



LE TERRITOIRE EST-IL UN VECTEUR DE CONSTRUCTION DE LIEN ?

Une approche sociogéographique des liens en protection de l'enfance



RAPPORT FINAL - JUIN 2023



EQUIPE DE RECHERCHE

Sandrine Amaré, Docteure en sciences de l'éducation
Sandrine Arzac, Docteure en sociologie
Chloé Colpé, Docteure en sociologie
Fleur Guy, Docteure en géographie

VIDEASTE

Marie Monier, Pas sage d'images

EN PARTENARIAT AVEC

Centre Max Weber
Maisons d'Enfants Les Peupliers, Acolea à Villeurbanne
Maison des enfants de la Côte d'Opale à Boulogne-sur-Mer
Maison des enfants Les Écureuils à Yssingeaux

« *La pensée a une géographie avant d'avoir une histoire.* »

Gilles Deleuze (1969)

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements à l'ONPE et à nos partenaires (Maisons d'Enfants Les Peupliers, Acolea, à Villeurbanne ; Maison des enfants de la Côte d'Opale à Boulogne-sur-Mer ; Maison des enfants Les Écureuils à Yssingaux et le Centre Max Weber) qui dans le cadre d'un appel d'offres thématique de l'ONPE, « La question des liens en protection de l'enfance », nous ont fait confiance pour mener ce travail.

Nous sommes très reconnaissants à l'égard des jeunes engagés dans cette recherche. Nous les remercions chaleureusement pour leur investissement respectif et leurs précieux témoignages. Ils ont accepté de nous accorder de leur temps pour participer activement à notre recueil de données, en se montrant disponibles et arrangeants.

Merci aux éducateurs et directeurs des structures qui ont permis la mise en relation et le suivi avec les jeunes. Ils nous ont aidés techniquement à la bonne réalisation de cette recherche en prenant le temps de nous recevoir, d'organiser nos visites sur les lieux étudiés et de répondre à nos diverses sollicitations. Nous avons bénéficié de nombreux moments de partage et d'un accueil remarquable sur les trois territoires choisis.

Merci à Marie Monier, notre vidéaste, qui a su s'adapter au rythme de cette recherche, aux profils des jeunes ainsi qu'à leurs demandes, et se réajuster régulièrement selon les indications de l'équipe de chercheuses.

Merci aux membres du Comité Scientifique et Technique, toujours soutenant et généreux dans leurs retours. Nous nous sommes collectivement engagés, avec une implication sans faille, dans la déconstruction de nos représentations respectives et à envisager les possibles : Evan Barcojo (ADEPAPE, référent social, personne ayant été concernée par un parcours en protection de l'enfance) ; Stéphanie Duran (doctorante en sociologie) ; Serge Epalle (directeur de la maison d'enfants Les Ecureuils) ; Elodie Faisca (ingénieure de Recherche université Paris-Nanterre) ; Gilles Guignard (directeur de territoire Acolea) ; Emmanuel Paris (directeur adjoint les Maisons d'Enfants de la Côte d'Opale) ; Bertrand Ravon (professeur des Universités, Lyon 2 – sociologue Centre Max weber) ; Muriel Sofonea (chargée de missions Enfance - référente ODPE).

L'équipe de Recherche,
Sandrine Amaré, Sandrine Arsac,
Chloé Colpé, Fleur Guy

GLOSSAIRE

ADEPAPE : Association départementale d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance

ASE : Aide sociale à l'enfance

CHRS : Centre d'hébergement et de réinsertion sociale

CJM : Contrat jeune majeur

CST : Conseil scientifique et technique

DSL : Développement social local

FJT : Foyer de jeunes travailleurs

IME : Institut Médico Éducatif

MDS : Maison départementale du boulonais

MECOP : Maisons des enfants de la côte d'opale

MECS : Maisons d'enfants à caractère social

RGPD : Règlement général sur la protection des données

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
GLOSSAIRE	4
PREAMBULE : TRACER A GROS TRAITS LES CONTOURS DU RAPPORT.....	7
INTRODUCTION GENERALE.....	10
PARTIE 1 : Cerner les territoires de la protection de l'enfance, approche conceptuelle et méthodologique	13
1. Appréhender le rôle du territoire dans la construction de lien pour les jeunes placés en protection de l'enfance, une approche pluridisciplinaire.....	13
1.1. La construction des liens à partir d'un établissement de protection de l'enfance.....	13
1.2. Une approche des socialisations adolescentes : les jeunes au prisme de leurs territoires	16
2. Investiguer le terrain par une méthodologie hybride.....	19
2.1. Quand trois MECS nous ouvrent leur porte	19
2.2. Méthode d'investigation sous-tendue par le principe du regard croisé.....	25
2.3. Enquêter en protection de l'enfance	36
PARTIE 2 : Des territoires construits entre risque de fragmentation et garantie de continuité.....	42
1. Entre territoires et lieux : la continuité en question.....	42
1.1. De l'absence de représentation collective	42
1.2. ... au repérage de caractéristiques saillantes sur chaque territoire.....	44
1.3. Des territoires construits à partir de lieux significatifs	48
2. Entre territoires, l'épreuve de la continuité	53
2.1. L'espace de vie de la famille, un territoire à part aux souvenirs ambivalents	54
2.2. L'espace de vie de la famille, un lieu de passage	56
2.3. Territoires fantômes	58
3. Garantir la continuité.....	59
3.1. Des lieux gardiens de l'histoire	59
3.2. Des lieux institutionnels marquants	60
3.3. Des lieux de pratique qui convoquent le sensible et le rapport au corps.....	61
3.4. Des lieux neutres pour rencontrer la famille	62
PARTIE 3 : A la recherche d'un équilibre, les liens au territoire du placement permettent de penser l'avenir	64
1. Un lien contrasté au lieu de placement : la recherche d'un espace à soi.....	64
1.1. Un surinvestissement du dedans par rapport au dehors.....	64
1.2. Un investissement capital du dehors : se souvenir, errer, fuguer	66
1.3. Être en lien avec d'autres, entre plaisir et contrainte.....	68
2. L'appropriation du territoire au-delà de la MECS : une question de choix ?	70

2.1. Entre indifférence et attachement, quel type d'appropriation ?	70
2.2. Choisir pour s'approprier	74
3. De l'espace du présent à celui du futur, les liens servent le futur	74
3.1. Fuir ou accéder : un ici pour penser et expérimenter l'ailleurs	74
3.2. Quand la recherche révèle des enjeux inattendus et ouvre des perspectives	76
CONCLUSION GENERALE	81
BIBLIOGRAPHIE	85
TABLE DES ANNEXES	92

PREAMBULE : TRACER A GROS TRAITS LES CONTOURS DU RAPPORT

Notre projet de recherche a débuté en janvier 2022 et s'est déroulé sur 18 mois. Il vise à éclairer un angle mort en protection de l'enfance, celui du « lien au territoire ». Si cette question occupe une place singulière dans le contexte d'une territorialisation croissante des politiques publiques et s'avère de plus en plus présente dans les préoccupations des professionnels, il n'en demeure pas moins qu'elle reste peu abordée dans les recherches. Face à ce constat, ce projet propose d'interroger la question des liens en protection de l'enfance à l'épreuve du territoire dans une approche sociogéographique. Il conviendra de comprendre ce qui, dans le territoire des jeunes, fait rupture ou continuité, de cerner les liens au territoire du placement permettant de penser l'avenir, et comment ce territoire est appréhendé dans les pratiques tant des professionnels que des acteurs du territoire. La méthodologie retenue croise le recueil de données auprès de jeunes âgés de 16 à 21 ans (récits et dialogues itinérants filmés) ainsi qu'auprès des professionnels relevant de la protection de l'enfance et des acteurs du territoire du placement (focus groupes). L'investigation est mise en œuvre à partir de Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) situées sur trois terrains caractérisés par des contextes géographiques diversifiés. Inscrit dans une perspective de recherche-action, ce projet contribue à la production de connaissances scientifiques dans le domaine de la protection de l'enfance sur un objet à ce jour peu investigué, tout en produisant des effets sur les divers protagonistes¹ participant à l'enquête. Au-delà, la valorisation des résultats de la recherche, notamment au travers d'un film-documentaire intitulé « Territoire(s) en protection de l'enfance » (Annexe 1 : Affiche du film documentaire), il devrait permettre à un ensemble plus large d'acteurs de se saisir de ces réflexions.

Nous retenons par ailleurs que ce projet, sous-tendu par l'échange entre différentes pratiques, a des intérêts multiples de natures différentes :

- En se focalisant sur une dimension encore peu travaillée dans le contexte circonscrit (Terrier, Halifax, David et Lepetit, 2015), cette recherche contribue à la production de connaissances en protection de l'enfance et à enrichir les échanges scientifiques. Ainsi, dans une dimension « macro », les connaissances produites procurent à l'ONPE un apport

¹ Retenons que dans la totalité du document écrit, les protagonistes sont anonymisés afin d'éviter de repérer à qui appartient tel ou tel propos. En revanche, dans le documentaire filmé, les jeunes choisissent d'apparaître sous leur prénom. La volonté collective est de mettre en place avec les jeunes des événements de diffusion du film en présence des jeunes qui apparaissent dans le film.

nécessaire pour fonder et orienter son rôle d'appui dans le cadre des politiques publiques relatives la protection de l'enfance. Plus largement, l'enquête proposée conduit à dégager certaines spécificités liées aux « systèmes locaux » d'action publique de protection de l'enfance.

- Résultat d'un processus de recherche-action rassemblant des responsables et professionnels de terrain en protection de l'enfance, des enfants et des acteurs locaux, les connaissances produites constituent de précieuses sources d'information pour définir des recommandations opérationnelles, au niveau des pratiques professionnelles, concernant la prise en compte du territoire comme vecteur de construction de lien. En effet, si la modélisation théorique amène à développer des savoirs théoriques, elle se double, dans un second temps, d'un retour sur l'action en révélant des enjeux inattendus et en ouvrant des perspectives.
- Dans le souci de soutenir l'intervention des professionnels dans le contexte concerné et de reconnaître l'engagement des jeunes dans cette recherche, le montage d'un film documentaire, fondé sur l'expérience des uns et des autres, permet de laisser une trace réutilisable dans divers contextes (dont les processus de formation en intervention sociale), et garantit le fait que le savoir construit est réinvesti dans « l'action ».
- Reposant sur une dynamique pluri-acteurs, la configuration partenariale de cette recherche permet un dialogue fécond autour des méthodes collaboratives et participatives qui suscitent actuellement un intérêt croissant (Petiau, 2021), mais aussi une diffusion large des résultats de la recherche au sein de divers espaces et institutions.
- En associant les jeunes placés ou ayant été placés par l'intermédiaire d'une méthode d'enquête singulière, dont les dialogues itinérants filmés, produisant de la reconnaissance et de la singularité, cette recherche produit un effet transformateur pour les jeunes.

Enfin, la voix off de notre film documentaire permet d'accompagner les premiers pas vers la lecture de ce rapport final :

Où est-ce que tu vis ? Quel est ton chez toi ?

Où vas-tu construire ta vie plus tard ?

Sur qui, sur quoi tu peux compter ici et maintenant ? Et pour plus tard ?

A quatre chercheuses, dans le cadre d'une recherche financée par l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance, nous sommes parties à la rencontre de jeunes placés en foyer pour comprendre comment ils construisent des liens avec et par le territoire.

Nous avons suivi 13 jeunes accueillis en maisons d'enfants et volontaires pour participer à cette recherche.

Chacune des chercheuses s'est emparée d'un terrain, caractérisé par des contextes géographiques diversifiés : l'une à Yssingeaux, commune rurale située en Haute-Loire ; l'autre à Villeurbanne, commune urbaine, en banlieue de Lyon ; et la troisième dans l'agglomération de Boulogne-sur-mer, territoire semi-urbain, située dans le Pas-de-Calais.

Certains jeunes nous conduisent sur les territoires de la famille, de ce qui fait famille au sens large. Il y a plusieurs manières de les investir et de les nommer.

Un moment marquant pour les adolescents et leur arrivée au foyer, souvent vécue comme un choc, un arrachement, un soulagement parfois, dans des conditions diverses, en urgence ou après discussions ... Passés les premiers jours du placement, les jeunes s'approprient leur vie dans la maison de manière contrastée, toujours à la recherche d'un équilibre.

De l'espace du présent à celui du futur, ils ont trouvé leurs repères et pour certains, un projet d'avenir se met en place.

D'autres choisissent d'en partir ...

Nous avons cherché à comprendre quels lieux ces adolescents fréquentaient et ce qu'ils représentaient pour eux.

En sillonnant les lieux avec chacun d'entre eux, nous nous sommes rendu compte que si ces déplacements avaient provoqué et construit le dialogue, ils s'étaient surtout révélés à eux, comme étant leurs territoires, un lieu où ils se (re)trouvent eux-mêmes, avec leur propre personne.

*« Nul autre que le citoyen n'est en mesure d'explorer
et de décrire ce à quoi il est réellement attaché.
Et sans cette auto- description,
point de compréhension réelle du territoire vécu. »
Bruno Latour (2019)*

INTRODUCTION GENERALE

« B : On est dans mon village d'enfance où j'ai grandi avec mon père et mon frère et c'est un lieu où j'ai passé beaucoup de temps quand j'étais petite.

S : Tu es arrivée dans ce village à quel âge ?

B : A 4 ans.

S : Tu revenais du Sénégal à ce moment-là ?

B : Ouais.

S : On y revient aujourd'hui et c'est une des premières fois que tu y reviens depuis que t'es partie, c'est ça ? Et comment tu trouves, tu trouves que ça a changé ?

B : Pas du tout !

S : Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes bien dans ce village ?

B : Bah c'est beau en vrai !

S : Si tu devais le qualifier en trois mots tu dirais quoi ?

B : Petit, beau et je ne sais pas ...

S : C'est un territoire par rapport auquel tes sentiments doivent être un peu mélangés non ?

B : Ouais parce qu'il y a des bons souvenirs et des très très mauvais aussi.

S : Du coup dans un même lieu il peut y avoir la coexistence de ces deux choses ... »²

Ce projet de recherche repose sur deux éléments contextuels majeurs qui pointent comment la construction de lien en protection de l'enfance entre en tension avec celle de territoire :

La question du territoire est de plus en plus prégnante dans la manière dont la protection de l'enfance s'organise. En effet, dans un contexte de décentralisation, les évolutions législatives de la protection de l'enfance en France placent les départements au cœur de la mise en œuvre de cette politique (Lebrun, Derville, Rabin, 2020). A cette échelle, les différents acteurs concernés sont conviés à penser leur action au sein de territoires communs et à penser ensemble, au sein d'un espace délimité, le parcours des jeunes. Il convient de retenir que la territorialisation désigne ici la déclinaison locale d'une politique nationale, prenant en compte les spécificités et les acteurs présents au sein d'un territoire d'échelle plus réduite (département ou commune par exemple). Dans le cas de la protection de l'enfance, la territorialisation concerne des territoires infra-départementaux et « consiste à regrouper sous une autorité

² Dialogue itinérant filmé, B., L'Entre-deux.

hiérarchique ou fonctionnelle unique l'ensemble des services d'accueil du public et à déconcentrer à cet échelon un pouvoir de décision » (Odas, 2010).

Simultanément, le territoire est abordé à travers la question du lien aux familles. Si la proximité entre le territoire de la famille et celui du placement est encouragée par la loi, elle n'est pas toujours souhaitée ou possible. On repère une inadéquation géographique entre l'offre de places en établissement et les lieux de résidence des familles concernées par des mesures de protection de l'enfance (Guy, 2010). Cette dernière implique que l'enfant est « souvent éloigné du domicile familial » (Potin, 2011). Dès lors, les territoires dans lesquels les jeunes placés vivent au quotidien ne concordent pas toujours avec ceux de leur famille, notamment à l'échelle fine de la commune ou du quartier.

Face à ce nouveau paradigme d'intervention sociale à l'œuvre, il est constaté que la manière dont les jeunes s'approprient le territoire du placement reste à ce jour mal connue. Conjointement, il est souvent constaté que nous apprenons davantage à ces jeunes à ne dépendre de personne qu'à développer des liens avec des acteurs proches vers lesquels ils pourront se tourner lorsqu'ils seront sortis (Frechon, 2016). Enfin, il s'avère que « la faiblesse de leur réseau social liée à de nombreux placements, les difficultés scolaires, pour une partie d'entre eux, le sentiment de honte lié à un parcours social stigmatisé sont souvent des facteurs d'éloignement de la sphère de la participation collective » (Lacroix, Vargas Diaz, Goyette, Frechon, 2020) face auxquels les acteurs d'un territoire sont appelés à se mobiliser.

Partant, nous nous engageons à appréhender ce constat empirique en étudiant en quoi le territoire est-il vecteur de lien (Fustier, 2000) pour les jeunes en protection de l'enfance ?

- Du côté des jeunes : Quel est leur territoire d'appartenance ? En quoi ce territoire « vécu » est-il important pour eux ? Leur permet-il de tisser des liens qui pourront être supports pour leur avenir ? Comment favoriser la continuité des liens tissés et éviter que ce soit source d'angoisse à l'approche de la sortie ? Qu'est-ce qui assure la continuité du lien et contribue à éviter la répétition des parcours familiaux, souvent évoquée en protection de l'enfance ?
- Du côté des professionnels de la protection de l'enfance et des acteurs du territoire « d'action » : Comment pensent-ils le rapport des jeunes à leur territoire ? Comment se construit une dynamique collective au profit du jeune s'appuyant sur les expertises croisées du territoire ? Qu'est-ce qui est mis en œuvre pour favoriser l'ancrage au territoire et assurer la continuité du lien ?

Pour accompagner le lecteur dans sa progression au cours de ces nombreuses pages, nous organisons le rapport en trois parties : d'une contextualisation de l'objet au développement de notre approche méthodologique hybride ; des territoires construits entre risque de fragmentation et garantie de continuité ; à la recherche d'un équilibre, les liens au territoire du placement permettent de penser l'avenir.

Nous accordons une attention particulière aux points de convergence entre les différents terrains afin d'assurer un équilibre et une cohérence de ce rapport final, ainsi qu'une mise en perspective des résultats.

PARTIE 1 : Cerner les territoires de la protection de l'enfance, approche conceptuelle et méthodologique

1. Appréhender le rôle du territoire dans la construction de lien pour les jeunes placés en protection de l'enfance, une approche pluridisciplinaire

Le terme « territoire » est aujourd'hui un incontournable des politiques publiques (Faure, Negrier, 2011). Au-delà de la diversité des réalités que le terme désigne, il révèle une préoccupation générale pour « la dimension spatiale des processus sociaux » (Poupau, Tissot, 2005) et la mise en œuvre d'interventions sociales visant des espaces spécifiques. Pourtant, il s'avère que certains champs, notamment ceux relevant du travail social, restent peu analysés sous l'angle de l'espace (Emmenegger, 2017), et ce malgré un intérêt croissant (Ion, 1991 ; Moine, Sorita, 2015 ; Bouillon, Pimor, Sauvadet, 2019). Mise en évidence à travers une recherche pionnière portant sur « l'interrelation entre les lieux et les liens » dans le contexte de l'action éducative judiciaire (Giraud, 1998), cette dimension spatiale apparaît progressivement en filigrane de certains travaux portant sur les parcours de placement (Giraud, 2005, Potin, 2013, Robin, 2020). Nous y repérons alors les effets de l'instabilité géographique sur la création et le maintien de liens dans certains parcours ou, à l'inverse, le rôle de l'espace dans la création de repères supports de lien.

Dès lors, plusieurs travaux scientifiques permettent de mieux cerner, du point de vue théorique, le rapport entre territoires et liens en protection de l'enfance. Il s'agit tout d'abord de recherches portant sur la construction des liens pour les individus vivant en établissement, et plus précisément en protection de l'enfance : cette construction est abordée sur le temps court avec la notion d'habiter, mais aussi sur le temps long à travers l'approche par les parcours. Ensuite, les travaux sur les socialisations juvéniles permettent de mieux comprendre la construction de ces liens, dans leur rapport au territoire, et en fonction de certains contextes territoriaux. Enfin, une troisième série de travaux, inscrits en géographie sociale, s'attachent plutôt aux processus en jeu dans le rapport au territoire des individus, et notamment des jeunes.

1.1. La construction des liens à partir d'un établissement de protection de l'enfance

Habiter un établissement collectif

Il convient de retenir que plusieurs recherches documentent le vécu des individus en établissement collectif qui, à côté de leurs missions de prise en charge et d'accompagnement,

peuvent être surtout considérés comme des lieux de vie. Cette approche ne va pas de soi dans un contexte où le lieu de résidence est traditionnellement associé à la famille. Le logement est ainsi défini en France à travers la norme « sédentaire » et « familialiste » (Lévy-Vroelant, 2010) et les lieux collectifs – prisons, pensionnats, foyers, résidences sociales, établissements de retraite, centres d’hébergement, *etc.* – correspondent à des logements « non ordinaires » (Lévy-Vroelant, 2010). Le fait de vivre en établissement questionne alors d’emblée un rapport à la norme, du fait du caractère collectif des établissements et d’absence de liens familiaux entre les personnes qui partagent ce lieu de vie.

Au-delà de cette référence à la norme du logement dans les catégories statistiques, une analyse centrée sur les pratiques qui se déploient au sein des établissements collectifs révèle les adaptations opérées par les individus pour rendre ces établissements habitables malgré les contraintes (Grand, 2015). Il s’agit par exemple des aménagements de l’espace et de la décoration qui permettent une différenciation des cellules en prison (Bony, 2015). Ces aménagements se retrouvent parmi les quatre composantes du « chez-soi » retenues par Pascale Pichon au sein d’hébergements collectifs (Centre d’Hébergement et de Réinsertion Sociale) : les aménagements permettent de « se sentir chez soi », à travers « l’attachement aux choses, aux gens, aux lieux » (Pichon, 2019). Si les aménagements de l’espace semblent souvent possibles à la marge, dans des espaces individuels, il s’avère qu’une appropriation plus globale, passant par le fait de pouvoir faire des choix et prendre des décisions liées au lieu dans lequel on vit, est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre au sein des établissements dans lesquels l’habiter est « empêché » par un pouvoir inégalement partagé (Sadin-Cesbron, 2023).

Ces travaux qui portent sur des contextes de grande précarité ou d’incarcération renseignent des processus aussi observés dans le contexte du placement en MECS, notamment dans le fait de penser le « chez soi » indépendamment d’une référence à la famille (Guy, 2016) ou dans un contexte collectif. En effet, la manière dont les jeunes s’approprient l’espace lorsqu’ils vivent chez leurs parents témoigne de la présence, au sein du domicile familial, d’un espace micro approprié et associé à un usage exclusif, son « chez moi ». Ce sont notamment les « territoires personnels » décrits par Elsa Ramos, qui s’articulent aux « règles parentales » et à la « convivialité familiale » (Ramos, 2000). Ainsi, le fait de se sentir « chez soi » pour les jeunes ne va pas de soi : même lorsqu’ils vivent chez leurs parents, ils sont soumis aux choix de ces derniers et leur espace de liberté est limité. Pour les jeunes vivant en MECS, ce sentiment de « chez soi » est d’autant plus hypothétique qu’il se déploie dans un établissement collectif à vocation d’accompagnement social, avec un partage de l’espace non choisi et la soumission à des contraintes. Ce lien qui se construit avec le lieu de vie, à travers le sentiment de « chez soi »,

dépend également de la durée pendant laquelle les jeunes restent dans un même lieu. Cette temporalité est appréhendée à travers la notion de parcours régulièrement mobilisée pour comprendre la construction des liens par les jeunes.

Se construire un parcours

Dans une temporalité plus longue, la construction des liens des jeunes en protection de l'enfance est analysée dans la littérature à travers le concept de parcours. Malgré la polysémie du terme (Robin, 2016, Chéronnet, 2016), il permet de rendre compte de la manière dont ces jeunes construisent des liens, pendant et après le placement. L'approche par les parcours se développe particulièrement dans le champ de la protection de l'enfance, pour deux raisons majeures qui relèvent d'une part de l'intérêt pour la notion dans le champ des politiques publiques à travers l'objectif de continuité des parcours (Capelier, 2020), et d'autre part de l'intérêt dans le champ de la recherche scientifique à décrire et comprendre leur complexité respective (Potin, 2012 ; Robin et Séverac, 2013 ; Euillet, 2019 ; Jamet, 2021). Les parcours des jeunes ayant connu un placement montrent différentes configurations, entre les « parcours aux liens noués », « parcours aux liens détachés » et « parcours aux liens suspendus » (Robin, 2020).

Parmi les liens créés dans le parcours des jeunes, ceux construits avec l'équipe éducative ont un rôle central dans la sortie du dispositif. Ce moment, qui se situe entre 18 ans et au maximum 21 ans, dans le cas du prolongement de l'accompagnement via un contrat jeune majeur, présente un risque de précarisation résidentielle fort. En effet, à partir de cette sortie, certains jeunes rencontrent d'importantes difficultés pour se loger qui se traduisent par une surreprésentation des individus placés au cours de leur enfance parmi les utilisateurs des services d'aide aux personnes sans-domicile (Fréchon, Marpsat, 2016). Par ailleurs, la diversité des trajectoires résidentielles des anciens placés (Dietrich-Ragon, 2018) se lit aussi

au regard du lien que les jeunes entretiennent avec l'institution au moment du placement. En effet, l'adhésion aux normes de l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance), lorsqu'elles sont vécues par le jeune comme une ouverture à de nouveaux possibles, amène une stabilisation de la trajectoire résidentielle à travers l'accès facilité à des dispositifs tels que les FJT (Foyers de Jeunes Travailleurs) puis un logement dans le parc social ; en revanche, la non-adhésion aux attentes de l'institution implique souvent une sortie du dispositif sans préparation et donc sans ressources (Dietrich-Ragon, Fréchon, 2022). Nous constatons alors l'importance des liens noués pendant le placement, et notamment avec l'équipe éducative, dans la « transition vers l'autonomie » (Dietrich-Ragon, Fréchon, 2022).

Ainsi, la construction des liens s'appréhende dans une perspective biographique, à partir du vécu, à un moment donné, dans un établissement collectif. Il convient également de retenir que, si la construction des liens se déploie dans le temps, plusieurs travaux de recherche conjuguent le processus de socialisation avec des contextes territoriaux spécifiques, conjugaison qu'il est désormais nécessaire de traiter.

1.2. Une approche des socialisations adolescentes : les jeunes au prisme de leurs territoires

Entre ancrage et mobilité, des territoires juvéniles en construction

La littérature scientifique permet de mieux comprendre certains contextes territoriaux dans lesquels évoluent les jeunes. En effet, la catégorie « jeune » est souvent associée, dans les recherches en sciences sociales, à un contexte socio-spatial spécifique, au premier rang desquels se trouve les « quartiers » urbains. Ainsi, la catégorie « jeunes de quartiers », qui trouve son origine dans les décennies 80 et 90, en lien avec la visibilité politique qu'acquièrent les catégories de « jeunes » d'une part, de « quartiers » d'autre part (Kokoreff, 2007), ouvre sur une série de recherches qui s'attachent aux socialisations juvéniles dans ces territoires. Ces recherches pointent plus spécifiquement l'attachement des jeunes au territoire (Lepoutre, 1997), qui devient « support identitaire » (Sauvadet, 2006). Cette appartenance sociale est perçue par certains comme étant enfermante (Avenel, 2000) et sous-tend des logiques de stigmatisation. Ainsi, la lecture spatiale des socialisations juvéniles met en exergue une double marginalité, à la fois sociale et spatiale. En effet, elle met en évidence la manière dont l'espace redouble un processus social de mise à l'écart d'un groupe de la société. La différenciation sociale, qui s'opère par l'adoption de normes spécifiques ou l'accès à certaines ressources, se lit et s'explique aussi à travers une différenciation spatiale : le fait de vivre dans des espaces particuliers, souvent eux-mêmes en marge, au sens spatial du terme. Dans cette approche socio-spatiale, le rapport à l'espace des jeunes est aussi analysé en regard d'un objectif d'insertion. En effet, si la marginalisation repérée chez certains jeunes implique un rapport à l'espace spécifique, comme l'enfermement supposé dans leur « quartier », le rapport à l'espace est également perçu comme un levier pour faire évoluer leur situation sociale. C'est alors la mobilité des jeunes qui est analysée comme frein ou levier dans leur parcours (Le Breton, 2005, Orfeuill, 2004 ; Gachelin, 2007), en lien notamment avec le suivi d'une scolarité, d'une formation ou de l'entrée dans l'emploi.

Notion controversée car porteuse d'une idéologie forte (Ripoll, 2015), la mobilité désigne la capacité pour un individu à se déplacer, plus que le déplacement en lui-même. Le terme de mobilité est cependant souvent confondu avec celui de déplacement. Dans ce contexte, le concept d'auto-mobilité (Massot et Zaffran, 2007 ; Depeau, 2007) met l'accent sur la capacité des individus non seulement à se déplacer seul, mais aussi à décider seuls de leur déplacement. En construction à l'adolescence, cette auto-mobilité a un rôle de socialisation important puisqu'elle permet aux individus de s'affranchir des habitudes familiales en découvrant des espaces autres que ceux pratiqués par la famille. Elle dépend en même temps fortement de la manière dont les familles l'accompagnent. Il est utile de mentionner ici que la mobilité empêchée ou contrainte est une préoccupation majeure des politiques publiques et fait l'objet d'accompagnements par des dispositifs d'aide à la mobilité. Dans le même temps, la mobilité peut aussi être source d'inquiétude lorsqu'elle s'avère trop importante ou se déployant dans un contexte hors norme.

Retenons que les travaux en sociologie de la jeunesse repèrent l'usage spécifique que les jeunes font des espaces publics, au sens d'espaces matériels qui ne sont pas privés et qui mettent en jeu quelque chose qui relève de l'espace public au sens figuré, de l'ordre de la confrontation à autrui et de l'affirmation de la différence (Paquot, 2009). Observé d'un point de vue collectif, le rapport à l'espace public apparaît comme étant « éclaté » (Moreau, 2010), en lien avec une « déritualisation du statut juvénile » (Moreau, 2010). Cet éclatement peut également être interrogé de manière plus individuelle, à travers des travaux qui questionnent notamment le rapport à la rue. En effet, certains jeunes « ont un rapport contraint et forcé à la rue, et perpétuent un usage populaire (et masculin) de l'espace public, transformant celui-ci en lieu de vie du fait même de l'absence ou de la défaillance de l'espace privé familial (surpopulation, violence, etc.) (Lebon, Sauvadet, 2019). La catégorie des « jeunes en errance » (Rothé, 2016) fait référence à cet usage de l'espace public tout en le dépassant, puisqu'elle tend à désigner largement « ceux qui n'adhèrent à aucune proposition d'insertion et mettent en échec les démarches qu'ils entreprennent » (Rothé, 2016).

