Sociétés et jeunesses en difficulté
Revue pluridisciplinaire de recherche

n°8 | Automne 2009
Difficiles parcours de jeunesses

Itinéraire de place en place : l'exemple de Kelly

Un lugar momentáneamente adaptado: el ejemplo de Kelly

Bernadette Tillard, Maryan Lemoine et Delphine Bruggeman

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/sejed/6431
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique
Bernadette Tillard, Maryan Lemoine et Delphine Bruggeman, « Itinéraire de place en place : l'exemple de Kelly », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°8 | Automne 2009, mis en ligne le 18 janvier 2010, consulté le 22 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/sejed/6431

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Itinéraire de place en place : l'exemple de Kelly

Un lugar momentáneamente adaptado: el ejemplo de Kelly

Bernadette Tillard, Maryan Lemoine et Delphine Bruggeman

1 Cet article vise à présenter certains résultats d'une recherche sur les parcours de jeunes aux marges du collège. Il est rédigé à partir de l'étude du cas de Kelly. Cette modalité d'exposition présente l'avantage d'être cohérente avec la démarche de recherche qui s'intéresse aux trajectoires, et de montrer l'agencement de divers facteurs à travers l'itinéraire d'un même jeune. L'intrication de ces facteurs permet d'entrevoir la complexité de la situation personnelle et des contextes institutionnels dans lesquels vivent ces jeunes en grande difficulté scolaire, les répercussions de la décision d'une institution sur les autres, etc. L'analyse de cet entrecroisement s'inscrit dans la perspective de H. S. Becker : « Chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques[1]. »

Choix de l'étude de cas

2 Notre recherche s'est intéressée à une cohorte de 20 jeunes suivis dans le cadre d'un même dispositif de l'Éducation nationale, intitulé « Démission impossible ». Selon les entretiens menés auprès des travailleurs sociaux intervenant auprès de ces jeunes, 7 parmi les 20 présentent des difficultés multiples et majeures qui les conduisent à passer de lieu en lieu sans créer de liens durables, suscitant l'impression que la place qu'ils occupent dans les différents dispositifs n'est jamais appropriée. Peut-être faudrait-il dire que la place qu'ils occupent n'est jamais durablement appropriée ! Car chaque arrivée dans une nouvelle institution semble être une renaissance, une nouvelle chance : les comptabilités des absences, des frustrations, des violences sont suspendues, « on remet les pendules à zéro ». Cependant, la pendule n'a pas été supprimée, elle a été oubliée un moment et la voilà qui de nouveau s'affole. Le compteur se remet en marche et la vitesse

qu'il adopte est parfois d'autant plus vive que les « antécédents » des jeunes sont colportés entre les personnes occupant la même profession au sein de différents établissements. Dans chacune de ces situations, les manifestations bruyantes entre incivilité et délinquance (fugues, injures, violences, menaces, vols, consommations illicites, actes délictueux, etc.) sont autant d'éléments perturbant la vie des institutions accueillant ces « incasables », qui les conduisent dans de nouvelles étapes d'un parcours discontinu.

3 Kelly est la seule fille parmi ces 7 jeunes repérés comme les plus en difficulté au sein de l'échantillon qui comporte 3 filles et 17 garçons. L'étude n'avait pas pour objectif de comparer la nature des difficultés des filles par rapport à celles des garçons, ce qui pourrait être un autre sujet de recherche. Ces trois cas féminins, nous permettent seulement de constater que la variabilité du degré de difficultés entre les filles est aussi large que celle constatée chez les garçons. Ainsi, une autre jeune fille de la cohorte était déscolarisée depuis un an. Après vérification auprès de l'inspection académique, nous avons constaté que – bien qu'âgée de moins de 16 ans – elle n'était plus inscrite dans aucun établissement pour l'année scolaire en cours. Restant auprès de sa sœur plus âgée et de sa mère, elle rendait service dans son entourage et aucun suivi socioéducatif n'était connu ni pour l'adolescente, ni pour sa sœur. Après s'être fait oublier progressivement par son absentéisme durant l'année précédente, elle avait définitivement disparu de la mémoire de son collège d'origine à l'occasion d'une mutation simultanée de trois responsables administratifs. Cet autre cas est donc beaucoup moins bruyant que celui de Kelly.

4 Laurent Mucchielli constate que, si les filles sont moins impliquées dans les questions de délinquance juvénile[2], « la tendance actuelle est à l'augmentation de la part des filles dans la délinquance des mineurs, de 9,5 à 14,2 % de 1994 à 2004[3] ». De plus, les actes de cette délinquance ne sont pas différents de ceux reprochés aux garçons. « Le fait que rien ne distingue particulièrement la délinquance des filles (à part le recours moins fréquent à la violence physique) amène à faire l'hypothèse que ce sont les mêmes processus que chez les garçons qui contribuent à cette augmentation et qu'il n'y a donc pas lieu de rechercher des facteurs particuliers pour expliquer une évolution du comportement des filles[4]. »

5 Même si, comme nous le verrons par la suite, la nature des risques que Kelly encourt prend une tonalité particulière, ces éléments du contexte général nous conduisent à choisir l'exemple d'une fille, qui – pour les autres critères – se rapproche des autres membres de la cohorte. Ainsi, son suivi éducatif pose les mêmes problèmes que l'accompagnement des garçons et, sur ce point, Kelly offre une bonne illustration d'un parcours en pointillé, durant lequel elle aura été amenée à fréquenter de nombreux établissements.

6 Dans son cas, comme dans celui des autres garçons jugés « incasables » par les intervenants scolaires ou sociaux, l'inclusion dans la cohorte de la recherche passe par le croisement entre son parcours et le dispositif « Démission impossible ». Cependant, sa scolarité n'est qu'une facette des questions éducatives rencontrées par cette jeune fille. Ainsi, la famille de Kelly cumule les difficultés et, à ce titre également, elle représente bien les autres situations familiales. Comme dans les autres configurations de ce type, de nombreux acteurs sociaux gravitent autour de la famille. Malgré l'exception que représente le fait qu'elle soit une fille, nous l'avons donc choisi pour présenter les résultats de l'étude.

