, à un mois près). Malgré plusieurs interventions, et une demande de dérogation le contrat est rompu. Cependant l'entreprise le conserve. Début 2008 : les frères rejoignent le domicile du père, la famille est à nouveau réunie.	Poursuit son travail au sein de l'entreprise, où un contrat de qualification est évoqué pour septembre.
20 – Sarah (F) 3 ^e générale avec DI Arrêt de la scolarité à ses 16 ans en Avril 2007.	Pas de vœu d'orientation formulé.	A la maison	Venue demandée un exéat au collège en février 2008 pour s'inscrire à l'ANPE Pas de démarche connue ou rapportée.	Quelques gardes d'enfants dans la famille ou pour des proches voisins (au noir) Toujours à la maison.

9. Sigles

AEMO : Aide éducative en milieu ouvert

AS : Assistante Sociale (seules des femmes ont été rencontrées)

ASE : Aide sociale à l'enfance

CAF : Caisse d'allocation familiale

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CCPE : Commission de circonscription préscolaire et élémentaire

CCSD : Commission de circonscription du second degré

CDES : Commission départementale de l'éducation spéciale

CMP : Consultation médico-psychologique

CMPP : Centres Médico-Psycho-Pédagogiques

CPE : Conseiller principal d'éducation (collège)

DI : Démission Impossible

ES : Éducateur spécialisé

EAD : Aide éducative à Domicile

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

IA : Inspection académique

IRE : Internat de réussite éducative

MDS : Circonscription d'action sociale du département (maison de la solidarité)

MFR : Maison familiale rurale

PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

TS : travailleurs social

TISF : Technicien d'intervention sociale et familiale

UTASS : Unité territoriale d'action sanitaire et sociale

10. Références bibliographiques

- Absentéisme des élèves dans le second degré en 2004-2005 (L')*. Note d'information n° 06.09 : <http://www.education.gouv.fr/stateval/default.htm>,
- Bachelard G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris : Vrin
- Barrère A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- Barrère A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*. Paris : PUF
- Bautier E., Bonnéry S., Terrail J.-P., Bebi A., Branca-Rosoff S., Lesort B., *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours*, Escol - Paris 8, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, Novembre 2002.
- Becker H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié.
- Becker H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 105-110.
- Certeau M. (1980). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Paris : UGE (coll. 10x18)
- Chartier A.-M. (2003). Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, pp.17-56.
- Esterlé-Hédibel M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lille*, IGEN, IGAENR, Rapport à Mr le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2006.
- Forestier C., Thélot C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?*, Paris : Stock.
- Goffman E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris : Éditions de Minuit.
- Guigue M. (1997). Soutien scolaire : une frontière qui se brouille entre l'école et le hors école, un enjeu pour la culture professionnelle des enseignants. *Revue du Centre de Recherche en Éducation*, 13, Université de Saint Étienne, pp. 19-35
- Guigue M. (1998). Le décrochage scolaire, dans M. C. Bloch, B. Gerde (dir) *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : Chronique sociale, pp. 25-38.
- Guigue M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission de savoir ?, *Connexions*, 75, pp. 85-96.
- Guigue M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (Le décrochage scolaire)*, vol. 36, n° 1, CERSE, Université de Rouen, pp. 85-107.
- Hughes E. C. (1996). *Le regard sociologique*, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hussenet A., Santana P. (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/>
- Kherroubi M., Chanteau J. P., Laguèze B., (2003-2004). Exclusion sociale, exclusion scolaire. INRP, Centre Alain Savary, Travaux de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale. http://www.social.gouv.fr/htm/pointsur/onpes/trav_03_04.htm