Dans le contexte de placement, il est constaté que l'espace public peut avoir un rôle important : face aux ruptures de lien induites par les changements de résidence qui peuvent advenir, il s'avère que des espaces-tiers, qui ne sont ni le territoire du domicile familial ni le territoire de la MECS, font l'objet d'une appropriation affective (Guy, 2014). Il s'agit de « lieux à soi » pour les jeunes, se situant dans des espaces ouverts et publics et permettant de « restaurer le sentiment de son unité/sa singularité (parce qu'il permet de chasser des pensées négatives, de fuir les

contraintes collectives ou l'absence d'intimité), mais aussi d'opérer la suture entre des séquences ou des fragments disjoints de sa propre expérience » (Oger, 2018).

De l'appropriation à l'émancipation, une approche relationnelle du territoire

Le cadre conceptuel de la géographie sociale permet de comprendre plus finement les processus à l'œuvre dans le lien que les individus construisent avec et dans l'espace. La construction du lien avec l'espace est centrale dans la définition du « territoire » retenue dans cette recherche, comme un « espace approprié » qui se décline dans le rapport entre objectivité et subjectivité (Chesneau et Roncayolo, 2010), mais aussi entre le collectif et l'individuel.

Nous évoquons initialement la construction de liens avec l'espace, à laquelle renvoie le terme d' « appropriation » qui se décline dans des dimensions matérielle et idéale, selon Fabrice Ripoll et Vincent Veschambre (2006) :

Figure 1 : Types d'appropriation de l'espace, d'après Ripoll et Veschambre, 2006

Type d'appropriation	Acceptations	Définition
Matérielle	Usage exclusif	Propriété de l'espace
	Usage autonome	Pratiques de l'espace en dehors des normes de cet espace
	Contrôle de l'espace	Domination d'une institution sur un espace
Idéelle	Apprentissage/familiarisation	Connaissances et savoir-faire
	Appropriation affective	Sentiment d'appartenance
	Appropriation identitaire ou symbolique	Espace comme attribut d'un groupe social inversement

Ces différentes modalités se conjuguent pour construire des rapports singuliers à l'espace et des liens plus ou moins forts. Elles constituent ainsi à la fois des indicateurs de l'appropriation, permettant de qualifier la nature des liens entretenus par les jeunes avec l'espace, mais permettent aussi de comprendre les processus permettant la création ou le renforcement de ces liens. Enfin, certaines formes d'appropriation mettent en exergue la manière dont le rapport à l'espace contribue aux liens sociaux. C'est le cas notamment de l'appropriation identitaire et symbolique à travers laquelle « une portion d'espace terrestre (un lieu ou un ensemble de lieux) est associée à un groupe social ou une catégorie au point de devenir l'un de ses attributs » (Ripoll et Veschambre, 2006). Le territoire devient alors un critère de reconnaissance de l'individu et l'individu contribue à la définition des spécificités

d'un espace. Vivre dans tel ou tel territoire implique ainsi parfois d'être confondu avec celui-ci et ses habitants.

L'appartenance à un territoire particulier est aussi vecteur de liens sociaux spécifiques. Retenons ici que le « capital d'autochtonie » désigne « les ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisées » (Rénahty, 2010). Ainsi, des liens singuliers se déploient dans la proximité spatiale, à travers notamment les relations de voisinage. Loin d'être enfermante, cette inscription dans le territoire local est aussi source d'émancipation et support pour pouvoir se déplacer ailleurs.

2. Investiguer le terrain par une méthodologie hybride

2.1. Quand trois MECS nous ouvrent leur porte

Pour réaliser ce projet de recherche, nous nous tournons spontanément vers des Maisons d'Enfants à Caractère Social, convaincues qu'il s'agit de terrains pertinents permettant de définir un lieu d'ancrage commun à un groupe (ce qui demeure capital en termes de faisabilité d'investigation) à partir duquel les territoires individuels, subjectifs, seront analysés. Par la diversité des configurations qu'ils proposent dans l'accueil des jeunes (internat, appartements individuels, etc.), ces terrains d'enquête offrent l'opportunité de multiplier les points de vue, à différentes étapes des parcours des personnes concernées, et d'embrasser notamment la diversité des situations recouvrant un parcours de protection de l'enfance.

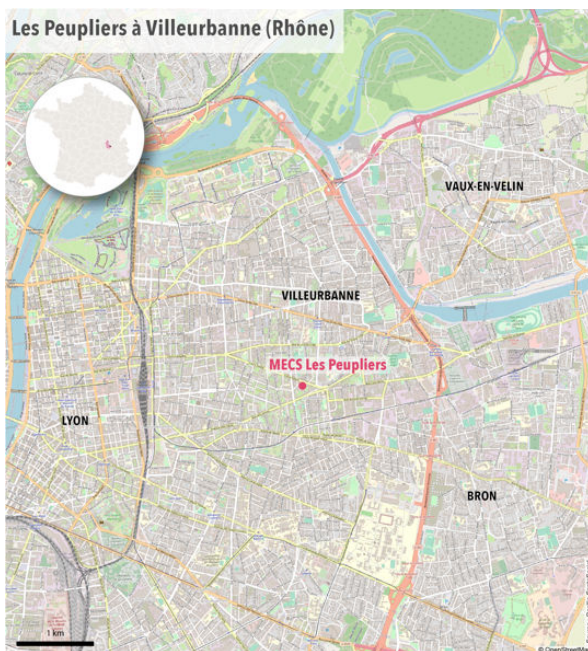
Partant, nous nous appuyons sur quelques principes en cohérence avec l'objet précité, profondément ancré dans la réalité pratique des professionnels et dans la réalité subjective des jeunes en protection de l'enfance :

- Le principe directeur de cette enquête qualitative n'est pas la représentativité mais la diversité des situations et donc des contextes géographiques. Ainsi, nous nous saisissons de deux acceptions du territoire qui fondent notre choix de terrains d'enquête en tenant compte de ce qui a été mentionné précédemment :
 - Une définition administrative (dimension objective) :
Partant de la localisation des trois MECS retenues et de leur territoire administratif, elle permet de caractériser le contexte dans lesquels les jeunes vivent : Urbain / Rural. Cette délimitation administrative permet de caractériser trois grands types de territoires : Territoire urbain (Villeurbanne) ; Territoire semi-urbain (Boulogne-sur-Mer) ;

Territoire rural (Yssingaux). Ces terrains garantissent une diversité en termes de présence de services et d'équipements, de conditions d'accessibilité, d'organisation, etc... Sur chaque territoire, les établissements retenus dépendent d'une association gestionnaire d'un ou plusieurs établissements.

Il convient de retenir ici que les membres de l'équipe de recherche possèdent une proximité avec les acteurs locaux concernés par la recherche menée, ce qui leur procure des facilités certaines pour rapidement accéder aux terrains d'enquête.

Figure 2: Localisation des trois établissements de l'enquête





- Une définition individuelle du territoire (dimension subjective) : Elle touche à la manière dont l'espace est approprié par les jeunes et à la manière dont cette appropriation « fait territoire » : A quelle échelle ce territoire se situe-t-il ? Est-il continu ou prend-il plutôt la forme d'un réseau ? Quelles sont les personnes importantes dans ce territoire ?

Les chercheuses³ se rendent sur leur terrain respectif pour une courte période d'immersion qui doit permettre la rencontre avec les protagonistes de la recherche, de répondre à quelques questions, (re)expliquer le contexte, accueillir les doutes, rassurer et se coordonner pour la suite.

³ L'équipe de recherche est composée de quatre chercheuses. En effet, l'équipe initiale composée de trois chercheuses a été complétée suite au congé maternité de l'une d'entre-elles. Le terrain d'Yssingeaux a ainsi été réalisé par deux chercheuses et les analyses de manière conjointe entre les quatre chercheuses.

On arrive en ville ...

Il est 13h30. Je déambule sur le cours Tolstoï, avant de me diriger vers le 151 bis, en retrait des autres bâtiments, ce qui le rend peu visible. L'éducatrice et la chef de service m'accueillent tout en me signifiant que « la salle de réunion est recouverte par les plannings en cours de réalisation ». Nous nous installons dans une pièce m'évoquant une salle d'attente et nous échangeons quelques mots avant la présentation des jeunes volontaires pour mener la recherche. (Extrait du carnet de terrain)

La MECS les PEUPLIERS se situe sur le cours Tolstoï, importante artère au cœur de la ville de Villeurbanne, commune de la Métropole de Lyon et limitrophe de Lyon. Elle fait partie des nombreux établissements et service de l'Association ACOLEA, association qui émane, en 2019, de l'intégration des établissements et services de l'association ACOLADE par la SLEA. En lien avec notre recherche, il convient de retenir que l'ancrage de l'association sur le territoire du Rhône et de la Métropole fait partie intégrante de son identité. De surcroît, dans les orientations stratégiques 2022-2023, trois priorités majeures de l'association peuvent être retenues au regard de nos préoccupations :

Axe 1, Développement de la capacité de recherche et d'influence sur les politiques publiques ;

Axe 2, Réorganisation des pôles de protection de l'enfance en territoire et en dispositifs transversaux. État des lieux sur les dispositifs à faire évoluer ou à créer sur chaque territoire.

Axe 3, Évolution de nos pratiques d'accompagnement vers davantage de faire-avec et de développement du pouvoir d'agir.

Au sein de la MECS Les PEUPLIERS nous serons reçue sur le Groupe 3, dit « groupe des appartements », composé de :

- 3 jeunes en semi-autonomie dans la villa attenante à la MECS
- 2 jeunes dans les 2 studios au rez-de-chaussée de la MECS
- 5 jeunes dans 2 appartements diffus à Villeurbanne.

Les jeunes y sont accueillis à partir de 15 ans et sont accompagnés par 3 éducateurs à temps plein. A la lecture du projet de service, nous repérons peu de références avec les notions clés de la recherche si ce n'est trois phrases : « Aider le jeune à comprendre puis s'ouvrir sur son environnement » ; « Participer activement à la mise en place et la conduite de projets citoyens, culturels » ; « Transmettre le fait d'être acteur. »⁴

⁴ Projet de service, Les Peupliers.

On arrive à la mer ...

A mon arrivée lors du premier jour de terrain, nous allons faire le tour des maisons sur les quatre sites avec Emmanuel Paris, chef de service d'une des maisons et directeur adjoint aux affaires culturelles de l'institution pour présenter aux jeunes et leurs éducateurs les intentions de l'étude et son appel à candidater.

Ce jeudi 1er septembre, je suis accueillie pour le déjeuner au Centre de jour, situé sur le site de la Ferme au 264, rue du four à chaux à St Martin Boulogne, par le cuisinier et deux éducateurs ainsi que les jeunes présents. (Extrait du carnet de terrain)

Issue de l'union de deux associations, la « Maison des enfants de la Marine » et le « Foyer Educatif De la Côte d'Opale », le 25 juin 2011, l'association « Les Maisons des Enfants de la Côte d'Opale » (MECOP) est composée de différentes maisons qui s'inscrivent dans un programme de prise en charge d'enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance du Pas-de-Calais. La recherche se déploie dans les huit maisons de l'association. Celles-ci se situent sur quatre sites différents, entre Saint-Martin-Boulogne jusqu'à Wimille en passant par Outreau, dans des configurations et architectures distinctes.

Ces lieux de vie (Outreau, Saint-Martin-Boulogne, Wimille) accueillent les enfants avec la volonté de « faciliter l'insertion dans la vie du territoire et dans une proximité géographique des différents sites de l'association, favorisant ainsi les projets transversaux. »⁵

Dans les objectifs majeurs du projet d'établissement, nous retenons deux dimensions qui entrent en résonance avec l'objet de la recherche : « Aider les jeunes à devenir des adultes autonomes, responsables et citoyens en prenant en compte l'environnement et en accordant une place significative à la culture. » L'ambition affichée est de soutenir l'ancrage des activités dans le territoire en favorisant les partenariats et l'ouverture sur l'extérieur.

⁵ MECOP, Extrait du projet d'établissement 2020-2025

On arrive à la campagne ...

L'immersion sur le terrain d'Yssingeaux a eu lieu en juillet 2022, avec une soirée passée au sein de l'établissement collectif de l'Entre-deux, suivie d'une journée avec le groupe de jeunes présents et les éducatrices. Cette immersion a été l'occasion de mieux comprendre l'établissement et son inscription dans le terrain et de présenter la recherche aux jeunes participants. Ces derniers, tout comme les équipes éducatives, avaient été préalablement informés des objectifs et modalités de la recherche par l'intermédiaire du directeur d'établissement. A l'issue de cette immersion, nous retenons plusieurs dimensions caractéristiques de la singularité de l'établissement. (Extrait du carnet de terrain)

L'enquête se déroule auprès d'un service de la MECS Les Écureuils. Cet établissement, situé dans le département de la Haute-Loire, accueille des enfants, adolescents et jeunes entre 0 et 21 ans, confiés par l'ASE, au sein de différents services implantés principalement au Chambon-sur-Lignon, à Yssingeaux et au Puy-en-Velay.

L'objectif du service est présent dans sa dénomination même, « l'Entre-deux », puisqu'il s'agit d'accompagner les jeunes dans un moment « marqué par le passage entre deux états : celui de l'enfance à l'âge adulte et pour les jeunes accueillis, le passage d'un accueil en collectif à un accueil en appartement autonome »⁶. Ce service accueille au total douze jeunes, avec trois modalités différentes de logement qui peuvent se conjuguer :

- Trois appartements de pré-autonomie

A côté de la maison principale, le service dispose de trois studios appelés « studios de pré-autonome », une forme hybride qui permet de tester la vie quotidienne sans présence d'adulte.

- Des appartements loués ponctuellement

Le service loue des appartements dans lesquels vivent les jeunes majeurs. Le choix de la localisation des établissements se fait au cas par cas, selon le projet des jeunes, qu'il soit scolaire ou professionnel. Les appartements peuvent ainsi être relativement éloignés de la commune d'Yssingeaux. A titre d'exemple, lors de notre première immersion sur le terrain, la location d'un appartement à Saint Agrève (35 minutes en voiture) ou d'un autre à Clermont-Ferrand (environ 2h10 d'Yssingeaux en voiture) a été mentionnée.

- Un établissement collectif situé à Yssingeaux

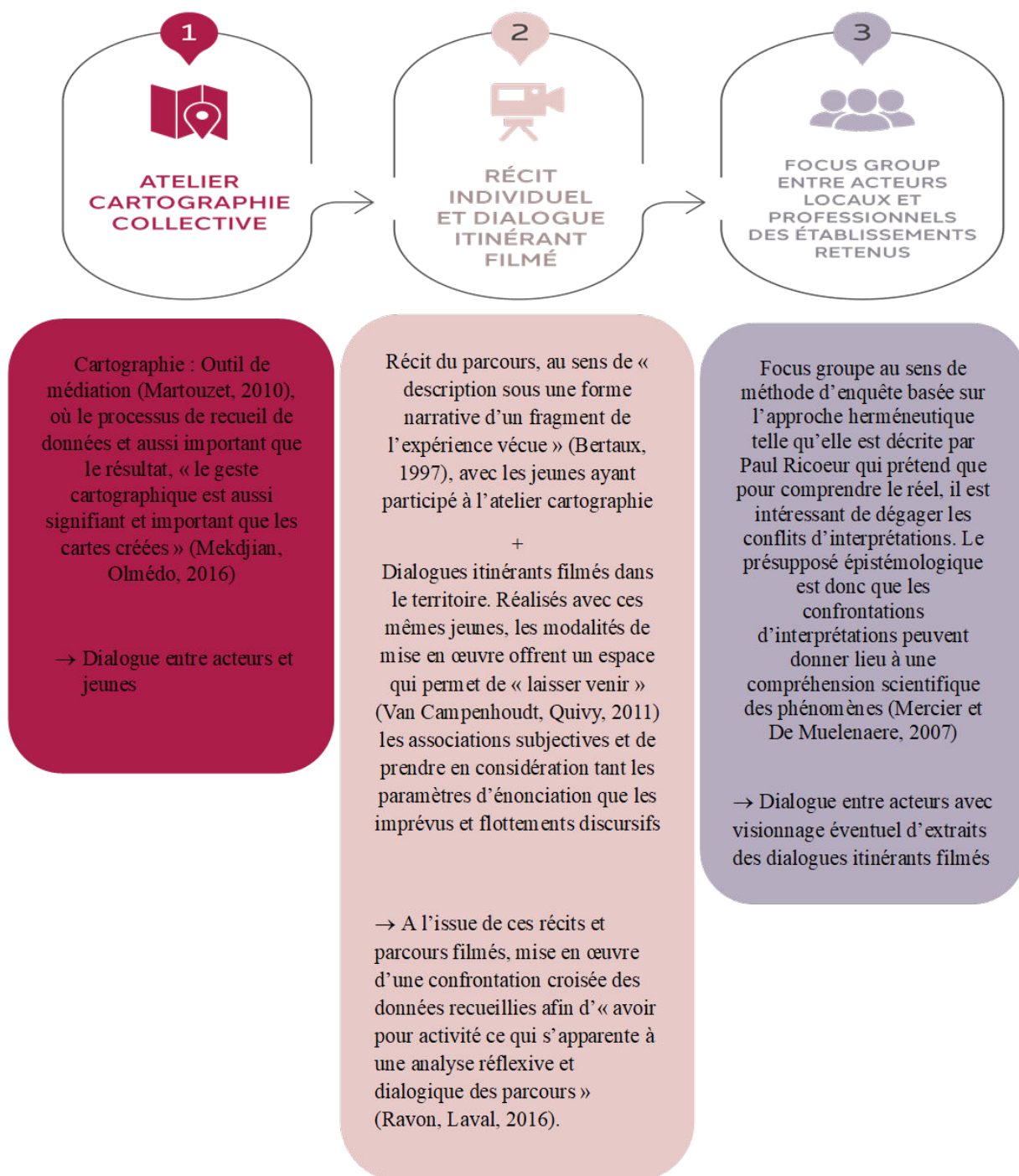
⁶ Site internet de l'association : <https://www.mecs-ecureuils.fr/nos-services/lentre-deux/>

L'établissement collectif, l'Entre-deux, est une maison sur deux étages qui se fond dans le voisinage. Elle est située dans une zone pavillonnaire de la commune d'Yssingaux. Le choix du bâti pour accueillir ce nouveau service de la MECS en 2015 résulte de différents objectifs, dont celui d'intégration de l'établissement à son environnement et d'une recherche « d'ordinaire » en opposition à des marqueurs de l'institution : pancarte, véhicules estampillés... Le terme « maison » privilégié par les acteurs éducatifs pour en parler témoigne de cette dimension.

A plusieurs reprises lors de la journée d'immersion, le territoire concerné est questionné, tant par les éducatrices que par les jeunes. En effet, le territoire de référence de ce service est un territoire aux limites mouvantes, qui se dessine en fonction des projets des jeunes, du fait notamment des appartements loués en fonction des besoins. Le choix de la commune d'Yssingaux pour établir le service s'explique par sa relative centralité et la présence de certains services par rapport à la commune du Chambon-sur-Lignon, où vivaient les jeunes entre 15 et 18 ans avant l'ouverture de ce service.

2.2. Méthode d'investigation sous-tendue par le principe du regard croisé




Nous nous engageons dans un dispositif d'investigation caractéristique d'une méthodologie qualitative qui permet d'analyser, dans différents contextes, si le territoire est vecteur de construction de lien pour les jeunes en protection de l'enfance. Le croisement des outils que nous mobilisons a alors pour fonction première de mettre en lumière le lien au territoire par le prisme de la parole des jeunes, de s'intéresser de près à ce qui se joue à certains endroits, à certains moments, avec certains protagonistes mais également d'appréhender, par confrontation, les pratiques des acteurs. La méthodologie d'enquête repose ainsi sur la mise en dialogue du territoire « vécu » selon les jeunes et les acteurs de la protection de l'enfance, à travers trois outils principaux qui se mettent en œuvre après les deux journées d'immersion :



L'ensemble des données sera traité collectivement, à partir d'une analyse de discours, par les chercheuses et confronté avec les membres du CST. Non sous-tendue par des thématiques présupposées, elle procède par « identification et nomination des disjonctions et des conjonctions dans chaque entretien ». Après lecture verticale et horizontale, il s'agit, de construire une « typologie inductive autour d'un petit nombre d'unités choisies progressivement, (après « avoir dormi dessus »), comme noyau de la typologie. » (Demazière, Dubar, 1997)

Sans balise théorique préalable, nous partons à la rencontre des jeunes. Chemin faisant, la nécessité de « catégorisation savante » (Demazière, Dubar, 1997) s'impose et conduit à une conceptualisation progressive des données empiriques. Il est alors nécessaire de parcourir ce rapport comme une exploration empirique, tournant le dos à la démarche déductive où la vérification d'hypothèses préétablies gouverne la démarche. La validité scientifique de ce dispositif repose sur la combinaison des sources de données qui permet de repérer les liens entre les éléments rapportés. C'est à cette condition qu'une généralisation est possible et favorise la transférabilité des propositions théoriques au-delà des contextes étudiés.

Figure 3: Synoptique des trois terrains et outils mis en œuvre

 Territoire rural : Yssingaux SERVICE DE L'ENTRE-DEUX	 Territoire urbain : Villeurbanne MECS LES PEUPLIERS	 Territoire semi-urbain : Boulogne-sur-Mer MAISONS DES ENFANTS DE LA COTE D'OPALE
TEMPS D'IMMERSION REALISEE SUR LES 3 TERRAINS		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Atelier de cartographie : 5 jeunes + 3 acteurs Avec les mêmes jeunes : ○ Récits individuels ○ Dialogues itinérants filmés et Confrontation collective ○ Focus groupe avec les acteurs : 6 acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atelier de cartographie : 5 jeunes + 3 acteurs Avec les mêmes jeunes : ○ Récits individuels : Abandon d'un jeune ○ Dialogues itinérants filmés et Confrontation collective : Abandon de 2 jeunes ○ Focus groupe avec les acteurs : 5 acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atelier de cartographie : 5 jeunes + 4 acteurs Avec les mêmes jeunes : ○ Récits individuels ○ Dialogues itinérants filmés et Confrontation collective ○ Focus groupe avec les acteurs : 5 acteurs
AUTORISATIONS PARENTALES OBTENUES		

Les choix méthodologiques à l'épreuve du terrain

À la suite de notre immersion inaugurale et notre premier CST⁷, nous réadaptions nos choix méthodologiques initiaux : « *des réajustements provisoires s'opèrent, l'accord ne se dit pas une fois pour toutes* »⁸. Quatre dimensions majeures sont alors discutées et validées collectivement après débat : l'accès au terrain ; la tranche d'âge des enquêtés ; le choix des jeunes enquêtés ; la question de la rémunération.

- Nous convenons que chaque terrain serait assuré par une des chercheuses en décidant préalablement ensemble de repères méthodologiques communs qui visent à donner des grandes orientations tout en laissant des marges de manœuvre à chaque terrain. Outre la nécessaire prise en compte des réalités du terrain, cette manière de faire présente l'avantage de soutenir des configurations différentes sur le territoire permettant d'instaurer une dynamique comparative dans la mesure où « *la manière dont va se configurer cette recherche dans les territoires dira quelque chose du territoire* »⁹. Ainsi, chacune choisit avec les équipes concernées les modalités et canaux de communication avec les jeunes, les jours de présence sur le terrain, les temps de régulations éventuels...
- Concernant le public convié à participer à la recherche, le projet déposé mentionnait la tranche d'âge 15-21 ans. Au moment de la mise en œuvre de l'enquête, la question du choix des jeunes par territoire se pose. Une discussion au premier CST permet de vérifier que cette tranche d'âge correspond globalement à une réalité du découpage des MECS en groupe d'âge, avec un accompagnement vers ce qui est appelé la « semi-autonomie » :

Au sein de la MECOP, « tout ce travail-là [d'apprentissage de l'autonomie], le Conseil départemental nous demande maintenant de le faire de plus en plus tôt, autrefois c'était vraiment lors des 18-21 ans et maintenant on fait ce travail-là, d'accession au studio, avec des enfants qui n'ont que 15 ans et on les emmène tout doucement vers 17 ans et l'accession aux studios. Donc pour moi ce sera un outil [la recherche] dans la panoplie qu'on est en train de mettre au point pour expliquer à ces enfants-là ce que c'est que la semi-autonomie, les attendus et puis leur liberté,

⁷ Le comité scientifique et technique (CST) a été mis en place dès le début de la recherche. Sa composition évolue progressivement. L'ambition est qu'il rassemble une quinzaine de membres maximum venant de divers horizons : élus, professionnels de la protection de l'enfance dont les cadres, jeunes, acteurs locaux, l'équipe pluridisciplinaire de recherche dont le Professeur Bertrand Ravon, superviseur scientifique de ce projet. Les relations entre les membres du CST sont horizontales et avec un réel souci de rompre avec les asymétries. Il se réunit à différentes étapes stratégiques du processus de recherche pour traiter de : planification et repérage ; conception des outils méthodologiques ; questionnements issus du terrain ; outils de traitement des données ; validation des résultats et valorisation. Il est garant du processus de recherche, des orientations prises, de la qualité scientifique des activités conduites et de l'adéquation de celles-ci avec l'objectif de la recherche.

⁸ PICHON Pascale, 2011.

⁹ Membre CST 1

comment la vivre en semi-autonomie parce que c'est un truc à l'élastique : t'as droit à d'autres espaces dans ton territoire vécu en même temps tu dois rester en lien avec l'institution alors que dans une maison d'enfants c'est simple c'est l'éducateur qui dit. »¹⁰

Sur le terrain d'Yssingaux, cet accompagnement des 15-21 ans est pensé en deux étapes bien distinctes : une première de 15 ans à 16 ans et demi, où un travail sur le lien à la famille est privilégié ; une seconde après 16 ans et demi, orientée sur la recherche de liens autres, si le constat est établi que les liens familiaux ne seront pas suffisamment soutenant pour le passage à l'âge adulte. Dans ce contexte, le directeur percevait un risque dans le fait de proposer à des jeunes de 15 ans, encore dans un questionnaire par rapport au lien à la famille, de participer à la recherche. Cette participation aurait pu être perçue comme une volonté de les inscrire davantage dans le territoire de la MECS, alors que ce n'était pas l'objectif de l'accompagnement à ce moment-là : *« J'ai cette interrogation sur les jeunes mineurs car aujourd'hui à part un ou deux où ils sont sûrs depuis très longtemps qui ne retourneront pas chez eux, le passage du groupe des préados au groupe qui prépare à l'autonomie c'est toujours une appréhension, c'est toujours une peur ; ils ne veulent pas y aller ; et ils ont toujours cet espoir que les parents avant la majorité vont les récupérer ... donc leur parler d'un territoire, attachement à un territoire, c'est aussi déjà envoyer le message qu'on est en train de penser à ton avenir peut-être pas comme toi tu l'imaginais... Alors que les 15 ans, ils sont dans d'autres questions. »¹¹*

Cette remarque conduit à une réflexion sur les effets de la recherche pour les jeunes, et sur l'interprétation qu'ils pouvaient faire de leur participation. Pour l'équipe de recherche, le fait que le territoire de la famille soit encore « mis au travail » par les équipes éducatives n'est pas un obstacle à la participation à l'enquête. Au regard de l'âge charnière auquel correspond l'âge de 15 ans dans les dispositifs de protection de l'enfance mais aussi de manière plus générale¹², nous choisissons de maintenir 15 ans comme limite basse, tout en prenant en compte les spécificités de chaque terrain.

Conjointement, la limite haute de cette tranche d'âge, 21 ans, est discutée, notamment suite à l'évocation par les terrains de la recherche du lien qu'ils maintiennent avec certains « anciens ».

10 Directeur terrain Boulogne-sur-Mer, CST 1

11 Directeur terrain Yssingaux, extrait CST 2

12 Le passage au lycée a par exemple été mentionné lors du CST 2

L'idée d'une participation des « anciens » comme médiateurs de la recherche est envisagée, ainsi que leur participation en tant qu'enquêtés. L'idée de permettre à des « jeunes sortants » de participer est retenue, notamment pour pouvoir appréhender la fin de l'accompagnement par la MECS et le passage à la majorité ou à la sortie de contrat jeune majeur. La précaution d'une limite d'âge à 25 ans, pour que le souvenir de l'expérience du territoire de la MECS ne soit pas trop lointain, et parce que les territoires évoluent, est cependant posée.

- Ces critères étant retenus, la modalité de sélection des jeunes est laissée libre à chaque terrain afin de rester au plus près des réalités. A l'issue du CST n°1, le document ayant servi lors d'une précédente enquête dans ce qui était appelé « appel à candidature », est transmis à chaque terrain et sera ajusté en cas d'utilisation (Annexe 2 : Support de communication aux parents, autorisation et Annexe 3 : Argumentaire proposé aux directions des trois établissements). La communication avec les parents et l'obtention des autorisations nécessaires sont également assurées par les établissements. Le premier contact des chercheuses avec les équipes éducatives et les jeunes se fait dans le contexte de la journée d'immersion ou de sa préparation.

- La question de la rémunération est également discutée lors du CST n°2. Cette question est posée par un des jeunes à qui la recherche a été présentée sur le terrain Villeurbannais. Elle donne lieu à de longs échanges autour de l'intérêt des jeunes à participer à la recherche et l'éventuel biais que constituerait une rémunération, dont le risque de s'engager dans la démarche seulement parce qu'on est rémunéré et/ou d'avoir le sentiment d'obligation vis-à-vis de réponses attendues (soulevé par un des directeurs présents). Par ailleurs, les échanges en CST conduisent à requestionner le statut des jeunes dans la recherche, entre « être enquêtés » et « être co-enquêteurs », pour envisager la pertinence de la rémunération. Partant du principe que le statut de co-enquêteur concerne d'avantage la deuxième phase de la recherche (contribution à la production du film, confrontation croisée à la suite des récits de vie et entretiens filmés, participation à la valorisation de la recherche), cette question est laissée ouverte. Ré-évaluée au cours des étapes suivantes, l'intérêt de contribuer à cette recherche et d'être acteurs d'un film documentaire, pour lequel il est envisagé diverses modalités de diffusion, prime sur la question de la rémunération. Il s'avère néanmoins que ce sujet reste un « angle mort » dans les pratiques actuelles en MECS et sujet de désaccords.

Description des différents outils

Au préalable, notons que la pertinence et la validité de l'enquête ne reposent pas sur le nombre d'ateliers ou d'entretiens réalisés mais sur la diversité des profils et des situations rencontrées.