Méthodologie de la recherche

7 Cette étude a été menée en réponse à l'appel d'offre thématique sur les mineurs dits « incasables », lancé par l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED) en 2006. L'entrée sur le terrain s'est faite grâce à la collaboration du dispositif de l'Éducation nationale « Démission impossible ». Ce dispositif a été mis en place par l'inspection académique du Pas-de-Calais en 1992. Il tente de maintenir des liens entre des jeunes en grande difficulté (scolaire, familiale, sociale) et le collège. Il propose à ces jeunes âgés de 14 à 16 ans un aménagement du temps scolaire associé à un stage permettant de découvrir le monde du travail. Si les contenus pédagogiques sont réduits par rapport aux élèves ordinaires, la priorité est le maintien d'une présence au collège certains jours de la semaine, et le suivi de l'élève en vue de la formulation d'un projet de formation et d'orientation. « Démission impossible » est donc un dispositif particulier au sein d'une institution de droit commun visant à proposer un suivi à certains jeunes. La mise en place du contrat entre le collège, le jeune et la famille suppose non seulement leur participation, mais également celle des travailleurs sociaux qui exercent un mandat auprès du jeune (« référent » de l'aide sociale à l'enfance, éducateur exerçant une mesure d'action éducative en milieu ouvert ou d'aide éducative à domicile, etc.).

8 L'étude s'est intéressée aux trajectoires de 20 jeunes. Vivant dans le département du Pas-de-Calais, les jeunes de cette cohorte sont entrés dans le dispositif « Démission impossible » à partir du 1er septembre 2005. Parmi les jeunes en ayant bénéficié, seuls les 20 premiers répondant aux critères de grand absentéisme[5], déscolarisation ou exclusion à plusieurs reprises ont été retenus. Ces jeunes, âgés de 14 à 16 ans, étaient inscrits en 5e ou en 4e, ce qui a permis leur suivi durant les 18 mois de l'enquête. Notre cohorte comprend 3 filles et 17 garçons, fréquentant 9 établissements. Ce travail, coordonné par Michèle Guigue, se situe dans la continuité de ses travaux sur le décrochage scolaire[6]. L'intégralité des résultats a donné lieu à un rapport et une synthèse remis à l'ONED[7].

9 Notre objectif était de connaître le parcours de ces jeunes et de percevoir l'impact de ce dispositif sur leur trajectoire. Pour reconstituer leurs itinéraires, nous avons donc sollicité différents points de vue : ceux des parents, du jeune lui-même, des enseignants et du personnel administratif du collège, et enfin celui des travailleurs sociaux rencontrés dans le collège ou à l'extérieur. Nous avons complété ces entretiens par une consultation des dossiers scolaires des jeunes concernés. Notre point de vue s'est centré sur le jeune et son itinéraire tel qu'il a pu nous être rapporté par les différents acteurs. Ces regards ont été croisés dans une perspective interactionniste[8]. Au total, 93 entretiens ont été menés dont certains portaient sur plusieurs jeunes connus par un même interlocuteur.

10 La collaboration de cinq personnes a permis de répartir les entretiens en fonction du type d'interlocuteur : une collègue a rencontré les parents à leur domicile, une autre les professionnels des collèges dans les établissements, une troisième les professionnels médicaux et sociaux sur leurs lieux de travail, un quatrième s'est intéressé aux dossiers scolaires. Une majorité des entretiens avec les jeunes ont été menés par une cinquième personne, également chargée des contacts institutionnels. Ils ont été réalisés soit dans les établissements, soit sur le lieu de stage, soit au domicile des parents, selon les possibilités.

11 Pour l'étude de ce cas, nous avons rencontrée Kelly ainsi que sa mère et six autres interlocuteurs : son éducatrice, le médecin du service de promotion de la santé en faveur

des élèves, l'assistant d'éducation, un professeur principal, deux principaux adjoints de deux des collèges fréquentés. Ces entretiens ont été complétés par le travail sur son dossier scolaire.

Kelly

Voici les principaux éléments rassemblés auprès d'elle ou à son propos durant l'enquête.

12 Kelly a un peu plus de 15 ans lorsque nous entrons en contact avec elle et sa famille. Elle est la quatrième d'une famille de huit enfants. À l'âge de 15 ans, sa mère a conçu avec un cousin germain une première enfant qui est née gravement handicapée. Avec un autre homme, elle a ensuite donné naissance à deux enfants. Puis Kelly est née d'une nouvelle rencontre. Les difficultés de la maman à subvenir aux besoins de ses enfants n'ont été connues des services sociaux qu'après la naissance du deuxième. À cette époque une mesure d'AEMO a été mise en place et la maman a demandé que l'éducatrice qu'elle avait connue alors qu'elle avait 10 ans soit chargée de l'intervention. Après la naissance de ses quatre premiers enfants, la maman de Kelly alors âgée de 23 ans est partie, laissant les enfants à la charge de sa propre mère. Kelly, qui n'avait alors qu'un an, a connu son premier placement chez une assistante familiale. Ce placement s'est prolongé jusqu'au mariage de sa mère, environ cinq ans plus tard. De cette nouvelle union sont nés quatre enfants. Le mari a reconnu l'ensemble des enfants nés des premières unions de sa femme. La famille vit dans une habitation ne comprenant que deux chambres. Le deuxième enfant de la fratrie, un garçon, dort chez sa grand-mère maternelle.

Parcours scolaire

13 Les problèmes de comportement de Kelly ont été repérés dès son entrée en grande section de l'école maternelle. La mère dit « [avoir] *été appelée à l'école* » pour elle à cette époque. Le dossier médical signale la poursuite des difficultés en cours préparatoire et cours élémentaire première année. Durant la scolarité à l'école primaire, l'éducatrice se souvient que Kelly détruit son matériel de classe et que son cartable est rempli de papiers chiffonnés. Le parcours institutionnel de Kelly depuis la 6e est complexe. Il est particulièrement lié à son histoire familiale, aux graves violences subies au sein de sa famille – à l'origine d'une des condamnations du père –, et à celles qu'elle a elle-même provoquées autour d'elle dans différents contextes.