- Laé J.-F. (2008). *Les nuits de la main courante. Écritures au travail*, Paris : Stock.
- Langevin L. 1994. *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*, Montréal : Les éditions logiques.
- Millet M., Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF.
- Mollo S. (1975). *Les muets parlent aux sourds, les discours de l'enfant sur l'école*, Paris : Casterman.
- Olson D. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. (traduit de l'anglais par Y. Bonin, Psychological Theory and Educationnal Reform : How School Remakes Mind and Society, Cambridge University Press, 2003), Paris : Retz.
- Olweus D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- Payet J.- P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens – Klincksieck.
- Payet J.- P. (1997). Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue, *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, pp. 19-30.
- Peltier-Barbier M.L. (2004), *Dur d'enseigner en ZEP*, Paris, La pensée sauvage.
- Perier P. (2005). *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes : PUR.
- Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- Prévenir les ruptures scolaires (2003). *Ville Ecole Intégration*, n° 132.
- Salines M., Vrignaud P. (2001). *Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : brevet et évaluations-bilan*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/>
- Savoie-Zac L. (1994). le discours sur l'école d'adolescents identifiés à risque d'abandon scolaire, dans Langevin L. *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*, Montréal : Les éditions logiques. pp. 104-133
- Schlund F. (2002). Le harcèlement à l'école. Un établissement français en Suède. *Spirale*, 30, pp. 155-174.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin.

11. Annexes

Tableau 15 : Inventaire des énoncés recueillis pour chaque jeune (17 dossiers compris).

Num Jeune	Prénom fictif	Nb d'Entretien	Type	Type	Profession/Statut
1	Kely	1	Famille	1	Mère
1	Kely	2	Travailleurs sociaux	2	Educateur d'AEMO
1	Kely	3	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
1	Kely	4	Jeune	3	Jeune
1	Kely	5	Collège	4	Assistant d'éducation
1	Kely	6	Collège	4	Professeur Principal
1	Kely	7	Collège	4	Principal adjoint
1	Kely	8	Collège	4	Principal adjoint
1	Kely	9	Dossier	5	Dossier
2	Roberto	10	Famille	1	Mère et père
2	Roberto	11	Travailleurs sociaux	2	Educateur du dispositif relais
2	Roberto	12	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
2	Roberto	13	Jeune	3	Jeune
2	Roberto	14	Collège	4	Professeur
2	Roberto	15	Collège	4	Principal adjoint
3	Flore	16	Famille	1	Mère
3	Flore	17	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
3	Flore	18	Travailleurs sociaux	2	Educateur du dispositif relais
3	Flore	19	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
3	Flore	20	Jeune	3	Jeune
3	Flore	21	Collège	4	Professeur
3	Flore	22	Collège	4	Principal adjoint
3	Flore	23	Dossier	5	Dossier
4	Roger	24	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
4	Roger	25	Travailleurs sociaux	2	Educateur PJJ
4	Roger	26	Travailleurs sociaux	2	Educateur PJJ
4	Roger	27	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
4	Roger	28	Collège	4	Coordinateur classe relais
4	Roger	29	Collège	4	Professeur
4	Roger	30	Collège	4	Principal adjoint
4	Roger	31	Dossier	5	Dossier
5	Mehdi	32	Famille	1	Mère
5	Mehdi	33	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
5	Mehdi	34	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
5	Mehdi	35	Jeune	3	Jeune
5	Mehdi	36	Collège	4	CPE
5	Mehdi	37	Collège	4	Principal
5	Mehdi	38	Collège	4	Principal adjoint
5	Mehdi	39	Collège	4	Principal adjoint
5	Mehdi	40	Dossier	5	Dossier