- **Ateliers de cartographie collective**

La cartographie participative permet à des non-spécialistes de dessiner un territoire sous la forme de carte. Qu'elle soit nommée cartographie participative, sensible, narrative ou encore collective, il s'agit d'une cartographie « indisciplinée » (Palsky, 2013) au sens où elle s'affranchit en partie des règles conventionnelles de la cartographie pour permettre l'expression d'un espace vécu. En même temps, elle en reprend certains principes et notamment l'usage du langage symbolique (la légende) qui soutient le discours (Mekdjian, Olmédo, 2016). La cartographie, en tant que support de médiation (Martouzet, 2010), facilite le récit de soi mais aussi l'échange collectif. Elle s'inscrit aussi dans une méthodologie au sein de laquelle le processus de recueil de données est aussi important que le résultat : « le geste cartographique est ici aussi signifiant et important que les cartes créées » (Mekdjian, Olmédo, 2016). Dans ce contexte d'investigation, la cartographie collective est considérée comme un outil de recueil permettant de produire des cartes collectives qui seront analysées, mais aussi comme outil de médiation et de dialogue entre acteurs et jeunes :

- Identifier les lieux importants et vecteurs de lien pour chacun
- Amener les participants à argumenter sur le choix des lieux à représenter, confronter les représentations différenciées
- Faire émerger une représentation partagée du territoire des liens qui servira de préparation à la deuxième étape.

Destinée à faciliter la participation du public concerné, pour chaque atelier, un des principes fondamentaux est celui du « non-savoir » qui suppose de « laisser en suspens les discours professionnels et personnels dominants (...), de se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place. » (Paul, 2012)

Ces ateliers se déroulent sur chaque territoire, animés individuellement par la chercheuse concernée, à partir d'un déroulé commun (Annexe 4 : Déroulé de l'atelier de cartographie collective). Ils regroupent cinq jeunes volontaires répondant aux critères retenus dans le cadre du CST et pour qui nous obtenons l'autorisation parentale (Annexe 2 : Support de communication aux parents, autorisation). S'ajoutent des acteurs clés choisis soit par les professionnels de la MECS, soit par les jeunes, selon les configurations respectives mises en place avec les chercheuses. Les premiers pas sur les terrains pointent alors une distinction intéressante à l'œuvre : « *Lorsque les éducateurs s'emparent de cette question des acteurs du*

territoire, on reste dans l'institution, avec l'ASE, la mission locale, alors que quand c'est les jeunes, on normalise, avec la coiffeuse, la surveillante... »¹³

- **Récits biographiques et Dialogues itinérants filmés**

Pour mener cette deuxième partie d'investigation, nous choisissons de prendre pour point de départ l'individu, dans une approche biographique relatée et filmée, ce qui constituera notre matériau principal. L'objectif visé est de décrire et d'analyser le lien au territoire par la mise en récit de scènes vécues et la production filmée de dialogues itinérants pour que la parole soit la moins dénaturée possible. Cette méthode vise à appréhender ce qui se joue et ressentir les mouvements affectifs à l'œuvre.

- Nous retenons que le récit participe de deux réalités, l'une objective et l'autre subjective. La première renvoie à une réalité dite objective, à travers les événements vécus et la seconde dite subjective liée à l'expression du vécu de ces événements. Cette double dimension constitutive du discours narratif en fait un matériau sociologique particulièrement fécond pour « donner à voir à la fois un univers de sens et un univers de vie, un point de vue sur le monde et des formes concrètes d'appartenance au monde » (Schwartz et al., 1990). Par son intermédiaire, on peut saisir « les univers sociaux qui façonnent les identités, la manière dont ils se sont construits et le sens que leur attribue le narrateur ». Raconter son histoire, c'est dépasser le « je » et raconter les liens qui nous lient avec les autres, avec le monde et qui nous constituent. C'est aussi élaborer un récit avec sa cohérence interne, ce qui donne à voir ce que l'on perçoit de « son » monde. Il s'agit d'obtenir que les « jeunes se racontent (Demazière, Dubar, 1997) de reconstituer des « lignes de vie » qui ne sont pas forcément linéaires, d'examiner l'enchaînement des différents moments d'une histoire et de repérer (Veith, 2004) : les événements critiques (Léomant et Sotteau- Léomant, 1987) ; les événements biographiques (Leclerc-Olive, 1997) ; les événements apparemment anodins, les événements-symboles, qui ont le statut d'indice (Kaufmann 1996 ; Bertaux, 1997) et qui font accéder à la compréhension du processus ; les événements sans importance révélateurs cependant de situation, de processus car « les détails offrent des clefs de compréhension des relations d'interdépendance qui produisent les parcours biographiques » (Bertaux-Wiame, 1991). Ainsi, il convient de se concentrer sur une approche territorialisée qualitative permettant d'analyser par le récit les effets du territoire dans le parcours des jeunes. Nous nous

13 Directeur terrain Yssingaux, extrait CST 2

intéressons « à une succession d'évènements contingents dans la mesure où c'est davantage une configuration d'éléments hétérogènes qui construit l'histoire au fur et à mesure plutôt qu'une cause unique supposée constante » (Bidart, 2016). Nous cherchons à objectiver ce qui fait rupture dans le récit du jeune ou inversement ce qui a fait, à un instant T de leur parcours sur le territoire « vécu », rapport ou lien (Maela, 2020). Nous nous appuyons alors sur une trame de questions minimales (Annexe 5 : Guide récit individuel) destinées à laisser l'enquêté « se raconter » librement, livrer ce qui compte pour lui, plutôt que se confondre avec ce qui compte pour l'enquêteur. Les récits sont croisés entre eux pour « donner une compréhension à plusieurs voix du microcosme concerné et pour s'éclairer mutuellement lorsque les membres d'un groupe parlent les uns des autres » (Delcroix, 1995).

- Concernant les dialogues itinérants filmés, nous retenons que les modalités de mise en œuvre offrent un espace qui permet de « laisser venir » (Van Campenhoudt, Quivy, 2011). Par une approche « Goffmanienne », il s'agira d'entendre le point de vue des protagonistes à partir de leur récit dont la valeur heuristique tient « à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel et l'inscrit dans un réseau de significations. Il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire, mais de faire parler sur » (Blanchet et Gotman, 2013). Ainsi, cette méthodologie favorise les associations subjectives et prend en considération tant les paramètres d'énonciation que les imprévus et flottements discursifs. A l'appui de Gibson, nous considérons que connaître ce qui nous entoure se réalise « en nous déplaçant en son sein. Grâce à ce mouvement (la marche) nous suivons un 'chemin d'observation'. » (Gibson, 1979)

Ce dispositif d'investigation qui comprend deux outils distincts est réalisé de la même manière sur chaque territoire :

- Récit individuel (1h00), sur le lieu choisi par le jeune et adapté à l'exercice. Nous prévoyons de conduire ces entretiens auprès des jeunes ayant participé à l'atelier cartographie. Nous aborderons ultérieurement les difficultés rencontrées obligeant à réduire le nombre de jeunes à Villeurbanne.
- Dialogue itinérant filmé (entre 2h00 et 3h00 selon les distances à parcourir) avec les mêmes jeunes. Le choix des lieux est défini entre l'enquêté et l'enquêteur dans le cadre du récit individuel et en tenant compte des critères de faisabilité. La sélection est remise à notre vidéaste afin de se préparer collectivement à l'exercice. Les déplacements et arrêts dans

chaque lieu permettent le dialogue, soutenu par une grille de questions (Annexe 6 : Guide dialogues itinérants).

- **Confrontation croisée des regards**

A l'issue de ces récits et parcours filmés, nous mettons en œuvre sur chaque territoire une confrontation croisée des données filmées recueillies afin de faire émerger collectivement du matériau les problématiques principales et identifier les tensions. Nous faisons référence à l'*undercommons*, selon Tim Ingold, ce moment qui « précède la compréhension ; c'est l'effort de mise en commun, d'ajustement des expériences de chacun. Il s'agit d'un moment d'ouverture et d'indécision préalable à toute communication. Il est le lieu des rencontres et des variations avant qu'elles ne soient figées. » (Ingold, 2018) Les groupes constitués peuvent « avoir pour activité ce qui s'apparentent à une analyse réflexive et dialogique des parcours » (Ravon, Laval, 2016). Cet échange entre jeunes par groupe présente alors plusieurs intérêts :

- Permet de saisir les zones de désaccords, les divergences de représentations et d'opinions, les controverses et de valider les premières analyses et hypothèses des chercheurs
- Permet aux jeunes qui se sont peu exprimés pendant les entretiens individuels de s'exprimer davantage dans l'échange avec les autres expériences relatées.

Ces balades filmées menées sur chaque terrain débutent toujours par une remise en contexte du cadre de la recherche et de la confidentialité des propos tenus, hormis ceux validés par le jeune pour une restitution sous la forme d'un film. Le contrat est le suivant : aucun extrait n'est dévoilé publiquement sans l'aval de chacun. Chaque chercheuse prend la précaution d'expliquer que le film final (30 mn) ne peut retenir que très peu d'images de chaque portrait individuel mais que ces portraits restent la propriété de chaque jeune. Ainsi, après la réalisation des dialogues itinérants et le montage effectué par la vidéaste (à la suite de plusieurs allers/retours avec l'équipe de recherche), chaque chercheuse retourne sur son terrain pour présenter aux jeunes le montage vidéo individuel, « le portrait des jeunes », support essentiel pour le montage du film final. Il est parfois nécessaire d'adapter les modalités de visionnage afin que chacun se sente à l'aise. Chaque jeune s'approprie alors son film et sait qu'à partir du moment où il donne son accord, des extraits peuvent être empruntés pour composer le film « collectif ».

Il convient de retenir ici que la restitution d'une recherche engage les deux parties : l'enquêteur et l'enquêté. C'est un moment angoissant pour chacun. En effet, le chercheur outre ses

considérations personnelles (la peur de trahir, la peur de blesser, etc.) cherche une validation de ses résultats auprès des sujets concernés. L'enquêté appréhende vivement de se découvrir à l'image et ensuite d'être vu. Dans cette phase, nous convoquons le concept de vraisemblance particulièrement développé par les sociologues de l'intervention sociologique (Touraine, Dubet et Hegedus, 1983) mais aussi par la sociologie clinique et plus largement encore : « (...) les chercheurs interviennent en livrant régulièrement au groupe les hypothèses qu'ils élaborent au fil des échanges, associant les acteurs à l'élaboration de l'analyse, jusqu'à éprouver avec eux la vraisemblance du cadre d'interprétation général en bout de course. Placer les enquêtés dans un cadre qui favorise un travail réflexif partagé avec les chercheurs promet une double épreuve : la confrontation du sens proposé par les acteurs eux-mêmes à celui construit par les chercheurs. Ce choix épistémologique se retrouve toutefois dans d'autres usages des méthodes de groupe. C'est le cas de la démarche de *democratic research* expérimentée par E. Frazer, de la sociologie clinique, de l'analyse institutionnelle ou encore de la médiation sociologique. C'est le cas également de la méthode retenue par les sociologues des organisations : comme le précise E. Friedberg, l'enjeu de la restitution est à la fois d'expérimenter directement la pertinence des analyses, mais également de faire en sorte que la connaissance devienne une *public knowledge* où chacun sait ce que tout le monde sait, élément décisif pour rendre possible le changement au sein de l'organisation. Enfin, on notera que, plus largement, le fait d'intervenir pour créer un espace de réflexivité a progressivement gagné les techniques d'entretien individuel » (Cousin et Rui, 2011). S'inscrivant dans cette approche, le principal enjeu du dernier entretien en groupe, appelé « confrontation collective », est de répondre avec et par les jeunes à cette question de la vraisemblance. Cet exercice est nécessaire car « si la recherche peut permettre un renforcement narcissique elle peut aussi déposséder celui qui s'est prêté au jeu » (Lacharité, Sellenet, Chamberland, 2015)

Il en ressort, sur les trois territoires, que l'ensemble des jeunes est saisi par la découverte de son film et vivement satisfait du résultat. Ils donnent leur accord spontanément après le visionnage, en se complimentant sur leur façon d'être « à l'aise devant la caméra ». Réjouis, ils prolongent leurs perceptions en relatant de nouvelles anecdotes qui émergent à ce moment-là.

A ce stade, il est capital de mentionner qu'une restitution collective de type « avant-première » du film aurait dû être réalisée. La date est reportée à l'automne prochain. Cette restitution s'inscrit dans la logique de notre démarche participative. En effet, la participation suppose trois types d'expériences (Zask, 2011) : prendre part (la sociabilité), contribuer à (apport d'une part),

recevoir une part (rémunération). Cette dernière expérience est bien souvent négligée. Aussi, par l'acte de restitution, il s'agit de redistribuer une part symbolique et réelle aux acteurs qui ont contribué à cet édifice. Simultanément, par cet événement collectif, il convient de rendre compte partiellement, à l'ensemble des personnes impliquées et au-delà, des résultats de la recherche.

- **Focus groupe entre acteurs locaux et professionnels des établissements retenus**

Un focus groupe est un type d'entretien collectif, réalisé avec des personnes concernées par un type d'intervention. C'est une méthode d'enquête sociologique qualitative incitant les participants à débattre et à prolonger leur réflexion. Elle permet d'obtenir, par un processus d'interaction, des informations relatives aux opinions, attitudes et expériences des personnes concernées voire à expliciter leurs attentes vis-à-vis d'un type d'intervention. Elle se base sur l'approche herméneutique telle qu'elle est décrite par Paul Ricoeur qui prétend que pour comprendre le réel, il est intéressant de dégager les conflits d'interprétations. Le présupposé épistémologique est donc que les confrontations d'interprétations peuvent donner lieu à une compréhension scientifique des phénomènes (Mercier et De Muelenaere, 2007).

Ces focus groupes rassemblent quatre à six protagonistes (professionnels des établissements dont les cadres, élus, acteurs clés du territoire) soit nommés au cours des récits ou dialogues itinérants, soit repérés par les professionnels de la MECS. Un élément déclencheur (une question ouverte et/ou le visionnage d'un extrait des filmés réalisés), permet de lancer les échanges dans un esprit de discussion et de débat (Annexe 7 : guide focus groupe). Il s'agit ici d'appréhender la prise en compte du territoire et celle de vecteur de lien.

2.3. Enquêter en protection de l'enfance

Quand la recherche rencontre des obstacles

Au milieu de cette belle aventure collective, quelques obstacles ont freiné la démarche d'enquête sans que cela ne remette en cause le travail engagé. En effet, au cours du processus, des jeunes ont douté et requestionné leur implication, jusqu'à lâcher pour deux d'entre eux :

- L'une, en rupture du lien avec la MECS suite à une mise à pied, refuse de poursuivre en expliquant ce choix :

R : *Ouais, il y avait un lien, il y avait un lien, mais là ce n'est plus le cas.*

S : *Ok. Avec tout le monde, avec la MECS en général ?*

R : Ouais, il n'y a plus, y a plus ça parce qu'ils ont fait un truc que je n'ai pas vraiment aimé, ça m'a vraiment bouleversée donc non je ne pense pas que le même lien va se créer. De toutes les façons ils s'en fichent de créer un lien avec moi, il s'en foutent donc non. »¹⁴

Il est utile de noter ici que les contraintes du système de protection de l'enfance posent de nombreuses difficultés aux jeunes pour maintenir ce type d'engagement (changement de placement ; contraintes collectives ; sanctions diverses ; etc.).

- Pour l'autre, nous faisons l'hypothèse que ce n'était pas le moment opportun : *« Je me demande si finalement, parmi tous les jeunes que tu as croisés, est-ce que ce jeune ne fait pas partie de ces gamins qui n'étaient pas à un moment donné, qui n'avaient pas la maturité ou pas différentes choses, pour être prêts à se retrouver eux-mêmes ; et du coup, toi tu les as emmenés dans un voyage et ceux qui étaient prêts à se retrouver, à se retrouver eux-mêmes, ils sont allés jusqu'au bout. Moi, j'étais incapable de donner une définition au départ du territoire mais moi je ne suis pas dans un truc de 'je réussis ou je réussis pas'. Peut-être que parmi eux bah il y a certains qui étaient dans 'je ne vais pas y arriver' alors que d'autres ne se sont pas posé cette question-là, ils se sont dit c'est là que je me trouve en vérité et comme j'ai confiance, je vais te dire où je suis. »¹⁵*

Précisons également que des difficultés plus opérationnelles ont été rencontrées dans la mise en œuvre de la recherche, liées essentiellement à la disponibilité des jeunes pour la recherche et à la compatibilité des disponibilités entre jeunes, chercheuses et professionnels. Faire concorder les disponibilités respectives relève d'un véritable défi. Or, il s'avère qu'en période scolaire, les jeunes sont dans leur établissement scolaire ou en formation ce qui est incompatible avec les horaires des acteurs qui, lorsqu'ils sont professionnels, ne peuvent s'engager que sur des jours ouvrés en journée. In fine, la volonté respective de réaliser ce travail et les nombreux arrangements dont chacun a fait preuve a permis sa finalisation (presque) tous ensemble.

Une recherche portée collectivement

Dès le démarrage, nous adoptons une approche collaborative ou conjointe (Lyet, 2016) dans le cadre de ce projet de recherche-action reposant sur une dynamique pluri-acteurs. Il s'avère que le choix de développer une approche collaborative dans les projets de recherche ne va pas de soi. Il doit être opéré en fonction d'un ensemble d'éléments liés au contexte, aux contraintes imposées par le cadre financier et partenarial, aux thématiques de la recherche, à

¹⁴ Entretien S., Les Peupliers.

¹⁵ Focus groupe, Villeurbanne.

l'environnement institutionnel, qui peuvent être plus ou moins facilitateurs. Cela se réalise « pas à pas », dans un engagement certain basé sur une éthique de la disponibilité. Dans le cadre de ce projet, les conditions nous semblent réunies pour adopter une démarche conjointe, cohérente et pertinente :

- Tout d'abord, les échanges avec les institutions « terrains de recherche » ont d'emblée fait ressortir un réel intérêt pour cette approche, et une acceptation des risques éventuels qu'elle comporte. En effet, la démarche collaborative implique un cadrage initial moins précis, en partie, que dans d'autres démarches en termes de questions initiales de recherche ou de protocole d'enquête, ceux-ci étant soumis aux choix du groupe.
- Le second point concerne l'adéquation entre l'ambition de la recherche-action et la démarche proposée. Nous défendons l'idée que la participation collective est souhaitable et génératrice d'un « mieux » dans la production de connaissances, et *in fine* dans l'accompagnement. Notre hypothèse est que cette démarche génère - au-delà des résultats produits - un impact sur les pratiques professionnelles et favorise la création d'un nouvel espace de réflexion et d'expression partagé entre les adultes et les jeunes.

Partant, la manière dont est construit notre travail collectif répond à une ambition commune : celle de nourrir le débat sur le territoire comme vecteur de construction de lien pour des jeunes en protection de l'enfance, à partir d'une méthodologie fondée sur la rencontre et la confrontation des savoirs. Le caractère collaboratif de la recherche s'opère alors majoritairement à quatre niveaux :

- Les jeunes sont consultés et informés de « façon appropriée et suffisante pour être capable de prendre part à la décision. » (Bessel, 2011). Notre volonté est de promouvoir le droit du jeune à participer tournant le dos au modèle protectionniste des jeunes, convaincus que « la participation des enfants dépendra de notre capacité d'adulte à entendre leur voix » (Sellenet, 2012), à les « prendre au sérieux » (Cashmore, 2002) et à « donner suite » à leur parole (Euillet et Faisca, 2019). Cette relation implique un « déplacement » vers l'enfant, déplacement au sens large (Winter et al., 2017) qui oblige à se rapprocher par un changement de posture et de position. Dès lors, « la chercheuse est en quête d'hospitalité avant d'être en quête d'information » (Tillard, 2011).
- A côté des dynamiques spécifiques par terrain, des échanges collectifs entre les membres de l'équipe de recherche sont prévus dans le calendrier et se conjuguent à des échanges plus ponctuels et spécifiques selon les besoins. A fréquence trimestrielle, ces temps de rencontre et de discussions collectifs sont organisés en amont des CST. Ils visent à : mettre en commun

les avancées respectives sur le déploiement du dispositif de recherche ; discuter des difficultés rencontrées et des moyens de les résoudre, dans l'idée que les expériences des uns nourrissent celles des autres ; discuter des résultats avant confrontation au CST.

- Un CST est mis en place dès le début de la recherche. Il est composé de 10 à 15 membres venant de divers horizons. Les relations entre les membres du CST sont horizontales, avec un réel souci de rompre avec les « hiérarchies ordinaires » (Callon, 2001). Il se réunit cinq fois en ponctuant les trois phases stratégiques du processus de recherche : planification et repérage ; conception des outils méthodologiques et outils de traitement des données ; analyse, validation des résultats et valorisation. Il est garant du processus de recherche, des orientations prises, de la qualité scientifique des activités conduites et de l'adéquation de celles-ci avec l'objectif de la recherche. Les débats, les doutes, les troubles, les questionnements éthiques, les étonnements à l'œuvre permettent à l'équipe de recherche de clarifier leur démarche, les notions mobilisées, les analyses effectuées, ... Les points de vue divergents et embarras sont traités avec « tact » (Vidal-Naquet, 2013) dans une perspective de faciliter la poursuite du travail.
- Enfin, la réalisation du film documentaire avec la vidéaste complexifie la logique conjointe déjà à l'œuvre. En effet, des approches différentes se télescopent ; les pratiques respectives et leurs singularités sont interrogées ; l'incompréhension de certains choix est débattue ; sensibilité, créativité, technicité et validité scientifique se percutent. Dans ce contexte, plusieurs temps de concertation et réflexion collectives sont nécessaires pour stabiliser la démarche et valider le processus de réalisation.

In fine, il s'avère que si ce collectif n'est finalement pas parvenu à une co-production constante, l'ensemble des acteurs semble tirer une réelle satisfaction de cette expérience et une volonté de poursuivre.

La vigilance éthique : un enjeu constant

Cette méthodologie répond aux enjeux éthiques, propres au contexte de l'enquête, qu'il est désormais utile d'exposer :

- Mener une recherche auprès d'enfants et de jeunes nécessite de prendre en compte la spécificité de ce public, notamment dans sa relation au chercheur déjà effleuré précédemment. Le statut du chercheur est un « statut original, souvent inconnu des enfants » (Danic, Delalande et Rayou, 2006). S'ajoute que la méthode retenue implique une proximité entre chercheur et enquêté, proximité qui favorise la parole des jeunes. Ils seront

alors soutenus dans l'expression de leur récit qui évoque un contexte de vie singulier pour eux. Il est fondamental, « sous prétexte et au nom de la recherche, de ne pas ouvrir certaines blessures, à pénétrer dans des histoires de vie déjà largement exposées. » (Lacharité et al., 2015). Le maître mot est de « 'prêter attention', au double sens d'être à l'écoute, mais aussi de prendre soin » (Tim Ingold, 2018). Il s'agit aussi « d'accéder à leurs réalités, tout en leur permettant de s'approprier les enjeux de la recherche. » (Robin, Join-Lambert, Mackiewicz, 2017).

- Simultanément, la présentation du chercheur, de l'enquête et de ses objectifs, nécessaire dans toute démarche de recherche, fera également l'objet d'une attention toute particulière, avec une adaptation des supports aux différents protagonistes (Annexe 8 : Présentation succincte du projet à l'attention des équipes et Annexe 9 : Lettre d'explication aux jeunes intéressés par la recherche). Il convient de retenir que « le terrain engage une relation d'hospitalité par rapport aux lieux comme aux personnes et donc une relation de partage et de réciprocité, de sentiment d'adoption aussi.» (Lefort, 2012). Ainsi, les chercheuses pensent, et valident en CST, leur protocole de recherche, en anticipant les enjeux de la rencontre, en rédigeant une note explicative de la recherche transmissible à tous, en définissant la posture éthique et en sélectionnant les outils adaptés au public concerné. Elles ont le souci de communiquer, au démarrage, le but du projet de recherche et définir les règles de base ; le droit de se retirer à tout moment ; le droit à la confidentialité et au respect de la vie privée ; le droit de (re)questionner sans retenue ; les bénéfices visés ; les risques éventuels discutés en CST ; les principes de diffusion. Partant, une adaptation constante s'impose ; une explication récurrente s'accomplit ; une réévaluation permanente des risques et bénéfices s'opère ; un climat de confiance s'instaure.
- Le contexte de l'enquête, au sein d'établissements de placement, implique également une difficulté puisque « le paradoxe est ensuite pour le chercheur d'entrer en contact avec les jeunes par la médiation d'institutions vis à vis desquelles les jeunes entretiennent une certaine méfiance. » (Robin, Join-Lambert, Mackiewicz, 2017).

Cette vigilance éthique est guidée à la fois par des expériences respectives éprouvées et par nos connaissances croisées à ce sujet auprès des enfants placés et soumis à diverses sollicitations d'entretiens. Partant, trois approches, déjà évoquées partiellement dans ce rapport, sont à distinguer :

- Une approche réglementaire au regard notamment de la RGPD dont le règlement général, en vigueur depuis le 25 mai 2018, impose une information concise, transparente, compréhensible et aisément accessible des personnes concernées (notamment obtention des autorisations signées, passage en CST, respect de l'anonymat dans tout le déroulé de l'étude hormis le documentaire filmé).
- Une approche institutionnelle en lien direct avec les règles adoptées dans chaque structure
- Une approche humaine faisant référence au lien que nous construisons avec les enquêtés : le souci de l'autre se situe au cœur de notre démarche en garantissant que les participants se sentent en sécurité pour dévoiler certaines dimensions factuelles et subjectives de leur histoire ; en assurant une écoute bienveillante, sans jugement ; en privilégiant la forme d'une conversation ordinaire favorisant l'interaction.

Elle se manifeste à toutes les étapes de la démarche et se matérialise par quatre espace-temps:

- Information et accord (temps du démarrage et de façon régulière au cours de la recherche)
- Anonymisation, stockage, exploitation, archivage (tout au long du processus)
- Accessibilité de l'information (tout au long du processus)
- Utilisation des résultats (temps d'après)

Enfin, nous comprenons ici que, dans la configuration de notre dispositif, si les acteurs s'y engagent sur la base de dispositions individuelles distinctes, il s'avère que certaines conditions président à l'entrée et au maintien de ce processus de recherche collective. Ces conditions renvoient tant à des postulats épistémologiques que des enjeux éthiques.

PARTIE 2 : Des territoires construits entre risque de fragmentation et garantie de continuité

1. Entre territoires et lieux : la continuité en question

Il s'agit dans ce premier temps de l'analyse de repérer l'existence de territoires pensés comme tels par les jeunes et les acteurs rencontrés : qu'est-ce qui pour eux fait territoire, à la fois d'un point de vue collectif et individuel, en référence à la définition du territoire retenue au démarrage de la recherche (la construction du lien avec l'espace est centrale dans la définition du « territoire », au sens d'« espace approprié » qui se décline dans le rapport entre objectivité et subjectivité, mais aussi entre le collectif et l'individuel).

A partir d'une écriture descriptive des lieux retenus, nous appréhenderons progressivement ce qui fait territoire au sens d'espace à mesure topographique.

1.1. De l'absence de représentation collective ...

Sur chaque terrain, l'étape de l'atelier de cartographie collective montre tout d'abord une juxtaposition de lieux et des perceptions très différentes au sein d'un même terrain d'enquête.

- Sur le terrain d'Yssingaux, les choix effectués dans la délimitation du territoire diffèrent entre les deux ateliers réalisés et la dimension géographique est questionnée : *« On va travailler sur le territoire de l'Entre-deux mais géographiquement parlant c'est quoi exactement ? Parce que là on est sur Yssingaux, les Ecureuils c'est sur le Chambon, à quel niveau ça s'étale pour bien cibler ? »*¹⁶. Alors que nous nous efforçons de ne pas prédéfinir un territoire, les participants de l'atelier 1 réfléchissent au périmètre de la carte et choisissent de représenter plus particulièrement cinq communes : Yssingaux (43), Le Chambon-sur-Lignon (43), Monistrol (43), Le Puy-en-Velay (43) et Saint-Etienne (42). Le choix de représenter des communes relativement éloignées est expliqué par la présence de certains lieux « cibles », notamment les établissements scolaires fréquentés par les jeunes d'Yssingaux. Au cours de l'atelier 2, le territoire correspond principalement à la commune d'Yssingaux. En effet, en traçant la carte, les participants placent en premier lieu « la place centrale d'Yssingaux » et construisent le reste à partir de ce point de repère. Deux communes font exception et sont représentées, aux confins de la carte : la commune de Monistrol (43) mentionnée pour la présence du

16 Extrait de l'Atelier 1, Yssingaux.

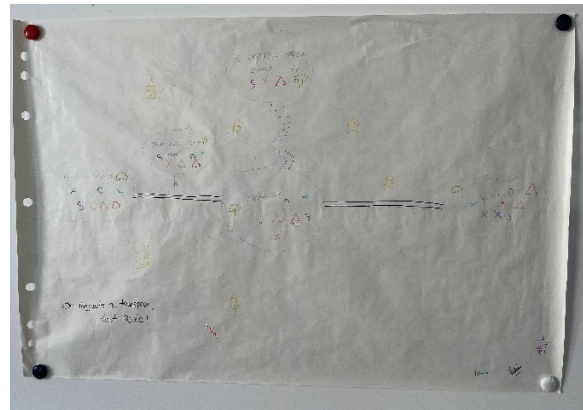
Planning familial et une autre commune du département, mentionnée pour la présence de la famille du copain d'une des participantes.

Figure 4 : Nos lieux ressources
Carte réalisée pendant l'atelier de cartographie collective 1 (Yssingeaux)



- ▲ Lycées
- ▲ Loisirs
- ▲ Renseignement
- ▲ Santé
- ▲ Lieu de détente
- ▲ Commerce de proximité
- Lieu de vie

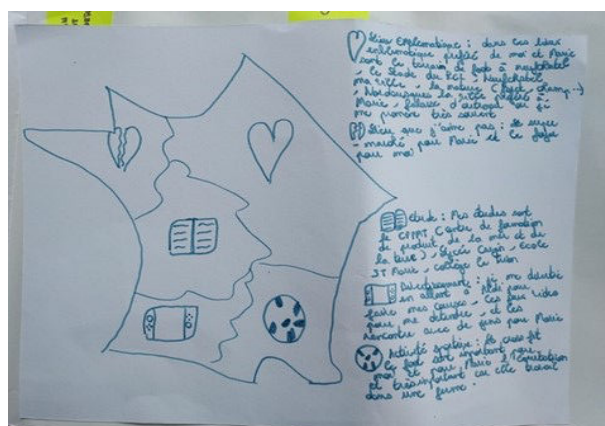
Figure 5 : On rajoute du transport et tout roule
Carte réalisée pendant l'atelier de cartographie collective 2 (Yssingeaux)



- X Lycées
- X CENTRE DE FORMATION
- ⊗ ACCÈS À L'EMPLOI / STAGES
- △ PIS
- △ OFFICE DU TOURISME
- ⊗ X ACCÈS À LA SANTÉ
- MAISON DES AÏDÉS
- PERMANENCE MAISON DES AÏDÉS
- ⊕ Parc / Jardin
- S accès aux sports et aux loisirs
- = transports en commun fréquents
- ⋮ transports " " existants mais très réduits
- ⊕ voiture nécessaire pour accéder aux services

- La délimitation floue du territoire apparaît également dans les cartographies réalisées sur le territoire de la MECOP. Pour ce terrain quatre ateliers ont été réalisés en binôme entre un jeune et un acteur du territoire, choisi par le jeune. Là encore, les quatre cartes s'inscrivent à des échelles très différentes : la délimitation du territoire national apparaît dans une carte, bien que le texte qui accompagne la carte montre un ancrage plutôt local des lieux représentés.