- Elle est entrée en 6e au collège désigné par la carte scolaire (2002-2003) ;
- à la suite de la révélation de violences subies, elle a été placée durant une période de deux ans en maison d'enfants à caractère social (MECS). Durant cette période, elle a bénéficié d'un suivi psychologique. Elle était alors scolarisée dans un deuxième collège situé à proximité du foyer où elle arrive en cours d'année (2002-2003) et repart au cours d'une troisième année scolaire (2004-2005) ;
- de retour au domicile, une scolarisation dans un internat scolaire privée (3e collège fréquenté, 2004-2005), situé dans une autre zone de la région, est négociée avec les parents mais, après trois mois, elle est renvoyée à la suite de signes d'opposition divers (elle fume, elle détruit du mobilier, elle agresse, elle fugue). Elle rentre donc chez elle ;

- en raison de ses difficultés scolaires, une nouvelle scolarisation en classe de 5e dans un collège d'une ville voisine est proposée (4e collège, 2005-2006), en association avec l'entrée dans le dispositif « Démission impossible » ;
- dans l'objectif de construire un projet d'orientation, Kelly passe de 5e en 3e et rejoint une 3e d'insertion (classe de 3e I, 5e collège - 2006-2007). À cette occasion, elle change de nouveau de collège pour entrer dans un collège de sa ville de domicile qui se trouve à quelque distance de l'habitation de ses parents. Elle refuse de prendre le bus et arrive tous les jours en retard ;
- à la suite de nouvelles plaintes de Kelly à l'égard de ses parents, celle-ci connaît un nouvel épisode d'éloignement de sa famille. Elle est alors scolarisée de nouveau en internat dans un nouvel établissement privé (6e collège, 2006-2007) ;
- après un nouveau renvoi, elle passe trois mois à la maison pour « éviction scolaire » liée à des problèmes de peau. Le traitement se prolonge en raison des difficultés de sa mise en œuvre ;
- de retour dans un collège de sa ville de domicile, fréquenté précédemment (préparation du certificat de formation générale [CFG] - 5e collège, 2006-2007), Kelly quitte le groupe classe, mais reste inscrite administrativement en 3e I pour être suivie par « Démission impossible », avec le soutien du collège pour la préparation du CFG.

14 Le dossier scolaire ne garde pas trace de ces pérégrinations puisqu'il est très peu fourni, ne comportant que 23 pièces, les plus anciennes datant des deux dernières années scolaires. Le dossier initial s'est perdu en chemin. Le dossier consulté ne comporte qu'un seul bulletin. Les notes s'échelonnent de 0 à 15. Les appréciations dénotent un manque d'investissement dans les apprentissages et un travail perturbé par de nombreuses absences. Seul le professeur de musique porte une appréciation positive sur le travail de Kelly : *« Un bon trimestre ! Bravo ! »* Le récapitulatif des absences de l'année 2005-2006 comptabilise 22 absences (31 demi-journées) dont 2 non justifiées et 5 retards. La plupart des billets d'absence sont signés des parents avec le plus souvent des motifs liés à des problèmes de transport. Des certificats médicaux sont parfois fournis. Cependant, certaines absences sont clairement dénoncées par la famille comme inacceptables. Un courrier signé de la mère de Kelly demande au collège une vigilance particulière en signalant que Kelly remplit elle-même les billets d'absence.

Selon les acteurs de la scolarité

15 Selon l'établissement, Kelly est en 3e d'insertion en raison des perturbations qu'elle crée dans une classe ordinaire, et non pour un problème de difficultés intellectuelles. Les cadres de la classe et des cours tels qu'ils sont proposés au collège ne lui conviennent pas. Son positionnement par rapport aux autres élèves pose problème, y compris dans la 3e I qui ne comprend qu'un petit effectif. Le professeur de cette classe indique :
« Elle était un peu le leader. En fait. Oui. Et donc ça créait des clans [...] *Il fallait continuellement être à côté d'elle, elle posait des questions pour attirer l'attention, en fait. Il fallait aussi que je fasse participer les autres élèves, et il faut équilibrer un peu. Et ça, elle ne l'acceptait pas. »* (Professeur principal.)

16 Les enseignants comme l'éducatrice lui reconnaissent une intelligence normale, comme en témoigne cet extrait d'entretien qui, à la fois, souligne ses capacités et laisse entendre la responsabilité de la famille et de l'histoire familiale dans sa situation actuelle :
« Je suis sûre que cette gamine, née ailleurs, elle faisait une scolarité tout à fait normale. Elle a le niveau intellectuel largement suffisant. » (Principal adjoint.)

17 Tous (mère, enseignants, éducatrice) s'accordent sur le fait que Kelly ne travaille que lorsqu'elle en a bien envie. Or, pendant la classe de 3e où elle alterne stage et quelques rares heures de présence en cours (2 x 2 heures par semaine), elle se motive dans la perspective du CFG, demande le renforcement de l'aide individualisée et met cet objectif en priorité.

18 La perception des professionnels des collèges souligne des interrogations quant à sa personnalité :

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

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

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

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

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

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

Selon sa mère

21 Durant l'entretien, sa mère égraine la litanie des « bêtises » de Kelly qui l'ont amenée à être convoquée, ponctuant ses paroles d'un : « C'était terrible ».« En primaire, c'est à partir de là que ça a commencé à... ben pas... pas les violences, elle ; c'est-à-dire elle arrachait tous ses cahiers heu... C'est quand elle a commencé le collège. Le collège, ça a été... terrible ! Elle est sympa avec personne elle, hein ? »
« J'ai été souvent appelée, hein ? Dans tous les établissements qu'elle a eus heu, c'était terrible. »
« Oh, ça a été terrible, hein ? Déjà, on a été convoqués là-bas, ils ont dit : "Nous on n'en veut plus, c'est pas possible." »
« Heu... dans la nuit elle se sauvait, elle revenait à trois heures le matin ; elle était avec des copains, à fumer heu... joints. Elle buvait des canettes heu... Ensuite heu dans sa... dans sa chambre, parce qu'ils ont une chambre... de veille, je sais pas quoi ; elle a menacé aussi sa copine, elle lui a dit : "Ouais, c'est bien... n'essaye pas de dormir, je vais te tuer." Ça, c'est... Même quand elle a été au commissariat, elle avait été au commissariat, elle a menacé aussi un policier, ben c'est-à-dire elle a été agressive envers lui parce que... le policier avait attrapé son copain ; parce qu'il s'amusait à... devant le commissariat, à trois heures le matin, à traîner... »