6	Frédy	41	Famille	1	Mère
6	Frédy	42	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
6	Frédy	43	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
6	Frédy	44	Jeune	3	Jeune
6	Frédy	45	Collège	4	CPE
6	Frédy	46	Collège	4	Principal
6	Frédy	47	Dossier	5	Dossier
7	Farid	48	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
7	Farid	49	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale du CG
7	Farid	50	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
7	Farid	51	Collège	4	Coordinateur classe relais
7	Farid	52	Collège	4	CPE
7	Farid	53	Collège	4	Principal
8	Dylan	54	Famille	1	Mère
8	Dylan	55	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
8	Dylan	56	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
8	Dylan	57	Jeune	3	Jeune
8	Dylan	58	Collège	4	CPE
8	Dylan	59	Collège	4	Principal
8	Dylan	60	Collège	4	Professeur
8	Dylan	61	Dossier	5	Dossier
9	Daniel	62	Famille	1	Mère
9	Daniel	63	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
9	Daniel	64	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
9	Daniel	65	Collège	4	CPE
9	Daniel	66	Collège	4	Principal
9	Daniel	67	Dossier	5	Dossier
10	Basile	68	Famille	1	Mère
10	Basile	69	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
10	Basile	70	Jeune	3	Jeune
10	Basile	71	Collège	4	Principal
10	Basile	72	Collège	4	CPE
10	Basile	73	Dossier	5	Dossier
11	Nordine	74	Famille	1	Mère
11	Nordine	75	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
11	Nordine	76	Travailleurs sociaux	2	Educateur PJJ
11	Nordine	77	Travailleurs sociaux	2	Educateur PJJ
11	Nordine	78	Jeune	3	Jeune
11	Nordine	79	Collège	4	Principal
11	Nordine	80	Collège	4	CPE
11	Nordine	81	Dossier	5	Dossier
12	Pierre	82	Famille	1	Mère et père
12	Pierre	83	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
12	Pierre	84	Jeune	3	Jeune
12	Pierre	85	Collège	4	Conseiller d'orientation psy
12	Pierre	86	Collège	4	CPE
12	Pierre	87	Collège	4	Principal
12	Pierre	88	Collège	4	Principal adjoint

12	Pierre	89	Collège	4	Principal adjoint
12	Pierre	90	Dossier	5	Dossier
13	Alexandre	91	Famille	1	Mère
13	Alexandre	92	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
13	Alexandre	93	Travailleurs sociaux	2	Educateur du dispositif relais
13	Alexandre	94	Jeune	3	Jeune
13	Alexandre	95	Collège	4	Conseiller d'orientation psy
13	Alexandre	96	Collège	4	Coordinateur classe relais
13	Alexandre	97	Collège	4	CPE
13	Alexandre	98	Collège	4	Principal
13	Alexandre	99	Collège	4	Professeur
13	Alexandre	100	Collège	4	Principal adjoint
13	Alexandre	101	Dossier	5	Dossier
14	Patrick	102	Famille	1	Mère
14	Patrick	103	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
14	Patrick	104	Travailleurs sociaux	2	Educateur du dispositif relais
14	Patrick	105	Jeune	3	Jeune
14	Patrick	106	Collège	4	Assistant d'éducation
14	Patrick	107	Collège	4	Coordinateur classe relais
14	Patrick	108	Collège	4	CPE
14	Patrick	109	Collège	4	Principal
14	Patrick	110	Collège	4	Assistant d'éducation
14	Patrick	111	Collège	4	Professeur
14	Patrick	112	Dossier	5	Dossier
15	Eddy	113	Travailleurs sociaux	2	Educateur d'AEMO
15	Eddy	114	Jeune	3	Jeune
15	Eddy	115	Collège	4	Assistant d'éducation
15	Eddy	116	Collège	4	CPE
15	Eddy	117	Collège	4	Assistant d'éducation
15	Eddy	118	Collège	4	Professeur
15	Eddy	119	Dossier	5	Dossier
16	Logan	120	Famille	1	Mère
16	Logan	121	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale du CG
16	Logan	122	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
16	Logan	123	Jeune	3	Jeune
16	Logan	124	Collège	4	Assistant d'éducation
16	Logan	125	Collège	4	CPE
16	Logan	126	Collège	4	Secrétaire de direction
16	Logan	127	Dossier	5	Dossier
17	Marvin	128	Famille	1	Mère
17	Marvin	129	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
17	Marvin	130	Jeune	3	Jeune
17	Marvin	131	Collège	4	Principal adjoint
17	Marvin	132	Collège	4	Assistant d'éducation
17	Marvin	133	Collège	4	Secrétaire de direction
17	Marvin	134	Dossier	5	Dossier
18	Andy	135	Travailleurs sociaux	1	Mère
18	Andy	136	Famille	2	Assistante sociale de l'etbt