Figure 6 : Atelier de cartographie Boulogne-sur-mer



- Les acteurs ne parviennent à se repérer en appréhendant les lieux qu'en référence à d'autres. A Villeurbanne par exemple, la nécessité de représenter le fleuve finit par s'imposer. En fin d'atelier, le Rhône intervient alors comme un élément de contextualisation, lorsque les jeunes et acteurs du territoire ont des difficultés à positionner les lieux les uns par rapport aux autres.

Figure 7: Atelier de cartographie Villeurbanne



1.2. ... au repérage de caractéristiques saillantes sur chaque territoire

Ces ateliers de cartographie collective ont permis de mettre en évidence des caractéristiques saillantes sur chacun des terrains d'enquête, relevées par plusieurs jeunes et acteurs et faisant l'objet d'un relatif consensus sur un terrain sans forcément être apparentes dans les deux autres.

Yssingeaux : un territoire marqué par la ruralité

Lors des deux ateliers, le caractère rural du territoire a été mis en exergue à de nombreuses reprises et est partagé par l'ensemble des participants. Ce terme est par exemple mentionné en démarrage d'atelier¹⁷ par un acteur et un jeune du premier atelier, et par un acteur du territoire du deuxième atelier. Lors du premier atelier, un des acteurs pensait spontanément à ce terme mais, se rendant compte que ce mot a déjà été choisi, il le remplace par « *problème de mobilité* » et « *isolement* ».

Il convient de retenir ici que, au-delà de la qualification d'un territoire « rural », la question de la mobilité et des transports revient à de nombreuses reprises pendant les ateliers. Cette question est particulièrement présente lors de l'atelier 2, pour lequel les participants choisissent d'indiquer dans la légende la manière dont les lieux sont accessibles ou non en transport en commun. Leur réaction en fin d'atelier est aussi révélatrice de cette représentation du territoire : ils s'étonnent face à leur carte mettant en exergue un territoire bien doté en services : « *A la voir comme ça, on n'a l'impression qu'il y a tout et que tout est facile. C'est vrai, mais le problème c'est le transport, on rajoute du transport tout roule* » (*Atelier de cartographie collective, Yssingeaux*). Le titre de la carte est ainsi trouvé : « *On rajoute du transport, tout roule !* ». Lors de l'atelier 1, l'identification de certains lieux a été mise en lien avec le caractère rural du territoire, notamment la présence de bals et d'une vie associative venant combler un manque de lieux de socialisation. A ce propos, il est intéressant de noter que le discours diverge entre les deux ateliers à propos de l'offre en lieux de socialisation sur le territoire. Dans le premier atelier, la mention des fast-foods est l'occasion d'une discussion sur la faiblesse de l'offre, les deux jeunes filles expliquant se rendre au Mc Do par absence d'autres choix. Cette absence de choix, ou fréquentation de lieux par défaut, revient à plusieurs reprises notamment à propos des centres commerciaux et de la gare routière :

F. : C'est un lieu important la gare routière ?

E1. : C'est là où on va pour aller au lycée, là où on attend le bus. Pour ceux qui sont scolarisés en privé.

S. : C'est un lieu où je pouvais rejoindre des amis sans bus à prendre. C'est un squat la gare routière (rire).

F. : On peut faire une catégorie « squat »... ?

S. : Faut pas être fier de ça. Tu prends ton bus, t'es pas là pour rester... C'est le squat par défaut en fait, on n'a pas le choix. »¹⁸

¹⁷ La consigne est alors donnée, pour démarrer l'atelier, de choisir une image ou un mot qui évoque le territoire pour chaque participant.

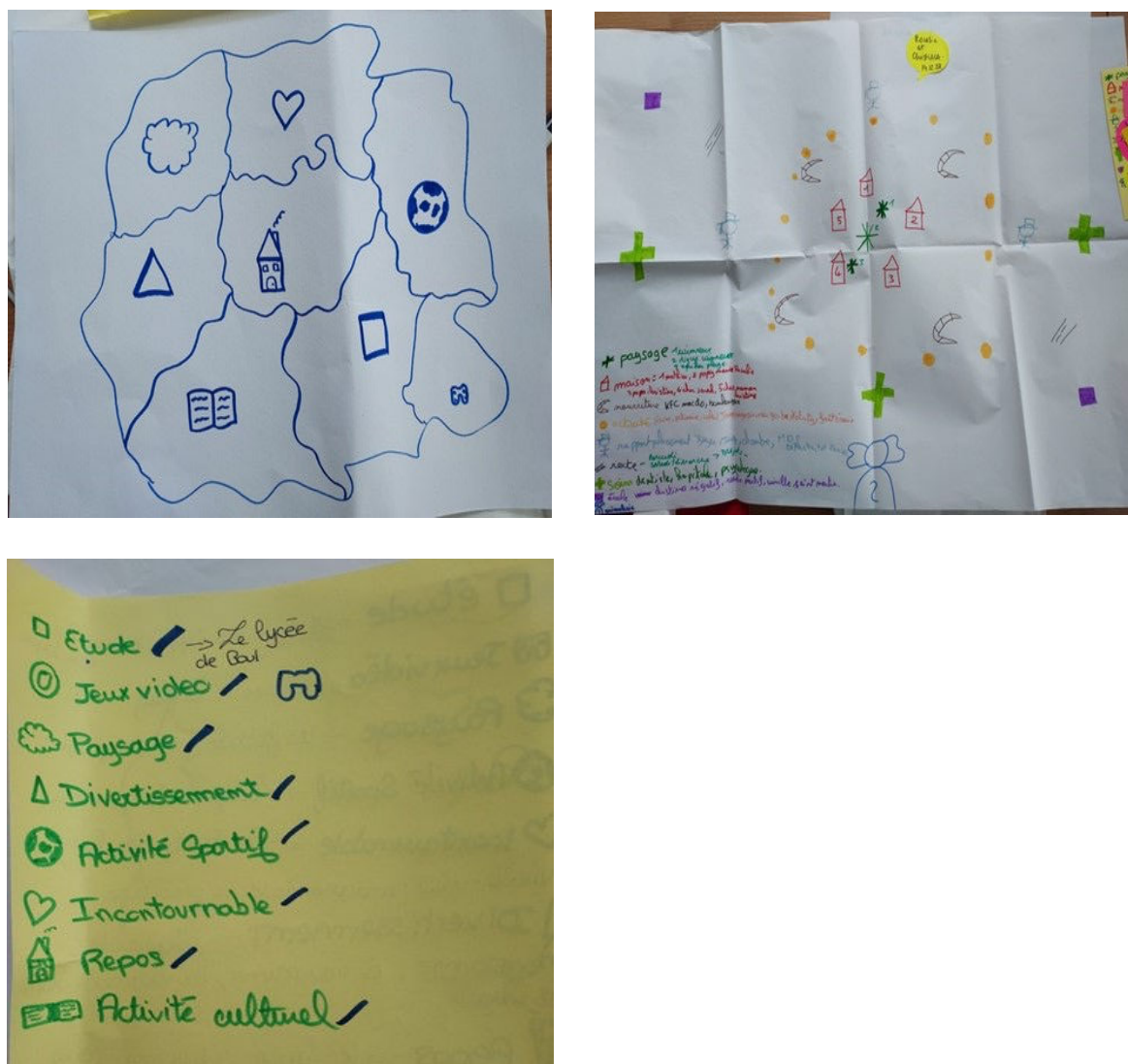
¹⁸ Extrait de l'Atelier 1, Yssingeaux.

A l'inverse, lors du deuxième atelier, la discussion sur les commerces de proximité et les restaurants donne lieu à l'énumération de nombreuses possibilités offertes par le territoire de la commune d'Yssingeaux.

Boulogne-sur-mer : le paysage au cœur des représentations

Représenté sur trois cartes, le paysage apparaît ici comme un élément significatif. Élément constitutif du territoire, le paysage a une place centrale, comme le révèle la carte réalisée par Q. et D. Son importance apparaît aussi à travers les détails qui sont donnés. Sur la carte de Q. et D. apparaissent ainsi « la digue de Wimeureux » et « la plage », tandis qu'on trouve sur la carte de N2. et D. « la mer » et « la forêt ».

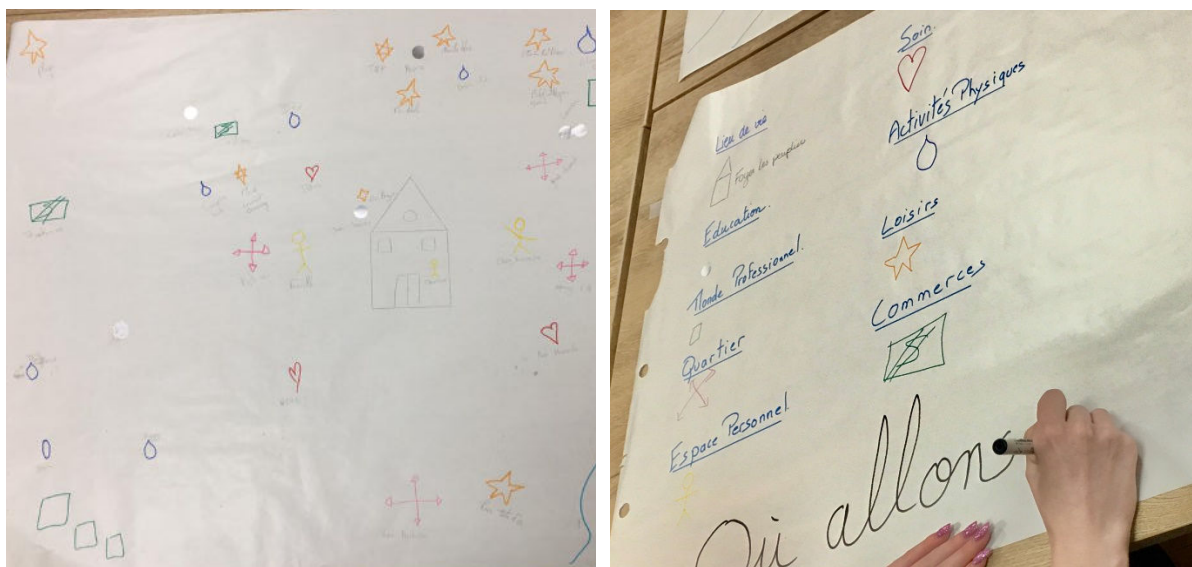
Figure 8 : Atelier de cartographie Boulogne-sur-mer



Villeurbanne : des lieux où on se sent bien

Les « lieux où l'on se sent bien » retiennent notre attention à l'issue de l'atelier de cartographie collective réalisé à Villeurbanne. Alors qu'une multitude de lieux sont représentés, témoignant par ailleurs du grand nombre de services et d'activités disponibles sur ce territoire urbain, les jeunes identifient comme une catégorie à part ces lieux « où l'on se sent bien ».

Figure 9 : Carte réalisée pendant l'atelier de cartographie collective (Villeurbanne)



Regroupés dans la légende sous le terme « soins », avec comme figuré un cœur, ces lieux ont une fonction première qui dépasse largement celle du soin. Ces lieux qui « font du bien » sont ainsi des lieux de rencontre, comme le McDo ou la bibliothèque, des lieux de l'espace public, comme la rue de Marseille, ou des lieux dédiés à l'esthétique.

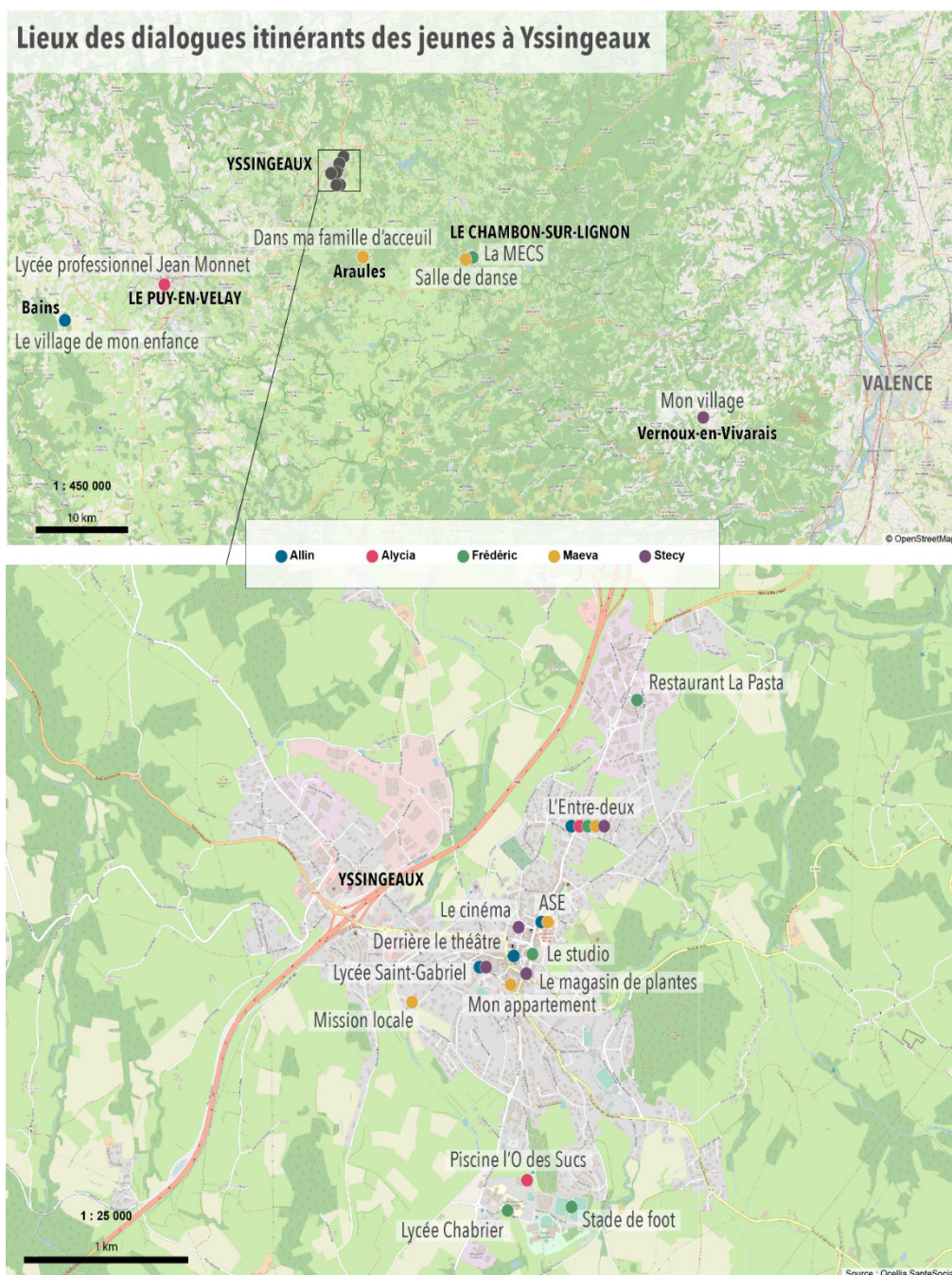
Ces caractéristiques saillantes ont été présentées et discutées au CST lors d'une restitution intermédiaire de la recherche. Importante pour les acteurs, cette étape a permis d'échanger à partir des singularités de chaque terrain. A travers cette mise en regard, chacun a pu prendre conscience de ce qui lui est spécifique et qui pourrait être renforcé, d'autres se sont posé la question de l'absence de certaines thématiques (par exemple, le paysage à Yssingaux).

1.3. Des territoires construits à partir de lieux significants

Au cours de l'enquête, 46 lieux ont été parcourus avec les treize jeunes participants. Les distances parcourues diffèrent d'un jeune à l'autre et semblent aussi liées aux caractéristiques du territoire.

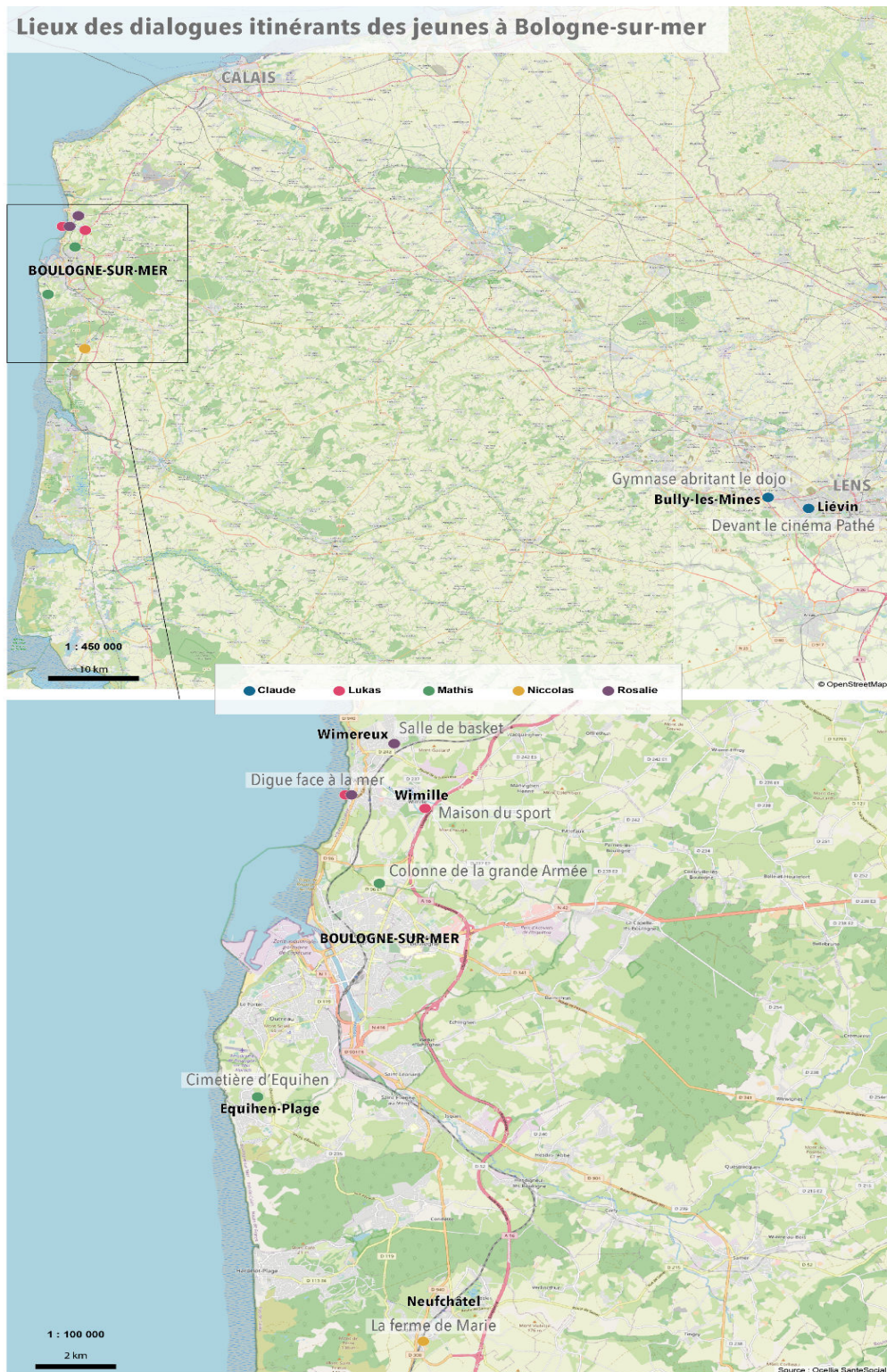
Ainsi, à Yssingaux des lieux distants de plus de 60 kilomètres du foyer ont été visités pendant les dialogues itinérants filmés. Plusieurs jeunes se sont notamment rendus au Chambon-sur-Lignon, où est située la maison d'enfants dont dépend le service de L'Entre-deux et qui accueille les enfants plus jeunes. Deux jeunes ont également parcouru des lieux de l'enfance.

Figure 10 : Lieux des dialogues itinérants à Yssingeaux



La configuration des lieux parcourus à Boulogne-sur-mer est proche : les lieux parcourus sont concentrés dans les communes au sein desquelles les maisons sont situées (Boulogne-sur-mer, Outreau, Wimille...). Toutefois, des lieux plus éloignés sont également parcourus, notamment en lien avec des attaches antérieures des jeunes.

Figure 11 : Lieux des dialogues itinérants des jeunes à Boulogne-sur-mer



Pour Villeurbanne, les déplacements réalisés dans le cadre des dialogues itinérants sont beaucoup plus courts. Cette configuration peut s'expliquer par le contexte urbain, qui offre un ensemble de ressources et de services à proximité immédiate.

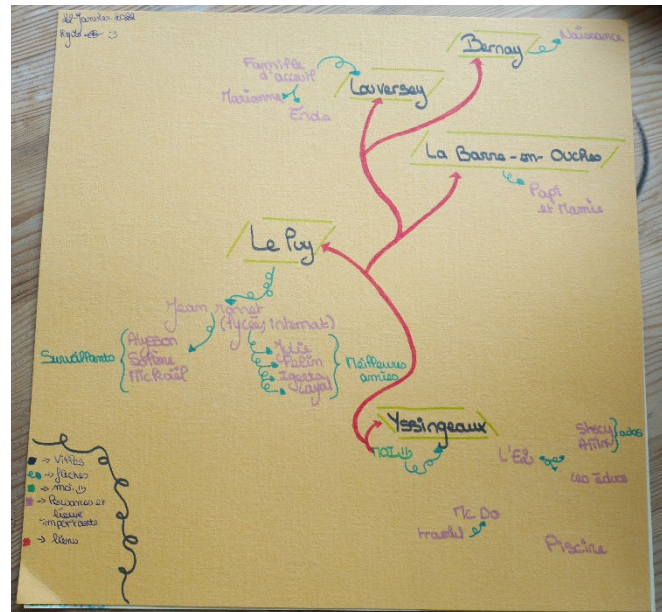
Figure 12 : Lieux des dialogues itinérants des jeunes à Villeurbanne



Le regard méta porté sur les dialogues itinérants montre aussi, *a priori*, l'absence de territoire univoque qui fasse sens pour les jeunes. Sur le terrain d'Yssingeaux par exemple, la préparation des dialogues itinérants montre tout d'abord l'importance de la ville d'Yssingeaux et de son centre-ville. Les jeunes connaissent cette ville (petite ville de 7300 habitants environ), se repèrent facilement, même pour une jeune arrivée récemment qui en se rendant à la piscine, traverse la ville et ainsi la découvre tout en se créant rapidement des points de repère. C'est lorsque la discussion porte sur les territoires connexes à la ville d'Yssingeaux que nous identifions la présence de différents lieux dépassant les limites de la commune.

Ainsi sur la carte individuelle de B2. réalisée pour préparer les dialogues itinérants, le territoire d'une partie de sa famille en Normandie émerge, mais aussi le territoire de son lycée au Puy-en-Velay à une vingtaine de kilomètres d'Yssingeaux. Si aucun lien apparent pourrait être retenu entre ces différents territoires, il n'en demeure pas moins qu'il en existe un pour elle qui les fréquente et qu'ils font sens pour elle.

Figure 13 : Carte préparatoire au dialogue itinérant filmé



A travers cet exemple, nous confirmons une appréhension très différenciée de la question du territoire qui s'attrape par les lieux signifiants pour chaque jeune et qui ne peut se construire que dans l'après-coup et par les chercheuses.

Ainsi, cette première partie nous amène à distinguer différentes formes spatiales et à préciser la notion de territoire en référence à la conception de l'espace développée par Michel Lussault. Le territoire est considéré comme une « aire » à laquelle est affectée une idéologie territoriale par une société, un groupe ou un individu (Lussault, 2004). Ce qui fait territoire, c'est un espace à mesure topographique, qui se mesure par des positions relatives (être à côté de, au nord de...), une aire qui prend un sens particulier pour les individus. Ainsi, en tant que modalité particulière de l'aire, le territoire se distingue du lieu (espace délimité dans lequel la distance n'est pas pertinente) et du réseau (espace à métrique topologique qui se mesure par les relations, caractérisé par les connexions et non pas la co-présence) (Lussault, 2004). Les différents lieux évoqués pendant l'entretien et parcourus pendant les dialogues itinérants filmés ne s'inscrivent

pas, *a priori*, dans un territoire univoque pour le jeune. En revanche, le dispositif d'enquête contribue à la construction d'un territoire qui prend progressivement sens par l'intermédiaire même du dispositif (nous y reviendrons en fin d'analyse, lorsque nous évoquerons les effets de la recherche).

Une précaution méthodologique s'impose d'ores et déjà face à ces résultats. En effet, le rôle majeur donné au lieu peut être induit par la démarche méthodologique, et notamment par le dispositif des dialogues itinérants filmés : les contraintes techniques du dispositif impliquent de se rendre dans des lieux et de filmer plutôt de manière statique, ce qui pourrait provoquer que le discours déployé fasse davantage référence au lieu. Ce biais possible est cependant contrebalancé par le fait que les temps de déplacements, en voiture ou à pied, ont tout de même été filmés et que les relances des chercheuses portaient essentiellement sur le territoire dans son ensemble.

2. Entre territoires, l'épreuve de la continuité

Au cours des entretiens et les dialogues itinérants, nous observons une discontinuité dans la manière dont les jeunes parlent de ce qui pourrait faire territoire :

- Des espaces, qui pourtant sont à proximité les uns des autres, apparaissent comme étant cloisonnés pour les jeunes ;
- Des espaces ayant une existence propre se dessinent mais sans être clairement délimités, ils ont un statut incertain dans le discours des jeunes.

Ainsi, le discours des jeunes donne à voir un processus très dynamique, qui n'est pas abouti.

Il convient de retenir que cette discontinuité est souvent associée, dans le discours des jeunes, à une référence à la famille, thématique apparue de manière récurrente dans les entretiens et dialogues itinérants filmés. Il s'agit d'un des territoires considérés comme étant « à part ». Précisons que le terme « famille » est retenu spontanément par les jeunes, sans référence à une définition donnée *a priori* par les chercheuses. Plus qu'une référence à la famille du point de vue juridique ou biologique, trois configurations apparaissent alors :

- Un territoire vécu comme distinct du territoire du placement avec des tensions dans l'investissement affectif dédié aux liens qui sont créés dans chaque territoire ;
- Un territoire vécu comme un simple lieu de passage, symbolisant l'espace de vie d'un ou des parents mais dont ils ne se sentent pas réellement partie prenante ;

- Un territoire dont ils ont entendu parler, souvent celui de la toute petite enfance mais dont ils ne parviennent pas à cerner clairement les contours.

2.1. L'espace de vie de la famille, un territoire à part aux souvenirs ambivalents

Ces espaces de la famille sont évoqués au cours des entretiens et pour certains parcourus lors des dialogues itinérants qui permettent de circuler autour d'un lieu particulier, une maison par exemple, sans pénétrer à l'intérieur mais favorisant l'émergence de mots sur ce lieu. On distingue alors les lieux de la famille, auxquels sont associés des souvenirs plutôt négatifs, évoqués hors caméra et des lieux situés dans l'espace public, avec des souvenirs plutôt positifs :

S : « Qu'est-ce que tu peux nous raconter sur cette petite place que tu as choisi à V. (le village en question, environ 2000 habitants) ?

T : Un souvenir qui est lié à ici ?

S : Oui.

T : Et ben c'était il y a quelques années, enfin une bonne dizaine d'années on va dire à peu près, il y avait tout le temps un marché de Noël qui était jusqu'à la rue en bas et donc c'était énorme. Il y avait un truc qui tournait. Je me rappelle, y avait une pêche aux poissons et aux canards et tout... Et j'adorais ce marché.

S : OK, c'est lié à un bon souvenir ?

T : Ouais.

S : D'accord, c'est un marché où tu allais avec qui ?

T : Avec mes parents.

S : Et est-ce que du coup dans le territoire d'Yssingeaux, tu en as des souvenirs comme ça ? Ou ce n'est pas les mêmes souvenirs ?

T : Oh, ce n'est pas les mêmes souvenirs. Ici, c'est des souvenirs qui sont liés à ... bah plutôt à mon enfance. Enfin, ce n'est pas pareil, ce n'est pas la même chose.

S : Et tu dirais que c'est par rapport à ton âge que ce n'est pas la même chose ou alors bah juste parce que ce n'est pas le même endroit ?

T : Oui et puis ce n'est pas pour les mêmes choses. Quand je suis à Yssingeaux je suis en cours et tout... enfin je ne vois pas les mêmes choses, c'est différent ... »¹⁹

Le tournage du dialogue itinérant sur le lieu de sa famille, avec laquelle elle entretient encore beaucoup de liens, étant terminé, les protagonistes reprennent la route pendant une heure de trajet. Ce déplacement permet de prolonger la conversation et de repérer quelques distinctions importantes avec le discours initial très positif :

T : « Tu vois, là, je ne t'ai montré que les endroits dehors... Là où j'ai des bons souvenirs, où je voyais mes amis... Après à V., on a déménagé plein de fois ...

S : Dans ce même endroit ?

T : Ouais... A chaque fois, il y avait un truc qui se passait dans une des maisons et on déménageait ...

¹⁹ Dialogue itinérant, T., L'Entre-deux.

S : Mais genre quoi ?

T : Ben, pleins de trucs ... Si je t'avais fait voir toutes les maisons où on a habité, je ne t'aurais pas raconté les mêmes choses ...

S : Des mauvais souvenirs ?

T : Oh oui »²⁰

Sur le terrain de Boulogne-sur-mer, D. nous emmène dans la ville de son enfance, à Lens avec en tête deux endroits précis : le cinéma Pathé et un club de sport. Décidant de la trajectoire, il nous fait passer devant son école, la maison familiale, ce qui n'était pas prévu. Face à ce lieu, il évoque les mauvais souvenirs et les violences subies :

D : « Ma mère, elle a vécu longtemps ici.

Ch : Et toi ?

D : Bah, 1 an et demi. Puis j'ai été placé d'urgence.

Ch : Oui, suite à ce qu'il s'est passé. Tu avais quel âge ?