22 La maman décrit sa fille comme souvent tentée par le fait de prendre :
« Ben elle avait volé de l'argent aussi là-bas, en colonie. »
« Parce que Kelly, elle avait volé un tee-shirt ; elle l'avait mis sur elle... et elle est passée en caisse. Et ça... Ça a sonné, voilà ! Et sa sœur, elle avait un... un tee-shirt aussi, mais... c'était un tee-shirt heu... elle l'avait pris comme ça, celui-là. Je sais pas pourquoi elle avait pris ça... Un... tee-shirt de rock. Ben, je dis : "Ben pourquoi tu l'as volé, t'avais l'argent ? T'aurais pu payer, c'était pareil ! " Mais... ils ont pas réussi à expliquer pourquoi heu... »
« Ben là elle fume ; alors à des moments, je lui dis, au lieu de demander une cigarette, tout ça... non ! Pffft... elle préfère voler ! Ou bien, une fois aussi elle... ben même de l'argent, hein ! Ça, elle me l'a pris plus qu'une fois ! Au début, je disais rien. Mais après, j'ai dit : "Non, là c'est de trop. Là faut que je lui en parle. " J'en ai parlé avec l'éducatrice. »

23 Elle relève son attitude par rapport aux garçons.
« Elle s'entend pas avec les filles heu... il suffit qu'elle voie un garçon qui lui plaît, elle va essayer d'y aller, si... y a une autre fille qui y va, ben là, c'est catastrophique ! »
« Voilà. Comme qu'est-ce qui s'est passé avec une... dans une voiture, avec deux hommes. Ben c'est... deux... deux de ses copains. Qu'elle a fait ça dans une voiture avec les deux heu... elle s'est dit : "Non, c'est pas possible." Ça elle... elle l'a expliqué à sa sœur, mais sa sœur elle a dit je vais le dire que... Puis qu'elle fumait le joint. J'ai dit : "C'est pas possible..." Et une que j'ai sue aussi heu, par l'éducatrice, elle est venue me voir. Ben y'a un moment déjà qu'elle m'a expliqué qu'elle avait de la... Comment on appelle ça ? Hmmmmm, ah la la comment qu'elle... heu c'est comme une maison de passe. Elle était dans le lot, je sais pas. C'était à V. aussi, c'était une dame qu'avait un appartement. Et elle faisait rentrer tout des jeunes filles, quoi de... y'a des hommes qui venaient heu... Ça a passé au Procureur, ça a passé au tribunal des enfants, enfin beaucoup de trucs heu... Mais, elle nie qu'elle a rien fait, quoi ! »

24 Kelly devant ses parents comme devant le juge nie les faits, mais elle parle peu, ne s'exprime pas vraiment sur les événements qui provoquent les convocations... Selon la

maman, Kelly serait suivie par une psychologue du centre médicopsychologique une fois par mois, mais ceci n'est pas confirmé par l'éducatrice.

Selon les travailleurs sociaux

25 Différents travailleurs sociaux et médicaux interviennent auprès de la famille, permettant de suivre les enfants en associant les parents.
« Et avec ma collègue [...]*, on fait à peu près tous les un mois et demi, une visite à deux, mais qu'avec le couple, parce que en fait, dans cette famille, ils ne se parlent pas, et on se rend compte qu'à chaque fois qu'on est là, il se dit énormément de choses, donc on a instauré ça, pour que le couple parvienne à se parler, ça passe par nous !* [...] *Par exemple je vais interroger Monsieur, là :* "Et Kelly est-ce qu'elle a fait ses démarches ?"*, ben il va me répondre :* "Je sais pas c'est ma femme qui a vu ça." *Et on va poser d'autres questions à Madame, ils ont chacun leur domaine quoi, en quelque sorte. Et Madame dira :* "Je sais pas c'est mon mari qui s'en occupe. "*, mais ils n'échangent pas. Ils n'échangent pas entre eux autour des enfants. »* (Éducatrice.)

26 La suite de l'entretien suggère qu'il s'agit moins, pour les parents, de se répartir les rôles que de se renvoyer la balle : « *Je ne sais pas, c'est mon mari qui s'en occupe* », dit la mère. Inversement, le mari renvoie l'éducatrice vers sa femme. Il est alors permis de faire l'hypothèse que ces propos relèvent – au moins en partie – d'une stratégie des parents vis-à-vis des travailleurs sociaux. Ces derniers tentent alors une parade en réunissant l'ensemble des protagonistes intervenant au domicile (père, mère, tutelle, éducatrice).

27 Par ailleurs, Kelly a du mal à trouver sa place dans la famille, étant parfois oubliée par les parents dans leurs choix budgétaires, faisant l'objet de brimades. L'éducatrice souligne qu'elle a une relation chaleureuse avec sa grand-mère. C'est auprès d'elle que Kelly a passé quelques journées d'école buissonnière. Elle continue d'aller régulièrement chez elle :
« Au niveau affectif, y a la grand-mère dont je parlais tout à l'heure, elle y va souvent ; quand elle allait pas en cours, la grand-mère habite tout près à côté du collège, elle allait chez sa grand-mère, je suis allée la rechercher je sais pas combien de fois, en disant : « C'est pas ta place, tu retournes au collège », *etc. Et, donc la grand-mère sur un plan affectif, elle doit lui donner, bon elle est maintenant en fauteuil roulant, elle est âgée, enfin... mais elle va la promener au marché, donc sur un plan affectif, elle... »* (Éducatrice.)

28 L'affection que Kelly entretient pour sa grand-mère révèle en creux la difficulté d'une relation chaleureuse au sein de sa famille nucléaire. Dans cette compagnie partagée, la grand-mère autant que Kelly semblent trouver des avantages : un abri permettant de couvrir l'absentéisme contre une possibilité d'être déplacée et de recevoir de menus services.