18	Andy	137	Jeune	3	Jeune
18	Andy	138	Collège	4	Assistant d'éducation
18	Andy	139	Collège	4	CPE
18	Andy	140	Collège	4	Principal
18	Andy	141	Collège	4	Assistant d'éducation
18	Andy	142	Collège	4	Professeur
18	Andy	143	Dossier	5	Dossier
19	Paul	144	Famille	1	Belle-mère
19	Paul	145	Travailleurs sociaux	2	Educateur du dispositif relais
19	Paul	146	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
19	Paul	147	Jeune	3	Jeune
19	Paul	148	Collège	4	Assistant d'éducation
19	Paul	149	Collège	4	Principal adjoint
19	Paul	150	Dossier	5	Dossier
20	Sarah	151	Famille	1	Mère
20	Sarah	152	Travailleurs sociaux	2	Assistante sociale de l'etbt
20	Sarah	153	Travailleurs sociaux	2	Médecin du SPSFE
20	Sarah	154	Jeune	3	Jeune
20	Sarah	155	Collège	4	Assistant d'éducation
20	Sarah	156	Collège	4	CPE
20	Sarah	157	Collège	4	Professeur

Tableau 16 : Nombre d'énoncés par catégorie d'interlocuteur

NB sur Type	
Type	Somme
Collège	66
Dossier	17
Famille	17
Jeune	17
Travailleurs sociaux	40
Total	157

Chaque **entretien** portant sur un ou plusieurs jeunes, nous avons défini une entité nommée « énoncé ». Un **énoncé** correspond au discours d'une personne sur un jeune. Nous considérons que le dossier d'un jeune correspond également à un « énoncé ». Aussi, pour 93 entretiens et 17 dossiers, nous disposons de 157 énoncés.

Tableau 17 : Nombre d'énoncés par jeune

NB sur Prénom fictif	
Prénom fictif	Somme
Alexandre	11
Andy	9
Basile	6
Daniel	6
Dylan	8
Eddy	7
Farid	6
Flore	8
Frédy	7
Kely	9
Logan	8
Marvin	7
Mehdi	9
Nordine	8
Patrick	11
Paul	7
Pierre	9
Roberto	6
Roger	8
Sarah	7
Total	157

Mode de lecture : 11 personnes ont parlé d'Alexandre

Tableau 18 : Nombre d'énoncés par professionnel

NB sur Profession/Statut	
Profession/Statut	Somme
Assistant d'éducation	11
Assistante sociale de l'etbt	16
Belle-mère	1
Conseiller d'orientation psy	2
Coordinateur classe relais	4
CPE	14
Dossier	17
Educateur d'AEMO	2
Educateur du dispositif relais	5
Educateur PJJ	4
Jeune	17
Médecin du SPSFE	11
Mère	14
Mère et père	2
Principal	11
Principal adjoint	12
Professeur	10
Secrétaire de direction	2
Assistante sociale du CG	2
Total	157

Mode de lecture :

Les assistants d'éducation ont parlé de 12 jeunes différents, les Assistantes sociales d'établissement ont parlé de 16 jeunes ...

12. Synthèse

Dans notre société au maillage institutionnel aussi dense et entrelacé, peut-on dire que des jeunes mineurs sont « incasables » ?

Nous proposons de considérer que ce terme désigne, non des jeunes, mais une situation dans laquelle se trouvent certains jeunes, une situation complexe que nous définissons à partir de quatre pôles : un jeune à « caser », ses parents (ou sa famille), un ou plusieurs professionnels en charge de le « caser », des institutions susceptibles de l'accueillir. Cette approche engage à explorer les positions des uns et des autres, notamment celles des professionnels par rapport au jeune qu'ils aident, mais aussi par rapport à ses parents et aux institutions en présence. Elle implique la prise en compte des personnes : les jeunes, le père, la mère, les professionnels ou intervenants divers, en évitant le recours à des entités abstraites et globalisantes : l'école, la famille, les services sociaux, etc. Les institutions existent, mais leurs actions passent par des professionnels qui assument leurs rôles avec des manières de dire et de faire fort différenciées. Et quand il s'agit de jeunes difficiles, les institutions sont interrogées dans leurs valeurs, dans leur fonctionnement et dans leurs routines, si bien que l'implication des professionnels constitue un aspect non négligeable de ce qui se passe tant en termes de prévention que d'interventions de soutien et d'accompagnement.