D : Entre 10 et 12 ans et ça s'est mal passé. J'ai été placé parce que l'ambiance à la maison, elle n'était pas folle. C'était violence sur violence donc euh ... Je me suis dit, vaut mieux partir. »²¹

Ainsi, nous constatons que dans le cas de T., si ses mauvais souvenirs sont les raisons de son placement, il s'avère que lorsque nous prenons l'angle du territoire pour parcourir ce lieu, ce ne sont pas les mauvais souvenirs qui ressortent : le territoire de la famille est présenté avec une forme de nostalgie, évocateur des fêtes du village, des connaissances et des sorties avec les copains au lac :

S : « T'as des potes à Thonon (quartier où il a grandi) ?

H : Ouais.

S : Tu les as rencontrés où, comment ?

H : Ben on était dans le même quartier. On jouait dehors et tout, on se tapait un foot et voilà.

S : Tu es attaché à ton quartier là-bas où tu as grandi ?

H : Ouais. »²²

En revanche, pour d'autres jeunes, le territoire de la famille est vécu négativement mais, au cours des dialogues itinérants, le besoin de s'y rendre est réel ; ce territoire est également pensé mais accessible qu'occasionnellement lors de visites prévues ou à venir. Ainsi, B2. nomme cette tension si difficile entre, d'une part, le territoire de son enfance, celui où elle a vécu jusqu'à 14 ans (elle n'est arrivée que depuis deux ans dans ce nouveau territoire) et où elle a encore ses grands-parents auxquels elle est très attachée ; d'autre part, le territoire où vit son père et qu'elle a fait le choix de rejoindre. La situation s'étant dégradée avec lui et sa nouvelle famille, B2. se

²⁰ Observations extraites du journal de terrain, 17/02/2023

²¹ Entretien D., MECOP

²² Entretien H., Les Peupliers

retrouve placée à nouveau mais à Yssingaux, commune où elle ne connaît personne. Au moment de l'entretien, elle est très ambivalente sur son attachement à ces territoires :

S : « Tu dirais qu'aujourd'hui, là où t'en est dans ta vie et dans ce que tu as vécu, que ton territoire c'est celui d'Yssingaux ou tu l'étends jusqu'au Puy ? Ou jusqu'en Normandie ?

B2 : Jusqu'en Normandie !

S : Oui, c'est important ? Si tu pouvais, tu y retournerais ?

B2 : Oui, j'ai fait la demande pour y retourner.

S : Tu penses qu'il y a des chances que ça fonctionne ?

B2 : Oui.

S : Mais tu retournerais alors sur un lieu de placement ?

B2 : Non, chez mes grands-parents.

S : OK, bon ça serait différent.

B2 : Oui, encore.

S : Et toi, t'aimerais que ce soit rapide ce changement ?

B2 : Non parce que je suis bien au foyer.

S : Ouais, c'est ça. Tu te dirais quoi ? Tu te dirais

B2 : En fait, je dois faire un choix, mais je ne sais pas et du coup bah C. (son éducatrice référente) elle m'a dit d'en parler à la juge et c'est la juge qui va prendre la décision.

S : OK.

B2 : Parce que je ne sais pas, il y a des attaches ici, j'aime bien. »²³

2.2. L'espace de vie de la famille, un lieu de passage

Certains jeunes mentionnent une tension entre l'espace du quotidien (celui du placement) et l'espace familial (celui où vit la famille). L'espace de la famille est repéré comme un lieu de passage, de visite, sans que le jeune évoque un ancrage. Les contacts ne sont pas suffisants pour créer des liens avec d'autres personnes que la famille habitant dans cet espace, qui n'est pas reconnu comme territoire par le jeune.

S : « Mais est-ce qu'y a encore des endroits où tu retournes, où tu vas... ?

G : Ben, à A., chez mon père, là où je suis né et ben après... j'allais à SE des fois pour voir ma mère mais bon je ne la vois plus du coup.

G : Et là où habite ton père, Il y a d'autres gens que tu connais ?

F : Non... Ben toute façon, j'y vais deux week-ends par mois... donc... »²⁴

Par ailleurs, la famille peut être à la source de tensions avec le territoire du placement : dans cette dernière situation, le père entretient des relations extrêmement tendues avec les acteurs du placement, tant l'Aide Sociale à l'Enfance que l'Entredeux. Néanmoins, le jeune semble le relativiser, faire avec et continuer de reconnaître le territoire du placement comme son lieu de vie, dans lequel il s'investit et il construit sa vie.

²³ Entretien B2., L'Entre-deux.

²⁴ Entretien G., L'Entre-deux.

Ainsi, nous observons différentes articulations entre l'espace de la famille et celui du placement, qui sont de l'ordre de la cohabitation, de la juxtaposition ou de la séparation. Dans le cas de la cohabitation, la proximité spatiale entre l'espace de la famille et l'espace du placement s'accompagne de liens forts, soutenus par la fréquentation conjointe des espaces par le jeune. Dans le cas de la séparation au contraire, les espaces de la famille sont éloignés géographiquement de l'espace du placement. Des liens subsistent alors mais ces derniers ne sont pas quotidiens : il s'agit notamment des liens avec des frères ou sœurs plus âgés et résidant dans des villes éloignées de l'espace du placement. Ces lieux de la famille, à distance, représentent un possible pour les jeunes à l'issue du placement ou lors de séjours occasionnels, c'est le cas notamment pour M., dont la sœur est à Montpellier et qu'il prévoit de rejoindre à ses 18 ans et pour F1, dont la sœur vit à Toulouse :

« Toulouse, quand je vais chez ma sœur, ben c'est vraiment un moment de vacances, où personne ne me connaît, où je peux être moi-même, et où je me sens bien. Alors que par exemple à Lyon, ben je connais beaucoup de gens pour ... En fait, je me suis vite fait une réputation en traînant avec des mauvaises personnes à Lyon, ce n'est pas ce que j'apprécie le plus, alors que par exemple à Toulouse personne me connaît, donc je m'en fous, je suis avec ma sœur, je passe des vacances, voilà ... »²⁵

Enfin, dans le cas de la juxtaposition, l'espace de la famille et l'espace du placement sont côte à côte, à proximité du point de vue spatial mais sans liens. Pour N2., la juxtaposition des espaces de placement et de famille ou de ce qui a fait famille contribue à compliquer sa situation : l'espace de la famille d'accueil dans laquelle il a vécu entre deux et quinze ans, l'espace de placement soit la maison de la danse dans laquelle il vit depuis un an et l'espace de sa famille biologique dans laquelle il n'a jamais vécu (placé en pouponnière à sa naissance) sont situés sur le même territoire. N2. n'est pas autorisé à retourner voir sa famille d'accueil (le départ a été compliqué), ni sa famille biologique (les relations avec les parents sont très tendues et ils ne font pas les démarches nécessaires pour le voir dans le cadre de rencontres médiatisées).

²⁵ Entretien F1., Les Peupliers

2.3. Territoires fantômes

Le discours des jeunes laisse apparaître ce que nous avons choisi de nommer des « territoires fantômes ». Ces derniers désignent des territoires de la petite enfance, que les jeunes évoquent tout en précisant qu'ils ne les connaissent « pas vraiment », comme le souligne F1. dans le cas de la ville où elle a vécu étant enfant : « Avignon, j'ai pas vraiment connu parce que j'ai pas vraiment habité sauf quand j'étais toute petite. » D. évoque ce qui l'appelle un « trou noir » :

D : « Je suis né à Salon de Provence mais je ne sais pas où j'ai grandi, de 0 à 6 ans, je sais pas. Trou noir. Je sais qu'à 6 je suis parti en famille d'accueil mais sinon.

Ch : Tu n'as pas de souvenir de 0 à 6 ans, de ce que l'on t'a raconté ?

D : Non. Je ne sais pas.

Ch : Elle était comment ta famille, ta famille à toi ?

D : Oh... je ne sais pas.

Ch : Tu avais des frères et des sœurs, tu es le numéro combien ?

D : Je suis le numéro 7.

Ch : Tu es donc le septième enfant ?

D : Oui. Et il y en avait un après. Mais je ne m'en rappelle pas. Je me rappelle après. Mais pas avant. De quasiment zéro à 8 ans, trou noir. »²⁶

Dans le cas de H., l'enquête fait surgir son territoire d'origine. Il met du temps avant de l'évoquer. C'est un lieu où il s'est rendu « bébé » mais il n'y est jamais revenu et dit n'avoir aucun souvenir.

S : « Tu t'en fiches de là où tu vis en fait ? Si demain on te dit t'as le choix, tu vis où t'as envie de vivre, y'a pas un truc en particulier ? Si je te dis tu vas habiter au milieu de la brousse, ça ne te pose pas de problème ? Ou au milieu de la campagne ? Y'a pas un truc qui est plus important pour toi ? Tu ne te dis pas que si tu vas y vivre il faut qu'il y ait ça ?

H : La Turquie ! C'est mon pays d'origine. Là-bas, c'est un pays, c'est trop bien, c'est vers l'Asie.

S : Et tu y es déjà allé ?

H : Euh une fois, mais j'étais bébé, je me souviens plus.

S : Ah oui, donc tu dis que t'aimerais aller là-bas mais sans que tu connaisses vraiment ? C'est ce qu'on t'en a dit ? Parce que tu te sens de là-bas ?

H : Ouais

S : Et qu'est-ce qu'on t'en a dit de là-bas qui te donne envie ?

H : Il fait beau là-bas. »²⁷

Ainsi, le rapport des jeunes aux espaces de leur famille est marqué par une grande diversité. Les échanges révèlent l'épreuve que constitue, pour les jeunes, le maintien d'une continuité de liens, que ce soit dans une perspective spatiale ou temporelle. S'ajoute que cette mise à l'épreuve de la continuité n'aboutit pas à une rupture de liens.

²⁶ Dialogues itinérants filmés, D., MECOP.

²⁷ Entretien H., Les Peupliers.

3. Garantir la continuité

Nous détaillons désormais ce qui est garant d'une continuité pour les jeunes car l'enquête permet de repérer plusieurs caractéristiques associées à certains lieux, qui en font de forts vecteurs de lien. Nous y repérons également, au-delà de ces lieux, la manière dont les professionnels et acteurs du territoire jouent un rôle pour les articuler et leur donner du sens, notamment à travers le travail partenarial.

3.1. Des lieux gardiens de l'histoire

La continuité est assurée, dans le discours des jeunes, par certains lieux qui sont porteurs de leur histoire et de leur vie, à l'instar de l'ASE nommée sur le terrain d'Yssingeaux : *« Ben tous les rendez-vous que ce soit la juge, avec les éducateurs, les chefs, les maisons d'enfants, les familles d'accueil, les visites médiatisées... C'était tout ici quoi... c'est un peu ma vie ici quoi.... Voilà. »* La jeune insiste conjointement sur le lien aux adultes de l'ASE qui l'ont accompagnée pendant son placement : *« Bah après, ça a beaucoup changé mais j'ai toujours eu une personne, bah, la chef de l'ASE qui m'a toujours suivie, elle m'a suivie depuis mon placement jusqu'à même là encore Voilà donc je sais que même si l'éducatrice ou l'éducateur référent n'était pas là, y'avait quand même elle en complément quoi. Donc voilà.... Et puis du coup, bah ça fait depuis 18 ans qu'elle me suit. »* Pour certains jeunes, l'ASE est aussi le lieu qui garantit la continuité des liens avec d'autres membres de la famille : pour B., l'ASE est le lieu à la fois physique et symbolique où elle a pu continuer à faire perdurer le lien avec son frère auquel elle est extrêmement attachée et qui est le seul lien familial qu'elle reconnaît comme soutenant.

Le rôle de l'ASE comme garant de la continuité est aussi évoqué par les professionnels concernés, notamment lors du focus groupe organisé avec les acteurs du territoire de Boulogne-sur-mer et Yssingeaux : *« Ça dépend des gamins, certains nous fuient comme la peste. D'autres aiment bien, c'est un peu leur maison. Certains viennent nous voir, comme leur deuxième maison. Ils savent que je signe des choses pour eux, ils viennent me voir parce qu'ils savent que je représente quelque chose pour eux. Comme un parent, un parrain, une marraine, ... Ça leur paraît normal de venir rendre des comptes, ça dépend. »*²⁸ Dans un autre contexte, *« on*

²⁸ Focus groupe acteurs du territoire, Boulogne-sur-mer.

sent parfois que l'ASE est la seule institution qui fait office de repérage. Il y a ce mouvement d'adolescents entre autres, à 18 ans, quand ils doivent décider s'ils ont un contrat jeune majeur et est-ce qu'ils continuent avec l'ASE... Parfois, ce mouvement d'autonomisation qu'ils ont d'habitude avec la famille, ils le font avec le service, c'est-à-dire... voilà, je prends un petit peu le large et puis en fait bon bah j'ai encore un peu besoin, je regarde si la porte est ouverte ; ce service-là fait parfois office de figure parentale, peut-être que c'est pas exactement ça parce que parfois il y a de multiples figures, mais en tout cas il y a ces repérages-là. Tout ce mouvement d'avoir envie de prendre le large mais à la fois ces repères-là et je trouve qu'entre 18 et 21 ans c'est souvent le moment où ça se questionne. »²⁹

3.2. Des lieux institutionnels marquants

Au-delà de la juxtaposition de lieux, certains jeunes rencontrés dans la recherche nomment des institutions qui ont compté dans leur parcours et sont envisagées comme un soutien durable. Cela est particulièrement remarquable avec N1., sortie du parcours de protection de l'enfance. Ce parcours aura duré 18 ans et se termine à ces 21 ans au terme d'un Contrat Jeune Majeur (CJM). Au cours des échanges avec la chercheuse, elle nomme les lieux de son étayage institutionnel dans un contexte d'absence de tout soutien parental. L'ensemble des lieux ainsi pointés (la MECS, l'ASE, la mission locale) dessinent une cartographie institutionnelle vécue comme durable : les liens qui ont été construits ont été porteurs ; ils vont rester sur le territoire et peuvent être re-sollicités même après la fin du parcours de protection de l'enfance. C'est le cas pour N. :

N : « C'est pour ça que j'y reviens tous les quatre matins (à l'ASE).

S : Oui, c'est un lieu où tu reviens ?

N : Ah oui, je viens souvent.

S : Si t'as une tuile, tu pourrais venir en parler ici ?

N : Ouais je pense que oui. Ouais, Ouais je pense....

S : Et donc, tu penses que c'est des liens que tu vas garder, des liens qui vont perdurer dans le temps ?

N : Oui, je pense. Bon avec les Écureuils, je ne sais pas, peut-être qu'un jour ou l'autre on coupera un peu plus les ponts, mais je sais que si je les appelle ils seront là... je pourrais passer.

S : Peut-être quand tu ne connaîtras plus les nouveaux éducateurs ?

N : Oui, peut-être aussi, c'est possible. Mais bon, je pense ce sera dans longtemps, ils sont jeunes encore, il y a le temps ! Mais oui, même si j'appelle G. (MECS), il sera encore là pendant 40 ans...[...] Non mais en vrai il sera là.... Et l'ASE aussi. Enfin non, en vrai, je garderai contact toujours. [...]

²⁹ Focus groupe acteurs du territoire, Yssingaux.

N : Elle (mission locale) est là, même si je l'appelle pas tous les jours, je sais qu'elle est là si j'ai besoin.»³⁰

Ainsi, le territoire n'est pas seulement vecteur de liens pour les jeunes, il se construit aussi à travers et grâce à eux, notamment à travers les partenariats au centre desquels ils sont. Cette dimension est évoquée lors d'un focus groupe réalisé avec des acteurs du territoire témoignant de rencontres réalisées grâce aux jeunes qui s'appuient sur un partenariat pré-existant et « *autorisant les jeunes à décroisser* »³¹. Les jeunes invitent ainsi des personnes de l'ASE à la MECS et inversement, notamment pour les événements festifs. Ces résultats invitent à considérer les jeunes comme acteurs à part entière de territoires qu'ils contribuent à façonner.

3.3. Des lieux de pratique qui convoquent le sensible et le rapport au corps

En regard de lieux affiliés à l'accompagnement en protection de l'enfance, des lieux plus ordinaires, du quotidien, sont aussi évoqués par les jeunes comme porteurs d'une continuité. Il s'agit de lieux associés dont la matérialité ressort de manière forte dans les entretiens : les jeunes parlent des lieux à travers leur perception sensible, convoquant par exemple l'odeur ou la vue. Ainsi, la piscine est un lieu de « *raccroche* » pour B2., qui pratique la natation à Yssingaux comme elle le faisait en Normandie : elle explique, au moment du dialogue itinérant filmé, que la piscine est un lieu important pour elle du fait de la pratique de la natation et des sensations associées, notamment l'odeur du chlore et la fatigue après l'effort :

B2 : « C'est un lieu de raccroche à la Normandie parce que je faisais de la piscine là-bas, quand j'étais petite.

S : D'accord, avec des compétitions ? Des choses comme ça ?

B2 : Oui j'en ai eu fait, j'en ai fait.

S : Oui, d'accord. Et là tu es réinscrite depuis combien de temps ?

B2 : Depuis le mois de septembre.

S : Ok. Et qu'est-ce que tu retrouves comme sensations en venant ici ?

B2 : Ben l'odeur de la piscine, moi j'aime ça. Quand t'as fini ta séance, t'es ... l'épuisement un peu d'avoir pratiqué l'eau, ... c'est du bon épuisement, du coup j'aime bien. »³²

La matérialité du lieu est ainsi centrale avec le rapport au corps, engagé dans le discours des jeunes, mais aussi le rapport aux cinq sens : la vue d'un paysage peut, par exemple, provoquer des émotions singulières. Ce lien entre lieu et émotions se décline de manière différente chez les jeunes : certains jeunes font état d'un rapport contemplatif au lieu, associé notamment à des

³⁰ Entretien N., L'entre-deux.

³¹ Focus Groupe, L'Entre-deux.

³² Dialogue itinérant filmé, B2., L'Entre-deux.

vues dégagées ou en hauteur, c'est le cas de F2. qui se déplace sur les « toits de Perrache » et explique être apaisée par la vue, « *comme le résume le dicton chat perché, chat apaisé.* »³³ L'apaisement est aussi évoqué par D. qui associe la mer à son caractère : « *Pour moi la mer, elle peut être aussi calme qu'énervée et ça, ça me représente en fait. Je me retrouve dans la mer en fait. Et ça représente beaucoup mes sentiments, je veux dire, ça m'apaise et ça me fait du bien.* »³⁴ Progressivement, nous retenons que la digue, mais également le club de basket sont des lieux de « continuité » pour cette jeune, des bases sur lesquelles elle va s'appuyer pour organiser sa vie future.

Plus globalement, l'enquête menée auprès des jeunes révèle une grande sensibilité aux espaces dans lesquels la « nature » est présente : « *Le jardin japonais, c'est un jardin où mon beau-frère il m'emmenait tout le temps avec ma sœur, ou quand ma sœur travaillait c'était mon beau-frère seul qui m'emmenait ; on pique-niquait et c'est un grand parc où il y a beaucoup de verdure, de végétation, des jeux, etc.* »³⁵ ; « *Moi je connaissais pas la mer. Un soir on y a été avec le foyer et ça m'a fait un bien fou.* »³⁶

En référence à une *écologie du sensible*, nous retenons « l'urgence à considérer la relation fondamentale entre l'exercice de la vie sensible (expériences paysagères, tactiles, visuelles, sonores, compagnonnage animal) et le niveau de bien-être. » (Tassin, 2020)

3.4. Des lieux neutres pour rencontrer la famille

Certains lieux permettent la continuité à travers leur fréquentation avec plusieurs membres de la famille. C'est le cas du restaurant pour G., un lieu où il se rend plusieurs fois par mois, et y voit, en alternance, deux de ses sœurs avec son père, sa belle-mère et les enfants du couple.

Ce lieu est volontairement en dehors du foyer car, la relation entre le père et les éducateurs n'étant pas satisfaisante, le père a souhaité un lieu « neutre » n'ayant aucun lien ni avec le foyer, ni avec l'ASE. Il n'y a rien d'autre autour de ce temps, pas de promenades, pas d'activités. Ils se rejoignent « juste » pour manger ensemble, tout en passant « inaperçus » ; rien ne les distingue des autres clients ou permet de connaître les coulisses de cette rencontre. F2. utilise le terme de « lieu neutre » lorsqu'elle évoque les rencontres avec sa mère et le définit par l'absence de conflit : « *Avec ma mère, on avait le temps de se retrouver un peu toutes les deux à l'extérieur sur des endroits neutres, sur des lieux neutres, et du coup, de mieux s'entendre,*

³³ Dialogue itinérant filmé, F2., Les Peupliers.

³⁴ Dialogue itinérant filmé, D., MECOP.

³⁵ Entretien F2., Les Peupliers.

³⁶ Dialogue itinérant filmé, S., MECOP

d'apprendre à recréer du lien. (...) Un lieu neutre, ce n'est pas les endroits où il y a eu du conflit, donc pas à la maison, pas leur lieu de vie mais plutôt leur travail, par exemple. »³⁷

³⁷ Entretien F1., Les Peupliers.

PARTIE 3 : A la recherche d'un équilibre, les liens au territoire du placement permettent de penser l'avenir

Nous avons enquêté dans des établissements et services dit, généralement, de « semi-autonomie ». La question de l'avenir est au cœur de ces dispositifs d'accompagnement pensés comme des transitions vers la sortie de la protection de l'enfance et au sein desquels les jeunes apprennent à vivre seuls, avec une présence plus ou moins régulière et soutenue des éducateurs au quotidien. Dans ce contexte, la question de l'avenir est apparue de manière forte dans les entretiens. Nous aborderons ici ce qui, sans hésiter, retient les jeunes alors que d'autres souhaitent partir. Si la transition vers l'avenir est au cœur des préoccupations des équipes rencontrées, nous nous sommes aussi interrogées sur la manière dont elles appréhendent et pourront, à l'avenir, appréhender le rôle du territoire dans cette transition.

1. Un lien contrasté au lieu de placement : la recherche d'un espace à soi

Le rapport au lieu de placement fait jouer une discontinuité cette fois spatiale entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, avec des modalités différentes dans l'articulation du dedans et du dehors pour les jeunes.

1.1. Un surinvestissement du dedans par rapport au dehors

Nous repérons tout d'abord des jeunes qui surinvestissent le dedans par rapport au dehors. Dans ces cas-là, l'extérieur est perçu comme peu utile à investir hormis dans sa dimension pratique (faire des courses, des démarches...). Le foyer est ainsi parcouru comme un espace à part entière, qui offre différentes possibilités :

H : « Maintenant c'est bon, j'ai ma chambre et tout, je peux jouer et tout.

S : Où tu te rends aujourd'hui comme lieu en dehors de ta chambre, parce que ce qui paraît important, c'est ta chambre, en tout cas c'est ce que je comprends. Où tu vas en dehors de ta chambre ?

H : Soit dans le bureau avec les éducateurs, soit dans la cour, là-bas. »³⁸

Certains lieux à l'intérieur, majoritairement la chambre, sont surinvestis, permettant d'éviter des espaces collectifs dans lesquels le partage avec les autres jeunes est perçu comme une contrainte : « *Je m'enferme dans ma chambre, je passe des heures dedans et tout et c'est très*

³⁸ Entretien H., Les Peupliers.

rare que je partage les moments communs avec les autres. »³⁹ Le fait de pouvoir être seul, sans les autres, est souvent exprimé dans les différents terrains d'enquête : « Bah (se sentir chez moi) c'est un endroit où je suis tranquille et qu'il y a personne qui me fait... »⁴⁰ Alors que l'appréhension de vivre seul est présente, la volonté de se mettre à l'écart du groupe prime sur le reste :

C : « Et la transition de la maison du cirque au studio qu'est-ce qui t'a aidé et qu'est-ce qui a été le plus difficile ?

N : Bah au studio c'était mon envie de venir, on me l'avait présenté, on a fait les papiers et puis je suis venu directement. Le premier jour, bah forcément, c'est la solitude en studio vu qu'on habite tout seul. C'est ... faut vite s'adapter sinon, on peut partir vite en dépression tout ça vu qu'on est tout seul.

C : Et toi as-tu senti ça, qu'elle pouvait être là ?

N : Non pas du tout, vu que j'étais très souvent seul enfin je me mettais beaucoup à l'écart au foyer, vu que forcément les enfants là-bas ce n'était pas trop ça. Ce n'était pas des enfants qui me plaisaient beaucoup vu qu'ils faisaient des bêtises tout ça ... forcément, c'était des petits, du coup je me mettais beaucoup à l'écart. »⁴¹

Parallèlement, il convient de retenir ici que s'ils investissent le dedans c'est aussi et surtout parce que des liens robustes sont tissés et sécurisent :

Ch : « Qu'est-ce qui t'inquiète en ce moment ?

M : De partir. Ça me fait peur qu'on me dise, tiens tu prends les choses en main maintenant, on s'en fout. Et là y a beaucoup de trucs bizarres, je me dis : « qu'est-ce que je vais faire ? elle sera où ma maison ? » A 18 ans, je me vois pas partir d'ici parce que j'aime trop cet endroit, c'est là où je suis un peu né (arrivé à 7 ans, il est le second enfant le plus ancien de la maison), où on m'a donné beaucoup ce que je veux et c'est quand même une genre de famille un peu pour nous.

Ch : C'est quoi les liens que tu as tissé ici ?

M : Je vais en dire un que j'aime fort fort fort, c'est R., ma référente. C'est une femme qui se bat au quotidien, elle m'aide pas plus que les autres mais elle essaie de beaucoup aider, c'est un peu comme si... je la considère un peu comme ma mère.

Ch : Trois mots pour définir la maison ?

M : Un peu mignon, c'est calme et c'est là où on se sent le mieux. »⁴²

Enfin, si dans le discours des jeunes, la perception négative que les éducateurs ont de cette préférence pour le dedans apparaît (ils les incitent donc à sortir), « des fois je reste ici, à l'Entre-deux, mais ils râlent les éduc ! », il s'avère que ces jeunes se sentent bien dans le lieu du placement. Cela s'applique aussi à leur « chez soi » plus tard, comme N1., qui n'est plus accompagnée et vit dans un appartement en disant « être casanière » :

³⁹ Entretien F1., Les Peupliers

⁴⁰ Entretien F1., Les Peupliers.

⁴¹ Entretien N., MECOP.

⁴² Entretien M., MECOP.

S : « Est-ce qu'il y a des lieux comme ça où vous traîniez un peu avec les copains, les copines en ville ou des lieux ...

N1 : Ben pas plus que ça, non !

S : Genre tu sortais du lycée, tu rentrais ?

N1 : Ouais ! mais vraiment ! je ne sortais jamais, je suis casanière quasiment sans fin.

S : C'est pas que t'avais pas le droit de sortir ?

N1 : Oh non non, juste j'avais pas envie ! »⁴³

1.2. Un investissement capital du dehors : se souvenir, errer, fuguer

Pour d'autres jeunes, le dehors est vécu comme capital dans l'équilibre qu'ils construisent avec l'intérieur. Certains évoquent ainsi des lieux extérieurs au foyer et des lieux en plein air qui font l'objet d'une pratique mobile, d'une nécessité de déambulation « introspective ». C'est le cas notamment de N2., à Boulogne-sur-mer, qui explique pendant la recherche qu'il arpente le territoire en tournant autour des lieux où les souvenirs défilent. Au cours des dialogues itinérants, il se rend dans le cimetière qui jouxte le jardin de son ancienne famille d'accueil et dans un lieu touristique, « la colonne de Wimille », qui lui permet de se rapprocher du domicile de ses parents. Il s'avère que si ces deux lieux, de commémoration et de passage, représentent un attachement affectif et familial, ils sont liés à des maisons qui lui sont interdites. Au cours de cette déambulation, il se laisse alors porter où « *ses pieds le guident* » :

Ch : « Pourquoi E. ?

N2 : Parce que j'ai passé toute ma vie ici. Ma petite enfance, mon enfance et mon adolescence. Je connais beaucoup de gens ici et c'est un endroit très important pour moi.

Ch : Tu te balades ici ?

N2 : Oui.

Ch : Et tu vas où ?

N2 : Là où mes pieds me guident. Des fois, je ne sais même pas où je vais. Des fois, j'ai un endroit précis et je divague, au lieu d'aller dans un endroit précis, je vais ailleurs. »⁴⁴

Cette évocation de la divagation, et au fait de se laisser guider sans direction précise, révèle une pratique qui se rapproche de l'errance. En effet, bien qu'il ne corresponde pas à la catégorie des « jeunes en errance » (Chobeaux, 2016), N2. s'inscrit dans une errance circonscrite dans le temps et l'espace, en retournant toujours à son point de départ, lieu repère permettant des allers-retours sans mise en danger.

Que ce soit dans des espaces naturels ou bâtis, les jeunes apprécient d'être à l'extérieur, dans ces espaces ouverts et choisis, faisant appel à leurs sensations et permettant de se déplacer

⁴³ Entretien N1., L'Entre-deux.

⁴⁴ Entretien N2., MECOP.

anonymement tout en voyant du monde : « *Ce qui représente pour moi le territoire ? Les rues ça compte ? (la réponse est « Oui ») Alors les rues ! (...) En fait ce que j'aime c'est voir du monde que je ne connais pas. J'aime être dans la ville, me promener, voir du monde, voir des gens avancer dans les rues ou prendre un verre, se poser au café, mais je n'aime pas être avec des gens que je connais déjà, avec qui j'ai du mal à créer du lien.* »⁴⁵ Être dehors et voir du monde lui permet d'être dans son monde. Ainsi, nous retrouvons des caractéristiques communes aux jeunes rencontrés par Nicolas Oppenchaïm, dans sa recherche sur les jeunes vivant en Zones Urbaines Sensibles. La catégorie des « flâneurs » désigne pour lui des jeunes qui se déplacent en dehors de leur quartier et « aiment, une fois sur place, se perdre et laisser le hasard jouer un rôle important dans le déroulement de l'après-midi. En effet, ils n'ont pas d'objectif précis en se déplaçant si ce n'est ce que permettent la diversité et l'anonymat de la foule urbaine : se mettre en scène et adopter des comportements non tolérés dans le quartier ; être dépaycé par des spectacles de rue, des événements spontanés et les différents styles vestimentaires des citadins ; rencontrer, même de manière éphémère, des jeunes qu'ils ne connaissent pas. » (Oppenchaïm, 2013).