29 Les parents coopèrent avec les services sociaux, mais sont souvent débordés par les événements, témoins attentifs mais impuissants des situations personnelles complexes de leurs enfants. Avec « Démission impossible », l'éducatrice a rencontré des adultes qui se sont mobilisés dans la durée pour « tenir » vis-à-vis de Kelly face à une problématique de plus en plus complexe. Tenir face à ses colères, à ses absences, à ses violences, en mettant en place stages et heures de cours avec un suivi individualisé. Malgré des difficultés durant les stages, l'année de 3e s'est mieux passée.
« Elle a cependant aimé son stage de toilettage canin : Lorsque je la voyais travailler auprès des animaux, c'était une autre élève. C'était complètement un autre comportement. Un regard tendre, le visage était transformé. » (Éducatrice.)

30 Au moment où l'éducatrice d'AEMO se sentait au bout de ses ressources, « Démission impossible » a été un partenaire sur lequel elle a pu s'appuyer. Certes, la recherche d'un stage a nécessité une nouvelle mobilisation de l'éducatrice, mais l'intervention conjuguée de l'AEMO et de « Démission impossible » a permis à Kelly de passer son CFG et de souhaiter poursuivre une formation au-delà de son 16e anniversaire.

Analyse

Un parcours discontinu

31 Un premier fait s'impose à l'analyse. Le parcours de Kelly est discontinu, il l'amène à fréquenter différents lieux de vie : une famille biologique, une famille d'accueil, une maison d'enfant à caractère social, deux internats de collège privé... Si les premiers séjours durant l'enfance se prolongeaient durant deux ou trois ans (famille d'accueil, MECS), avec le début de l'adolescence, les périodes passées dans chaque structure sont de plus en plus brèves. Kelly reste peu de temps dans chaque collège ou internat, quelques mois par ci, quelques mois par là. Chaque fois, un « renvoi » est prononcé à la suite de transgressions répétées ou d'événements tumultueux (menace envers d'autres élèves, fugues, vol, etc.). La structure exprime son incapacité à poursuivre son action éducative, constate son échec et renvoie Kelly chez elle. De nouveau l'éducatrice d'AEMO cherche une solution, négocie avec Kelly et ses parents.

Une multitude d'intervenants sociaux autour de la famille

32 Plusieurs intervenants s'occupent d'un ou de plusieurs membres de la famille. Une tutelle intervient sur la question du budget, deux éducateurs d'AEMO pour trois enfants, une orthophoniste, un médecin traitant, le service médical et social des établissements, une technicienne d'intervention sociale et familiale...

33 Face à des parents démunis et devant les difficultés majeures de plusieurs enfants, le nombre de travailleurs sociaux et de soignants mobilisés est donc important. Chacun est mandaté plus particulièrement pour l'un ou pour l'autre, pour un rôle plutôt qu'un autre. Il ne semble pas qu'aucun d'eux puisse connaître l'ensemble de l'activité des autres. Cependant, certains organisent des formes de travail en commun afin de soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Ainsi, un service de tutelle collabore étroitement avec l'une des éducatrices d'AEMO. Auprès de cette famille, il est remarquable que le suivi éducatif d'AEMO ait permis une continuité qu'aucune autre structure ne soit parvenue à établir.

34 L'idée de tenir, de cadrer, de maintenir traverse les entretiens avec les travailleurs sociaux à propos de ces jeunes les plus marqués. Dans le cas de ces adolescents en grande difficulté, les travailleurs sociaux ne croient plus à la solution idéale qui permettrait au jeune de trouver une place adéquate et suffisamment durable pour qu'il acquière une formation en plusieurs années. Chaque étape de trois jours, trois semaines, trois mois est considérée comme une phase durant laquelle les travailleurs sociaux espèrent que le jeune apprendra quelque chose, retiendra une part de l'expérience. « Il faut que jeunesse se passe » dit le proverbe, ce que Winicott traduisait par le fait que le seul « remède » à l'adolescence est le temps qui passe.

35 Le souci des travailleurs sociaux est néanmoins que ces jeunes ne commettent pas d'actes de délinquance dont la gravité les transformerait en *Enfants de l'ombre*[9], privés de liberté malgré leur jeune âge. Leur action tend à occuper les plus en danger, à les encadrer de manière à leur éviter les occasions de dérive, à diminuer les occasions de commettre l'irréparable.

Un regard sur la famille : compréhension, stigmatisation, contrôle

36 Dans le cas de Kelly, comme pour la plupart des situations, le regard des intervenants scolaires ou sociaux est sans complaisance. Cependant tous ces intervenants, à un moment de leur discours, adoptent un regard compréhensif envers la famille. Les parents ne sont pas présentés comme démissionnaires, mais comme dépassés par les événements et les frasques de leur fille. Dans le cas présent, la compréhension n'exclut ni la stigmatisation, ni le contrôle social. Deux points peuvent illustrer ce double rôle des travailleurs sociaux et des membres des communautés éducatives fréquentées par Kelly. D'une part, certains intervenants des collèges parlent d'alcoolisme. Les travailleurs sociaux ne partagent pas ce point de vue, mais en revanche ils indiquent que les parents sont limités intellectuellement et susceptibles d'être reconnus comme handicapés légers. D'autre part, étant donné les antécédents de violence et de négligence à l'égard de Kelly au sein de la famille, les travailleurs sociaux aident les parents, tout en se gardant la possibilité de soustraire Kelly au risque de nouvelles violences. Dans ce contexte, le dispositif « Démission impossible » vient apporter un cadre et un soutien durant les périodes où l'éducatrice cherche une forme de scolarisation aménagée pour Kelly. Comme pour les autres jeunes dont ils se préoccupent, les chargés de mission de « Démission impossible » suggèrent la recherche d'un stage par la famille[10]. Si, dans d'autres situations, c'est l'occasion pour les parents de valoriser leur insertion sociale locale ou professionnelle, ici, c'est l'éducatrice qui supplée face à l'incapacité des parents à soutenir leur fille dans les contacts avec d'éventuels employeurs.

37 Dans sa famille, Kelly aura eu à souffrir :

- de la négligence d'une jeune mère débordée par quatre naissances successives ;
- de la violence sexuelle d'un beau-père ;
- de traitement injuste en comparaison de celui réservé à ses sœurs ;
- des représailles de ses parents à la suite de ses révélations ;
- des placements successifs pour pallier les insuffisances parentales.