Dans cette perspective, nous nous sommes appuyés sur la théorie d'E. Goffman (1968) car il définit la participation en intégrant plusieurs niveaux. Au premier niveau, les manières de faire comprennent, d'une part, l'engagement c'est-à-dire la coopération et la soumission à des obligations majeures, d'autre part, les réticences et les compromis pratiques. Au second niveau, il fait place aux sentiments ressentis : agréables ou pénibles. Enfin, il reconnaît une double tension intrinsèque à la participation sociale elle-même, entre le pénible et l'agréable, entre l'adhésion et la résistance jusqu'au refus. Penser ces tensions, c'est concevoir des tiraillements plutôt que des alternatives, c'est introduire de l'ambivalence et de l'ambiguïté, plutôt qu'imaginer une résolution monolithique dans une direction ou dans une autre. Ainsi on peut espérer ouvrir des perspectives pour penser, avec nuances, les zigzags de ces parcours d'intégration sociale, bifurcations, ruptures, régressions, échappées et retours, progrès.

Il y a, en effet, des jeunes de 14 à 16 ans qui, bien que l'institution scolaire soit centrale, y sont marginalisés ou s'en esquivent. En octobre 2006, partant d'un dispositif, *Démission Impossible* (Pas-de-Calais), permettant d'individualiser la scolarité de collégiens afin de remédier à leurs difficultés ou de les ramener au collège, en appliquant quelques règles formelles, nous avons retenu une cohorte de 20 jeunes, entrés dans ce dispositif au cours de l'année scolaire 2005-2006, sur un secteur géographique circonscrit. 17 garçons et 3 filles composent cette cohorte regroupant des jeunes absentéistes lourds, déscolarisés, ou multi-exclus. L'attention portée à ces jeunes par les chargés de mission de D.I. a permis des contacts faciles et confiants et a été décisive pour la conduite de cette recherche. Pour chacun, nous avons donc fait des entretiens avec eux-mêmes, avec leurs parents, avec des professionnels de collège (en ajoutant leurs dossiers), avec des travailleurs sociaux et avec les médecins scolaires (soit un total de 97 entretiens).

Quels points forts retenir de cette recherche ?

Les professionnels des collèges, dans leur ensemble, considèrent que ces élèves ne se soumettent pas aux obligations majeures de l'école et ne coopèrent pas pour apprendre : ils ne travaillent pas, ils s'absentent, ils perturbent les classes et l'établissement. Pourtant, au-delà de ce constat global, quand ils évoquent des individus, ils compatissent et décrivent des élèves en souffrance ou des élèves qui, pour la majorité d'entre eux, s'engagent dans les tâches scolaires, mais

qui, débordés par leurs sentiments, ne dominent pas leur implication, s'énervent du fait du manque d'exclusivité que suppose un groupe classe, explosent face à l'échec ou à une intervention qui marque des limites. Paradoxalement, l'engagement de ces élèves est donc plutôt marqué par une absence de modération et de prudence qui conduit à rendre les situations insupportables. Adhésion et explosion s'enchaînant de façon imprévisible, ces élèves apparaissent comme *bizarres, fascinants, incompréhensibles*. Leurs comportements mettent en évidence, de façon exacerbée, l'engagement dans le travail scolaire et la résistance, voire l'opposition, vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses règles impersonnelles : ses programmes insurmontables, ses élèves comme ses enseignants anonymes, équivalents, interchangeable selon les niveaux ou les disciplines.