Chemin faisant, le fait d'être en présence d'autres personnes semble s'effectuer tant au profit d'un retour sur soi que de rencontres avec d'autres. Nous retrouvons alors une des fonctions de la marche à pied, qui engage non seulement le corps mais aussi la pensée à travers une forme d'introspection et de questionnement sur soi (Thomas, 2007), ainsi qu'une attention particulière à l'ici et maintenant : « La marche nous offre une relation différente avec le présent, qui ne demande aucune explication, compréhension, ni interprétation, mais juste une attention entière, immédiate et illimitée. » (Masschelein, 2010a). Conjointement, dans son état des lieux des recherches réalisées sur la marche, Rachel Thomas souligne la distinction opérée par Sansot entre la marche de jour et la marche de nuit (Sansot, 1996). Plus propice à l'exploration intérieure, « la promenade nocturne est alors bien souvent l'apanage des personnes en souffrance pour qui l'enveloppement de la nuit favorise l'exercice de la pensée. » (Thomas, 2007). F2. nous confie ce qu'elle éprouve la nuit : « *Je travaille de nuit, la plupart du temps parce que la nuit il n'y a pas de bruit et que ça permet de s'évader un peu. Juste tu mets ta musique, tout le monde dort autour de toi, le monde est endormi. La ville s'endort et moi je veille et ça fait trop du bien.* »⁴⁶

⁴⁵ Entretien F2., Les Peupliers.

⁴⁶ Entretien F2., Les Peupliers.

Enfin, fuguer en marchant des heures dehors permet au jeune de fuir la violence, « d’agir ce qu’il souhaite exprimer, à défaut de moyens et de mots pour le faire » (Fredette, Plante 2004) :

S : « OK. Et quand tu faisais tes fugues, tu allais où ?

F2 : Bah, je n’en ai pas fait beaucoup, mais j’en ai fait deux. Quand j’ai fait la première, je suis allée voir ma nourrice. L’ancienne nourrice qui habite sur Villeurbanne et elle m’a donné de l’argent et du coup je suis allée chez mon parrain qui a appelé mon père et qui m’a ramené à la maison.

S : Ok. Il habite où ton parrain ?

F2 : A Chambéry, j’ai dit oui. Ensuite j’ai fugué à Grenoble du coup là où je ne connaissais vraiment personne, et je suis restée 5h là-bas dans les rues, à me balader puis après je me suis rendue à la gare et je me suis fait attrapée par la sécurité ferroviaire.

S : Et dans ces moments là tu fuyais quelque chose, dans cette fugue c’était quoi, qu’est ce que tu faisais, qu’est-ce que tu cherchais ?

F2 : J’essayai de me reposer de toute la violence que j’avais pu subir physiquement ou moralement du coup je fuyais les conflits, les chaos. Oui, je fuyais un peu pour me reposer, pour avoir un peu de temps pour moi, pour me retrouver.⁴⁷

1.3. Être en lien avec d’autres, entre plaisir et contrainte

La situation de placement vécue par les jeunes de notre enquête induit des sociabilités particulières, puisque les jeunes vivent en présence d’autres jeunes au quotidien. Ainsi, alors que les sociabilités juvéniles sont souvent appréhendées à travers le cadre scolaire, ou celui plus global du « quartier », la MECS joue ici un rôle central. En effet, cette situation est vécue de deux manières distinctes par les jeunes, soit comme une opportunité de rencontres, soit comme une contrainte. Dans les deux cas, les liens que les jeunes placés peuvent entretenir avec d’autres jeunes sont impactés par la situation de placement. Pour certains, le placement semble induire des amitiés plutôt en huis clos, à l’intérieur du groupe de jeunes. Il est alors inutile de nouer des amitiés avec des jeunes de l’extérieur : « Ben ouais, parce que des fois j’ai pas le goût de sortir, parce que du coup on est déjà avec des gens, donc déjà.... Alors qu’une famille normale, s’ils ont deux enfants et deux parents, ben, ils ont plus envie d’aller voir leurs potes. »⁴⁸

Ce propos fait écho à la valorisation constante du « salon » dans le propos des jeunes de cet établissement. Ils ont tous souhaité tourner une séquence du film dans ce lieu où ils disent prendre plaisir à se retrouver, notamment du fait qu’ils ne sont pas seuls.

A l’inverse, pour d’autres, la présence d’autres jeunes est vécue comme une contrainte. F1., lors de l’atelier de cartographie collective réalisé à Villeurbanne choisit par exemple le mot

⁴⁷ Entretien F2., Les Peupliers.

⁴⁸ Entretien F., L’Entre-deux.

« collectivité » pour évoquer le territoire : « *Du coup, le mot c'est collectivité parce que dans une MECS on est obligé de vivre tous ensemble et il y a des moments où ça peut être cool et d'autres difficiles, parce qu'on peut ne pas toujours supporter la compagnie des autres.* »⁴⁹

Dépendant de la dynamique en cours entre les jeunes, la présence des pairs peut être plus ou moins bien vécue. Dans ce contexte, et en lien avec la partie précédente, la chambre constitue un espace de repli : « *C'est vrai que ma plus grande peur, c'était d'aller à la Villa parce que je me disais que je ne suis pas si proche que ça avec les filles et si jamais on ne s'entend pas quand on est ensemble ça peut être chaud quand même. Finalement ça va. Mais c'est vrai que je préférerais quand même mon indépendance, mon studio. Je pouvais faire un peu ce que je voulais, quand je voulais. Là il faut partager les pièces communes avec les autres, ce n'est pas mon truc le lien social.* »⁵⁰

Lorsque les jeunes choisissent d'investir des amitiés à l'extérieur, certains pointent une série de limites et d'embûches liées à leur situation de placement. C'est le cas notamment de N1. qui relate les difficultés administratives auxquelles elle a été confrontée lorsqu'elle était encore mineure :

S : « Et il y avait pas de difficultés de papiers ou d'autorisations pour aller dormir chez tes copines ?

N1 : Si, des fois je le faisais, mais du coup c'était compliqué parce que je n'ai pas le lien avec ma mère, donc du coup, comme il fallait un avis parental et que mon père était décédé à cette époque-là, quand il fallait un avis parental, il fallait demander à l'ASE, sauf que le temps qu'on demande à l'éduc' de l'ASE, qu'elle demande à sa chef, pour que la chef demande enfin au tribunal... tu vois....

S : Oui il faut prévoir un mois avant pour aller dormir une nuit chez une copine quoi...

N1 : C'est ça même des fois un an avant, hein, parce que des fois quand je faisais un réveillon, par exemple un réveillon du jour de l'an, je prévois un an avant que je puisse faire le réveillon du jour de l'an ? Non, mais ça a été.... »⁵¹

G. évoque également l'impossibilité de se rendre à une « soirée » du fait de l'interdiction des éducateurs et, résigné, il retient : « *Ouais, mais j'ai jamais fait de soirée (il a 17 ans). Mais bon, ça viendra bien.* »⁵²

Dès lors, pour ces deux jeunes qui disent avoir une inclinaison à rester plutôt à l'intérieur, la situation de placement et les embûches liées aux demandes d'autorisation ne favorisent pas les sorties à l'extérieur. Bien qu'encouragés par les éducateurs, nous constatons que les

⁴⁹ Atelier cartographie collective, Les Peupliers.

⁵⁰ Entretien F1., Les Peupliers.

⁵¹ Entretien N1., L'Entre-deux

⁵² Entretien G., L'Entre-deux.

déplacements à l'extérieur du foyer sont régulés par une multitude d'acteurs (juge, ASE, parents, éducateurs...) et que cette régulation s'opère également pour l'accueil des amis des jeunes au sein de la MECS, notamment dans les studios dans lesquels l'accueil d'invités peut parfois être interdit ou sous conditions.

2. L'appropriation du territoire au-delà de la MECS : une question de choix ?

2.1. Entre indifférence et attachement, quel type d'appropriation ?

En croisant les différentes données recueillies au cours de la recherche, nous repérons une gradation dans l'intensité du lien que les jeunes entretiennent avec le territoire. Cette gradation est particulièrement marquée entre deux participantes aux ateliers de cartographie collective d'Yssingaux. La première semble ne pas avoir de liens sur le territoire. En début d'atelier, elle choisit le mot « Normandie » pour dire ce qu'est le territoire, pour elle, et explique que c'est là d'où elle vient. Elle reste silencieuse au cours de l'atelier, malgré plusieurs invitations à prendre la parole, auxquelles elle répond en disant : « *Moi je ne connais rien ici.* » A l'inverse, au cours du deuxième atelier, une jeune participante explique connaître Yssingaux « *par cœur* » et « *comme ma poche.* » Elle prend beaucoup la parole pendant l'atelier, que ce soit pour citer des lieux ou pour expliquer leur localisation. Cette jeune se réfère à des liens d'amitiés ou amoureux et développe plus largement un lien fort au territoire qu'elle définit à travers le terme de « *sécurité* » au début de l'atelier :

E : « Alors moi le premier mot qui me vient en tête quand tu dis territoire c'est sécurité. Mais bon après... »

F : Sécurité ? Tu peux expliquer ?

E : Pour moi un territoire c'est déjà quelque part où tu te sens en sécurité, où tu te sens bien quoi.

F : Ok...

E : Quelque part où tu n'es pas en sécurité et où tu ne te sens pas bien, ça t'appartient pas vraiment et du coup t'as plus envie de fuir cet endroit-là que d'y rester ...

F : Ouais, ok, merci. C'est intéressant cette définition du territoire. »⁵³

Ainsi, à partir du discours des jeunes, nous repérons deux types de relation au territoire de la MECS, l'indifférence et l'attachement déjà effleuré antérieurement sous un autre registre, celui du lien au dedans et au dehors.

⁵³ Atelier de cartographie collective, Yssingaux.

Indifférence ou une absence d'attache ?

Ici ou ailleurs c'est la même chose, les jeunes ne mentionnent pas le nom de la commune ou du quartier et n'évoquent pas d'attache particulière. Sans attache, l'appel de l'ailleurs prévaut. Nous constatons alors que c'est l'indifférence qui permet parfois de se projeter dans d'autres lieux possibles et rêvés :

Ch : « Quels sont les lieux importants sur ce territoire-ci ?

D : Alors là... c'est compliqué parce que je me suis attaché à rien du tout. Non, franchement je ne sais pas. Des lieux mais pas sur ce département, c'est très loin.

Ch : C'est où ?

D : A la montagne et c'est pas ici la montagne en Auvergne Rhône-Alpes. Parce que j'ai fait deux trois colos et j'ai grave aimé. Les colos, c'est les meilleurs souvenirs. Tous les trucs c'est au même endroit, c'est les colonies, une autre organisation. Ici, franchement je ne sais pas à quoi je me suis attaché.

(...)

Ch : Pourquoi l'Outre-Mer ?

Parce que j'adore voyager, depuis que j'ai été en montagne. Et l'Outre-mer c'est des autres paysages, c'est un autre lieu.

Ch : Toi tu as envie de partir loin ?

D : Oui, j'ai pas envie de rester, pas envie de rester dans le Nord. Dans le Sud ou dans les montagnes. Peut-être pas dans le Sud mais dans les montagnes oui.

Ch : Et pourquoi pas dans le Nord ?

D : Parce que j'ai pas trop envie, je suis resté les $\frac{3}{4}$ de ma vie ici, je me suis pas attaché à grand-chose. J'ai fait que de changer de famille d'accueil en famille d'accueil, ... je sais pas. Je me suis pas attaché.

Ch : Tu penses que le fait d'avoir autant été déplacé, tu t'es pas attaché ?

D : Oui, je pense. Et par exemple, je suis peut-être parti un mois et demi grand max en séparant 15 jours, 15 jours, 15 jours à la montagne et je me suis grave plus attaché qu'en 17 ans ici. »⁵⁴

L'indifférence au territoire (ou la non appropriation) apparaît aussi dans plusieurs discours où, plus que les lieux, ce sont les personnes qui comptent. L'absence de lien aux lieux ne signifie alors pas absence de liens :

S : « Donc là ce sont les liens aux gens en fait. Et au-delà des liens aux gens, est ce qu'il y a un environnement dans lequel tu te sens bien, ou c'est juste des liens aux gens ?

F1 : Les liens aux gens.

S : Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

F1 : Bah non, parce qu'en fait je peux être n'importe où tant que c'est avec les personnes avec qui je me sens bien.

S : Ok.

F1 : Genre ma meilleure amie, on peut être assis sur n'importe quel banc, tant que je suis avec elle je vais me sentir bien.

F1 : Ok.

⁵⁴ Entretien D., MECOP.

F1 : Il y a des fois où elle est venue me voir devant le foyer parce qu'elle a une voiture sans permis, on est resté 1/4 d'heure ensemble et juste on était en train de discuter de tout et de rien, à fumer une cigarette et là rien que ça je me sentais bien. »⁵⁵

Attachement ou appropriation suspendue ?

La conjugaison de notre recueil de données, nous permet de repérer un attachement intense au territoire qui est suspendu, en partie, à une panoplie de services et/ou une forme d'exclusivité :

S : « Ici, il y a des choses qui te manquent, que tu trouverais en ville tu penses ?

G : Non, il y a plein de trucs ici. Il y a des cinémas, y'a tout, un centre sportif, y'a une piscine, des lycées, une bibliothèque, un cinéma...

S : Là s'il y avait une université ici, tu resterais ici ?

G : Ouais ouais, moi je resterais ici.

S : C'est vrai ?

G : Ouais, moi je cherche pas à fuir cet endroit parce que je l'aime bien. »⁵⁶

Et, au-delà de la manière dont les jeunes peuvent s'occuper sur ce territoire, il y a aussi les fonctions que tiennent les différents lieux cités : le cinéma ou la piscine, par exemple, peuvent remplir une fonction rassurante pour certains jeunes qui n'imaginent alors pas vivre dans un lieu où ces services n'existeraient pas.

En revanche, si cette connaissance du territoire et les services proposés permettent de s'y attacher, nous repérons néanmoins un risque de « routine » :

S : « Quand t'es partie à Saint-Etienne, c'est un choix de ta part ?

N1 : Ouais, c'était un choix parce que j'avais envie de changer. J'ai eu des périodes où il fallait que je déménage....Bon c'est toujours un peu le cas !

S : C'était quoi qui te faisait partir de ce territoire ? Qu'est ce qui t'agaçait ?

N1 : La routine, je peux plus la routine. J'ai trop vu sur Yssingeaux, j'ai trop vu sur tous les côtés...

S : C'était les gens ou les lieux ?

N1 : Les 2, bah les gens voir les mêmes têtes à chaque fois, ça me saoule. Bon, même si j'aime voir mes copines et tout, ça c'est pas un problème, mais toujours les mêmes lieux, aller dans les mêmes endroits, non ça me saoule, faut que je change. »⁵⁷

Mais également un risque de stigmatisation. Une jeune explique par exemple qu'elle apprécie le fait de ne pas être connue dans certains endroits. Elle oppose ainsi le territoire où elle vit, celui du quotidien, à d'autres espaces, dans lesquels elle ne peut pas être reconnue :
« Villeurbanne c'est l'endroit où je vis. Là où je passe la plupart de mon temps, là où je fais, par exemple, je vais chez le coiffeur, là où je vais faire mes ongles, là où je fais les magasins, là où je vois mes copines. [...] En fait, je me suis vite fait une réputation en traînant avec des

⁵⁵ Entretien F1., Les Peupliers.

⁵⁶ Entretien G., L'Entre-deux.

⁵⁷ Entretien N1., L'Entre-deux.

mauvaises personnes à Lyon, ce n'est pas ce que j'apprécie le plus ; alors que par exemple à Toulouse personne me connaît, donc je m'en fou, je suis avec ma sœur, je passe des vacances, voilà ; à Lyon, ça commence à être la routine. »⁵⁸

Ainsi, considéré « suffisamment bon » (Winnicott, 2008), le territoire permet aux jeunes de trouver des ressources pour répondre à leurs besoins (fonction de holding) et de créer des liens avec des personnes qui prendront soin d'eux (fonction de handling). Dans ce contexte, ce qui conduit à l'éloignement, c'est de quitter un ici pour se rendre dans un ailleurs où l'attachement est bien plus évident que le territoire du foyer : *« Mon projet plus tard c'est de partir à Toulouse parce que j'ai envie de recommencer ma vie à zéro et de me rapprocher de ma sœur parce que c'est comme ma maman. Elle s'est toujours occupée de moi depuis que je suis petite, elle se réveillait la nuit pour me changer les couches pendant que ma mère ne le faisait pas, donc ouais vraiment c'est Toulouse. »⁵⁹*

L'attachement se conjugue alors avec l'appropriation affective : *« si je perds mes copains du basket je ne serai pas bien du tout ; je vis que par eux et que par le basket en fait. (...) Je veux faire ma vie par ici, je me sens bien, je me sens chez moi et je me sens aimée. »⁶⁰*

Un autre jeune nous évoque ce lieu pratiqué seul avec son éducateur référent :

S : « Ok tu aimes aller là-bas, au parcours de la Mulatière, pour le lieu ou par ce que tu le fais avec Alexis ?

H : Les 2.

S : De toi-même, tu t'y rends tout seul ou pas ?

H : Euh, non, je le fais que moi et Alexis pour l'instant. »⁶¹.

Cette exclusivité se conjugue à celle de l'éducateur : *« Pour moi H., il est arrivé l'année dernière, il a été baladé de foyer en foyer donc il n'avait pas du tout la notion du territoire. Il est arrivé ici, il ne savait pas non plus le territoire ce que ça voulait dire, il n'a pas d'appartenance. Il essaye mais il n'y arrive pas. Donc moi je l'ai emmené dans le territoire, le mien, le sport. Et il a trouvé que ça lui plaisait, il s'est trouvé bien et donc il est hyper reconnaissant. Enfin, moi je suis aussi hyper reconnaissant vis-à-vis de ça. Moi je le vois dans la vidéo, ça m'a vraiment touché tout ce qu'il dit. Pour moi, c'est ça, c'est, je donne un peu de mon territoire. »⁶²*

⁵⁸ Entretien F1., Les Peupliers.

⁵⁹ Entretien F1., Les Peupliers.

⁶⁰ Entretien Q., MECOP.

⁶¹ Entretien H. Les Peupliers.

⁶² Focus Groupe, Les Peupliers.

2.2. Choisir pour s'approprier

La question du choix (ou du non choix) apparaît comme centrale dans le processus d'appropriation du territoire : « *un lieu que je partage pas avec des personnes avec lesquelles je n'ai pas choisi de partager c'est pas mon territoire.* »⁶³ Plusieurs jeunes expliquent ne pas avoir eu le choix de leur lieu de vie : « *Du jour au lendemain ils m'ont fait déménager à la villa avec les deux autres filles et à partir de ce moment-là j'étais pas du tout à l'aise parce qu'encore une fois c'est pas mon choix et c'est le choix des autres.* »⁶⁴

Face à cette « obligation », elle désigne le territoire dans lequel elle vit comme un « *territoire par défaut* », ce qui entraîne l'absence de relation affective à ce territoire, en opposition à d'autres espaces choisis :

S : « Comment as-tu pris tes marques dans ce territoire ?

F2 : Un peu par défaut et aussi un peu par obligation de prendre mes marques et de m'adapter.

S : Quand tu dis obligation, c'est dans quel sens ?

*F2 : Je n'ai pas vraiment le choix que de m'adapter au territoire. Du coup, j'ai dû prendre mes marques. »*⁶⁵

Ainsi, au fil des échanges, nous constatons que le choix joue un rôle central dans l'appropriation du territoire, d'autant plus dans la période de construction identitaire dans laquelle ces jeunes se trouvent : « *quand j'ai commencé à sortir, à prendre le tram pour sortir de la ville et pour un peu explorer et tout et j'ai découvert par moi-même des endroits qui aujourd'hui sont mes préférés comme la bibliothèque, comme Bellecour, comme place Carnot.* »⁶⁶ Ce résultat invite alors à prendre en compte, dans les dispositifs d'accompagnement des jeunes, le sens initial du terme « autonomie », selon lequel « être autonome, c'est pouvoir choisir » (Foray 2017). En effet, cette dimension apparaît parfois négligée au profit d'une vision de l'autonomie entendue comme synonyme de « indépendance ».

3. De l'espace du présent à celui du futur, les liens servent le futur

3.1. Fuir ou accéder : un ici pour penser et expérimenter l'ailleurs

⁶³ Entretien F2. Les Peupliers.

⁶⁴ Entretien F2. Les Peupliers.

⁶⁵ Entretien F2., Les Peupliers.

⁶⁶ Entretien F2., Les Peupliers.

La question de l'après placement est intervenue à plusieurs reprises dans les entretiens. Elle semble omniprésente pour ces jeunes inscrits dans des dispositifs de transition vers la sortie de la prise en charge ASE. Dans ce contexte, le rapport à l'espace qui se construit pendant le placement correspond plus à un balisage qu'à un ancrage, une balise permettant de penser et d'expérimenter l'ailleurs, de partir en reconnaissance, de manière plus ou moins progressive. Nous repérons alors deux manières d'envisager l'avenir pour les jeunes, en lien avec la situation de placement.

Pour certains jeunes, le départ du foyer est une décision clairement assumée en lien avec la volonté de fuir un territoire perçu négativement et/ou d'accéder à un territoire recherché. Dans leur discours, nous ne percevons pas d'hésitation ou de crainte. F2. quittera ainsi Villeurbanne pour poursuivre sa vie à Reims, en prenant le train le jour de ses 18 ans. Elle explique ce départ comme une échappatoire, souhaitant fuir l'espace dans lequel elle vit actuellement et qu'elle renie.

S : « T'as envie de quitter Lyon ?

F2 : Il y a eu trop d'histoires, trop de mauvaises personnes, de mauvaises choses qui sont arrivées. Pendant que j'étais en famille d'accueil, j'ai fréquenté des gens pas vraiment très fréquentables ou en tout cas qui n'étaient pas très aidants pour moi, qui étaient plutôt nocifs pour moi et du coup c'est vrai que sortir de Lyon ça pourrait m'aider à oublier tout ça, repartir de zéro. »⁶⁷

Pour d'autres, partir ne correspond pas à la fuite d'un ici, associé à des souvenirs négatifs, mais se conjugue à un projet excitant qui conduit ailleurs. En effet, certains jeunes décident de s'éloigner car ils ont un projet, comme un projet professionnel qui provoque parfois la mobilité :

Ch : « La montagne, c'est un lieu où tu n'as pas vécu, où tu es parti en vacances ?

D : Oui et c'est pour ça que je vais à l'armée, pour aller à la montagne.

Ch : Qu'est-ce que t'inspire la montagne ?

D : La nature, les paysages magnifiques, ici c'est tout plat et j'aime pas trop la mer.

Ch : Où te sens-tu chez toi ?

D : A la montagne. »⁶⁸

La question de l'émancipation arrive souvent lorsque la scolarité est évoquée. Enfin, quelques-uns repèrent que leur projet professionnel se tisse avec leur expérience de placement, projet qui s'est construit sur et en lien avec le territoire du placement (dont les personnes). Le projet est affirmé et se construit en lien avec les personnes qui l'accompagnent au quotidien, tout en s'ancrant dans un territoire stable et rassurant. En revanche, le projet se vivra ailleurs, sans

⁶⁷ Entretien F2., Les Peupliers.

⁶⁸ Entretien D., MECOP.

regret et sans reniement. Enfin, certains évoquent des expériences de stage ailleurs qui ont permis de regarder au-delà du territoire de placement parfois surinvesti.

3.2. Quand la recherche révèle des enjeux inattendus et ouvre des perspectives

Si la transition entre le moment du placement et le futur est au cœur des projets des trois établissements, l'enquête a néanmoins mis en lumière des variations dans la manière dont les professionnels de la MECS et les acteurs du territoire se saisissent de cette question. Dès lors, il convient de retenir que les spécificités repérées au sein de chaque établissement sont, pour les autres établissements de la recherche, autant de sources d'inspiration et de réflexion qui se sont révélées, notamment au cours des différents Conseils Scientifiques et Techniques menés pendant la recherche.

La MECS comme acteur du territoire

Dans deux établissements, une véritable préoccupation en faveur du territoire apparaît dans le discours des directeurs, des équipes et des acteurs. Lors des focus groupe, Yssingaux est, par exemple, décrit comme un « petit territoire » facilitant le partenariat : *« Ce que je veux dire c'est qu'ici, dans notre territoire on est sur un petit territoire et tout le monde se connaît. Et ça joue beaucoup en fait, ça apporte énormément et ça fait en sorte que les institutions se connaissent. On se connaît forcément, on se connaît pas que simplement par l'institution ; on se connaît en tant que personne et donc le travail qui peut être réalisé est pour moi beaucoup plus important, beaucoup plus efficient dans la manière de transmettre les informations. On a vraiment une chance incroyable de travailler dans un territoire comme le nôtre parce que on se connaît tous et il y a cette relation de confiance qui existe aussi entre les partenaires et les choses qui peuvent s'échanger plus facilement. Donc ça aussi c'est vraiment une donnée importante pour nos territoires. »*⁶⁹ Ainsi, le projecteur se tourne sur cette interconnaissance « anodine et quotidienne », cette dimension capitale qui facilite le travail entre partenaires. En effet, se croiser dans le quotidien, en dehors du contexte de l'accompagnement, permet de créer de nouveaux liens au-delà de ceux amorcés autour des situations des jeunes : le directeur de la MECS d'Yssingaux donne l'exemple d'un jeune qui a rencontré son fils à la mission locale et repère ainsi qu'il est dans un dispositif de droit commun, comme les autres ; l'éducatrice de

⁶⁹ Focus Groupe, Yssingaux.

l'établissement explique également comment, à travers des liens créés ailleurs, en tant que parent d'élève, elle entretient un réseau de proximité utile pour l'accompagnement des jeunes.

Cette préoccupation pour le territoire s'appuie sur un fort capital d'autochtonie des acteurs (Rétière, 2003), un sentiment d'appartenance affirmé et une volonté de transmettre : « *On passe beaucoup de temps dehors avec eux. Nous, dès qu'il fait beau, on est sur la plage à Wimereux parce que c'est à 5 minutes. Dès qu'il fait bon, le soir après manger, on repart faire une digue. Et on leur transmet parce que nous, on est tous heureux de vivre ici. Y'a des jeunes, même s'ils sont d'ici, ils n'ont jamais vu la mer. J'ai eu un petit garçon qui venait de Lens, il n'avait jamais vu la mer et il s'était mis à pleurer en la découvrant.* »⁷⁰

Enfin, cette préoccupation s'accompagne également d'une volonté d'ancrer les jeunes au sein de ces territoires, qu'ils deviennent « acteurs » du territoire : « *c'est chouette quand ils en deviennent acteurs des territoires, quand ils travaillent, quand on passe à la caisse d'un supermarché, ou quand dans les crèches ou même des fois il y en a qui viennent travailler en tant que professionnels, ...* »⁷¹

Des rencontres renouvelées avec les territoires

Le dispositif de recherche a, pour certains jeunes, été utilisé pour retourner dans des lieux qui n'avaient pas été fréquentés depuis longtemps : c'est le cas d'une jeune qui choisit de retourner dans le village dans lequel elle a passé son enfance, et dans lequel elle ne s'était pas rendue depuis 7 ans. Elle n'en avait pas forcément exprimé le souhait auprès de l'équipe éducative, mais le dispositif de recherche, ancré sur la thématique du territoire, semble lui avoir donné l'opportunité de revisiter ce petit village, de le réinterroger sous l'angle du vécu de ce lieu, en lui laissant champ libre sur ce qu'elle choisissait d'en montrer et d'en raconter. C'est aussi le cas d'un autre jeune qui retourne, à l'occasion de l'enquête, près de la maison de son ancienne famille d'accueil dont la fréquentation est contrôlée.

Au-delà de ce retour dans certains lieux, notamment ceux de l'enfance, le dispositif de recherche a permis aux jeunes de repérer ce qui fait territoire alors qu'à priori ils l'appréhendaient par les lieux. Certains jeunes font le lien entre ce territoire mis à jour et leur parcours et s'en réjouissent :

S : « Quand tu te retournes et que tu regardes ton parcours et la manière dont tu t'es intégrée, la manière dont tu connais ce territoire, même s'il t'agace à des moments donnés, tu dirais quoi ?

⁷⁰ Focus Groupe, Boulogne-sur-mer.

⁷¹ Focus Groupe, Yssingaux.

*M : Non franchement, c'est un beau parcours, hein !*⁷²

Une contribution au changement

Du côté des jeunes, le sens de la recherche se perçoit dans le retour qu'ils en font aux professionnels. Dans les trois établissements, les équipes témoignent auprès des chercheuses du fait que les jeunes parlent de l'enquête, et surtout du film. Cet effet de la recherche fait écho aux résultats observés dans d'autres recherches et confirme l'intérêt de la vidéo comme outil méthodologique, notamment dans une perspective de transformation sociale et d'émancipation des individus : « La réalisation de courts-métrages par des jeunes ruraux, leur a permis par exemple de (se) dévoiler une part d'imaginaire et de construire un regard critique sur leurs espaces de vie. Au-delà de compétences techniques, des transformations sont observées : une forme d'émancipation, une avancée dans leur projet professionnel. » (J-F Thémines à propos de la recherche de Gambino et al., 2016). Fiers du résultat, les jeunes tiennent particulièrement à montrer le film tourné dans le cadre de l'enquête et à occuper une fonction d'ambassadeurs de la recherche. Ainsi, au-delà de l'effet sur la compréhension de leur propre parcours ou de leur lien aux professionnels, les jeunes s'engagent aussi dans la recherche avec pour objectif de faire évoluer les pratiques en protection de l'enfance : « *je me suis dit que la recherche ça pouvait aider, si vous le faisiez ce n'était pas pour rien, et je suis bien contente d'avoir fait l'expérience.* »⁷³

Les perspectives que nous proposons aux jeunes à l'issue de la recherche s'inscrivent alors dans cet objectif.

Du côté des professionnels, la recherche a d'ores et déjà contribué à transformer leur regard porté sur les jeunes. En effet, lors du focus groupe réalisé avec des acteurs du territoire de Villeurbanne, un des professionnels, après avoir visionné un court extrait du film, explique « *je crois qu'il faut qu'on soit à l'écoute de leur territoire. On n'y fait peut-être pas suffisamment attention parce que finalement ce territoire, c'est le leur en fait, ça les transforme ; on a vu (extrait de film) un jeune enfin moi, j'ai vu que je ne le connaissais pas en fait, que je le côtoie tous les jours, que je croise tous les jours et j'avais l'impression que c'était un autre, qui était plus mature, plus posé.* »⁷⁴ La posture des jeunes mais aussi la qualité de leur discours, empreint de réflexivité, sont remarquées par les acteurs.

Dès lors, les professionnels envisagent autrement la manière dont ils travaillent avec le territoire des jeunes : « *Ce que je trouve moi c'est que dans le troisième des extraits, la jeune parle de la*

⁷² Entretien N1., L'Entre-deux.

⁷³ Entretien F2., Les Peupliers.