38 De son côté, Kelly ne se contente pas de subir les violences. Elle n'épargne pas son entourage familial, « inventant » de nouvelles violences.
Néanmoins, à l'épreuve des faits, le paradoxe des changements répétés de structures éducatives qui constatent leur impuissance à accompagner conduit Kelly à « revenir à la case famille ».

Des comportements inattendus, contrastés et déconcertants

39 Que ce soit du côté des internats de collèges privés, pourtant reconnus dans la région pour accueillir les cas « désespérés », ou en collège de cette zone où les situations d'adolescents difficiles et en difficulté dans leur famille sont bien connus, Kelly déconcerte. Calme le matin dans le bureau du juge, elle hurle l'après-midi au collège.
« Le matin, on est passé au juge qui lui dit : "Tu te calmes maintenant !" *etc. Dans l'après-midi*

même, je suis au collège, mais pour un tout autre jeune, j'entends hurler, c'était démentiel ! Et c'était Kelly, qui venait de s'engueuler avec le prof de math. » (Éducatrice.)

40 Cette caractéristique des jeunes de la cohorte est souvent retrouvée. Elle s'oppose à un type de jeunes qui se font oublier, sans tapage, et disparaissent dans les interstices institutionnels sans attirer l'attention, devenant en quelque sorte « transparents[11] ». Nul ne peut ignorer longtemps la présence de Kelly. Comme d'autres, elle est d'humeur changeante, passant du calme à la colère. Elle réagit au quart de tour, pour une parole ou même pour un regard. En cela, elle présente des points communs avec les « crapuleuses[12] » décrites par Stéphanie Rubi. Celles-ci « expliquent la réponse physique comme étant une suite inévitable à une provocation les défiant et mettant en péril leur réputation et leur position au sein des pairs[13] ». Même si la violence et les actes délictueux de Kelly ne semblent pas s'inscrire dans un phénomène de bandes, un membre de l'équipe éducative parle de *« clans »*. La réussite de son engagement dans le travail quand le cadre qui lui est proposé lui permet de se tenir à l'écart du groupe classe peut être compris comme une manière d'éviter de perdre la face devant les autres élèves. Ainsi Kelly, une fois concernée par le stage et motivée par un aménagement sur mesure en vue de la préparation au CFG va travailler efficacement avec l'assistante d'éducation au sein du collège. Ce travail a lieu en tête-à-tête et en dehors de la classe, loin des quolibets de ses pairs, et avec toute l'attention d'une jeune adulte pour elle seule.

41 De même, certains épisodes de violences (suivis d'effondrement en larmes lorsqu'elle se trouve ensuite à l'écart) ont été mis en relation directe avec des insultes concernant sa grande sœur handicapée. La réactivité de Kelly aux propos humiliants à l'égard de certains membres de sa famille ou de ses résultats scolaires souligne l'importance qu'elle accorde aux regards des autres sur ses compétences et son histoire. En cela, elle présente des points communs avec la troisième catégorie de filles que Stéphanie Rubi présente comme ayant recours à la violence sans hésitation dès lors que leur statut dans le groupe pourrait être contesté.

42 Cette réactivité inspire des paroles qui évoquent tant la fascination que la peur. Kelly terrorise son entourage. Elle provoque non seulement la peur de certains adultes, mais également celle des autres jeunes, les menaçant, joignant le geste à la parole. Cependant, devant l'attitude de Kelly lorsque nous la rencontrons (elle reste à l'écart, répond très brièvement, se terre dans un coin), nous sommes amenés à nous demander si sa furie n'est pas une manière de masquer ses propres terreurs. Ces jeunes « incasables » font peur en milieu scolaire, mais il nous semble opportun de nous interroger sur leurs propres peurs exprimées ou repérées durant l'enquête.

43 Souvent perturbateurs, beaucoup de jeunes de la cohorte, comme Kelly, réclament toute l'attention de l'enseignant pour eux, sans partage avec le reste de la classe. Cependant, malgré leurs résultats médiocres, voire catastrophiques, ces jeunes vont parfois s'engager totalement, sans demi-mesure, dans certains travaux scolaires. Entre opposition et engagement, ces jeunes ne supportent pas le cadre scolaire ordinaire qui leur est proposé et, comme Kelly, ils le font exploser à divers moments. Durant ses pérégrinations, Kelly ne passe pas par les « cases spéciales » que sont notamment les classes ou dispositifs relais[14]. Elle nécessite des aménagements encore plus adaptés, à la marge du collège. Le dispositif « Démission impossible » joue alors un rôle déterminant dans la médiation entre l'élève, sa famille, une entreprise et le collège en offrant un espace d'innovation au sein de l'univers scolaire. Il permet ponctuellement, avec l'apport du regard extérieur qu'opère le chargé de mission « Démission impossible », des temps d'observation et

d'analyse collective, en présence de la jeune fille, des parents, des professionnels qui l'ont en charge au collège et en dehors. Ces bilans d'étapes réguliers, temps périodiques et balisés, pensés et construits en partenariat avec les alliés, notamment l'éducateur, permettent de pointer les évolutions, de dire les difficultés, d'identifier ou de revenir sur certaines des tensions, de déterminer enjeux et contours des projets à venir. Ce dispositif, ayant lui-même un statut relativement marginal au sein de l'institution scolaire, offre un espace suffisamment élastique pour inventer et bricoler des solutions acceptables. À ce titre, il présente des caractéristiques communes avec d'autres dispositifs innovants[15].

Conclusion

44 Pour Kelly, les résultats à moyens termes sont incertains. Certes, elle a eu son certificat de formation générale elle est restée en lien avec l'univers scolaire jusqu'à ses seize ans. Cependant, durant l'année suivante, au moment où l'étude se termine, elle fugue pour rejoindre un homme beaucoup plus âgé qu'elle. Son entourage est sans nouvelle d'elle... A-t-elle trouvé une situation de couple satisfaisante, la conduisant à renoncer à des pratiques délinquantes connues durant une phase de son adolescence ? Les études sur les grossesses chez les moins de 20 ans permettent de connaître certains parcours qui empruntent cette voie, certaines jeunes femmes optant pour un statut social reconnu, celui de mère, et s'installant ainsi dans la vie d'adulte[16]. Ce n'est pas cette éventualité qui est énoncée par nos différents interlocuteurs qui évoquent le risque qu'elle soit tombée dans les mailles d'un réseau de prostitution. Comme le fait remarquer un stagiaire éducateur, certaines cases sont toujours prêtes à accueillir, comme celle de l'univers carcéral ou des univers parallèles...