Ces élèves acceptent de travailler avec ceux qu'ils choisissent, dans des situations duelles et à l'écart, à l'abri des normes des programmes et de la relation maître-élève, à l'abri de la comparaison et de la concurrence des autres et de l'éventuel spectacle de leurs difficultés. Pour eux, être scolarisés aux marges de la classe constitue souvent un compromis acceptable : l'individualisation du parcours, le retrait spatial tendent à atténuer la pénibilité et la rigidité des normes. Ce mode de fonctionnement modifie le partage des tâches, les enseignants –professionnels de la classe- se tiennent souvent à l'écart, les assistants d'éducation prennent en charge le tutorat, parfois relayés par des principaux ou des adjoints qui accueillent ces élèves dans leurs bureaux et retrouvent ainsi une activité pédagogique⁸⁵. Les CPE assurent, quant à eux, une charge dévoreuse de temps : suivre ces élèves dans leurs déplacements et les nombreux papiers qui s'ensuivent.

Dans ce contexte, le dispositif D.I., ouvrant de plus sur la découverte du monde professionnel, constitue un compromis, voire *une bouée de sauvetage* acceptable pour eux comme pour l'école. La culture de l'établissement crée, néanmoins, des différences importantes d'un collège à l'autre, certains sont sensibilisés à ces élèves difficiles et ont une approche compréhensive : *Ils voient l'enfant, ils voient pas que l'élève, parce que l'élève c'est une horreur !* dit un principal de ses enseignants. Toutefois s'ajoute aussi –c'est manifeste dans les entretiens- le sentiment d'appartenance, « l'attachement » dirait Goffman, celui des cadres éducatifs et des enseignants, comme celui des élèves. La communauté se construit au moment de l'entrée en 6^e, quand on apprend à connaître les élèves et qu'on les forme alors qu'ils sont encore *petits*.

Les difficultés scolaires de ces élèves, repérables dans les dossiers, sont souvent anciennes. Pour certains, on trouve des traces de prise en charge (RASED, CMPP) dès la maternelle. Quelques élèves ont la moyenne, guère plus, à l'entrée en 6^e, mais la plupart ne maîtrisent pas les compétences de base. Et si les parents évoquent souvent les bons souvenirs de l'école primaire et la catastrophe de l'entrée en 6^e, les pièces archivées ne confirment pas la radicalité de cette coupure, tant parce que des difficultés étaient déjà présentes que parce que la dérive s'opère plutôt en 5^e ou en 4^e. Si le collège peine à s'occuper de ces élèves, il faut reconnaître qu'il est placé face à des situations inextricables : orientations en SEGPA refusées ou, exemple extrême, Roger qui revient dans son collège d'origine parce qu'après deux ans, l'EREA qui l'accueillait n'y arrivait plus !

Situations inextricables, car ces élèves cumulent des difficultés et des malheurs : problèmes de pauvreté, de familles, de santé, événements dramatiques. Ces aspects qui s'inscrivent dans l'histoire du jeune et de sa famille, parfois depuis sa naissance, suscitent de la souffrance, ils sont soulignés par les parents : tout ne vient pas d'eux, ni non plus de l'école. Farid comme Eddy ne surmontent pas le décès de leur père au moment délicat de l'entrée en 6^e. Handicapé, Dylan en veut à la terre entière. Kelly, placée bébé, suscite de nouveaux placements tout en les faisant voler en éclat... Certains passent d'un établissement à l'autre de façon tourbillonnante, ainsi Kelly passe dans 6 collèges, Médhi dans 4, Roger fait des aller et retour entre son collège et des structures diverses :

⁸⁵ La plupart sont d'anciens enseignants.

EREA, Dispositif relais, atelier PJJ. La place qu'ils occupent n'est donc jamais durablement appropriée. Chaque arrivée dans une nouvelle institution semble être une nouvelle chance : « on remet les pendules à zéro ». Cependant, la comptabilité des absences, des frustrations, des violences se remet en marche, parfois d'autant plus vite que les antécédents des jeunes sont colportés. Perçus comme étant perpétuellement en train de changer de « case », ils sont considérés comme *des pièces rapportées*, ils ne sont à *personne*, ils sont d'*ailleurs*.

En revanche, les parents constituent, eux, un milieu relativement stable. Relativement, car il y a des maladies, des décès, des divorces, des pères incarcérés, des maltraitances. Il y a aussi des mères qui ont peur de leur ado, trop grand et trop fort, et qui s'interrogent : sa violence, à la maison comme à l'extérieur, ne met-elle pas en danger le fragile équilibre de la famille ? Toutefois, les parents tentent de soutenir leur enfant, activent leur réseau pour trouver un lieu de stage, couvrent ses absences avec plus ou moins de constance, lui trouvent des excuses, principalement dans le niveau inaccessible des exigences, mais surtout dans la dureté des relations à l'école. Reprenant les témoignages et les plaintes des jeunes, leurs parents mentionnent les humiliations, les injustices et les peurs. Tel enseignant, tel surveillant a pris en grippe leur enfant, l'accuse systématiquement des incidents, parfois même en poursuivant une vindicte qui avait déjà affecté un aîné. Les professionnels des collèges, eux, à l'opposé, soulignent que ces jeunes font peur à leur camarade et que leur retrait de la classe est un soulagement pour tous. Prenant en compte cet espace de désaccord, on peut s'interroger : à côté de malentendus et d'incivilités ordinaires, n'y a-t-il pas une certaine méconnaissance de l'école vis-à-vis des heurts et de l'aspect menaçant de la vie collective ? Un point est manifeste : ces jeunes font souvent peur, mais les professionnels ne les imaginent pas comme ayant eux-mêmes peur. Et ils attribuent certaines de leurs réticences, par exemple à sortir du quartier, à essayer une ou deux nuits dans l'internat d'une maison familiale rurale, à l'étroitesse de leur horizon et de leur projet. Souvent contactés par les CPE ou les principaux, quelques parents coopèrent avec persévérance, mais la plupart usent de stratégies pour se protéger en misant sur deux registres : faire durer et maintenir l'espace privé à distance. Dans ce face à face parents – collègue, les uns et les autres ont la même récrimination, ils s'accusent de ne pas bien s'occuper de cet enfant, les uns parce qu'ils seraient laxistes et dépassés, les autres parce qu'ils le marginaliseraient et ne s'occuperaient pas de lui et de son orientation.

Dans ce contexte, les travailleurs sociaux constituent un groupe clivé, d'un côté les Assistantes Sociales des collèges, de l'autre, les Educateurs Spécialisés ou les Assistantes sociales de l'extérieur. Les premières, face aux difficultés de l'administration du collège à entrer en contact avec la famille, sont mandatées pour essayer de comprendre ce qui se passe et rappeler l'obligation scolaire. Les seconds ont une connaissance plus globale du jeune, de sa famille, de son histoire et de son environnement. Leur souci, au-delà de l'absentéisme, est de *tenir*, de *cadrer*, de permettre au jeune de *rester* un moment quelque part afin de diminuer les occasions de commettre l'irréparable. Les éducateurs de l'extérieur se sentent investis d'une préoccupation temporelle visant concrètement l'avenir. Ils remplissent un rôle de référent quand les parents ne savent plus que faire face à leur adolescent et ils montrent leur colère quand les institutions biaisent, voire même récusent ce qui avait été négocié.

Ces jeunes sont donc souvent bringuebalés de « cases » en « cases ». La pluralité des institutions qui s'en occupent (famille, école, services sociaux, sanitaires et judiciaires, services, services d'insertion professionnelle), la pluralité des établissements, des dispositifs et des instances offrent des « cases » sur lesquels les professionnels misent pour des objectifs et des usages très divers. Certains plutôt pour exclure et éviter une explosion « chez eux » en comptant sur un recours ailleurs, certains plutôt pour éduquer en marquant les limites de l'acceptable, en espérant créer un choc, certains, plutôt ceux qui sont aux interfaces, pour construire un itinéraire bricolé qui

accompagne le jeune au-delà de l'école, vers un avenir d'adulte. Les engagements des uns et des autres sont liés, notamment, à leur position et à leurs institutions, avec des « murs » comme les internats et les collèges ou dans les interstices comme les services d'aide éducative. Plus ces institutions constituent des organisations de vie collective, plus ces jeunes en font ressortir la fragilité. Plus, aussi, ces institutions sont exigeantes, voire rigides, vis-à-vis de jeunes en difficultés pour lesquels leurs normes (notamment en matière d'apprentissage pour le collège) semblent être inaccessibles.