⁷⁴ Focus Groupe, Villeurbanne.

différence entre l'espace et le territoire et elle dit, l'espace c'est le lieu où il y a tout le monde et le territoire c'est là où je suis moi ; je pense que pour elle c'est là où 'je suis vraiment moi'. Et quand tu regardes les deux autres, même s'ils ne le formulent pas, je pense que la jeune quand elle fait ses ongles, elle est dans un espace où elle est elle-même, elle se retrouve elle-même dans cet espace et elle peut réfléchir sur elle, sur un tas de choses ; enfin, l'autre jeune quand il va juste marcher sur les petites rampes, il est dans un endroit où même s'il y a du monde autour, je pense que dans cet espace-là il est lui-même. Et quand je parlais d'intimité tout à l'heure, je le formule un petit peu différemment parce que du coup en réalité ils ont accepté d'ouvrir leur propre territoire alors que nous on les voit toujours dans un espace. Enfin pour moi, quand je suis aux collèges, ils sont dans un espace et peut-être que ça veut dire qu'il reste à réfléchir : Comment, dans les espaces dans lesquels on travaille, comment on peut leur permettre de se créer un territoire et que le territoire il est pas forcément dans l'espace où on est nous, c'est-à-dire que ce n'est pas forcément à l'intérieur du collège qu'il faut trouver un truc mais où à l'intérieur de la MECS, mais c'est peut-être à la librairie, aux toits de Perrache, un lieu où je me reconnais. »⁷⁵ Un lieu où se retrouver soi-même prime sur le reste : « C'est compliqué mais c'est je pense que la réflexion par rapport aux EMS (établissement médico-sociaux), c'est peut-être de se dire que pour avancer les enfants, ils ont besoin de s'en trouver un de territoire, ça c'est super important. Ils ont besoin de trouver leur territoire et que leur territoire, il n'est pas forcément dans leur chambre, à la MECS, et il y a plein de lieux bienveillants, mais il y a un lieu où eux ils doivent se retrouver eux-mêmes et la reconstruction de leur identité, elle passe dans un lieu qui ne peut pas être décrété, qui ne peut pas être décidé au hasard de »⁷⁶

La recherche montre en effet l'importance, pour les jeunes, d'un rapport ordinaire à l'espace, dans lesquels les lieux du quotidien ont un rôle crucial. En effet, certains d'entre eux permettent de maintenir la continuité des parcours biographiques à travers des sensations précises ou de s'évader et de laisser libre cours à ses pensées. Ces lieux, propres aux jeunes, peuvent être connus des professionnels mais ces derniers n'y accordent pas d'importance particulière. La recherche révèle alors l'amorce d'un processus chez les acteurs participants, à travers la prise en compte du territoire des jeunes : « Ouais, cette recherche me fait prendre conscience quand même que on a tendance en fait à leur fabriquer leur territoire. En fonction de notre réseau, en fonction de comment on les projette dans telle orientation scolaire etc, là où il a famille... Mais

⁷⁵ Focus Groupe, Villeurbanne.

⁷⁶ Focus Groupe, Villeurbanne.

pour le coup, moi, je vais quand même revoir un petit peu quelques pratiques, mais en partant des jeunes parce qu'on se rend compte qu'on ne mesure pas forcément le copain de l'école où est-ce qu'il habite ? [...] Il y a des jeunes, qui des fois refusent des orientations scolaires mais parce qu'en fait le territoire ne leur parle pas. Ou éventuellement il leur parle tellement bien en termes d'insécurité qu'ils veulent pas y aller. Je trouve qu'il y a vraiment une réflexion à avoir pour pas trop influencer en fait et aussi prendre en compte leur représentation de leur territoire. C'est un collègue de la MECS de Lyon, en fait, qui disait mais en fait, nous le territoire, c'est plutôt lié là où les transports en commun ou le train s'arrête, c'est pas forcément le territoire géographique mais parce qu'il va prendre le tram pour aller jouer avec un copain dans un quartier et son territoire à lui c'est ça. »⁷⁷

Cette conception du territoire se retrouve dans le discours de certains professionnels, comme l'éducatrice d'Yssingeaux pour qui le territoire est « *là où les jeunes nous amènent.* »

⁷⁷ Focus Groupe, Yssingeaux.

*« La mise en commun et la variation sont interdépendantes.
Il ne peut pas y avoir de mouvement, de croissance ou de vie dans le partage d'expériences
s'il n'y a pas de variation entre les apports de chacun des participants.
Le bien commun n'est pas la découverte des points communs de chacun,
c'est une création continue. »*
Tim Ingold (2018)

CONCLUSION GENERALE

Le parti pris de cette recherche est de prendre appui sur une définition large du territoire, permettant de laisser toute sa place aux expériences vécues par les jeunes, les acteurs du territoire et partagées à travers leur discours. Ainsi, les limites ou la nature des territoires, dans lesquels évoluent les jeunes, sont questionnées au cours de l'enquête. En effet, la situation de placement des jeunes implique la co-existence de plusieurs espaces de vie dans le parcours des jeunes mais aussi pendant le placement : celui ou ceux de la famille, celui du foyer. Dans ce contexte, nous retenons initialement que la question de la continuité apparaît comme centrale pour les jeunes. L'approche par le territoire montre ici une continuité en train de se faire, qui pourra donner lieu à des « parcours aux liens noués » (Robin, 2020) mais toujours avec un risque de fragmentation. Ce terme est préféré ici à celui de discontinuité car il rend compte d'un risque de rupture qui opère dans plusieurs directions.

Simultanément, si face aux tiraillements dans lesquels certains jeunes peuvent se trouver, la présence de lieux, d'institutions, de personnes repères est garante de continuité, notre analyse croisée révèle une autre facette à l'œuvre, celle de la contribution des jeunes à la construction de territoires, notamment dans leur dimension partenariale.

Par ailleurs, la question de l'avenir et la projection dans un futur apparaît comme une question centrale pour les jeunes rencontrés, invités à apprendre à être « autonomes », dans le cadre de dispositifs permettant une transition entre un accompagnement collectif et la sortie de la protection de l'enfance. Notre recherche conduit à comprendre en quoi le lien au territoire, et les liens déployés à partir du territoire, permettent aux jeunes de se projeter dans l'avenir. Les jeunes rencontrés se projettent plutôt dans un ailleurs, qu'il s'agisse d'un retour dans un espace associé à la famille ou de la découverte d'un espace jusqu'alors inconnu. Cette projection se fait en résonance avec une appropriation du territoire plus ou moins intense, entre indifférence et attachement. Si le rejet d'un territoire qui n'a pas été choisi amène certains à se projeter dans

un ailleurs pour le quitter, l'attachement au territoire de la MECS autorise aussi à penser l'ailleurs. Ce résultat invite à penser les liens construits au sein du territoire du placement, la nature et la valeur de ces liens, au-delà de leur installation future au sein du territoire et permet ainsi d'appréhender en quoi le territoire est vecteur de construction de lien.

A l'issue de la recherche, la portée heuristique d'une approche territoriale de la protection de l'enfance est discutée. Au niveau empirique, nous retenons le fait que les jeunes, par l'intermédiaire de l'enquête, reconnaissent des territoires qui n'étaient jusque-là pas pensés comme tels. L'enquête contribue alors à relier des lieux signifiants, à travers les itinéraires des dialogues filmés et le discours des jeunes. Ainsi, la redécouverte de lieux de l'enfance, dans le cadre de l'enquête, est à ce titre significative. A un autre niveau, celui des acteurs, l'approche par le territoire apparaît comme un puissant révélateur du rôle de l'espace géographique, dans toutes ses dimensions, en faveur de l'accompagnement des jeunes. Nous retenons ici que l'accent mis sur des composantes qui évoquent la nature et le paysage comme ressorts de la continuité a été plusieurs fois souligné dans le cadre des restitutions intermédiaires. Dans le même temps, le rôle crucial de lieux de quotidien, souvent invisibilisés, a également été souligné.

Au niveau conceptuel, si le flou qui entoure le terme de territoire, « boîte noire du géographe (Moine, 2016), a permis l'émergence des résultats présentés dans ce rapport, il en a parfois complexifié l'analyse. En effet, expliquer ce qui relève de l'implicite et dissiper les malentendus nécessite un traitement sur une durée plus importante. Cela s'avère d'autant plus indéniable dans une dynamique pluri-acteurs et pluridisciplinaire conjuguant des points de vue divergents face à la compréhension de l'objet, des objectifs différents et des sensibilités ou perceptions singulières.

Enfin, il en ressort que la confrontation entre le cadre conceptuel de la géographie sociale et une recherche partant du terme « territoire » invite à penser autrement le recours au « territoire » dans le cadre des recherches sur la protection de l'enfance et plus largement en intervention sociale, notamment dans son articulation avec le concept d'espace. Ce dernier permet d'envisager les effets de distance (éloignement et proximité) et la matérialité de l'espace géographique, apparue de manière centrale dans la recherche. En effet, c'est lorsque les jeunes se déplacent dans l'espace et parlent des lieux que les acteurs du placement découvrent les jeunes autrement. Ce renouvellement du regard porté sur les jeunes n'aurait sans doute pas été possible sans le recours, dans le cadre de cette recherche, à la vidéo, qui nous amène à

synthétiser ici les apports méthodologiques que nous souhaitons retenir. En effet, la recherche proposée s'appuie sur une démarche singulière, dont la mise en débat au sein des CST notamment a permis de tirer des enseignements importants en termes d'interdisciplinarité. D'une part, à l'issue de cette recherche collective menée par une équipe composée de quatre chercheuses, en sociologie, en géographie et en sciences de l'éducation, nous repérons les endroits où le croisement entre les disciplines a induit des zones de flou. Si nous avons largement échangé en équipe dans la construction du projet et des outils méthodologiques, nous comprenons *a posteriori* que certains points auraient dû être d'avantage partagés et débattus. Il s'agit, entre autres, du risque d'enfermement lié à une approche par le territoire. Ce terme, s'il présente l'avantage de « parler » aux acteurs de terrain, ne permet pas d'aborder les dimensions spatiales dans toute leur complexité. Il invite à se concentrer sur une approche statique du rapport à l'espace, à travers l'identification de limites (ce qui est dans le territoire ou en dehors) et oriente le questionnement vers la thématique de l'appartenance.

D'autre part, la manière de faire advenir le territoire dans le discours des jeunes montre aussi un point de tension lié à l'interdisciplinarité. Un questionnement parfois trop direct sur « le lien au territoire », de peur de s'éloigner de la thématique, a pu masquer certaines dimensions de la construction des liens dans et par le territoire. Si l'approche territoriale opère comme un révélateur pour les jeunes et les acteurs du placement, elle peut alors, à l'inverse, masquer certains processus pour les chercheuses, notamment dans le dialogue avec le parcours des jeunes.

Ainsi, par la mise en évidence de cette vigilance, cette recherche permet de progresser sur la manière d'envisager la protection de l'enfance dans une perspective interdisciplinaire car « il y a un travail fécond à faire en ne s'enfermant pas dans une discipline constituée, en ignorant ses frontières et en opérant des transferts inattendus, improbables, d'un champ conceptuel à l'autre. » (Fourquet, 2007). Ayant alors suscité un fort intérêt parmi les différents interlocuteurs, elle est pensée comme une étape vers d'autres travaux.

Retenons pour conclure, que ce travail collectif conduit à la réalisation d'un film où l'ensemble des acteurs est mobilisé. Cette production garantit le prolongement de cette recherche par sa diffusion et la publicisation soit lors de colloques ou journées d'études, soit par évènement de type « soirée débat autour d'un film documentaire » ouvert à un large public, soit par son utilisation dans les processus de formation en intervention sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- AMARE, Sandrine et BOURGOIS, Louis. Dans LECHAUX Patrick, « Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social », Champs Social, 2022.
- AVENEL, Cyprien. Les jeunes hommes et le territoire dans un quartier de grands ensembles. Lien social et Politiques, n°43, pp. 143-154, 2000.
- BERTAUX, Dominique. Les récits de vie. Perspective ethnosociologique. Nathan, 1997.
- BERTAUX-WIAME, Isabelle. Analyse du récit de vie et paradigme indiciaire. L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie : colloque international de Vaucresson. Etudes et séminaires, n° 8, pp.13-21, 1991.
- BESSEL, Sharon. Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? Children and Youth Services Review, n°33, pp. 496-501, 2011.
- BIDART, Claire et MENDEZ, Ariel. Un système d'analyse qualitative des processus dans les sciences sociales : l'exemple de la mutation d'une organisation. Dans : DEMAZIERE Didier et JOUVENET Morgan (coord). Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago. Paris : EHESS, pp. 217-231, 2016.
- BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Armand Colin, 2013.
- BONY, Lucie. La domestication de l'espace cellulaire en prison. Espaces et sociétés, n°162, pp.13-30, 2015.
- BOUILLON, Florence, PIMOR, Tristana et SAUVADET, Thomas. Éditorial. Espaces et sociétés, 1-2, n° 176-177, pp. 8-14, 2019.
- BRUNET, Roger, FERRAS, Robert et THERY, Hervé. Les Mots de la géographie. Montpellier-Paris : Reclus-La Documentation française, 1992.
- CALLON, Michel et al. Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. Seuil, 2001.
- CAPELIER, Flore. Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant : une obligation légale en quête de sens. Informations sociales, n°201, pp. 80-89, 2021.
- CASHMORE, Judy. Promoting the participation of children and young people in care. Child Abuse & Neglect, n°26, pp. 837-847, 2002.
- CHERONNET, Hélène. Parcours : catégorie de l'action publique et/ou outil pour le travail éducatif ?. Les Cahiers Dynamiques, 1, n° 67, pp. 2-32, 2016.
- CHESNEAU, Isabelle et RONCAYOLO, Marcel. L'abécédaire de Marcel Roncayolo. Infolio collection, 2011.
- CHOBEAUX, François. Vingt-cinq ans de jeunes en errance active. Où en est-on ?. Rhizome, n°59, pp. 23-29, 2016.
- COUSIN, Olivier et RUI, Sandrine. La méthode de l'intervention sociologique, Évolutions et spécificités. Revue française de science politique, n°3, vol. 61, pp. 513-532, 2011.

- DELEUZE, Gilles. Logique du sens, Editions de minuit, 1969.
- DELCROIX, Catherine. Des récits de vie croisés aux histoires de famille. *Current Sociology*, 2, n° 43, pp. 61-67, 1995.
- DEMAZIERE, Didier et DUBAR, Claude. Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. Nathan, 1997.
- DEPEAU, Sandrine. De l'immobilisme à l'automobilisme : les enfants face à la mobilité. Dans LANNOY Pierre, RAMADIER Thierry (dir.), « La mobilité généralisée. Formes et valeurs de la mobilité quotidienne », Academia Bruylant, 2007.
- DIETRICH-RAGON, Pascale et FRECHON, Isabelle. Une enfance sous contrôle institutionnel : les effets du rapport à la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance sur la transition vers l'autonomie. *Agora débats/jeunesses*, n°91, pp. 83-98, 2022.
- DIETRICH-RAGON, Pascale. Quitter l'Aide Sociale à l'Enfance. De l'hébergement institutionnel aux premiers pas sur le marché résidentiel. Documents de travail, n°244, 2018.
- EMMENEGGER, Barbara. La conception de l'espace et l'approche socio-spatiale dans le travail social. Dans WANDELER Bernard, ARMBRUSTER ELATIFI Ulrike (coord), « Conceptualiser l'animation socioculturelle ». Éditions ies, pp. 177-198, 2017.
- EUILLET, Séverine. Parcours en accueil familial : Sens et pratiques. L'Harmattan, 2019.
- EUILLET, Séverine et FAISCA, Elodie. Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil. *Le sociographe*, vol. 68, n°4, pp. s53-s66, 2019.
- FAURE, Alain et NEGRIER, Emmanuel. Les politiques publiques à l'épreuve de l'action locale. *Critiques de la territorialisation*, L'Harmattan, 2007.
- FERGUSON, Harry. Professional helping as negotiation in motion: social work as work on the move. *Applied Mobilities*, pp.193-206, 2016.
- FORAY, Philippe. Autonomie. *Le Télémaque*, n° 51, pp. 19-28, 2017.
- FOURQUET, François. Une intuition de Félix Guattari, *Revue du MAUSS*, 1, n° 29, pp. 555-568, Éditions La Découverte, 2007.
- FRECHON, Isabelle et MARQUET Lucie. Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur devenir?, Document de travail 227, INED, 2016.
- FRECHON, Isabelle et MARPSAT, Maryse. Placement dans l'enfance et précarité de la situation de logement. *Économie et Statistique*, n° 488-489, pp. 37-68, 2016.
- FREDETTE, Chantal et PLANTE, Daniel. Le phénomène de la fugue à l'adolescence – Guide d'accompagnement et d'intervention, Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, 2004.
- FUSTIER, Paul. Le lien d'accompagnement : Entre don et contrat salarial. Nouvelle présentation, Dunod, 2015.
- GACHELIN, Mélanie. Les jeunes et la mobilité. *Empan*, 3, n°67, pp. 60-64, 2007.

- GIBSON, James Jérôme, *Approche écologique de la perception visuelle* (1979), traduction française Olivier PUTOIS, BELLEVAUX, Éditions Dehors, 2014.
- GIRAUD, Michel. Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, 29, 4, pp. 463-485, 2005.
- GRAND, David. Être chez soi en hébergement ? Les paradoxes de l'hébergement pour les personnes sans domicile. *VST - Vie sociale et traitements*, n° 128, pp. 67-72, 2015.
- GUY, Fleur. Entre mise à distance et proximité : la dimension spatiale du placement des mineurs dans le Rhône, *Carnets de géographes*, 2011.
- GUY, Fleur. J'habite... enfin..., je me comprends » : l'appropriation territoriale des adolescents placés en question. *Enfances, Familles, Générations*, 19, pp. 127-144, 2013.
- GUY, Fleur. La « maison » des adolescents placés en Maisons d'enfants à caractère social. *Enfances et psy*, n°72, pp.71-82, 2016.
- INGOLD, Tim. *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes, 2018.
- ION, Jacques. *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, 2000.
- JAMET, Ludovic. La prévention des ruptures de parcours pour les jeunes bénéficiant de mesures de protection de l'enfance : Des motifs et facteurs de rupture à l'élaboration de stratégies d'action [Rapport de recherche Observatoire national de protection de l'enfance], ONPE, 2021.
- JOMARD, Marion. ASE : parcours à l'épreuve du passage à la majorité. De l'anticipation à l'expérience vécue, 2019.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*, Armand Colin. 1996.
- KOKOREFF, Michel. Pauvres quartiers ! Complexité de l'objet et ambivalence des phénomènes. Dans : AUTHIER Jean-Yves, BACQUE Marie-Hélène et GUERIN-PACE France (dir.), « Le quartier : enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales », La Découverte, 2007.
- LACHARITE, Carl, SELLENET, Catherine et CHAMBERLAND, Claire. *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents*. Presses de l'Université de Montréal, 2015.
- LACROIX, Isabelle, VARGAS DIAZ, Rosita, LECLAIRE-MALLETTE, Isabelle-Ann, GOYETTE, Martin et FRECHON, Isabelle. *Jeunes sortant du système de protection de l'enfance en France et au Québec : Faire face aux difficultés de transition vers la vie adulte via une association d'entraide*, INJEP, 2020.
- LATOURET, Bruno. À quoi tenons-nous ?, *Revue Projet*, 6, n° 373, Éditions C.E.R.A.S pp. 22-23, 2016.
- LEBON, Francis et SAUVADET, Thomas. Jeunesses "de rue" et "à la rue". *Agora débats/jeunesses*, n°83, pp.43-54, 2019.
- LE BRETON, Eric. *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Armand Colin, 2005.

- LEBRUN, Pierre-Brice, DERVILLE, Grégory et RABIN-COSTY, Guillemette. La protection de l'enfance, Dunod, 2020.
- LECLERC-OLIVE, Michèle. Le dire de l'événement (biographique). Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- LEFORT, Isabelle. Le terrain : l'Arlésienne des géographes. Annales de géographie, 5-6, n° 687-688, pp. 468-486, 2012.
- LEOMANT, Christian et SOTTEAU-LEOMANT Nicole. Itinéraires de vie et trajectoires institutionnelles de jeunes délinquants. Annales de Vaucresson, 1, n° 26, 1987.
- LEPOUTRE, David. Coeur de banlieue. Codes, rites et langages. Éditions Odile Jacob, 1997.
- LEVY-VROELANT, Claire. La norme sédentaire, le côté obscur du logement. Dans VOLDMAN Danielle (dir.), « Désirs de toits », Créaphis éditions, 2010.
- LUSSAULT, Michel. L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain. Seuil, 2007.
- LYET, Philippe. La mobilisation d'approches de plusieurs disciplines dans les recherches conjointes : une des dimensions de la mise en discussion de points de vue différents sur la réalité, Forum, 2, n° 148, 2016.
- MARTOUZET, Denis, BAILLEUL, Hélène, FEILFEL Benoît et GAIGNARD Lise. La carte : fonctionnalité transitionnelle et dépassement du récit de vie. Natures Sciences Sociétés, 18, 2, pp. 158-170, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducating the gaze : the idea of a poor pedagogy. Ethics and Education, n°5, 1, pp. 43-53, 2010.
- MASSOT, Marie-Hélène et ZAFFRAN, Joël. Auto-mobilité urbaine des adolescents. Espace populations sociétés, 2-3, pp. 227-241, 2007.
- MEKDJIAN, Sara, OLMEDO, Elise. Médiatiser les récits. Expérimentations croisées de cartographie sensible et narrative. Mappemonde, n°118, 2016.
- MERCIER Michel et DE MUELENAERE Anne. La méthode d'analyse en groupe : Application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. RECHERCHES QUALITATIVES, Hors-Série n°3, pp.140-155, 2007.
- MOINE, Alexandre et SORITA, Nathalie. Travail social et territoire : Concept, méthode, outils, Presses de l'EHESP, 2015.
- MOINE, Alexandre, Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. L'Espace géographique, Tome 35, pp.115-132, 2006.
- MOREAU, Gilles. Jeunesse et espace public : une mise en perspective. Dans DANIC Isabelle. et al. (dir.), « Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien », Presses universitaires de Rennes, 2010.
- ODAS. Développement social et performance locale : où en sont les Départements ? Lettre de l'Odas, novembre 2010.
- OGER, Claire. L'endroit et l'envers, le centre et la lisière : couture des trajectoires et socialisation dans les entretiens itinérants. Dans : IDELSON Bernard et BABO Igor (coord). «

Lire des vies. L'approche biographique en lettres et en sciences humaines et sociales », Presses Universitaires Indianocéaniques, pp. 223-240, 2018.

OPPENCHAIM, Nicolas. Les fonctions socialisantes de la mobilité pour les adolescents de zones urbaines sensibles : différentes manières d'habiter un quartier ségrégué. *Enfances, Familles, Génération*, 2013.

ORFEUIL, Jean-Pierre. (dir.) Transports, pauvretés, exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir. Éditions de l'aube, 2004.

PALSKY, Gilles. Cartographie participative, cartographie indisciplinée. *L'Information géographique*, 77, n°4, pp. 10-25, 2013.

PAQUOT, Thierry. *L'espace public*, La découverte, 2009.

PAUL, Maela. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient., *Recherche en soins infirmiers*, 3, n° 110, pp. 13-20, 2012.

PETIAU, Anne. De la prise de parole à l'émancipation des usagers - Recherches participatives en intervention sociale, Presses de l'EHESP, 2021.

PICHON, Pascale. Enquêter dans les hébergements et logements assistés. Émergence d'une théorie ancrée du chez-soi. *Espaces et sociétés*, n° 176-177, pp. 69-85, 2019.

PICHON, Pascale et TORCHE, Thierry. *S'en sortir... - Accompagnement sociologique à l'autobiographie d'un ancien sans domicile fixe*, PU Saint-Etienne, 2011.

POUPEAU, Franck et TISSOT, Sylvie. La spatialisation des problèmes sociaux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, n°159, pp. 4-9, 2005.

POTIN, Émilie. Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance. *Erès*, 2012.

POTIN, Émilie. Les déplacés : des enfants placés qui ne trouvent pas de place. *VST - Vie sociale et traitements*, 3, pp. 46-53, 2013.

POTIN, Émilie. Du lien dangereux au lien en danger, la place des parents quand leur enfant est placé. *Recherches familiales*, 1, n°8, pp. 115-133, 2011.

RAMOS, Elsa. *Rester enfant, devenir adulte. La cohabitation des étudiants chez leurs parents*, L'Harmattan, 2002.

RAVON, Bertrand et LAVAL, Christian. *Les adolescents difficiles et ceux qui s'en préoccupent*, Les cahiers du Rhizome, 2016.

RAVON, Bertrand et ION, Jacques. *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, 2012.

RENAHY, Nicolas. *Les gars du coin*, La Découverte, 2010.

RETIERE, Jean-Noël. Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social *Populaire, Politix*, 16, 63, pp. 121-143, 2003.

RIPOLL, Fabrice et VESCHAMBRE, Vincent. L'appropriation de l'espace : une problématique centrale pour la géographie sociale. Dans : SECHET Raymonde et VESCHAMBRE Vincent, « Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale », Presses universitaires de Rennes, 2006.

- RIPOLL, Fabrice. Résister à “la mobilité”. (Dé)placements, inégalités et dominations. Dans ORFEUIL Jean-Pierre et RIPOLL Fabrice (dir.), « Accès et mobilités Les nouvelles inégalités », Gollion, Infolio, 2015.
- ROBIN, Perrine. Le parcours de vie, un concept polysémique ? Les Cahiers Dynamiques, vol. 1, n° 67, pp. 33-41, 2016.
- ROBIN, Perrine, JOIN-LAMBERT, Hélène et MACKIEWICZ, Marie-Pierre. Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2017.
- ROBIN, Perrine et SEVERAC, Nadège. Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : Les paradoxes d'une biographie sous injonction, Recherches familiales, vol. 10, no 1, pp. 91-102, 2013.
- ROTHER, Cécile. Jeunes en errance, Relation d'aide et carrières de marginalité, Presses Universitaires de Rennes, 2016.
- SADIN-CESBRON, Cédric. Habiter en CHRS : faire comme chez soi quand on n'a pas de chez-soi, Erès, 2023.
- SCHWARTZ, Olivier, PARADEISE, Catherine, DEMAZIERE, Didier et DUBAR Claude, Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion, Sociologie du travail, Vol. 41 - n° 4, pp. 453-479, 1999.
- SANSOT, Pierre. Poétique de la ville, Armand Colin, 1996.
- SAUVADET, Thomas. Les jeunes « de la cité » : comment forment-ils un groupe ? Une analyse comparative entre trois terrains. Socio-logos, n°1, 2006.
- SELLENET, Catherine. La participation des parents en mecs, une utopie ?. Empan, 1, n° 85, pp. 57-63, 2012.
- TASSIN, Jacques. Pour une écologie du sensible, Odile Jacob, 2020.
- TERRIER, Eugénie, HALIFAX Juliette, DAVID Olivier et LEPETIT Arnaud. La dimension spatiale de l'enfance en danger : spécificités territoriales des situations familiales et effets des contextes territoriaux, Rennes : Askoria, Rapport de recherche financée par l'ONED, 2015.
- TILLARD, Bernadette. Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 4, Vol. 44, pp. 35-50, 2011.
- THEMINES, Jean-François. Constituer l'espace géographique en ressource d'émancipation : l'engagement de chercheurs en géographie sociale, Dans WITTORSKI, Richard et OBERTELLI, Patrick, « Comment (mieux) faire société ? », Champ social, 2022.
- THOMAS, Rachel. La marche en ville, une histoire de sens. L'espace géographique, n°36, pp.15-26, 2007.
- TOURAINÉ, Alain, et al. Solidarity : Poland 1980-81, Dans : BAUMAN, Zygmunt. Anti-nuclear protest: The opposition to nuclear energy Sociology, Sage Publications, vol. 17, n°4, pp. 596-598, 1983.

VAN CAMPENHOUDT, Luc et QUIVY, Raymond. Manuel de recherche en sciences sociales. 4e édition revue et augmentée, Dunod, 2011.

VEITH, Blandine. De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux. Bulletin de méthodologie sociologique, pp. 49-61, 2004.

VIDAL-NAQUET, Pierre. Le care à domicile : tact et tactiques. Recherche en soins infirmiers, n° 114, pp. 7-13, 2013.

WINNICOT, Donald. La mère suffisamment bonne, Petite Bibliothèque Payot, 2008.

WINTER, Karen, et al. Exploring communication between social workers, Children and young people, The british journal of social work, vol.47, n°5, pp. 1427-1444, 2017.

ZASK, Joëlle. Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation. Le Bord de l'eau, 2011.

ZENEIDI, Djamila. Jeunesse et errance. La construction d'une altérité problématique. Dans : DANIC, Isabelle. et al. (dir.), « Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien », Presses universitaires de Rennes, 2010.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Affiche du film documentaire	93
Annexe 2 : Support de communication aux parents - Autorisation.....	94
Annexe 3 : Argumentaire proposé aux directions des trois établissements	95
Annexe 4 : Déroulé de l'atelier de cartographie collective.....	99
Annexe 5 : Guide récit individuel.....	101
Annexe 6 : Guide dialogues itinérants	102
Annexe 7 : Guide focus groupe.....	103
Annexe 8 : Présentation succincte du projet à l'attention des équipes	104
Annexe 9 : Lettre d'explication aux jeunes intéressés par la recherche.....	108
Annexe 10 : Confrontation croisée entre les jeunes.....	109
Annexe 11 : Table des figures	111

Annexe 1 : Affiche du film documentaire



EN PARTENARIAT AVEC :



EQUIPE DE RECHERCHE :
Sandrine Amaré, Docteure en sciences de l'éducation
Sandrine Arsac, Docteure en sociologie
Chloé Colpé, Docteure en sociologie
Fleur Guy, Docteure en géographie

Vidéaste : Marie Monier - Pas sage d'images



Annexe 2 : Support de communication aux parents - Autorisation **(LOGO ETABLISSEMENT)**

A l'attention des parents : lettre signée par
(pièce jointe : autorisation à signer par les parents)

Madame/Monsieur

Dans le cadre de notre conseil scientifique, Chloé Colpé (Docteure en sciences sociales), Fleur Guy (Docteure en géographie sociale) et Sandrine Amare (Docteure en sciences de l'Education) mènent une étude avec les jeunes de la MECS, qui porte sur les lieux de vie quotidienne.

Pour cette étude, Fleur Guy accompagne, si vous l'acceptez, votre enfant pour :

- Un atelier de cartographie en groupe qui aura lieu en juillet 2022
- Une discussion avec la chercheuse sur la question du lien et des lieux d'habitation en juillet 2022
- Un parcours dans la ville qui aura lieu en septembre 2022 (elle durera environ 1 h 30 à 2 h)

Dans ce cas, nous vous remercions de bien vouloir nous retourner l'autorisation ci-jointe, datée et signée.

La direction est à votre disposition pour toute précision concernant cette étude.

Signature : (Direction établissement)

AUTORISATION

Je soussigné(e).....

autorise mon enfantà participer à l'étude « **LE TERRITOIRE EST-IL UN VECTEUR DE CONSTRUCTION DE LIEN ? UNE APPROCHE SOCIO-GEOGRAPHIQUE DES LIENS EN PROTECTION DE L'ENFANCE**

», menée par Ocellia Santé-Social.

Date, signature

Annexe 3 : Argumentaire proposé aux directions des trois établissements



En partenariat avec :



LE TERRITOIRE EST-IL UN VECTEUR DE CONSTRUCTION DE LIEN ? UNE APPROCHE SOCIO-GEOGRAPHIQUE DES LIENS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Commanditaire



Lyon - Grenoble - Valence

www.ocellia.fr

Espace Lyon

Le Sémaphore
20 rue de la Claire CP 320
69337 Lyon Cedex 09

04 78 83 40 88
contactlyon@ocellia.fr

Espace Grenoble Echirolles

3 avenue Victor Hugo BP 165
38432 Echirolles Cedex

04 76 09 02 08
contactgrenoble@ocellia.fr

Espace Valence

103 avenue Maurice Faure
26000 Valence

04 75 86 30 55
contactvalence@ocellia.fr

La Région
Auvergne-Rhône-Alpes

Code NAF : 8542Z - Siret 302 938 832 00045 - Déclaration d'activité n° 82690031369

INFORMATIONS GENERALES	
Titre	LE TERRITOIRE EST-IL UN VECTEUR DE CONSTRUCTION DE LIEN ? Une approche sociogéographique des liens en protection de l'enfance
Mots clé	Protection de l'enfance - Lien - Territoire - Cartographie – Récit
Publics enquêtés	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants concernés par des mesures de placement administrative ou judiciaire en protection de l'enfance • Acteurs locaux • Professionnels en MECS
Zone géographique de l'enquête	3 zones distinctes avec une gradation du rural à urbain sur le territoire national : 69, 43, 62
Organisme prestataire	Ocellia Santé-Social (Lyon, Valence, Grenoble) Centre de formation pluridisciplinaire des secteurs santé, social, animation : formation initiale, formation supérieure, formation professionnelle continue et recherche en intervention sociale, en France et à l'international. Dans le sillon de ses valeurs, encourager la « mise en recherche » (Yves Bonny, 2017) dès les formations initiales et « faire de la recherche », en soutenant les processus de recherche en formation tout au long de la vie, sont deux axes de développement structurants.
Equipe pluridisciplinaire de recherche Nom et diplômes des intervenants chargés de la réalisation	<p>Direction de la recherche-action : → AMARE Sandrine, Docteure en sciences de l'Education, Directrice Formations Supérieures et Recherche à Ocellia</p> <p>Chargées de recherche-action : → GUY Fleur, Docteur en géographie sociale , Responsable DEIS (Diplôme d'Etat Ingénierie Sociale), DHEPS-REPS (Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales et Recherche-action Etude, Projet social) et membre du collectif transversal recherche à Ocellia → COLPE Chloé, Docteure en Sciences Sociales (Info-Com, médiation culturelle, sociologie de l'adolescence), membre du GIRCAM, UCLouvain</p> <p>Supervision scientifique par : → Bertrand Ravon, Professeur des Universités, Vice-président délégué Formation tout au long de la vie Université Lyon2, Responsable de la mention de Master IDS (Intervention et développement social), Directeur du parcours de master ANACIS (Analyse et Conception de l'Intervention Sociale), UFR Anthropologie, Sociologie et Science Politique, Chercheur au Centre Max Weber http://www.centre-max-weber.fr</p>

DUREE GLOBALE : 18 mois (décembre 2021 à mai 2023)

RESUME

Dans le contexte d'une territorialisation croissante des politiques publiques, la question du « territoire » en protection de l'enfance occupe une place singulière.

Ainsi, ce projet propose d'interroger la question des liens en protection de l'enfance à l'épreuve du territoire dans une approche sociogéographique. Il conviendra de comprendre ce qui, dans le territoire des jeunes, fait rupture ou continuité, et comment ce territoire est appréhendé dans les pratiques des professionnels et des acteurs concernés.

Ce questionnement sera abordé à travers une méthodologie croisant le recueil de données auprès des jeunes (récits et dialogues itinérants filmés) ainsi qu'auprès des professionnels relevant de la protection de l'enfance et des acteurs du territoire du placement (focus groupes).

L'investigation sera mise en œuvre à partir de Maisons d'Enfants à Caractère Social situées sur trois terrains caractérisés par des contextes géographiques diversifiés.

Inscrit dans une perspective de recherche-action, ce projet contribuera à la production de connaissances scientifiques dans le domaine de la protection de l'enfance sur un objet à ce jour peu investigué, tout en produisant des effets sur les divers protagonistes participant à l'enquête.

METHODOLOGIE

Notre dispositif d'investigation présenté ci-dessous sera expliqué sur chaque territoire.

Retenons ici qu'il est caractéristique d'une méthodologie qualitative qui permet d'analyser, dans différents contextes, **si le territoire est vecteur de lien pour les jeunes en protection de l'enfance.**

Le croisement des outils que nous mobilisons a alors pour fonction première de **mettre en lumière le lien au territoire par le prisme de la parole des jeunes, de s'intéresser de près à ce qui se joue à certains endroits, à certains moments, avec certains protagonistes mais également d'appréhender, par confrontation, les pratiques des acteurs.**

Partant de cet engagement, la méthodologie d'enquête repose sur la mise en dialogue du territoire « vécu » selon les jeunes et les acteurs de la protection de l'enfance, à travers trois outils principaux :

- Cartographie participative
- Récit et dialogue itinérant filmé avec les jeunes âgés entre 15 à 21 ans (cela dépend des échanges au sein du Comité Scientifique et Technique)
- Focus groupe /Entretiens collectifs avec les acteurs du territoire

Au final, nous envisageons une restitution collective, entre les jeunes et les acteurs concernés, du film réalisé à partir de l'assemblage des dialogues itinérants filmés ainsi que l'organisation d'un événement convivial type « avant-première » de ce film documentaire.

Dans le souci de soutenir l'intervention des professionnels dans le contexte concerné et de reconnaître l'engagement des jeunes dans cette recherche, le montage de ce film, fondé sur l'expérience des uns et des autres, permettra de laisser une trace réutilisable dans divers contextes (en formation ou autres).

A RETENIR

- Nous aurons toujours le souci que cette méthodologie réponde aux enjeux éthiques propres au contexte de l'enquête.
- Un Comité Scientifique et Technique est garant du processus de recherche, des orientations prises, de la qualité scientifique des activités conduites, en lien avec l'objectif de la recherche.
- En associant les jeunes placés ou ayant été placés par l'intermédiaire d'une méthode d'enquête singulière produisant de la reconnaissance et de la singularité, cette recherche devrait avoir un effet transformateur pour les jeunes et pour les pratiques locales.

Annexe 4 : Déroulé de l'atelier de cartographie collective

Objectifs

Reprise des objectifs tels que mentionnés dans le projet :

Dans ce contexte d'investigation, la cartographie collective est considérée comme un outil de recueil permettant de produire des cartes collectives qui seront analysées, mais aussi comme outil de médiation et de dialogue entre acteurs et jeunes :

- *Identifier les lieux importants et vecteurs de lien pour chacun*
- *Amener les participants à argumenter sur le choix des lieux à représenter, confronter les représentations différenciées*
- *Faire émerger une représentation partagée du territoire des liens qui servira de préparation à la deuxième étape.*

Destinée à faciliter la participation du public concerné, pour chaque atelier, un des principes fondamentaux est celui du « non-savoir » qui suppose de « laisser en suspens les discours professionnels et personnels dominants (...), de se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place. » (Paul, 2012)

Matériel

Feuilles *paper board*

Gommettes

Feutres

Crayons

Déroulé

Les entretiens sont enregistrés à minima, ils peuvent également être filmés avec l'accord des participants.

- **Temps de présentation**

- Temps d'échange autour du territoire « à chaud » => demander aux participants de définir leur territoire à partir d'une photo (à chercher sur téléphone) ou d'un mot. Les mots ou photos sont dits successivement par les participants, possibilité de rebondir pour demander une précision ou explication mais ce temps ne doit pas encore engager la discussion.
- Cadrage de la demande de l'atelier : à partir des différents territoires énoncés, rebondir sur la diversité des manières d'appréhender le territoire et sur la diversité des territoires pour chacun. A partir de là, préciser qu'on va parler du territoire de la MECS (si possible sans mentionner de nom de commune ou autre pour ne pas orienter) pour cet atelier.

- **Explication :**

- Résumé du projet, mention de l'ONPE, de l'équipe de recherche et des autres établissements qui participent à l'enquête
- Objectif de l'atelier carto
- Présentation du déroulé :

1. Consigne : 15 minutes

- Construisez une carte montrant les lieux importants pour les jeunes dans la construction de liens. Lieux à connaître dans le territoire pour un jeune arrivant sur ce territoire ? Pour cela, basez-vous sur votre propre expérience en tant qu'intervenant ou jeune.

Si question :

- Lieux importants dans la construction des liens

2. Construction de la légende : 30 minutes

- a) Chaque participant note sur des post-it les lieux qui seraient à représenter
- b) Il les place sur un tableau au mur

3. Organisation de la légende : 1 heure

- a) L'animateur lit tous les lieux
- b) Propose à chacun de réfléchir à des catégories : quels sont les lieux que l'on peut regrouper et pourquoi ?

Choix collectif sur les catégories, les manières de représenter les lieux

Pause

4. Réalisation de la carte

- a) Temps pour se mettre d'accord sur qui fait quoi, matériel, dessin global
- b) Réalisation de la carte

Pour finir l'atelier :

- Demander si la carte est représentative par rapport à la question de la construction des liens
- Demander s'il manque qqch
- Choisir collectivement un nom pour la carte et proposer de signer

Annexe 5 : Guide récit individuel

1. Le(s) territoire(s)

Peux-tu me raconter le début de ta vie ?

- Où es-tu né ?
- Dans quelle famille ?
- As-tu des frères et des sœurs ?
- Ta place dans la fratrie ?

Peux-tu me raconter les différents territoires que tu as traversés depuis ton enfance ?

Parcours scolaire (comment s'est passé l'école primaire ? Dans quelle école étais-tu ? Et puis ensuite, le collège ?)

Quand es-tu arrivé à la MECS ? Est-ce que tu as compris pourquoi tu es arrivé là ?

(dans le cas où l'info n'est pas sortie avant) : Avant ton arrivée, où vivais-tu ?

Que dirais-tu de ton arrivée à la MECS ?

- Comment est-ce que tu as vécu ce moment ?
- Comment tu t'y es adapté ?
- Est-ce que tu t'y sens bien ?
- Est-ce que tu y as fait des rencontres qui t'ont aidé ?

Comment pourrais-tu me décrire ton territoire actuel (en lien avec la MECS) ?

- Comment as-tu pris tes marques dans ce territoire ? (mémo - Territoire micro jusqu'au territoire macro (du territoire de la MECS au territoire plus large).
- Comment ce territoire a-t-il évolué depuis ton arrivée ?
➔ Imaginer des sous-questions sur la perception que le jeune en a
- Aujourd'hui, quels sont les lieux importants pour toi dans ce territoire ?
- Existe-t-il d'autres territoires importants pour toi mais détachés du territoire lié à la MECS ?

2. Les liens

Qui sont les personnes importantes pour toi dans ce territoire ?

- Comment les as-tu rencontrées ?
- Depuis combien de temps ces liens sont-ils installés ?
- Est-ce que tu les vois régulièrement ? Dans quelles circonstances ?
- Selon toi, ces liens vont-ils perdurer ?

As-tu rencontré des difficultés à créer des liens sur ce territoire ? Pourquoi ?

Annexe 6 : Guide dialogues itinérants

- **Présentation de chaque jeune**

- Ton prénom ? Ton âge ? Depuis combien de temps habites-tu à l'Entredeux ?
- Qu'est ce qui est important pour toi en ce moment ?
- Quel est le mot ou la phrase que tu emploies le plus souvent ?

Ajouts éventuels :

- Qu'est ce qui t'inquiète ?
- Qu'est ce qui t'étonne ?
- Qu'est-ce qui te fait lever le matin ? / qu'est ce qui fait que tu ne pourrais pas te lever le matin ?
- En quoi ou à quoi tu crois ?
- Quel est ton plus grand rêve ?
 - > C'est éloigné du sujet mais peut-être que décaler permet de rebondir sur la question du lieu ...
- Quel est ton lieu / ton endroit idéal ? (pour se projeter)
- Quel est ton paysage préféré ?

- **Questions rituelles liées au territoire**

- Pourquoi as-tu choisi de nous montrer ce territoire/ ce lieu ? Qu'est-ce qu'il représente pour toi ?
- Si tu devais choisir trois mots pour « qualifier » ce territoire/ce lieu, lesquels choisirais tu ?
 - > Retour d'expérience par Sandrine : les 3 mots n'apportent pas toujours quelque chose car souvent il est difficile de rebondir dessus (les jeunes en ont souvent parlé avant et reprennent ces mots ou ont du mal à trouver une phrase).

1.1. Comment tu parlerais des liens noués dans (et/ou avec) ce territoire/lieu ?

Ajout éventuel :

1. Raconte-moi une histoire/anecdote marquante/importante pour toi sur ce lieu.

Annexe 7 : Guide focus groupe

1/ Tour de table

2/ Présentation rapide de la recherche / objectif et modalités du focus groupe

Question d'amorce : Qu'est-ce que vous comprenez du concept de territoire ?

Et/ou

Visionnage extrait de films

Question : Qu'en pensez-vous ? Que retenez-vous

3/ Thématique 1 : Le rapport au territoire des jeunes

- Pouvez-vous décrire les territoires qui concernent les jeunes en protection de l'enfance ?
- D'après vous, comment les jeunes investissent-ils les territoires ? (*premier temps d'échange puis relance à partir de thématiques issues de l'analyse en cours : quelle connaissance du territoire ? quel ancrage ?*)
- Quelle place occupe votre institution dans ce rapport aux territoires ?

4/ Thématique 2 : le rapport aux territoires dans les pratiques des professionnelles

- Comment travaillez-vous ce rapport au territoire avec les jeunes ?

5/ Thématique 3 : les territoires comme vecteur de lien

- En quoi le territoire est-il vecteur de lien ?

Annexe 8 : Présentation succincte du projet à l'attention des équipes

Présentation de l'étude :

LE TERRITOIRE EST-IL UN VECTEUR DE CONSTRUCTION DE LIEN ? UNE APPROCHE SOCIO-GEOGRAPHIQUE DES LIENS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Commandée par l'ONPE (Observatoire National de la Protection de l'Enfance)

Ce projet de recherche repose sur trois éléments contextuels majeurs qui pointent comment la construction de lien en protection de l'enfance entre en tension avec celle de territoire :

- La question du territoire est de plus en plus prégnante dans la manière dont la protection de l'enfance s'organise. En effet, dans un contexte de décentralisation, les évolutions législatives de la protection de l'enfance en France placent les départements au cœur de la mise en œuvre de cette politique. A cette échelle, les différents acteurs concernés sont conviés à penser leur action au sein de territoires communs et à penser ensemble, au sein d'un espace délimité, le parcours des jeunes.
- Simultanément, le territoire est abordé à travers la question du lien aux familles. Si la proximité entre le territoire de la famille et celui du placement est encouragée par la loi, elle n'est pas toujours souhaitée ou possible. On repère une inadéquation géographique entre l'offre de places en établissement et les lieux de résidence des familles concernées par des mesures de protection de l'enfance. Cette dernière implique que l'enfant est « souvent éloigné du domicile familial ». Dès lors, les territoires dans lesquels les jeunes placés vivent au quotidien ne concordent pas toujours avec ceux de leur famille, notamment à l'échelle fine de la commune ou du quartier.
- Par ailleurs, le contexte exceptionnel de crise sanitaire de la pandémie de COVID est révélateur du rôle du territoire en protection de l'enfance : le confinement, par l'impossibilité ponctuelle de déplacements physiques, a mis en exergue ce qui se jouait habituellement à l'extérieur des établissements (ONPE, 2020). Alors que certains contacts ont perduré malgré l'absence de rencontre physique, d'autres au contraire ont été entravés, comme le révèlent les témoignages de professionnels. Cette situation inédite et ses premiers effets invitent aussi à comprendre comment les liens se construisent dans leur dimension spatiale (distance / proximité).

Face à ce nouveau paradigme d'intervention sociale à l'œuvre, il s'avère que **la manière dont les jeunes s'approprient le territoire du placement reste à ce jour mal connue.**

Conjointement, il est souvent constaté que nous apprenons davantage à ces jeunes à ne dépendre de personne qu'à développer des liens avec des acteurs proches vers lesquels ils pourront se tourner lorsqu'ils seront sortis.

Enfin, il s'avère que « la faiblesse de leur réseau social liée à de nombreux placements, les difficultés scolaires, pour une partie d'entre eux, le sentiment de honte lié à un parcours social stigmatisé sont souvent des facteurs d'éloignement de la sphère de la participation collective » (Lacroix, Vargas Diaz, Goyette, Frechon, 2020) face auquel les acteurs d'un territoire sont appelés à se mobiliser.

Partant de ces constats, nous nous engageons à appréhender ce constat empirique en étudiant **en quoi le territoire est-il vecteur de lien pour les jeunes en protection de l'enfance ?**

- Du côté des jeunes : Quel est leur territoire d'appartenance ? En quoi ce territoire « vécu » est-il important pour eux ? Leur permet-il de tisser des liens qui pourront être supports pour leur avenir ? Comment favoriser la continuité des liens tissés et éviter que ce soit source d'angoisse à l'approche de la sortie ? Qu'est-ce qui assure la continuité du lien et contribue à éviter la répétition des parcours familiaux souvent évoquée en protection de l'enfance ?
- Du côté des professionnels de la protection de l'enfance et des acteurs du territoire « d'action » : Comment pensent-ils le rapport des jeunes à leur territoire ? Comment se construit une dynamique collective au profit du jeune s'appuyant sur les expertises croisées du territoire ? Qu'est-ce qui est mis en œuvre pour favoriser l'ancrage au territoire et assurer la continuité du lien ?

Dans ce cadre, il convient de retenir que les recherches portant spécifiquement sur les territoires de la protection de l'enfance se développent autour de deux axes :

- Un premier axe vise à mieux connaître les territoires des familles des enfants confiés aux services de l'ASE (Terrier, Halifax, 2017).
- Un deuxième axe étudie les pratiques des adolescents et leur rapport à l'espace, en lien avec la situation de placement. Celle-ci implique en effet des changements de lieu de résidence plus ou moins fréquents et successifs provoquant une répétition de rupture de lien (Jamet, 2018). L'inscription territoriale des adolescents placés est marquée par une diversité de configurations, avec la présence d'un ou plusieurs territoires de vie, mis en évidence. Parmi ces territoires, des espaces-tiers, qui ne sont ni le territoire du domicile familial, ni le territoire de la MECS, font l'objet d'une appropriation affective (Guy, 2014). Observant plus finement le rapport au territoire des adolescents en situation de placement, les entretiens itinérants réalisés au sein des Maisons des Enfants de la Côte d'Opale ont mis en évidence le rôle des « lieux à soi » pour les jeunes : « restaurer le sentiment de son unité/sa singularité (parce qu'il permet de chasser des pensées négatives, de fuir les contraintes collectives ou l'absence d'intimité), mais aussi opérer la suture entre des séquences ou des fragments disjoints de sa propre expérience » (Oger, 2018).

A l'appui de ces différents éléments, nous envisageons une définition large du « territoire » au sens d'« **espace approprié** » (Brunet, 1992) mais aussi entre le collectif et l'individuel : le territoire correspond à la fois à un espace délimité par une institution, dont le périmètre et l'appellation sont partagés collectivement, et à la manière dont les individus se l'approprient, à travers leurs pratiques mais aussi les représentations qu'ils en ont.

Partant de cet engagement, la méthodologie d'enquête repose sur la mise en dialogue du territoire « vécu » selon les jeunes et les acteurs de la protection de l'enfance, à travers trois outils principaux :

1. Un atelier de cartographie participative ;

2. Le récit et dialogue itinérant filmé ;

3. Le Focus groupe.

Nous proposons à un groupe de jeunes, âgés de seize ans et plus :

- **Un atelier de cartographie**

La cartographie participative permet à des non-spécialistes de dessiner un territoire sous la forme de carte.

La cartographie collective est considérée comme un outil de recueil permettant de produire des cartes collectives qui seront analysées, mais aussi comme outil de médiation et de dialogue entre acteurs et jeunes.

- Identifier les lieux importants et vecteurs de lien pour chacun ;
- Amener les participants à argumenter sur le choix des lieux à représenter, confronter les représentations différenciées ;
- Faire émerger une représentation partagée du territoire des liens qui servira de préparation à la deuxième étape.

- **Un entretien individuel type « récit de vie » & une balade itinérante sur les lieux choisis par le jeune**

Pour mener cette deuxième partie d'investigation, nous choisissons de prendre pour point de départ l'individu, dans une approche biographique relatée et filmée en multipliant les récits individuels, ce qui constituera notre matériau principal. L'objectif visé est de décrire et d'analyser le lien au territoire par la mise en récit de scènes vécues et la production filmée de dialogues itinérants pour que la parole soit le moins dénaturée possible. Cette méthode devrait permettre d'appréhender ce qui se joue et ressentir les mouvements affectifs à l'œuvre.

Nous proposons un dialogue itinérant filmé dans le territoire avec ces mêmes jeunes : soit maximum 6 films par territoire, soit 18 films au total. Une compilation de 30 mn sera réalisée et constituera un support diffusable dans différents contextes (par les associations concernées, en formation, ...)

- **Focus groupe**

Les focus groupe rassembleront au maximum une dizaine de protagonistes (professionnels des établissements dont les cadres, élus, acteurs clés du territoire). Une question lancera les échanges dans un esprit de discussion et de débat.

Il s'agira ici d'appréhender la prise en compte du territoire et celle de vecteur de lien.

Traduction - Texte d'explication

Pendant les entretiens, d'une durée de 1h 30 à 2 h, la chercheuse et l'équipe vidéo accompagneront le jeune âgé de seize ans et plus sur les lieux de vie quotidienne qu'il souhaite leur présenter, à l'intérieur ou dans l'environnement proche de l'institution.

Le jeune choisit librement les lieux, les commentaires, les éventuelles photos qu'il peut prendre pour illustrer ce parcours. L'entretien, enregistré et retranscrit est illustré le cas échéant par ces photos.

La chercheuse et l'équipe vidéo se soumettent au même cadre légal que les éducateurs, mais en dehors de ces cas particuliers, le jeune peut relire ses propos avant diffusion et supprimer les passages dont il ne souhaiterait pas la divulgation.

Les résultats de l'étude pourront ensuite être diffusés,

- sur le site de l'association
- lors du colloque des journées d'enfance, d'expositions, d'émissions ou d'événements organisés par les institutions partenaires
- sur le site de l'ONPE
- dans des revues scientifiques

Annexe 9 : Lettre d'explication aux jeunes intéressés par la recherche

Bonjour,

Nous sommes Chloé, Fleur et Sandrine. Nous collaborons avec la MECS... Nous sommes universitaires (l'une en géographie, l'une en éducation, l'autre en sociologie) et nous nous intéressons aux lieux que les jeunes se choisissent et considèrent comme positifs ou négatifs dans sa vie quotidienne quand on vit dans une institution.

Nous nous intéressons aussi aux liens qu'ils créent avec ces lieux et avec les gens qui y habitent. Les lieux que l'on se choisit et les liens que l'on se crée quand on vit en institution. De comment on fait aussi le lien entre les différents lieux et les gens rencontrés.

Si vous acceptez de faire partie du projet, nous vous proposons quelques activités :

- Un atelier de cartographie à faire ensemble (avec d'autres jeunes intéressés par le projet) ; une carte des lieux importants – positifs ou négatifs – de votre vie ;
- Un entretien seul à seul sur votre parcours de vie, les lieux et les liens importants ;
- Une balade sous la forme d'une discussion sur les lieux que nous aurons ensemble identifiés pendant l'atelier cartographie et l'entretien. Cette balade sera filmée par une équipe (on filme les lieux). Nous viendrons vous chercher pour vous accompagner pendant une à deux heures sur les lieux que vous choisirez dans l'institution ou dans les environs, à pied ou en voiture. Vous pourrez nous expliquer pourquoi et faire quelques photos si vous le souhaitez pour montrer ce qui vous importe le plus dans ce lieu.

Après l'entretien nous vous ramènerons dans la maison / l'appartement où vous résidez et nous garderons pour nous ce que vous nous avez dit, jusqu'à un 2^{ème} rendez-vous, où vous pourrez nous confirmer ce que vous voulez bien diffuser et ce que vous voulez supprimer.

Nous ferons ensemble le montage du film, ce qui nous permettra de discuter de ce moment, de garder les moments importants. L'idée est de faire un film tous ensemble. Nous rendrons les données anonymes si nous écrivons des articles dans des revues scientifiques — c'est ce qu'on fait généralement dans les travaux de recherche.

Si vous êtes intéressé, ce sont vos éducateurs et les chefs de service qui le diront à ..., qui organisera les premiers rendez-vous.

Merci à toutes et à tous, à bientôt,

L'équipe de recherche Ocellia Santé-Social

Annexe 10 : Confrontation croisée entre les jeunes

Rappel des objectifs dans le projet :

A l'issue de ces récits et parcours filmés, nous mettrons en œuvre sur chaque territoire une confrontation croisée des données recueillies afin de faire émerger collectivement du matériau les problématiques principales et identifier les tensions. Les groupes constitués peuvent « avoir pour activité ce qui s'apparente à une analyse réflexive et dialogique des parcours » (Ravon, Laval, 2016). Cet échange entre jeunes par groupe présente alors plusieurs intérêts :

=> Permet de saisir les zones de désaccords, les divergences de représentations et d'opinions, les controverses et de valider les premières analyses et hypothèses des chercheurs

=> Permet aux jeunes qui se sont peu exprimés pendant les entretiens individuels de s'exprimer davantage dans l'échange avec les autres expériences relatées.

Déroulé :

Avant la séance, s'assurer que chaque jeune est d'accord pour un visionnage collectif

1 / introduction – 10 minutes

- Rappel du contexte de la recherche et de l'objet de la recherche : en quoi le territoire est-il vecteur de lien ?
- Objectifs de l'atelier :
Nous sommes à une étape importante de la recherche. Maintenant que nous avons fait les entretiens et les films sur les trois territoires, nous cherchons à comprendre comment ce qui est dit et montré peut nous aider à répondre à notre question. On a déjà regardé les films faits sur les 3 MECS ensemble et on a remarqué qu'il y avait des choses similaires et d'autres très différentes d'un jeune à l'autre, c'est ça qui nous intéresse. Maintenant on va regarder les films de la MECS XXX pour pouvoir en discuter ensemble.
Vous savez aussi qu'on va transmettre à chaque jeune son film en entier mais nous allons choisir aussi certaines séquences pour un film collectif. C'est le moment de nous dire ce que vous voudriez voir dans le film et s'il y a des choses que vous voulez qu'on enlève.
- Règles pour que ça se passe bien

2/ visionnage de chaque film (environ 45 minutes)

3/ Temps d'échange - 1h30

Temps d'échange général :

- Qu'est-ce qui vous a surpris dans les films ?
- Est-ce que ces films sont représentatifs des liens que vous avez ? Pourquoi ?
- D'après vous, qu'est-ce qui est commun à tous les jeunes ?
- Qu'est-ce que cela montre du territoire ? (*Quelle image cela montre de ce territoire ? Es-ce représentatif de ce qu'est ce territoire selon vous ? Pourquoi?*)
- Qu'est-ce que cela montre de votre rapport au territoire ?
- *Aujourd'hui si vous deviez donner une définition d'un territoire, comment le feriez-vous ?*

Discussion autour de nos pistes d'analyse :

Ce qui nous intéresse, c'est ce qui se passe dans les lieux que vous nous avez montrés, et ce que ça dit de la construction des liens. Nous avons identifié plusieurs thématiques dont on aimerait parler avec vous. *Demander à chaque fois quelles sont les scènes qui en rendent compte*

- **Expérience sensible du territoire**
 - s'approprier l'espace public
 - connaître comme sa poche un territoire
 - Arpenter, errer, flâner
- **Territoires qui protègent**
 - (Dis)continuité du lien au cours du parcours ; gardiens de l'histoire de vie
 - en quoi ce territoire apporte de la sécurité
 - lieux repères en cas de besoin ?
- **Territoires fantômes**
 - territoires absents, déniés, oubliés, reniés
- **Territoire de l'enfance**
 - territoire des familles (passé et actuel)
 - souvenirs (mal)heureux
- **Territoire de l'émancipation**
 - pourvoyeurs d'expériences accessible de manière autonome
 - partir/rester ?

Questions transversales :

Y a-t-il des tensions entre les différents territoires ?

Où est-on « chez soi » ?

Comment garder les liens qui importent si l'on part du territoire ?

Rester sur le territoire pour construire sa vie d'adulte : intérêt ?

Le territoire est-il porteur de lieux repères que l'on peut mobiliser si besoin ?

Questions apparues dans d'autres terrains dont on aimerait discuter aussi :

Exemple : Yssingeaux

- rapport à la nature / au paysage / territoire de la nature
- errer, arpenter, se promener...

Fin d'atelier :

- Qu'est-ce qui est finalement commun à tous ?
- Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?
- Quelles sont les séquences qu'on devrait absolument retenir pour parler du rôle du territoire dans la construction des liens ?
- Quelles sont les séquences que vous ne voulez pas voir apparaître dans le film final (à vérifier aussi individuellement)

Annexe 11 : Table des figures

Figure 1 : Types d'appropriation de l'espace, d'après Ripoll et Veschambre, 2006	18
Figure 2: Localisation des trois établissements de l'enquête.....	20
Figure 3: Synoptique des trois terrains et outils mis en œuvre	27
Figure 4 : Nos lieux ressources.....	43
Figure 5 : On rajoute du transport et tout roule	43
Figure 6 : Atelier de cartographie Boulogne-sur-mer.....	44
Figure 7: Atelier de cartographie Villeurbanne.....	44
Figure 8 : Atelier de cartographie Boulogne-sur-mer.....	47
Figure 9 : Carte réalisée pendant l'atelier de cartographie collective (Villeurbanne)	48
Figure 10 : Lieux des dialogues itinérants à Yssingaux	49
Figure 11 : Lieux des dialogues itinérants des jeunes à Boulogne-sur-mer	50
Figure 12 : Lieux des dialogues itinérants des jeunes à Villeurbanne	51
Figure 13 : Carte préparatoire au dialogue itinérant filmé	52