45 Pour éviter ce dernier recours, optant pour une logique de prévention et non de répression, les travailleurs sociaux extérieurs aux établissements scolaires, qu'ils agissent avec un mandat judiciaire ou administratif, ont besoin de trouver une structure qui permette au jeune de « rester » un moment quelque part. S'ils optent pour le « modèle de la protection », le vocabulaire qu'ils emploient renvoie à une dimension de « contention[17] ». Certes, ils ne font pas référence à des lieux d'enfermement, mais à la nécessité d'inscrire l'éducation d'un jeune dans un lieu donné de manière suffisamment durable pour asseoir sa socialisation en ce lieu. À défaut de cette inscription, le constat est qu'en définitive, durant notre étude, le seul lieu possible et fixe pour cette jeune fille est sa propre famille. Au fil des années, plus les renvois se précipitent, plus la présence de Kelly dans sa propre famille s'impose comme « case » toujours possible. À cette permanence de la famille, s'associe la permanence de la mesure d'AEMO et celle de la figure de l'éducatrice.

46 L'inscription institutionnelle des jeunes peut parfois produire des situations conflictuelles entre travailleurs sociaux et membres des équipes de direction des collèges. Deux situations ont pu être repérées comme étant à l'origine de tels conflits. Ainsi, lorsqu'un établissement « ne fait pas son travail » de signalement d'un jeune renvoyé d'un premier établissement et qui s'avère être en grande difficulté dès l'admission dans un autre établissement, ou encore, devant les résistances d'un collège à signer un accord négocié longuement. Dans ces cas, c'est bien de la colère qu'expriment les travailleurs sociaux. Suppléants des parents au faible « capital social », les éducateurs interviennent non pas en centrant leur travail sur des faits tels que l'absentéisme ou l'échec scolaire mais, en pleine connaissance de l'histoire familiale, ils présentent l'importance d'une intervention

négociée. Ils cherchent des solutions pour un jeune donné, travaillent avec l'espoir de faire durer son séjour dans telle ou telle institution. Ils s'indignent devant la logique institutionnelle qui tente de minimiser la présence de jeunes tumultueux ou retarde le moment d'intervention... Ces éducateurs se sentent investis de la préoccupation temporelle et de la nécessité d'une projection dans l'avenir. Ces situations conflictuelles entre les acteurs de différentes institutions illustrent le fait que la problématique des jeunes « incasables » ne peut pas être réduites à l'analyse du jeune isolé de son contexte. Elle doit mobiliser une analyse qui concerne les relations entre les institutions de l'Éducation nationale et du travail social, les professionnels, la famille et le jeune lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère (Anne), *Les lycéens au travail,* Paris, PUF, 1997.

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

Becker (Howard S.), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Becker (Howard S.), « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n° 62-63, 1986, p. 105-110.

Esterlé-Hédibel (Maryse), *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

Guigue (Michèle), « Le décrochage scolaire », *in* Bloch (Marie-Cécile), Gerde (Bernard) [dir.], *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, p. 25-38.

Guigue (Michèle), « Des garçons décrocheurs et l'école », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le décrochage scolaire », vol. 36, n° 1, 2003, CERSE, université de Rouen, p. 85-107.

Guigue (Michèle), Bruggeman (Delphine), Lemoine (Maryan), Lesur (Éric), Tillard (Bernadette), *Des jeunes de 14-16 « incasables » ? Itinéraires de jeunes aux marges du collège*, rapport final à l'ONED, 2008, 174 p.

Hughes (Everett C.), *Le regard sociologique*, Paris, éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996.

Millet (Mathias), Thin (Daniel), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

Mucchielli (Laurent), *L'évolution de la délinquance juvénile en France*, texte du 15 avril 2007, Centre de ressources politique de la ville en Essonne.

Mucchielli (Laurent), « L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000) », *Sociétés contemporaines*, n° 53, 2004, p. 101-134.

Payet (Jean-Paul), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

Payet (Jean-Paul), « Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine,* n° 75, 1997, p. 19-30.

Rubi (Stéphanie), *Les crapuleuses, ces adolescents déviantes*, Paris, PUF, 2005.

Rubi (Stéphanie), « Les crapuleuses : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes ? », *VEI Enjeux*, n° 128, 2002, p. 114-135.

Tillard (Bernadette), *Maternités chez les moins de 20 ans,* Lille, Observatoire régional de la santé Nord-Pas-de-Calais, 1997, 104 p.

Tourrilhes (Catherine), *Construction sociale d'une jeunesse en difficulté. Innovations et ruptures,* Paris, L'Harmattan, 2008.

Tourrilhes (Catherine), « Innovation sociale avec des jeunes en difficulté », *VEI Diversité*, n° 140, 2005, p. 145-151.

Woods (Peter), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

Yvorel (Élise), *Les enfants de l'ombre. La vie quotidienne des jeunes détenus en France métropolitaine*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2007.

NOTES

1. Howard S. Becker, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n° 62-63, 1986, p. 106.
2. Laurent Mucchielli, « L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000) », *Sociétés contemporaines*, n° 53, 2004, p. 101-134.
3. Laurent Mucchielli, *L'évolution de la délinquance juvénile en France*, texte du 15 avril 2007, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2007, p. 4.
4. *Ibid.,* p. 4.
5. L'absentéisme est défini par l'Éducation nationale comme étant le fait d'un élève absent au moins 4 demi-journées par mois, sans justification de ses absences. La définition du « grand absentéisme » a été laissée à l'appréciation du dispositif « Démission impossible ». Cependant, l'étude permet d'évaluer que cette définition subjective recouvre des situations où l'élève dépasse largement le minimum de la définition de l'Éducation nationale, passant par des phases où il est absent plus de 4 demi-journées par semaine ou davantage, de sorte qu'il parvient parfois à se faire totalement oublier de l'établissement.
6. Michèle Guigue, « Le décrochage scolaire », *in* Marie-Cécile Bloch, Bernard Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 25-38 ; Michèle Guigue, « Des garçons décrocheurs et l'école », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le décrochage scolaire », vol. 36, n° 1, 2003, CERSE, université de Rouen, p. 85-107.
7. Michèle Guigue, Delphine Bruggeman, Maryan Lemoine, Éric Lesur, Bernadette Tillard, *Des jeunes de 14-16 « incasables » ? Itinéraires de jeunes aux marges du collège*, rapport final à l'ONED, 2008, 174 p.
8. Howard S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 ; Everett C. Hughes, *Le regard sociologique*, Paris, éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996 ; Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.
9. Elise Yvorel, *Les enfants de l'ombre. La vie quotidienne des jeunes détenus en France métropolitaine*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2007.
10. Un peu moins de la moitié des élèves rencontrés par le dispositif entre en convention d'alternance. Avec les autres jeunes, de multiples démarches sont initiées, dont une part est

développée et soutenue selon des modalités et des outils internes au collège, en lien et avec le soutien du chargé de mission. Ceci permet aux personnels de l'établissement de s'approprier les démarches, de s'ajuster à la situation du jeune et de se construire une expérience collective en vue de situations à venir.

11. Maryse Esterlé-Hédibel, *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

12. Stéphanie Rubi, *Les crapuleuses, ces adolescents déviantes*, Paris, PUF, 2005.

13. Stéphanie Rubi, « Les crapuleuses : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes ? », *VEI Enjeux*, n° 128, p. 128.

14. Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

15. Catherine Tourrilhes, « Innovation sociale avec des jeunes en difficulté », *VEI Diversité*, n° 140, 2005, p. 145-151. Catherine Tourrilhes, *Construction sociale d'une jeunesse en difficulté. Innovations et ruptures,* Paris, L'Harmattan, 2008.

16. Bernadette Tillard, *Maternités chez les moins de 20 ans,* Lille, Observatoire régional de la santé Nord-Pas-de-Calais, 1997, 104 p.

17. Laurent Mucchielli, *op. cit.,* p. 9.

RÉSUMÉS

Cet article expose les principaux résultats d'une étude portant sur les jeunes « incasables » à partir de l'étude du cas d'une jeune fille, plusieurs fois placée, ayant fréquenté 6 collèges et finalement en fugue. La perspective théorique tend à interroger les points de vue de la famille, de la jeune fille et de différents professionnels exerçant dans plusieurs institutions, afin de construire la connaissance selon les principes de l'étude de cas développés par Becker. Après avoir exposé le cadre et la méthodologie, la trajectoire de Kelly est présentée. Dans la suite de l'article, l'analyse des éléments de son parcours permet de présenter les points communs entre son cas et l'ensemble des résultats recueillis auprès des autres jeunes rencontrés.

This paper exposes the main outcomes of a study about adolescents at risk. The article is based on the case study of a young woman put in residential care several times since her birth, in 6 secondary schools from 12 to 16 and who, at last, runs away from home. The theorical background is the case study proposed by Becker. Several points of view are collected (the young woman, her family, professionnals working in different institutions and concerned by the case). The frame and the methodology are first exposed, then Kelly's case is presented. The following developments are devoted to compare Kelly's case with the other youngsters' of the study.

Este artículo expone los principales resultados de un estudio acerca de los jóvenes "incolocables", a partir del caso de una joven muchacha, acogida muchas veces, que vivó en 6 colegios y que finalmente se dio a la fuga. La perspectiva teórica tiende a interrogarse sobre los puntos de vista de la familia, de la joven y de los diferentes profesionales que trabajan en distintas instituciones, con el fin de construir el conocimiento según los principios del estudio de casos desarrollado por Becker. Después de exponer el marco y la metodología, se presenta la trayectoria de Kelly. El artículo luego analiza los elementos de su proceso, que permiten presentar los puntos en común entre su caso y todos los resultados obtenidos a partir de los demás jóvenes estudiados.

INDEX

Mots-clés : jeune « incasable », placement, étude de cas, trajectoire
Palabras claves : joven "incolocable", acogida, estudio de casos, trayectoria
Keywords : residential care, case study, trajectory, youth at risk

AUTEURS

BERNADETTE TILLARD

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lille 3 (PROFEOR- Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille) et chercheuse associée à l'université Paris X Nanterre (Centre de recherches éducation et formation). Anthropologue et médecin de santé publique, elle s'est intéressée à la grossesse, la naissance et la nomination des enfants, plus particulièrement ceux dont les parents habitent un quartier populaire de la ville de Lille. Ses travaux ont fait l'objet d'un ouvrage *Des familles face à la naissance* paru chez l'Harmattan en 2002. Elle a également coordonné *Groupes de parents. Recherches en éducation familiale et expériences associatives* (2003) et, avec Anna Rurka, *Du placement à la suppléance familiale. Actualité des recherches internationales* (2009) chez ce même éditeur. Ses travaux se poursuivent autour de la question des relations entre les familles et les institutions médicales et sociales. bernadette.tillard@free.fr
Proféor-Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, ufr des Sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq
UFR des sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

MARYAN LEMOINE

Doctorant en sciences de l'éducation à l'université de Lille 3 (PROFEOR-CIREL). Il prépare, sous la direction de Michèle Guigue, une thèse « Effets décrocheurs dans les collèges. Incidences sur le fonctionnement des collèges et sur les pratiques des acteurs ». Professeur d'histoire et de géographie, il a été chargé de mission pour le dispositif « Démission impossible » de 2001 à 2007, avant de devenir coordinateur d'un réseau de réussite scolaire (REP).
maryan.lemoine@wanadoo.fr
Proféor-Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, ufr des Sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq
UFR des sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

DELPHINE BRUGGEMAN

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lille 3 (PROFEOR-CIREL). Elle a soutenu sa thèse en 2005 à propos « *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la "forme scolaire"* ». Elle poursuit ses recherches sur la scolarisation des enfants tsiganes en France et en Europe, l'éducation familiale dans des milieux sociaux et culturels spécifiques, les relations famille-école, ainsi que sur les variations de la forme scolaire. delphine_bruggeman@hotmail.com
Proféor-Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, ufr des Sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq

UFR des sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle, BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex