

Les mineurs dits « incasables »

Une analyse des facteurs de risques de vulnérabilité des adolescents, à travers leurs parcours de vie et les prises en charges institutionnelles

Une recherche développée en partenariat avec
le Conseil Général d'Ille-et-Vilaine
et l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN),
avec l'aide de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

Rapport final de recherche Avril 2008

Laurence Libeau Mousset, Responsable scientifique, Directrice des études et des recherches de l'ICSH, Docteur en psychologie et en biologie.

Anne Winter, Ingénieur de recherche, ICSH, Attachée Temporaire de Vacation à l'université Rennes 2, Doctorante en psychologie.

I.C.S.H. - Université Rennes 2 Haute-Bretagne
Directeur : Pr. Loïck M. Villerbu

Place du Recteur Henri Le Moal CS 24 307 – 35043 RENNES CEDEX

Tél. : 02 99 14 19 63

Site Internet : http://www.uhb.fr/sc_humaines/institut-criminologie/

Même

*22h00 du soir, la chanson m'emporte
Je danse sur le trottoir, je chante
Sans jamais m'arrêter, les paroles
Me transportent au bout du monde ;*

*Je ne saigne plus, mes larmes ont disparu
Tant que je chante, je vis
Je sens battre mon cœur heureux
J'aime si soudainement la vie.*

*Même si nos raisons nous séparent
Même si parfois on a du mal à y croire
Même si on gardait les traces
J'ai beau me dire qu'il faut partir
Même si la fin arrive un peu tôt.*

*00h00 j'aimerais vous écrire mon histoire
A l'encre de Chine, vous faire lire
Ces quelques lignes
Je m'offre ces quelques instants
Ce soir pour y croire ...*

Farrah (18 ans)

En France, 19 000 enfants ont été maltraités en 2004 et près de 40 000 ont été placés ou pris en charge. Dans le département de l'Ille et Vilaine, durant cette même année, sur les 1893 enfants confiés, 1198 ont été placés en familles d'accueil (64%), 458 en établissements (24%), 237 en placement extérieur et logement autonome (12%). Ce sont également 575 mesures d'assistance éducative, au titre de la protection administrative, qui ont été exercées par différents services du Conseil Général, et 1370 mesures dans le cadre judiciaire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
I. RETOUR SUR QUELQUES APPORTS THEORIQUES.	9
I.1. DEFINITION D'UNE PROBLEMATIQUE.	9
I.2. DECONSTRUCTION VIA LA QUESTION DE L'ESPACE.	11
<i>I.2.1. Distribution d'une place normée.</i>	11
<i>I.2.2. La complexité de l'échange, déni ou défi ?</i>	14
<i>I.2.3. L'auto-assignation d'un nouveau territoire.</i>	17
I.3. MISES EN PERSPECTIVES.	19
II. PROTOCOLE DE RECHERCHE.	22
II.1. AXE 1 : LE CHAMP EDUCATIF SCOLAIRE.	23
<i>II.1.1. Travail préparatoire en collaboration avec L'ESEN. Réflexions préalables.</i>	24
<i>II.1.2. Rencontres avec les professionnels du champ éducatif scolaire.</i>	26
<i>II.1.3. Rencontres avec les élèves et leur famille.</i>	28
II.2. AXE 2 : LE CHAMP DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE : ASE/PJJ.	29
<i>II.2.2. Rencontres avec les professionnels du champ de la protection de l'enfance.</i>	31
<i>II.2.3. Rencontres avec les mineurs et les parents.</i>	32
II.3. VIGNETTE CLINIQUE.	34
III. DES MODELISATIONS AUX ANALYSES.	36
III.1. QUELQUES ELEMENTS CLINIQUES SAILLANTS.	36
<i>III.1.1 Caractéristiques de la figure « incasable ».</i>	36
<i>III.1.2. Caractéristiques des parcours vécus.</i>	44
III.2. ANALYSE ET REFLEXION AUTOUR DU PARCOURS DE L' « INCASABLE ».	51

<i>III.2.1. Autour d'une situation : discours croisés.</i>	51
<i>III.2.2. Appréhension d'un parcours renforcé et aménagé.</i>	55
<i>III.2.3. Le Cas de Melle Edith : analyse décalée sur le parcours existentiel d'une jeune fille.</i>	62
<i>III.2.4. Mise en perspective du fonctionnement institutionnel.</i>	67
III.3. POUR UNE ARTICULATION DE LA PRISE EN CHARGE.	71
IV. INTERETS, LIMITE, BIAIS ET DIFFICULTES	78
V. PRECONISATIONS	83
CONCLUSION	90
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXES	95
ANNEXE 1 : FICHES CONSTITUEES PAR LES ELEVES DE L' ESEN, ECOLE SUPERIEURE DE L' EDUCATION NATIONALE	96
ANNEXE 2 : COURRIER DE PRESENTATION DE LA RECHERCHE A LA POPULATION	105
ANNEXE 3 : GUIDES D'ENTRETIENS	107

INTRODUCTION

La présente étude s'inscrit à la suite de l'appel d'offre qui a été lancé en 2006 par l'ONED, Observatoire National de l'Enfance en danger. Dans un souci de prévention de dépistage et de prise en charge, ce dernier a souhaité participer au développement de recherches portant sur la thématique des mineurs dits « incasables » dans le champ des sciences humaines et sociales. Parmi les préoccupations de l'observatoire, le débordement institutionnel que vient souligner cette population, et la situation de dangerosité, ou en risque de dangerosité, pouvant caractériser celle-ci. C'est donc toute l'importance d'une dialectique vulnérabilité/dangerosité qui se pose.

Conformément à la demande formulée, cette recherche se propose de travailler la question des mineurs dits « incasables »¹ et victimes de mauvais traitements². Elle s'inscrit dans une double approche : institutionnelle et individuelle, dans la quête des processus dynamiques qui peuvent favoriser tant du côté de l'institution que du côté du sujet, des dimensions propres à accélérer le processus de vulnérabilité au regard du caractère « incasable ». L'institution, de par les valeurs et les normes qu'elle propose, peut se voir débordée par des comportements de mineurs qualifiés d'antisociaux. Mineurs qui, par ailleurs, peuvent être victimes de mauvais traitements et attaquer les cadres faute de trouver une place. La question centrale nous semblait donc être celle des représentations et des idéalités, avec une mise en perspective des limites individuelles et institutionnelles dans la prise en charge des mineurs ou jeunes adultes qualifiés d' « incasables ».

Ce sont deux champs que l'ICSH se proposait alors d'interroger. D'une part le champ de l'Education Nationale à travers la définition d'un glossaire se substituant au terme « incasable » et l'analyse des protocoles de prises en charge et des limites propres à cette

¹ Chartier J.P., (1989), *Les incasables : Alibi ou défi*, Marseille, Edition du Journal des Psychologues

² Libeau Mousset L., (2004), *La prévention de la maltraitance des enfants*, Paris, L'harmattan.

institution³. D'autre part, le champ de la protection de l'enfance (ASE et PJJ) et son articulation avec le champ scolaire, dans leurs offres de prises en charge et leurs limites. A partir d'entretiens avec des professionnels institutionnels, avec des mineurs et avec leurs proches, mais également d'une étude de cas, nous mettrons au travail la méthode de l'analyse sérielle développée par l'ICSH⁴ qui a été l'axe méthodologique fort de cette recherche.

En effet, il s'agit là d'un outil à même de mettre en avant la trajectoire existentielle des jeunes. Non seulement, l'analyse sérielle permet de pointer les lieux carenciels traversés par le sujet dans une temporalité problématique, mais aussi les temps de ruptures à l'origine des différentes modalités d'attaque de ces cadres institutionnels normatifs, lesquelles peuvent présenter des similitudes dans diverses sphères du lien social (somatique, affectif, familial, scolaire, etc.). Une méthode également au fait d'une réflexion sur la vulnérabilité subjective, source de dangerosité, et sur l'environnement parfois vulnérant, tant institutionnel que politique. Ce, en référence au champ conceptuel que nous offrent la criminologie clinique et la psychopathologie.

L'intérêt de ce travail repose sur la mise en perspective des renforcements positifs et négatifs des différents acteurs en jeu dans le processus d'« incasabilité » des adolescents. L'analyse croisée institution-institués qui en résulte, mise en perspective avec les représentations et modes de gestion des institutions, vient signifier plus en avant les espaces de régulation qui peuvent dysfonctionner et qu'il conviendrait de mettre au travail afin de prévenir au mieux les trajectoires de ces mineurs qui amènent les institutions débordées à les qualifier *in fine* de « mineurs incasables ».

L'exposé qui suit nous permettra dans un premier temps de présenter les réflexions que nous avons pu mener grâce aux apports de la littérature. Nous verrons en effet comment les questionnements engagés autour des problématiques de territoire, de consommation, et d'altérité ont pu trouver écho dans la clinique et de quelle manière en retour, elles nous permettent d'appréhender la situation particulière de ces mineurs. Dans un deuxième temps, nous reprendrons le protocole de recherche que nous avons suivi, considérant tant la population de l'étude que les outils méthodologiques que nous avons à disposition ; ce,

³ Gaillard B., (dir), (2006), *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, PUR.

⁴ Villerbu, L.M. (dir.), (2003), *Dangerosité et vulnérabilité en psychocriminologie*, Paris, L'Harmattan. Villerbu L.M. (dir), (2008), *Identification et sérialité, de la police scientifique à l'analyse psycho-criminologique*, Paris, L'harmattan.

relativement aux différents axes de recherche privilégiés. Ceci nous amènera à présenter les résultats que nous avons obtenus et les analyses que nous avons pu en dégager eut égards aux modélisations que nous pouvons proposer. Il s'agit là d'un travail de mises en perspective qu'il conviendra de considérer à la mesure des biais et limites de la méthode employée, inhérente à toute démarche de recherche. Enfin, avant de conclure notre propos, nous formulerons des préconisations pour le développement d'une politique institutionnelle de prise en charge de ces élèves et/ou mineurs en difficultés aux différents temps de leur parcours.

I. RETOUR SUR QUELQUES APPORTS THEORIQUES.

L'objet de cette étude, nous l'avons vu, porte sur les mineurs dits « incasables ». Dit autrement, sur les enfants, les mineurs ou les jeunes majeurs que les professionnels de diverses institutions peuvent être amenés à qualifier comme tels du fait des difficultés de gestion auxquelles ils les confrontent. S'imposait donc pour nous un retour sur la problématique adolescente, que nous avons volontairement ciblée pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons, et son rapport à l'institution.

I.1. DEFINITION D'UNE PROBLEMATIQUE.

Nombre d'auteurs s'accordent depuis plusieurs années à considérer le pubertaire comme un passage critique. Pour autant, la pratique, qu'elle soit éducative, sanitaire ou judiciaire, n'a de cesse de mettre au travail la recherche au sujet d'un « entre-deux » dans l'impasse, contre toute démission institutionnelle. S'ouvre alors le champ des mineurs dits « incasables », ces enfants, adolescents ou jeunes majeurs en danger, qui « quoi qu'on fasse, n'iront jamais bien », et de fait, se voient refuser l'intervention de structures successives au motif qu'elles ne peuvent admettre et prendre en charge une population présentant une accumulation de difficultés diverses. Champ qui n'est pas sans susciter quelques interrogations, notamment sur cette problématique – qu'est-ce que l'incasable ? – mais également sur ce qui la génère – comment fait-on de l'incasable ? – puisque sous-tendant l'idée que chacun devrait occuper une « case » assignée.

Par « incasables », nous entendons généralement ces mineurs qui posent problème au regard du cadre, ceux qui, quel que soit le lieu ou les modalités de prises en charge, sont à la limite, et pour qui les impasses demeurent toujours les mêmes. « Incasable » renvoie à l'idée d'un comportement qui dérange, au premier sens du terme. Pour autant cette problématique signe des difficultés multiples : éducatives, sociales, psychiques, réelles et reconnues, bien qu'elles n'entrent pas toujours dans les grilles nosographiques *ad hoc* et traditionnelles. Des

difficultés qui s'entendent certes du côté du sujet, mais également des professionnels et des institutions qui éprouvent souvent un certain désarroi face à cette population qui leur montre leurs failles, à un temps donné – l'incasable d'aujourd'hui n'étant pas celui d'hier. Comme le souligne J.C. FERRAND⁵, « l'incasable est le produit de l'inadéquation entre une personnalité et les ressources thérapeutiques héritées de la mentalité d'un moment ». En cela, deux perspectives d'approche sont à envisager conjointement, le sujet dans son histoire de vie ainsi que la dynamique qui le caractérise, et le sociétal dont il déborde.

Telle que conceptualisée dès les années 80, la notion d'incasable a suscité un certain nombre de développements théoriques. A la lecture de ces écrits, le mineur incasable devient ce sujet dont la problématique subjective s'organise autour du Dénî, du Défi et du Délit, triptyque existentiel des 3D élaboré par J.P Chartier⁶, à l'origine de la conceptualisation. En cela, nous ne pouvons faire l'économie d'une considération de la transgression, qu'elle attaque l'institutionnel, l'éducatif, ou le judiciaire, et à travers elle, de l'interpellation du lien social qui en constituerait l'objet par acting-out⁷, adressé. Le sujet ainsi qualifié, se situant généralement dans une configuration « a-temporelle » et « dé-spatialisée »⁸, serait alors en carence de repères structurants aussi bien dans son histoire que dans les modalités d'aménagement du vécu de celle-ci. Un passé problématique, un présent fonctionnant sur le mode du tout ou rien, du maintenant ou jamais, un avenir qu'il n'investit pas ou peu ; autant de dimensions responsables pour partie d'une relation à l'autre particulière, divisée, que les institutions, parant textes, conventions et pratiques spécialisées, ne peuvent plus contenir ni même saisir.

C'est donc bien la question du lieu qui doit nous interroger dans le cadre de cette recherche, le lieu dans le temps, dans l'espace et dans la relation à l'autre, question qui nous permettrait de lier dynamique subjective et dynamique institutionnelle discordantes. Comme l'écrit S. Lesourd⁹, les incasables, qu'il préfère nommer « les désarrimés du social et de ses lois », interpellent les institutions dans leur déviance et leur errance, institutions avec lesquelles ils ont « un rapport défailant », les amenant à « être mis à l'écart » et assignés à « un lieu du ban », aux marges du reste, bien que demeurant une fois de plus « sujet de la Loi

⁵ Ferrand, J.C., (1989), « Liminaire », in Chartier, J.P, (1989), *Les incasables : Alibi ou Défi*, Marseille, Edition du journal des psychologues.

⁶ Chartier, J.P, (1989), *Les incasables : Alibi ou Défi*, Marseille, Edition du journal des psychologues.

⁷ Lacan, J., (2004), *Le Séminaire Livre X, l'angoisse*, Paris, Seuil.

⁸ Chartier, J.P, (1989), *Les incasables : Alibi ou Défi*, Marseille, Edition du journal des psychologues.

⁹ Lesourd, S., (1998), « Les désarrimés de la loi », in Rassial, J.-J., et coll., (1998), *Y a-t-il une psychopathologie des banlieues ?*, Ramonville-Saint-Agne, Erès.

du groupe ». Un positionnement qui n'est pas sans nous rappeler l'élément ajouté au triptyque quelques années plus tard par J. Selosse¹⁰, celui de la Délocation. D'après l'auteur, les incasables n'auraient jamais eu d'espace propre, marqués depuis l'origine d'exclusion, de carences et d'absences, caractérisés par une position d'errance et d'instabilité. Ainsi mis au ban, ils se donnent à voir par un manque de place symbolique et affective, de reconnaissance identitaire et de position sociale, échappant aux limites du cadre – ni dedans, ni dehors, mais dans l'entre-deux – des prises en charge qu'instaurent successivement les structures, les unes après les autres. L'agir serait alors le moyen qu'ils ont de se donner à voir à l'autre, mais qui en retour les isole de l'institution qui s'inquiète de ne pouvoir les contenir.

I.2. DECONSTRUCTION VIA LA QUESTION DE L'ESPACE.

Si l'enfant, ou l'adolescent, dit « incasable » se caractérise d'un parcours institutionnel marqué de ruptures, de rejets ou encore de transgressions, l'on comprend dès lors que la majorité des travaux s'intéressant à la question, mettent principalement en avant une problématique de la relation à l'autre, tant dans ses supposées failles développementales que dans sa permanence ultérieure. La littérature nous confronte alors aux travaux de S. Freud, D.W. Winnicott, ou M. Klein avec cette intention toujours sous-jacente de réduire la dynamique subjective à une carence, ayant pour conséquences des difficultés en termes d'intégration possible de la Loi ou de tolérance à la frustration. Résultat, nous assistons à l'élaboration de diagnostics relativement hâtifs, nous semble-t-il, dénonçant la perversion, la psychopathie, les états limites, comme si la pathologie venait donner sens à ces attaques du cadre, comme pour défendre l'institution d'une impuissance qu'elle se refuse. Or, doit-on pour autant assimiler « l'incasabilité » à ce qui fait voile, défense, au détriment d'une complexité subjective, d'un parcours singulier qui, certes, met en jeu l'autre, mais qui, plus qu'un manque, vient souligner une problématique existentielle face à l'altérité et au tiers ?

I.2.1. Distribution d'une place normée.

Comme nous le développons plus haut, les travaux de J.P. Chartier ont permis de mettre en avant, au sein de cette problématique, les trois éléments majeurs constitutifs du triptyque classique des 3D, que sont le Dénî, le Défi et le Délit. Pour autant, la définition même que nous pouvons apporter pour qualifier *a minima* ces sujets se voit sous-tendue par la

¹⁰ Selosse, J., (1991), « L'inquiétante étrangeté des incasables », in Pain, J., Villerbu, L.,-M., (1997), *Adolescence, violence et déviances (1952-1995)*, Vauchrézien, Matrice.

question du lieu, de la place, sans cesse mise à mal. Celle-là même qui permettait à P. Lévy¹¹ de les penser au « *ban* » du lieu social – pourrions-nous préférer, le vocable de sociétal – ou encore à J. Selosse¹² de compléter les fameux 3D d'un quatrième, celui de la « Délocation ». Est-ce alors croire que ne pas entrer dans le cadre formalisé d'une institution, voire, d'une suite d'institutions, vient prioritairement signer une certaine forme d'incapacité générale ? Que la rupture avec un lieu sociétal doive se réduire à un vide, un « nulle part » social ? La présence même ponctuelle du pair – l'autre – aux côtés du sujet, particulièrement à l'adolescence, doit nous amener à nous interroger différemment, et à considérer la relation non dans une émergence ratée du fait de garants défaillants, mais bel et bien dans ce qui, à un moment donné, dans un contexte donné, vient la faire disparaître ou exister ailleurs. Qu'en est-il donc de cet Autre toujours déjà là qui ne peut plus accrocher, et en deçà, interpeller le sujet davantage dans un lieu où il l'assigne ?

Un retour sur les élaborations théoriques de S. Lesourd quant aux processus d'envie et de jalousie qu'il a pu repérer suite aux travaux de D. Lachaud, chez ces « désarrimés », s'impose. Il s'agirait là d'une dialectique processuelle à l'œuvre dans les conduites délinquantes, avec cette distinction faite entre une délinquance ayant pour objet la démonstration d'une certaine puissance face à laquelle le rappel à la loi resterait efficace, et une délinquance qui cette fois-ci y résisterait, celle qui s'attaque à l'autre, celui qui regarde et face auquel le sujet refuse de se soustraire. Une distinction donc pouvant correspondre à cette dialectique. Dans le premier cas, il ne serait question que de jalousie, celle-là même qui se fonde sur ce que J. Lacan a appelé le « sentiment de l'autre »¹³ dans le cadre du complexe d'intrusion, et que l'on retrouve également à l'âge adulte. Dans le second, d'une envie excluant le sujet de la scène, impliquant sa disparition subjective dans le rapport à l'autre semblable qui prend la place de son aîné, à l'image du passage à l'acte en quelque sorte. Nous voyons bien là la dissymétrie de la relation et les enjeux auxquels elle donne lieu sous couvert d'une part de dépossession, d'autre part, d'exclusion.

Poursuivant ses travaux, et traitant du phénomène de violence en groupe, S. Lesourd a pu mettre en avant quelques années plus tard un système référentiel différencié qui n'est pas sans nous permettre d'articuler cette dialectique à la question de la mise en acte

¹¹ Lévy, P., (1998), « Le ban du lieu », in Rassial, J.-J., et coll., (1998), *Y a-t-il une psychopathologie des banlieues ?*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p.17-23.

¹² Selosse, J., (1991), « L'inquiétante étrangeté des incasables », in Pain, J., Villerbu, L.-M., (1997), *Adolescence, violence et déviances (1952-1995)*, Vauchrézien, Matrice, p.429-435.

¹³ Lacan, J., (1938) Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie, in *Autres écrits*, Paris, seuil, 2001, p.23-84.

infractionnelle. Passer de la jalousie à l'envie serait glisser d'un contrôle social fonctionnant sur le « permis-interdit », c'est-à-dire la transgression et le rapport à la loi du Père, à un contrôle social fondé sur le « possible-pas possible »¹⁴ au-delà de ce qui fait autorité. Dernier discours que promeut paradoxalement de plus en plus celui du social malgré les réponses sécuritaires qu'il apporte, et par lequel le sujet ne se sent plus confronté à de l'interdit mais à de l'impuissance, celle d'être celui qu'on n'est pas. Et aussi, confronté à la charge de s'inscrire dans la survivance subjective, au risque de disparaître psychiquement. Au fond, nous pouvons penser les formes de violences contemporaines, notamment à l'adolescence, non plus comme une transgression des interdits, mais comme une tentative de sortie active d'un sentiment d'impuissance face au discours du libre arbitre qui recherche l'attestation, la preuve, la trace, la démonstration¹⁵.

Les références changent et les modalités du lien social, consécutivement. La relation à l'autre évoluerait favorisant d'une certaine manière, au regard du risque subjectif et narcissique qu'elle induit, une forme de violence fondamentale telle que développée par J. Bergeret¹⁶. Il s'agirait là de glisser de la rivalité jalouse, paritaire, à la lutte pour soi, pour survivre ou exister de nouveau en revenant sur la scène et en retrouvant la place dérobée, contre tout regard persécuteur : un dernier rempart contre ce que S. Lesourd qualifie d'« impasse »¹⁷. Il ne serait dès lors plus question de jouer une reconnaissance, mais une existence, non plus de défier l'autre, mais de le nier. En cela, l'idée défendue par J.P. Chartier concernant « l'absence d'une représentation de l'autre »¹⁸ chez le dit « incasable » serait à nuancer. L'autre est représenté, par la négative certes, mais il l'est. Est-ce pour autant à dire qu'il est psychopathe ou pervers, caractérisé par une soif de jouissance ? La destruction de l'autre qui l'anime, si elle relève de cette lutte pour la survie, viendrait justifier la mise en péril du menaçant, le passage à l'acte, l'absence possible d'un certain sentiment de culpabilité

¹⁴ Lesourd, S., (2005), La violence du groupe est-elle évitable, in Gaillard, B. et coll., (2005). Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir, Rennes, PUR, p.85-94.

¹⁵ Nous retrouvons, à travers cette lecture, des pratiques dites de « conduites à risques » qui relèvent notamment de l'ordalie : le jeu du foulard, la roulette urbaine. Ces « jeux » ne viennent pas s'appuyer sur un acte transgressif mais sur l'idée qu'il est possible ou non de réaliser un tel acte, d'en sortir plus fort, comme pour lutter contre cette impuissance dans une recherche de toute-puissance. Nous retrouvons également des comportements quotidiens qui pourraient être qualifiés de transgressifs en milieu scolaire, mais qui relèvent le plus souvent d'une position qui vient interpellier le cadre scolaire : possible, pas possible ? C'est donc la consistance du cadre qui donnera ou non l'opportunité de fonctionner sur du permis-interdit ou sur du possible-non possible comme le développe L. Libeau Mousset dans son « programme de prévention primaire des violences par le développement de l'estime de soi » en milieu scolaire.

¹⁶ Bergeret, J., (1984), *La violence fondamentale, l'inépuisable Œdipe*, Paris, Dunod.

¹⁷ *Op.cit.*, p.40.

¹⁸ Chartier, J.P., (1999), *Approche psychanalytique de « l'incasable »*, in Bulletin de psychologie, tome 52 (3), 441, p.317-320.

lorsque le sujet n'avait « plus rien à perdre » si ce n'est lui-même, et non pas « rassurer le sujet sur sa toute-puissance narcissique »¹⁹. Point que reconnaissait par ailleurs l'auteur en qualifiant ce « primat du négatif et du destructeur [comme] paradoxalement vital »²⁰.

Tout se passe comme s'il n'était plus question de se mesurer à la Loi convoquée par l'agir mais plutôt de survivre face à elle, un rapport à l'image de cette violence fondamentale que défend J. Bergeret, ou bien encore, de l'envie telle que l'aborde D. Lachaud et que S. Lesourd reprend dans son article. La violence fondamentale ne saurait se réduire à l'agressivité ou au sadisme. Par « violence », il faut entendre une lutte pour la vie — rappelant l'étymologie grecque du terme — dont les manifestations peuvent émerger au sein d'interactions sociales déclenchantes. « Fondamentale », pour sa part, vient signifier qu'elle touche aux fondations de la structure de la personnalité, et donc, qu'il est question d'un dynamisme profond, archaïque pourrions-nous ajouter. Pour J. Bergeret, la violence fondamentale relèverait d'une tendance violente naturelle, primitive et innée, « d'un besoin primitif de toute-puissance sous peine d'angoisse de mort »²¹, « instinct primaire purement défensif de la vie et ne connotant ni vectorisation objectale encore précise, ni capacité d'amour ou de haine »²² et n'ayant de fait pas pour objet la simple reconnaissance. Ce dynamisme brut a pour objectif de maintenir l'intégrité narcissique du sujet et d'en protéger la vie. La mort de l'autre n'est en quelque sorte que secondaire, en ce sens qu'elle n'advient que lorsqu'elle est jugée nécessaire, de surcroît, et toujours dans un contexte de menace du sujet. L'enjeu étant « moi ou l'autre », ou encore, « moi ou rien », rappelant ainsi la relation indifférenciée qui s'instaure où l'objet, l'autre, se *rapproche* du « statut zéro », et impliquant la victoire propre.

I.2.2. La complexité de l'échange, déni ou défi ?

Nous voilà alors confrontés à la complexité de l'altérité. Celle où l'autre est nécessairement, et celle où l'autre existe par la négative. A cette relation où l'autre rival doit résister, et son pendant, où il faut lui prendre – donc, le faire disparaître. C'est là ce que L.M. Villerbu²³ a tenté de formaliser en termes de problématique de consommation et

¹⁹ Chartier, J.P., (2004), *Les adolescents difficiles, psychanalyse et éducation spécialisée*, Paris, Dunod, p.65.

²⁰ Chartier, J.P., (1989), *Les incasables : Alibi ou Défi*, n°hors série, Marseille, Ed. du journal des psychologues, p.18.

²¹ *Op.cit.*, p.179.

²² *Op.cit.*, p.177.

²³ Villerbu, L.M., (2000), *La relation d'intimidation*, cours de licence de psychologie, Diplôme Universitaire 1^{ère} année « approche psychologiques en criminologie », document non publié.

problématique identitaire dans le cadre de la relation d'intimidation et des dynamiques objectales qu'elle sous-tend. Comme il l'évoque, la relation d'intimidation ainsi déclinée vise à obtenir un bien pour soi au détriment d'un bon pour l'autre. Ce qui existe en propre à l'autre doit lui être arraché ou doit cesser, c'est l'image du voleur de jouissance, de place, ou de l'intrus persécuteur que reprend S. Lesourd²⁴. Plus précisément, dans le cadre de la problématique de consommation, il est question d'utiliser et jouir de l'autre, de ses biens, de son corps, par un usage ou un profit détourné. L'autre de la relation est donc nécessaire. En revanche, dans le cadre de la problématique identitaire, ce n'est plus l'objet qui est visé dans l'agir, mais son existence. Son identité et la valeur qui lui est accordée sont contestées. L'autre doit alors disparaître de l'échange.

Les mécanismes défensifs que peuvent constituer le défi et le déni, que nous évoquons plus haut via les travaux de J.P. Chartier, prennent tour à tour toute leur place au sein de cette dynamique relationnelle puisque venant signifier respectivement le pari que l'on fait sur la résistance de l'autre, et la négation de cette différence à posséder ou à détruire. Et il nous semble qu'une déconstruction est à opérer quant à la question des adolescents dits « incasables » qui nous rassemble mais qui du fait de cette dénomination même, tend à mener à l'amalgame. Par la transgression, l'attaque, s'agit-il pour eux de bousculer l'institution ou de l'interpeller ? Par le vol ou encore le vandalisme, s'agit-il de s'approprier dans l'anonymat un bien de consommation ou de se faire reconnaître en remettant en cause de la légitimité proclamée en face ? Finalement, s'agit-il de défier ou dénier l'autre ?

Quoiqu'il en soit, c'est toute la question de la réciprocité dans ce qu'elle a de pire qu'il nous faut considérer. Cette réciprocité pervertie, cette réciprocité dans l'excès ou la carence, qui ne permet pas l'émergence de la relation à l'autre dans un échange qui soit sécuritaire pour le sujet. Par réciprocité, nous entendons ce qui se voit inauguré par le Don, ce qui va faire émerger l'autre tout en le gardant à distance, l'autre en tant qu'il est semblable mais non identique, l'autre différent, à la frontière, mais qui de fait risque toujours de nous envahir alors même que se crée cette proximité. Elle correspond en quelque sorte à la négation de la fusion puisque le don vient « parer la proximité avec le trop semblable »²⁵. Elle est ce qui permet de rendre compte du semblable, différent du soi, voisin à distance, de faire du lien en faisant exister l'autre ; condition d'émergence de l'altérité. C'est le « Etre Un pour chacun ».

²⁴ *Op.cit.*, p.92.

²⁵ Villerbu, L., M., (2005), Une clinique de l'apostrophe, in *Crise et effets de crises*, Les cahiers de l'Institut de Criminologie et Sciences Humaines, numéro hors série n°0.

Cette même réciprocité qui pourrait s'avérer mise à mal chez ces adolescents dits « incasables » étant donnée l'attaque qu'ils mettent en place contre l'autre et le flou des limites qui permettent au sujet de se situer par rapport aux autres. C'est là toute la question des espaces de la relation, qu'elle soit intersubjective ou institutionnelle, et qui se voient retirer toute autorité qu'il nous faut considérer.

Doit-on alors envisager comme le font certains auteurs, l'évolution d'une société moderne qui, par le changement de valeur qu'elle connaît, en vient à favoriser le primat d'un certain moi idéal au détriment d'un idéal du moi ? Doit-on considérer la chute de ce qui faisait référentiel, dans le discours social, à savoir la figure paternelle, celle de la loi, à même de faire tenir le lien social pour ces enfants, ces adolescents qui mettent à mal l'institution ? Dit autrement, la chute du tiers qui organisait et faisait tenir le cadre ? Pour J.P. Chartier, « Dire et/ou écrire que la société contemporaine ne pose plus de limites est une absurdité. Elle n'en a jamais autant fabriqué en légiférant à tout-va sous la pression de l'opinion publique et des sondages. Malheureusement, ces lois de circonstances et compassionnelles ont pour effet majeur de détruire les repères nécessaires à l'humanisation »²⁶. Pour autant, est-ce bien là le lieu qu'il nous faut interroger ? L'idée d'une quête de limites, qu'il défend dans son propos, faisant suite à ce constat inaugural, nous semble à redéfinir face à la résistance que nous donne à voir la clinique, particulièrement dans ce cas. De quelle quête et de quelles limites est-il question ?

La réciprocité telle que nous venons de la présenter, vecteur d'émergence de l'altérité, est alors à considérer. Conformément aux élaborations anthropologiques qui ont été faites sur la question du Don suite aux travaux de M. Mauss²⁷, nous avons pu constater que l'échange, ce n'était pas seulement donner à l'autre ce que l'on possède et recevoir de lui ce qu'il détient, mais davantage, faire émerger la relation dans la réciprocité et lui donner permanence via son pendant dialectique, la mutualité. Pour autant, le libéralisme est tel que la société prône de plus en plus l'individualisme, ce qui n'est pas sans répercussions sur le lien social et les comportements qu'il induit. Comme l'a bien démontré dans son traité J.L. Beauvois²⁸, la donne semble changer et l'idéal avec. La société vient définir la valeur relative des gens en terme d'utilité sociale et pervertir en quelque sorte la réciprocité qui, au sein des tribus

²⁶ Chartier, J.P., (2002), La transgression adolescente : une quête de limites ? in *La lettre du grape*, n°48, L'enfant des limites, p.21-25.

²⁷ Mauss, M., (2004), Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF.

²⁸ Beauvois, J.L., (1994), *Traité de la servitude libérale, Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.

primitives, faisait la relation. Effectivement, pour S. Lesourd, l'une des promesses de ce nouveau discours social met bien en avant l'idée selon laquelle « j'existe car je jouis de l'objet de consommation »²⁹, et d'ajouter, que cela n'est pas sans renvoyer à une « conception plus archaïque de la jouissance, à une forme individuelle et isolationniste de construction de l'individu dont le modèle est celui du moi-idéal infantile »³⁰.

C'est là toute l'importance selon l'auteur de la fonction paternelle sensée rompre la fusion d'avec la mère et ouvrir à l'enfant le champ de la frustration et des privations avec lesquelles il doit faire. Fonction qui, chez ces sujets dits « incasables », serait défaillante, ne livrant le sujet qu'à l'envie et de fait, ne lui permettant, dans l'impasse, que la destruction pour survivre. Il ne serait plus question ici de reconnaissance mais d'existence. Or, est-ce bien là la seule approche possible, ne peut-on pas envisager de penser une reconnaissance dans un ailleurs, sur un autre mode en quelque sorte paradigmatique de ce qui pourrait venir caractériser plus largement la problématique de ces enfants, ces adolescents ou ces jeunes majeurs en souffrance, qu'ils soient en ville ou en banlieue, à l'école ou dans la rue ? Ceux-là mêmes qui seraient finalement en quête, mais en quête de nouvelles références, de nouveaux tiers, dans un certain déplacement, alors même que ceux en place ne sont plus efficaces.

I.2.3. L'auto-assignation d'un nouveau territoire.

Dire qu'ils ne se conforment pas au cadre est-ce pour autant leur nier toute possibilité de participer au lien social ? Ne pourrait-on pas envisager l'émergence d'une nouvelle forme de lien social, établie sur de nouveaux axes de pensée et interpellant de nouveaux points d'identification ? Il s'agit bel et bien du lien social tel qu'il est donné, qui est remis en cause dans leurs mises en acte. Pour J.P. Chartier, « la non-inscription dans la généalogie empêche alors ces sujets de se situer dans la « continuité » des générations et les entraîne dans la « contiguïté », dans la marginalité qui devient la seule place où ils espèrent enfin se faire reconnaître par le biais de conduites ordaliques et d'agirs violents... »³¹. Or, la non-inscription qui leur est reprochée viendrait peut-être traduire celle qui les concerne ailleurs, sur un plan qui ne soit plus nécessairement vertical, généalogique, mais plutôt horizontal, générationnel, et qui de fait, vient se poser aux yeux de tous comme une attaque de l'instauré et de l'institué. La marginalité ne saurait se concevoir en dehors d'un système donné, balisé par des normes

²⁹ *Op.cit.*, p.92.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Chartier, J.P., (1999), *Approche psychanalytique de « l'incasable »*, in *Bulletin de psychologie*, tome 52 (3), 441, p.317-320.

propres, relatives et qui l'organisent lui. Dit autrement, la marginalité au sein d'une institution particulière ne saurait être pareillement qualifiée dans un autre espace.

Nous pouvons penser que le cadre demeure mais qu'il n'est plus structuré sur les mêmes principes, sur les mêmes valeurs. Comme nous l'évoquions plus haut grâce aux travaux de S. Lesourd³², nous assistons au glissement du permis/interdit au possible/pas possible où les références s'amalgament, l'interdit étant néanmoins possible ; au glissement d'une morale, ponctuée de lois ou de règlements, à une éthique . C'est là tout le passage de la légalité à la légitimité. Le référentiel devient propre : à chacun la charge de trouver ce qui fera pour soi autorité et conséquemment, de savoir ce qu'il s'autorisera ou non à faire. Il serait là le primat du moi idéal au détriment de l'idéal du moi, prit dans une autre régulation du lien social, ou plus simplement, dans une autre idéalisation. Un moi idéal sur lequel insiste l'auteur³³ et qui se définit d'être cette instance de toute-puissance non limitée par un tiers, autorisant, conformément au principe de plaisir, une levée des pulsions agressives normalement contenues, et ne laissant finalement que peu de place aux identifications sociales, voire même, renforçant ce pendant du processus identificatoire fauteur de troubles dans le rapport à l'autre. Mais là encore, ce qui aux yeux du socius pourrait être la manifestation d'un moi-idéal, ne peut-il être une forme d'idéal du moi au sein de ce que G. Deleuze et F. Guattari ont nommé la « meute »³⁴ ? Comme l'introduit S. Lesourd, « Ce fonctionnement psychique, axé par le moi-idéal, est celui que nous voyons fonctionner dans les petits groupes, ceux qui n'ont pas de structure de foule, ni de bande, mais que nous pourrions définir comme des groupes « fluctuants (...) informels »³⁵.

Le problème étant que, comme le rappellent, G. Deleuze et F. Guattari³⁶, le socius a toujours eu comme volonté de « coder les flux du désir, les inscrire, les enregistrer, faire qu'aucun flux ne coule qui ne soit tamponné, canalisé, réglé. Quand la *machine territoriale primitive* n'a plus suffi, la *machine despotique* a instauré une sorte de surcodage ». Or, la problématique des dits « incasables » n'a de cesse de pointer ce temps du décodage, de la déterritorialisation, au profit d'une nouvelle axiomatique. Ne serait-ce pas là le passage d'une transcendance déchu à une immanence qui se refuse d'être étouffée davantage ? Si le social, ou « socius », marque de son code le sujet, l'inscrit sur un territoire qui est le sien, il n'en

³² *Op.cit.*, p.88.

³³ *Ibid.*, p.92.

³⁴ Deleuze, G., Guattari, F., (1980), *Capitalisme et schizophrénie II, Mille plateaux*, Paris, Ed. de Minuit, p. 38.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Deleuze, G., Guattari, F., (1995), *Capitalisme et schizophrénie I, l'Anti-Œdipe*, Paris, Ed. de Minuit, p.40-41.

demeure pas moins que le sujet a lui aussi à donner son empreinte au social. Dans le premier cas, le social apporte une limite à l'entité collective par l'institution. Dans le second, le sujet vient écrire sa subjectivité, ou son désir, dans les productions sociales. Désir et infrastructure sont liés.

C'est là tout le jeu qui s'opère chez G. Deleuze et F. Guattari autour de la notion de territoire. Pour ces auteurs, le désir est une usine qui produit sans cesse, qui crée des agencements et surtout, qui est à l'origine des processus de déterritorialisation et de reterritorialisation. Notre lecture nous amène à penser qu'elles sont là les « *machines désirantes* », sources de production, et qui, connectées à d'autres au dehors, vont produire de nouveaux espaces, ou *topos*, abandonner un territoire avec ses règles, ses normes, ses lois... ses codes et ses contraintes en d'autres termes, pour en investir un autre, neutre, où elles replaceront ce qui les constitue, ce qu'elles portent. Le parallèle est envisageable avec l'adolescent en crise qui, quittant le territoire familial puis scolaire, au sein desquels il évoluait et par qui il était sans cesse rappelé, va rejoindre la « *meute* » au fil des rencontres et adhérer à une alternative au système établi, jusque là dominant. Se pose donc également la question de savoir d'où parlent ceux qui évoquent l'incapacité.

I.3. MISES EN PERSPECTIVES.

Nous retiendrons à l'issue de cette revue de questions la dynamique complexe qui peut caractériser l'enfant ou l'adolescent dit « *incapable* ». La problématique d'« **entre-deux** » qu'il présente vient faire écho aux difficultés auxquelles il confronte les institutions qui sont amenées à le prendre en charge. C'est en cela qu'il est bel et bien question d'une **rencontre**, *quelle rencontre ?* Il s'agit d'une réflexion dont nous n'avons pu faire l'économie aux vues de l'objet qui était le nôtre. Nous nous sommes interrogé notamment sur ce qui d'un côté comme de l'autre pouvait participer au parcours tant personnel qu'institutionnel de cette population et déterminer au moins en partie les démarches engagées par les professionnels. Le caractère relatif même du terme « *incapable* » à partir duquel travaillent les institutions, ainsi que les difficultés qu'il sous-tend, nous y encourageait à mesure des entretiens.

Par ailleurs, parler de rencontre ne va pas sans la nécessité d'appréhender la relation à l'autre, autre point saillant que la littérature nous a amené à relever. *Qu'en est-il ? Quel sens prend-t-il ? Que peuvent signifier les mises en acte œuvrées par les mineurs dans le cadre de cette relation ?* C'est en travaillant autour de ces questions que nous avons pu saisir les enjeux

identitaires de ces interpellations réciproques entre l'institution et l'institué qui éprouvent des difficultés à trouver un lieu commun laissant sa place à une entente possible. En effet, c'est bien la question de **l'écart entre la demande de l'institué et l'offre de l'institution** qu'il nous a semblé intéressant de souligner dans cette étude au regard des objectifs que nous étions fixés en terme de prises en charge et de prévention. Nous le verrons à travers la clinique recueillie, cet écart vient alimenter la réciprocité plus ou moins mise à mal dans la relation établie, et susciter chez ces jeunes l'attaque de ce qui peut garantir le lien social aux côtés des **référentiels** propres engagés d'un côté comme de l'autre. Le conflit sous-jacent impliquant ce qui va faire autorité pour le mineur, impliqué dans un parcours spécifique, et pour l'institution, investie d'une mission.

La violence inquiète de plus en plus. En témoignent les réactions sociales quant aux réponses sécuritaires qui lui sont apportées. Ce qui n'est pas sans signifier par ailleurs cette crainte de perte de contrôle qui anime incessamment les mesures sociétales et qu'il nous faut interroger face au **phénomène d'exclusion** qui submerge les institutions, dépassées. Comme nous en témoignerons dans la suite de cet exposé, nombre de questions restées en suspend au commencement de cette recherche ont ainsi pu trouver des éléments de réponses qui ne peuvent qu'encourager ces réflexions au niveau national. Tout d'abord relatives à cette population particulière : *qu'en est-il de la réciprocité engagée, celle de l'excès ou de la carence, et à quelle problématique renvoie-t-elle, celle de la consommation ou de l'identité ?* Ensuite, relatives au fonctionnement de l'institution même : *l'institution participe-t-elle d'un cadre où l'altérité est possible ou fait-elle disparaître cette garantie en laissant à chacun le soin de s'y inscrire ou non ?* L'utilisation des méthodes bioscopiques qu'inclue l'analyse sérielle nous a permis de souligner dans le parcours de vie des sujets le polymorphisme de ces attaques du cadre et de saisir dans quelles mesures celles-ci pouvaient relever d'un système référentiel qui soit celui de la sphère sociétale. **Parcours de vie** que nous avons confronté aux représentations des différents professionnels mis en difficultés face à ces problématiques et aux modes de gestion des prises en charge qui, dans le temps, ne tiennent pas toujours.

Comme nous l'avons évoqué, les mineurs « incasables » sont désignés comme tels en raison de leur **instabilité** institutionnelle. Il devient de plus en plus difficile de les prendre en charge au sein d'une seule institution qui se trouve débordée. Se posaient alors essentiellement deux questions aux vues des développements que la littérature nous permettait d'engager :

- ❖ *Quels sont les facteurs institutionnels qui peuvent renforcer cette trajectoire du jeune ?*
- ❖ *Quels sont les facteurs propres au jeune qui contribuent à son instabilité institutionnelle ?*

Considérant alors qu'il s'agissait avant tout d'une rencontre entre deux contractualisants, cette étude se proposait d'interroger les mises en échec réciproques évoquées, ce que nous avons tenté de mettre en évidence dans l'analyse de ce système institution-institué.

Les rencontres, et le matériel clinique auquel elles ont donné lieu, nous ont permis d'appréhender ce qu'il pouvait en être de la dynamique de l'échange en jeu, et des axiomes qui la sous-tendent. Nous entendons par « **axiomes** » ces impératifs d'existences³⁷, injonctifs, tantôt explicites, tantôt implicites, qui vont signer le lieu d'où chacune des parties concernées énonce ses demandes, ses plaintes et les réponses qu'elle envisage ou met en application. Mais surtout, ces impératifs qui témoignent d'idéalités subjectives, personnelles ou professionnelles et de fait, nous renseignent sur les impasses et les aménagements possibles auxquels chaque partie est confrontée à un moment donné dans son rapport à l'autre, au sein même de **l'échange**.

Plus concrètement, les données recueillies nous ont donné accès d'une part aux représentations des professionnels quant à l'objet « incasable », à la place qu'ils assignent à l'institué, et au parcours qu'ils lui proposent conformément au règlement qui régit leurs pratiques et à l'idée d'intégration qu'ils véhiculent. D'autre part, et en miroir, à la perception que les institués se sont forgés, à mesure de leur parcours, de l'institution en question, de leur intégration au sein de celle-ci et des difficultés qu'ils ont éprouvées dans cette *con*-frontation. C'est tout l'intérêt de pouvoir procéder avec ces derniers, dans cette restitution, à la reconstruction de leur trajectoire, de leur parcours de vie, partant du principe que les différentes sphères traversées et les attitudes qu'ils ont adoptées au sein de chacune d'elles se trouvent tenues par une logique subjective. Ainsi, nous verrons dans l'analyse à suivre ce qu'il en est, en ce contexte, du déni et du défi envisagés plus haut, du **mode de réciprocité** engagé, des codes qui viennent ponctuer cette réciprocité, tantôt en terme de déontologie et d'éthique, mais aussi de postures professionnelles et de positions personnelles qui balisent le **cadre** mis à mal dans lequel chacun va s'inscrire.

³⁷ Villerbu, L.M., Remarques critiques sur les notions de dangerosité et vulnérabilité psychiatrique et criminologique en psychocriminologie, in Villerbu, L.M. (dir.), (2003) *Dangerosité et vulnérabilité en psychocriminologie*, op.cit., p.21.

II. PROTOCOLE DE RECHERCHE.

Autour de cet objet de recherche et des questions qui nous animaient, il nous a fallu penser et mettre en place un protocole de recherche qui nous permettrait de saisir quels étaient les enjeux dynamiques individuels et institutionnels, qui défavorisaient ou non le parcours du jeune, depuis son entrée dans le système scolaire obligatoire, jusqu'à son « errance » institutionnelle, venant *in fine* le qualifier de mineur dit « incasable », voire délinquant. Pour ce faire, et dans le souci de répondre à la demande qui était faite par l'ONED, il nous semblait important de croiser deux dimensions, sous-tendues par les deux axes principaux de cette recherche : le champ éducatif scolaire et la protection de l'enfance, que nous serions à même de compléter en dernier lieu par la sphère de la judiciarisation via l'illustration d'une clinique expertale. Cette partie de l'exposé est donc pour nous l'occasion de revenir sur les différents axes de recherches que nous avons développés au cours de cette étude, en présentant la population de l'étude et les outils de recueil de données.

Comme précédemment évoqué, l'objectif de cette recherche était de comprendre ce qui, du point de vue du jeune, pouvait créer les conditions d'une trajectoire l'ayant conduit à se situer du côté des « incasables » ; et du point de vue de l'institution, les facteurs qui pouvaient participer de celle-ci. Pour cela nous avons basé nos travaux sur plusieurs champs institutionnels (Education Nationale, ASE et PJJ), autour de trois questions, point de départ des différents axes de recherche :

- ❖ *Quelles sont les définitions, les représentations et les modes de prise en charge des mineurs dits « incasables » dans l'Education Nationale ?*
- ❖ *Quelles sont les définitions, les représentations et les modes de prise en charge des mineurs dits « incasables » par le système de la protection de l'enfance (ASE et PJJ) ?*
- ❖ *En quoi l'expertise psychologique dans le cadre d'une procédure judiciaire nous renseigne-t-elle sur la compréhension des facteurs de vulnérabilité propres aux mineurs dits « incasables » ?*

II.1. AXE 1 : LE CHAMP EDUCATIF SCOLAIRE.

Le choix de cet axe répond au principe directif que nous souhaitons pour cette recherche, à savoir, considérer la portée heuristique du parcours de vie des mineurs dits « incasables ». L'école, en tant qu'espace institutionnel socialisant, est l'une des premières institutions concernée par le phénomène des mineurs dits « incasables ». Elle est *a priori* au cœur du repérage des situations de maltraitements, des conduites asociales ou antisociales et porte une responsabilité en terme d'orientation pour une prise en charge pluri-institutionnelle du jeune. Fenêtre ouverte sur le monde, l'école est devenue poreuse aux phénomènes délinquantiels environnants qui viennent s'y exprimer. Toutefois, comme le souligne C. Carra « dans les établissements les plus touchés (par les comportements antisociaux), les taux de victimisation sont largement corrélés à un mauvais climat scolaire que l'on peut en particulier appréhender à travers l'injustice ressentie par les élèves »³⁸.

La maltraitance faite à enfants est alors une question centrale en raison de la vulnérabilité des sujets qui en sont victimes et qui peuvent développer des troubles intériorisés avec perte d'estime de soi et risque d'emprunter une trajectoire de victimologie ou d'agressologie³⁹. L'enfant victime de maltraitance, notamment familiale, enfermé dans son secret, présente un caractère de vulnérabilité essentiel au regard des liens sociaux qu'il est à même de développer ailleurs. M. Born précise « plus les élèves rapportent avoir été victimes de violences physiques en dehors de l'école, plus les élèves prétendent commettre des conduites asociales »⁴⁰. Inversement le bon rapport entre les enseignants et les élèves est un facteur de protection des conduites asociales de ces derniers.

Une analyse de l'environnement socio-éducatif devient alors primordiale pour comprendre les effets de l'institution sur les facteurs de risques de décrochage scolaire, voie d'entrée première de certains mineurs dans l'incapacité : *Quel vécu pour l'élève, du fonctionnement de l'institution ? Quel repérage de l'institution ? Quelle mise en perspective entre enfance en danger et « incapacité » ? Quelle prise en charge pour les situations de maltraitance faites à enfants dans le milieu scolaire ou en dehors ?* Des questions qui ne sont pas sans souligner, nous le verrons dans l'analyse à suivre, les difficultés éprouvées de part et

³⁸ Carra, C., (2005), « Environnement socio-éducatif et violences à l'école élémentaire : essai de conceptualisation », in *Les violences scolaires en milieu éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, sous la direction de B. Gaillard, PUR, p.218

³⁹ Libeau Mousset L., (2004), *La prévention de la maltraitance des enfants*, L'Harmattan

⁴⁰ Born, M., (2005), « En milieu scolaire : de la victimisation à l'agression et inversement », in *Les violences scolaires en milieu éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, sous la direction de B. Gaillard, PUR, p.181.

d'autres sur des registres qui se manquent.

II.1.1. Travail préparatoire en collaboration avec L'ESEN. Réflexions préalables.

Le terme « incasable » n'est pas utilisé comme tel dans l'Education Nationale qui a recourt, concernant les difficultés de prise en charge d'élèves en rupture scolaire, à une sémantique différenciée : absentéisme, décrochage scolaire, rupture scolaire ... Ces termes, dans ce qu'ils proposent d'inadéquation avec le système éducatif et ses obligations légales, ne permettent d'accéder qu'aux symptômes du jeune en tant qu'écart à une norme scolaire le plus souvent basée sur la transmission de savoirs. En cela, nous avons travaillé en partenariat avec l'ESEN à la constitution d'un **glossaire, qui nous permettrait d'avoir accès aux différents termes et représentations en usage au sein de l'institution, aux critères de classification et aux stratégies politiques qui sont élaborées**, tant en termes de discriminations que d'orientation des élèves identifiés par l'institution comme relevant de situations qui débordent ce cadre institutionnel. Ce glossaire était donc pour nous une introduction aux entretiens menés auprès des différents professionnels de ce champ.

Pour ce faire, nous avons sollicité les professionnels IA-IPR EVS et IEN-IO, respectivement Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogique Régional Etablissements et Vie Scolaire et Inspecteurs de l'Education Nationale-Information et Orientation, en formation continue. Un travail en atelier leur a été proposé dès le mois d'octobre 2006 avec pour consigne de créer, par petits groupes, des fiches intitulées selon les termes employés consensuellement dans de l'Education Nationale pour évoquer l'élève dit « incasable ». Nous avons ainsi pu nous voir remettre 5 fiches (Cf. Annexe 1) : fiche violent, fiche handicapés, fiche pluri-exclus, fiche décrocheurs, fiche rupture sociale. Toutes font figurer en lien et en l'état les définitions corrélatives, les termes équivalents, les textes de référence au sein de l'institution, les problématiques *ad hoc* et missions de l'école, l'ampleur du phénomène, la demande sociale, les bonnes pratique et les pistes de réponses.

Dès réception du glossaire, un atelier de travail a été organisé avec ces professionnels stagiaires. Témoignant d'une réticence initiale face au terme « incasable », il est ressorti de cette séance plénière une **volonté de la part de ces professionnels de ne pas appréhender ces élèves en difficultés de manière statique**, mais de chercher à inclure du sens dans cette problématique des dits « incasables ». Par ailleurs, ils ont manifesté ce souhait de pouvoir poursuivre leurs interrogations en matière de **position institutionnelle, professionnelle,**

personnelle et éthique, celles-là mêmes qu'ils pouvaient pour leur part adopter alors que les fiches produites pouvaient laisser penser au lecteur qu'ils attribuaient la plus grande part de responsabilité à l'élève en difficulté.

L'accent a particulièrement été mis sur la dynamique institution-jeune en refusant l'idée d'incapacité comme une donnée immuable, pour lui préférer le résultat d'un équilibre difficile, d'une certaine inadéquation et d'une responsabilité partagée, tant au sein du système scolaire que du système social et sociétal. Une question s'est d'ailleurs posée, celle de **l'idéologie de l'éducabilité possible pour tous**, sécurisante socialement, liée à l'assimilation possible ou non de « l'incapable » avec l'inéducable, et de fait, à l'éducation comme seule case disponible. Il s'agissait là d'un point qu'il nous faudrait interroger en entretiens, sur le terrain, de manière à percevoir dans quelles mesures le fonctionnement du système pourrait ou non participer à cela.

En effet, le principe même de l'école républicaine n'est pas sans nous interpeller. C'est après la révolution française de 1789, accordant le primat au peuple, qu'a été instauré un service public d'éducation, faisant suite à l'Eglise – si tant est que nous puissions le formuler ainsi. Ses caractéristiques : l'obligation scolaire, la gratuité, la laïcité. Ses principes : la transmission des savoirs à des fins de liberté et l'égalité, dit autrement, la formation des français à la citoyenneté. Il est donc bien question à travers l'école républicaine d'un système unique, prônant l'égalité pour tous. Or, l'on sait les difficultés de l'institution, quelle qu'elle soit, à fonctionner dans le strict respect du mythe qui la fonde depuis toujours. Nous le verrons, un certain nombre de contradictions viennent participer du dysfonctionnement de l'institution et se répercuter sur la problématique des élèves qu'elle institue. En témoignent les discours tenus sur la nécessaire évolution du système qui, factuellement, demeure relativement figé, se limitant au modèle utopique : *quelles sont alors les légitimités qui viennent se confronter ? Quelles évolutions connaissent les missions de l'institution ? Quels aménagements viennent faire résistance ?* Des questions qui n'ont pas été sans alimenter notre travail de collecte de données et d'analyse.

La lecture des fiches qui nous ont été soumises met notamment en évidence le « droit pour tous », la « communauté de pairs », le « collège unique », les « réponses structurelles » (apportées aux « difficultés individuelles »), le « système de pilotage » tout en évoquant parallèlement l'« [opposition] à un fonctionnement social », le caractère « incontrôlable », le forçage d'une « adhésion aux normes », le « traitement spécifique », la « persécution du

système scolaire », l' « évaluation de l'insertion », la « mise en cause du droit à l'éducation ». L'on peut voir là la violence du système éducatif et les risques de l'unicité, qui seront soulignés à plusieurs reprises par les professionnels rencontrés sur le terrain, au fait du cercle vicieux et des dérives qu'il peut induire au niveau des pratiques, donnant sa part de responsabilité au système lui-même dans le décrochage. En dehors du système public qu'elle incarne, et malgré la laïcité qu'elle véhicule, l'école n'en n'est pas moins également un appareil idéologique d'Etat comme l'envisageait L. Althusser⁴¹ – et comme peut nous le laisser envisager à la fois ses principes et sa finalité. Un appareil fonctionnant comme son nom l'indique à l'idéologie sans en exclure les violences que sont le « dressage », les sanctions, les exclusions et les procédures de sélection. C'est aussi toute la prégnance de la norme et à travers elle, de la morale, différents points sur lesquels nous serons amenés à revenir en nous interrogeant sur les dysfonctionnements que nous avons pu constater via les contraintes imposées et les modalités d' « assujettissement ».

II.1.2. Rencontres avec les professionnels du champ éducatif scolaire.

Nous avons ciblé les collèges en raison de la plus grande vulnérabilité décrite pour le passage dans l'adolescence et plus formellement, de l'âge légal de scolarisation obligatoire, avec l'objectif de rencontrer différents professionnels de l'institution, au sein de l'administration et des établissements.

Ainsi, nous avons pu rencontrer 23 professionnels de l'éducation nationale à l'occasion de 14 entretiens, dont la répartition est la suivante :

Rectorat	Conseillère Technique Service Social auprès du Recteur	1	2
	Conseillère Technique Médecine auprès du Recteur	1	
Inspection Académique (sur 2 prévus)	IA, Inspecteur d'académie	1	4
	IA adjoint, Inspecteur d'académie adjoint	1	
	IIO, Inspectrice d'Information et d'Orientation auprès de l'IA	1	
	Conseillère Technique Service Social auprès de l'IA	1	

⁴¹ *Op.cit.*, p.282-283.

Etablissements scolaires (sur 3 prévus)	Chefs d'établissements, principaux	7	17
	Chefs d'établissements adjoints en collège de collèges	2	
	Directeur de SEGPA	1	
	Conseillers Principaux d'Education	2	
	Coordinateur MGI, Mission Générale d'Insertion (Bassin académique)	1	
	Animateurs-formateurs MGI	3	
	Enseignant Education Nationale détaché en centre éducatif PJJ	1	

Les entretiens, menés selon les règles déontologiques en vigueur dans la recherche (confidentialité, anonymat), ont été réalisés sur leur lieu de travail. Leur durée moyenne : 2 heures. Notre outil : l'entretien semi-directif, avec 4 temps de prescription (Cf. Annexe 3) :

- ❖ Leur(s) **représentation(s)** sur ces mineurs, à travers la définition qu'ils donnaient au terme « incasable » et l'adéquation qu'ils pouvaient reconnaître ou non entre leur(s) représentation(s) et celles auxquelles les confrontaient les différentes fiches élaborées pour la construction du glossaire ESEN.
- ❖ Les **causes**, selon leur point de vue, à travers ce qu'ils pouvaient évoquer des facteurs de risques d'une telle trajectoire et des facteurs de protection ; ce, en interrogeant les différentes sphères de l'élève que sont la famille, l'institution scolaire, les pairs, puis la personnalité et les modes de vie contemporains.
- ❖ Les **indicateurs**, selon leur point de vue, qui pourraient annoncer cette trajectoire de l'élève, et les suites institutionnelles proposées en terme de prise en charge ou de régulation, les besoins institutionnels pour y faire face, jusqu'aux solutions pouvant être proposées au jeune qui quitte le système scolaire.
- ❖ Enfin, une ou plusieurs **illustrations**, fictives ou réelles à même de nous donner à voir autrement, dans une certaine contextualisation, ce qu'ils pouvaient mettre derrière ce terme « incasable » qui pouvait parfois les déranger. Une manière pour nous de pouvoir percevoir un éventuel décalage entre le discours idéal et les pratiques concrètes.

Nous préciserons que la dimension d'enfance en danger n'était volontairement pas inscrite dans ce guide d'entretien afin de laisser libre cours au discours des professionnels concernés

d'avantage, *a priori*, par l'éducatif. Nous étions en effet soucieux de voir dans quelle mesure celle-ci pourrait être ou non intégrée à la représentation qu'ils avaient de cette problématique et ceci, de manière spontanée, sans inductions du chercheur.

II.1.3. Rencontres avec les élèves et leur famille.

Partant alors de l'idée d'une rencontre entre une institution et un jeune, d'une relation, il était important de pouvoir confronter le discours de l'institution à celui de l'élève, et de son entourage. Ces trois dimensions participant toutes d'une certaine trajectoire adoptée par le dit « incasable », il s'agissait pour nous de pouvoir recueillir un matériel clinique, relativement complet, afin de pouvoir situer pour chacune des parties les enjeux de cette problématique et les résistances mises dès lors en place.

C'est par l'intermédiaire des chefs d'établissement que nous avons pu avoir accès aux élèves volontaires et à leurs familles, dans la mesure du possible. Ainsi, nous avons pu rencontrer 13 élèves (sur 15 prévus) dont 2 dits « placebo »⁴² et 5 parents (sur 15 prévus) au sein de 4 établissements.

Elèves (sur 15 prévus)	Garçons	8	13
	Filles	5	
Parents d'élèves (sur 15 prévus)	Mère	4	5
	Père	1	

Nous reviendrons sur ces écarts relativement au protocole de recherche initial qui ne sont pas sans témoigner d'un mode d'appréhension particulier de cette problématique au sein de l'institution et des difficultés auxquelles elle est confrontée.

Comme précédemment les entretiens se sont déroulés selon les règles déontologiques mentionnées, un formulaire de consentement était lu avec les sujets, puis signé par chaque partie. Elève et parents étaient rencontrés séparément avec ce même objectif de pouvoir croiser les données, dans l'enceinte de l'établissement. Les entretiens, introduits par la

⁴² Afin de stigmatiser le moins possibles les élèves en difficultés rencontrés, sachant que l'étude trouvait écho dans les cours de récréation, nous avons choisi de rencontrer deux élèves dont le comportement et les résultats scolaires n'étaient pas remis en cause par l'établissement.

présentation « neutralisée » (Cf. Annexe 2) de notre travail, duraient généralement 1h, abordant successivement les points suivants (Cf. Annexe 3)⁴³ :

- ❖ Leur **situation familiale**, mais aussi scolaire pour les enfants, afin de situer le cadre dans lequel s’inscrivaient tant les parents que les élèves.
- ❖ Leur **projet** d’avenir, professionnel, afin de saisir de quelle manière ils parvenaient à se projeter au-delà de la situation difficile dans laquelle ils étaient à un moment donné.
- ❖ Les **souvenirs** qu’ils avaient, et qui pouvaient apparaître comme des événements marquants de leur parcours, tant au niveau de la sphère familiale que scolaire, extrascolaire, paritaire ou sanitaire.
- ❖ Les **manques**, mais aussi les regrets, qu’ils pouvaient ressentir au sein de ce parcours pluriel ou par rapport à lui, et qui, au même titre que les événements marquants auraient pu être mis en lien, par eux, avec leur situation.
- ❖ Les **demandes**, ou les **vœux**, qu’ils souhaitaient formuler à l’intention de l’école, de manière à appréhender leurs attentes, situer le lieu d’une réponse qu’ils auraient pu chercher, en étant confrontés à ces difficultés.

Là encore, la dimension d’enfance en danger n’était volontairement pas prescrite par nos relances de manière à la voir émerger spontanément ou non dans un discours orienté sur le parcours de vie et les sphères affectives traversées.

II.2. AXE 2 : LE CHAMP DE LA PROTECTION DE L’ENFANCE : ASE/PJJ.

En France, sur le plan civil, il existe un double système de protection de l’enfance, administratif et judiciaire. Depuis les lois de décentralisation, c’est au département (Aide Sociale à l’Enfance) qu’incombent les actions de prévention, lesquelles vont être renforcées par les réformes en cours au titre de la protection de l’enfance.

Avant qu’une procédure judiciaire ne soit enclenchée, une aide peut être apportée aux parents en difficulté éducative par les services sociaux qui vont se centrer sur une offre de soutien matériel, éducatif et psychologique, notamment si les difficultés rencontrées peuvent compromettre l’équilibre d’un ou de plusieurs mineurs⁴⁴. Toutefois, si la situation familiale semble grave après évaluation par les services sociaux de l’ASE et/ou si la famille n’accepte

⁴³ La grille élaborée était la même pour les élèves et leur famille, sachant que cette dernière était interrogée de son point de vue, sur la situation de leur enfant

⁴⁴ Loi L221-1 de décembre 2000 du Code de l’Action Sociale et des Familles

pas les mesures proposées, un signalement est adressé au Procureur de la République, lequel décide des suites à donner. Le code civil, dans son article 375⁴⁵, souligne quelques dispositions permettant en pratique au juge de protéger l'enfant sur le plan éducatif. Si les parents ne respectent pas les devoirs et obligations que leur confère l'autorité parentale, avec les risques de préjudices à l'égard de l'enfant que cela comporte, le juge des enfants peut alors intervenir dans le cadre de la protection de l'enfance en danger. Dans certains cas, le signalement judiciaire oblige le magistrat saisi à prendre une décision dans l'urgence lorsque l'enfant est en danger, et à ordonner une ordonnance provisoire de placement⁴⁶ (O.P.P) sous la responsabilité de l'ASE.

Vouloir retracer l'histoire du réseau constitué par ces différentes institutions sociales (la famille, l'école, la collectivité, la justice, ...), c'est s'interroger sur le rôle joué par chaque acteur et par chaque instance intervenant dans l'éducation de l'enfant, simultanément ou successivement, tout au long de son parcours. C'est également se poser la question des **facteurs de vulnérabilité** imposés à l'enfant aux prises avec des injonctions parfois paradoxales, des décisions par défaut, des obligations légales par lesquelles la responsabilité judiciaire se substitue à la responsabilité parentale.

Or, si une partie des histoires de vie individuelles sont mises sur le devant de la scène, elles escamotent parfois d'autres éléments-clés comme les croyances, les représentations, les idéautés, les secrets, les transmissions trans-générationnelles, les vulnérabilités psychiques ... Autant de facteurs qui, dans le silence de l'enfant dit « en danger » peuvent accélérer une mise à feu transgressive, une lutte active pour échapper à la fuite ou à la mort psychique, une attaque des cadres institutionnels dans un processus où l'incapacité est encore le plus sûr chemin pour agir le conflit psychique mortifère.

Pour développer cet axe de recherche, l'ICSH s'est proposé de mener des entretiens avec différents professionnels de la protection judiciaire (ASE et PJJ) et les mineurs qui leur étaient confiés. Il s'agissait là de recueillir des informations factuelles, des mesures

⁴⁵ Article 375 alinéa 1 du Code civil : « Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un deux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public. Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel. »

⁴⁶ O.P.P., Ordonnance Provisoire de Placement est une mesure ordonnée par le juge des enfants et parfois par le procureur de la République dans l'urgence, lorsque l'enfant est en danger physique, moral auprès de ses parents ou de ses civilement responsables, ou lors d'une période de crise, comme mesure thérapeutique. Elle représente une mesure de protection de l'enfant.

attitudinales et des aspects concrets de l'expérience quotidienne, vécue, ressentie et interprétée variablement par ces différents acteurs, mineurs, parents et professionnels.

II.2.2. Rencontres avec les professionnels du champ de la protection de l'enfance.

La poursuite des entretiens cliniques sur ce second terrain a pour objectif d'appréhender et de mettre en perspective, à l'image des éléments recueillis au niveau de l'Education Nationale, les représentations des différents professionnels concernés, les espaces perçus de vulnérabilité, tant du côté des mineurs que des institutions, les modes de prises en charge prévus et proposés, ainsi que les modes de traitement utilisés face au mineur dit « incasable » qui, pouvons-nous le supposer, confié à leurs services, voit son parcours marqué par des échecs de prises en charges institutionnelles préalables.

Ainsi, nous avons pu rencontrer différents professionnels exerçant au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la jeunesse, tantôt confrontés aux discours politiques et à la gestion institutionnelle de ces problématiques, tantôt à la relation aux mineurs, sur le terrain. La population composée de deux administrations, 21 professionnels, et 9 institutions, se répartit comme suit :

Aide Sociale à l'Enfance Département de l'Ille-et-Vilaine (sur 3 prévus)	Directrice ASE	1	13
	Directeur de CJM, Centre « Jeune et Métiers »	1	
	Educateur de CJM, Centre « Jeunes et Métiers »	1	
	Directeurs de maison de l'enfance	2	
	Educateurs en maison de l'enfance	4	
	Chefs de service éducateur en foyer d'action éducative	2	
	Psychologues en Centre de l'Enfance	2	
Protection Judiciaire de la Jeunesse Département de l'Ille-et-Vilaine (sur 3 prévus)	Direction PJJ	2	8
	Directeur en centre éducatif	1	
	Chef de service Educateur en centre éducatif	1	
	Educateurs en centre éducatif	1	

	Directeur en foyer d'action éducative	1	
	Educateur en foyer d'action éducative	2	

Pour des raisons d'homogénéisation, nous avons entrepris de poursuivre les entretiens selon une trame similaire à celle qui faisait référence dans l'élaboration du premier guide d'entretien exposé (professionnels Education Nationale, Cf. p.28), quoique plus directement centrée sur les situations de dangerosité, supposant que le contexte institutionnel à partir duquel seraient élaborés les discours orienterait différemment les éléments apportés (Cf. Annexe 3).

II.2.3. Rencontres avec les mineurs et les parents.

C'est par l'intermédiaire de différents professionnels évoqués que nous avons pu rencontrer les mineurs pris en charge au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Pour ce second axe de recherche, nous avons pu rencontrer 12 mineurs pris en charge en milieu fermé et ouvert. Nous avons également pu travailler autour de 2 études de cas avec les professionnels impliqués dans ces deux prises en charge et ayant travaillé avec l'un des deux parents.

Mineurs « ASE » (sur 8 prévus)	Garçons	3	5
	Filles	4	
Mineurs « PJJ » (sur 7 prévus)	Garçons	7	7
	Filles	0	
Parents (sur 15 prévus)	Mère	0	0
	Père	0	

Comme nous l'évoquions précédemment, il est à noter que nous n'avons pu rencontrer de parents de mineurs pris en charge au titre de la protection de l'enfance. Nous reviendrons sur ces écarts relativement au protocole de recherche initial en traitant des limites de la recherche. Cette impossibilité nous semble en partie symptomatique de la problématique même qui anime ces enfants.

Les entretiens réalisés dans l'enceinte des institutions qui prenaient en charge ces mineurs ont duré en moyenne 1h30, sous forme semi-directive. Bien que nous nous soyons rendus sur le lieu même d'accueil afin d'organiser une réunion d'information sur notre démarche et la recherche qui en découlait, les rencontres reprenaient systématiquement l'objet « neutralisé » de notre travail, les règles déontologiques auxquelles nous étions soumis et la lecture et signature du formulaire de consentement préalablement évoqué. L'objectif de ces rencontres étant de reconstruire, avec le jeune, son parcours de vie, et les traversées institutionnelles, nous avons pu aborder les différents points suivants :

- ❖ Leur **situation familiale**, et institutionnelle actuelle, afin de situer ensemble le cadre dans lequel les mineurs s'inscrivaient.
- ❖ Leur **projet** d'avenir, professionnel, afin de saisir de quelle manière ils parvenaient à se projeter au-delà de la situation difficile dans laquelle ils étaient à un moment donné, mais également de voir comment ils pouvaient mettre en perspective les démarches d'insertion qu'ils engageaient avec les structures ASE et PJJ qui les accompagnaient.
- ❖ Les **souvenirs** qu'ils avaient, et qui pouvaient apparaître comme des événements marquants de leur parcours, tant au niveau de la sphère familiale que scolaire, extrascolaire, paritaire ou sanitaire.
- ❖ Les **manques**, mais aussi les regrets, qu'ils pouvaient ressentir au sein de ce parcours pluriel ou par rapport à lui, et qui, au même titre que les événements marquants auraient pu être mis en lien, par eux, avec leur situation.
- ❖ La **représentation** et le vécu de ce processus « d'incapacité » qu'ils pouvaient vivre à mesure de leurs traversées institutionnelles.
- ❖ L'histoire des **rencontres institutionnelles** qu'ils avaient pu faire durant leur parcours, afin de saisir, selon eux, ce qui avait pu poser problème à un moment donné de leur trajectoire, ou au contraire, ce qui avait pu être aidant, tant du côté des institutions et des professionnels que du leur.
- ❖ Les **demandes**, ou les **vœux**, qu'ils souhaitaient formuler à l'attention des institutions de prise en charge qu'ils avaient connues, notamment en terme de préconisation, de manière à leur laisser le choix de situer les points de dysfonctionnements qu'ils ressentaient comme tels et ainsi, appréhender leur attentes par rapport à l'offre qui pouvait leur être faite.

Ce guide d'entretien (Cf. annexe 3), bien que renvoyant comme le précédent aux événements de vie et aux difficultés rencontrées, mettait davantage l'accent sur le parcours institutionnel

déjà traversé qui caractérise la situation du dit « incasable » et le vécu qui lui est corrélé. Là encore, ces rencontres étaient l'occasion pour nous de confronter un discours pratique (professionnel) au vécu subjectif du mineur. Mais aussi, l'occasion de prendre la mesure d'un écart éventuel entre les éléments clés pouvant conduire à ce type de prises en charges, la demande du sujet et la réponse institutionnelle apportée.

II.3. VIGNETTE CLINIQUE.

La nécessité d'évaluer l'écart à la norme communément admise, prend son origine dans le désir d'humaniser et de personnaliser la sanction d'un acte transgressif⁴⁷. Si la reconnaissance de sa réalité est importante autant pour l'auteur de l'acte que pour la cible, l'évaluation du danger pour le sujet comme pour l'entourage ou encore celle d'une vulnérabilité provoque l'effet inverse en raison de la difficulté de dégager des critères fiables et de répondre à la question du seuil.

L'expertise psychologique constitue un support méthodologique précieux, en ce sens où elle a pour objet l'évaluation de tout type de transgression qui est alors considérée comme un symptôme, un indice observable du fonctionnement psychique. Le symptôme décrit en quelque sorte une manière d'être au monde, la transgression ne pouvant être pensée dans le réseau subjectif de ses motivations, sans la situer dans le **contexte qui lui donne sens**. Elle se base sur une analyse non seulement des relations du jeune avec la loi codifiée ou les règles et le cadre d'une institution, mais elle nécessite aussi plus largement d'analyser la qualité des limites externes et internes, concrètes ou symboliques auxquelles le sujet se heurte et risque d'être considéré comme « incasable », parce que en conflit avec ces différentes limites.

Or, il nous a été plus difficile que prévu de travailler à partir de contenus d'expertises en raison des contraintes inhérentes à cette pratique spécifique qui convoque l'expert dans le cadre strict et précis de l'instruction et de l'audience. Aussi, afin de respecter au mieux la proposition contractuelle prise dans cette recherche, et pour ne pas rompre l'engagement moral de stricte confidentialité des propos recueillis lors des entretiens avec les jeunes et les mineurs rencontrés, nous avons fait appel à des dossiers cliniques. L'objectif de cette démarche reste la mise au travail de l'analyse sérielle qui constitue l'un des outils méthodologiques fort de cette recherche. Son objectif : une **illustration clinique de la**

⁴⁷ Harrati, S., Vavassori, D., Villerbu, L.M., (2006), *Délinquance et violence*, Collection 128, Armand Colin, pp.110-121

projection par hypothèse des points de vulnérabilité psychique de ces sujets adolescents, entrés dans un processus de délinquance, au risque d'un enfermement dans un espace « incasable ».

Parmi les différents cas que nous avons pu consulter nous n'avons pu en retenir qu'un seul. En effet, il n'est pas aisé d'obtenir des professionnels un dossier complet sur les mineurs qu'ils ont suivi car la plupart n'ont qu'une vision partielle de la problématique et de plus, ils sont liés par le secret professionnel. Le cas clinique que nous présentons est suffisamment modifié pour rendre anonyme dans le temps et l'espace cette situation.

La croisée des différents matériels recueillis à l'issue de ces 3 axes devait nous permettre d'inventorier, de comprendre et d'analyser les différents espaces du lien social mis en difficulté tout au long du parcours de vie des jeunes, selon un certain polymorphisme de l'agir.

III. DES MODELISATIONS AUX ANALYSES.

La démarche que nous avons adoptée et la méthodologie qui lui a fait support nous ont permis de recueillir un certain nombre d'éléments cliniques intéressants qui ne sont pas sans nous permettre d'engager une analyse. Ce troisième chapitre nous permet de revenir sur les éléments saillants du discours obtenus lors des entretiens et qui nous serviront de support d'analyse.

Pour ce faire, nous proposerons quelques modélisations, relatives à cette rencontre que nous pourrions qualifier de « tripartite », parfois manquée, parfois voilée, parfois protégé, mais également, relatives au fonctionnement institutionnel en place autour du jeune dit « incasable », lui-même sujet d'une trajectoire singulière, ponctuée de ruptures, mais néanmoins commune à la population que nous avons pu rencontrer tout au long de cette étude. Ces modélisations, issues d'une démarche empirique, nous permettront d'exposer nos analyses.

III.1. QUELQUES ELEMENTS CLINIQUES SAILLANTS.

Les discours des différents sujets rencontrés, professionnels de l'éducation nationale, de la protection de l'enfance, élèves, parents d'élèves et mineurs pris en charge par l'ASE et la PJJ, nous ont permis de faire ressortir un certain nombre d'éléments saillants, présentés ci-dessous. Il peut ressortir de ce texte le fait que l'Education Nationale prend une place de premier plan. Il s'agit en quelques sortes d'une réalité dans la mesure où la moitié des professionnels appartient à cette institution et que l'autre prend essentiellement place lorsque les jeunes sont en voie de déscolarisation, ou déscolarisés – ceci n'excluant pas de prise en charge en parallèle d'une scolarisation. Ainsi, l'Education Nationale apparaît comme le premier observatoire d'une trajectoire d' « incasable », une sorte de référentiel.

III.1.1 Caractéristiques de la figure « incasable ».

La démarche de cette recherche passe par la confrontation des discours et des

représentations, à commencer par la figure « incasable » telle que présentée par les professionnels des différentes institutions. Nous avons fait le choix de présenter ces données sous forme de tableau récapitulatif, puis d'en faire une synthèse descriptive avant d'engager l'analyse clinique et institutionnelle.

Thématiques interrogées	Discours des professionnels Education Nationale	Discours des professionnels ASE/PJJ
Définition	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elève déscolarisé ou en voie de déscolarisation ▪ Mise en échec des professionnels dans leurs missions ▪ Solutions non efficaces ou non efficientes ▪ Souffrance de l'élève ▪ Danger pour l'institution ▪ Inadaptabilité du système scolaire (« napoléonien », « collège unique ») qui amène au « hors profil » <p><u>Par rapport aux fiches ESEN :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiches retenues : décrocheurs > violents > pluri-exclus ▪ Eléments aménagés : « dérangeant », « rejet social », « décroché ». ▪ Eléments rejetés : handicapés, sauvageons (Cf. fiche violent), parent isolé (Cf. fiche rupture sociale) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Mineur difficile » ▪ Patate chaude (« dont personne ne veut », « incasé » ou « N'entre dans aucun cadre ») ▪ Parcours institutionnel précoce ▪ Impuissance des professionnels ▪ Mise en échec des circuits de prise en charge même adaptés ▪ Résultat d'une mauvaise évaluation et d'une absence d'information interinstitutionnelle. ▪ Entre-deux de prise en charge ▪ Ruptures du lien ▪ Mise en danger de soi ▪ Angoissant pour l'autre ▪ Menaçant pour l'autre ▪ En marge d'une norme sociale donnée à un temps « t »
Représentations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'incasable est celui qui mobilise une équipe de professionnels ▪ Celui qui gêne et suscite l'inconfort ▪ Celui que l'on ne comprend pas ▪ Celui qui irrite ▪ Récidiviste dans la violence ▪ Celui pour lequel on fait des 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accumulation de troubles et de difficultés ▪ Problème de comportement ▪ Histoire de vie lourde ▪ Absence de repères ▪ Absence de perception des risques ▪ Institutions à répétition ▪ Jeune mineur étranger isolé ▪ Jeune mineur, non repéré, qui fait peu et maladroitement, qui a connu un accident de parcours et donc pour qui aucune place n'est

	<p>signalements à l'IA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parfois, celui qui est trop sage 	<p>prévue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maltraitance institutionnelle ▪ Souffrance
Facteurs de risque	<p><u>Histoire familiale à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cité ▪ Chômage ▪ Famille monoparentale ▪ Enfant non investi, sans repères ▪ Enfant trop investi, sans espace ▪ Enfant-roi ▪ Le refus de voir des parents ▪ Surprotection ▪ Absence de cadre et/ou de limites ▪ Violences familiales <p><u>Contexte scolaire à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indisposition et indisponibilité de l'équipe à regarder individuellement les élèves ▪ Solutions peu individualisées ▪ Insuffisance du système à donner sens au savoir et à la règle ▪ Seuil de tolérance faible (intolérance) ▪ Absence de valorisation ▪ Traitement non équitable des comportements problématiques ▪ Non-sens du projet engagé par l'enfant et porté par l'école ▪ Mauvaise orientation ▪ Report tardif de la prise en charge dans le cursus à venir <p><u>Personnalité à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hypersensibilité ▪ Impulsivité ▪ Agressivité 	<p><u>Histoire familiale à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Famille monoparentale ▪ Dysfonctionnement familial ▪ Pathologies parentales ▪ Maltraitance physique, sexuelle ou morale ▪ Absence d'autorité parentale (détention, décès, maladie, absence) ▪ Omniprésence fusionnelle. ▪ Misère sociale et intellectuelle ▪ Absence de limites ▪ Le rejet, la rupture ▪ Absence d'éducation ▪ Parents qui ne veulent plus de l'enfant ▪ Violences parents-enfants ▪ Absence de soins ▪ Non-dits (« <i>secrets de famille</i> ») <p><u>Contexte scolaire à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rupture scolaire ▪ Institution faite pour la norme ▪ Utilisation à mauvais escient des solutions institutionnelles temporaires ▪ La seule considération de l'espace scolaire par l'institution (enseignement <i>versus</i> éducation) ▪ Excès de judiciarisation de l'institution ▪ Prise en charge tardive par l'institution ▪ Défaut d'initiatives de l'institution ▪ Création de case à outrance par l'institution ▪ Performance véhiculée à l'excès ▪ Discours négatif et péjoratif des professionnels ▪ Massification (<i>versus</i> individualisation) ▪ Abaissement du niveau scolaire dans les programmes enseignés ▪ Favoriser les bons élèves <p><u>Personnalité à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toute puissance ▪ Recours à la violence ▪ Souffrance psychique et psycho-sociale ▪ Hyperréactivité

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Immaturité ▪ Toute puissance ▪ Mauvaise estime de soi ▪ Peu accessible au dialogue ▪ Dimension psychiatrique <p><u>Affiliation paritaire à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre la place du leader ▪ Etre influençable ▪ Risquer la marginalisation ▪ Risquer le rejet de la classe <p><u>Modes de vie contemporains à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication virtuelle ▪ Echanges abstraits et/ou inexistants ▪ Individualisme social ▪ Contenant familial délétère, non structurant ▪ Confusion des limites permis / défendu ▪ Distance/confusion intergénérationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instabilité ▪ Impulsivité ▪ Seuil faible de tolérance à la frustration ▪ Intelligence sociale utilisée dans l'illégalité ▪ Manque de reconnaissance ▪ Manque de confiance en soi et en l'adulte ▪ Défi ▪ Dévalorisation ▪ Auto/hétéro-agressivité ▪ Faible résilience ▪ Projection limitée (« <i>ici et maintenant</i> ») ▪ Abandonnique ▪ Mimétisme <p><u>Affiliation paritaire à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Effet de groupe ▪ Influençable/suiveur/identification ▪ Relations purement objectales et de rivalité ▪ Labilité des sentiments. ▪ Pseudo-amitié ▪ Pseudo-solidarité <p><u>Modes de vie contemporains à risque :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dépendance télévisuelle ▪ Primat de l'argent ▪ Fabrication des besoins ▪ Rejet social du délinquant ▪ Carence et excès de responsabilité pour l'enfant ▪ Individualisme social ▪ Banalisation de la violence ▪ Désagrégation du tissu familial
<p>Indicateurs précoces</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'absentéisme ▪ Les retards répétés ▪ Le manque d'assiduité ▪ Problèmes de comportement à l'égard des règles ▪ « Enfant-roi » ▪ Travail scolaire insuffisant ▪ Résultats scolaires en baisse ▪ Fuite ▪ Repli sur soi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne s'entend jamais dire « non ! » ▪ Détresse ▪ Errance ▪ Le rejet (parfois recherché par l'enfant, comme confirmation d'une représentation dont il est le support) ▪ Angélisme ▪ Maltraitance ▪ Absence du père ▪ Personnalité caractérielle ▪ Problèmes familiaux

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problèmes de sommeil ▪ Pas d'adulte pour l'accompagner à l'école ▪ Agressivité ▪ Désinvestissement scolaire ▪ Sexualité débridée et utilisation massive de la séduction (filles)
Mode de prise en charge	<p><u>Internes à l'établissement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Commissions techniques de suivis ▪ Ateliers relais internes ▪ Tutorat individualisé ▪ Parcours personnalisés ▪ Accompagnement scolaire ▪ Alternative aux conseils de disciplines ▪ Travail sur le règlement intérieur ▪ Contrats ▪ Fiches de suivis ▪ Mesures de rétorsion <p><u>Externes à l'établissement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projet d'accueil individualisé ▪ Cellule de médiation éducative ▪ Missions générale d'insertion ▪ Partenariat avec les institutions extérieures (justice, maisons de quartier, missions locales, police...) <p><u>Selon l'établissement scolaire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Classes relais ▪ Segpa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partenariat EN/PJJ/ASE/CHS avec ajustement des différents temps ▪ Pérennisation des liens affectifs interinstitutionnels ▪ Respect mutuel ▪ Absence de contacts physiques ▪ Cadre contenant, clair, ferme mais évolutif ▪ Agir contre la toute-puissance de l'enfant ▪ Transmettre des valeurs ▪ Construction de projets aménagés ▪ Valoriser le jeune ▪ Affirmation du règlement intérieur ▪ Favoriser la responsabilisation et l'autonomie ▪ Donner du plaisir ▪ Résister aux attaques du jeune ▪ Rythme de vie repéré
Besoin et outils	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plus grande autonomie de l'institution (moyens et décisions) ▪ Plus grande souplesse du système Education Nationale (aménagement des solutions long terme sur du court ter-me) ▪ Formation spécialisée du 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sécurisation des professionnels ▪ Travail d'équipe cohérent ▪ Formation des professionnels : le « <i>savoir-être éducateur</i> » (engagement, responsabilité, pouvoir) ▪ Organisation et formalisation du partenariat ▪ Collaboration avec la famille ▪ Collaboration avec la psychiatrie ▪ Multiplication des espaces d'accueil

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ personnel enseignant ▪ Augmentation du temps de présence des personnels sociaux et soignants ▪ Travail en partenariat avec l'extérieur ▪ Davantage de médiation et d'expertise 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévention en amont (grossesse à risque, PMI...) ▪ Interroger le cadre ▪ Réduire l'étanchéité de certaines structures institutionnelle pour améliorer la qualité du partenariat et de la prise en charge ▪ Structures avec la triple habilitation : aide sociale, justice, soin. ▪ Appuis du secteur psychiatrique ▪ Présence éducative dans les établissements scolaires ▪ Palier au débordement administratif (excessif) ▪ Distinguer posture professionnelle et position personnelle
Solutions apportées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classes relais ▪ Apprentissage ▪ MGI, Mission Générale d'In-sertion ▪ Maison d'Enfants à Caractère Social, MECS ▪ Séjours de rupture ▪ Milieu associatif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retour en famille ▪ Foyer en Milieu Ouvert, FMO ou Foyer de Jeunes travailleurs, FJT ▪ Service d'Autonomie Progressive, SAP ▪ Centre Educatif Renforcé, CER ▪ Séjours de rupture. ▪ Centre Jeunes et Métiers, CMJ ▪ Centre de Formation d'Apprentis, CFA ▪ La rue ▪ Le CHRS ▪ La détention

Tout projet éducatif, à travers la scolarisation ou la prise en charge socio-éducative, semble devoir être un axe majeur de la régulation des comportements. Par son caractère obligatoire, **la scolarisation constitue la norme**, relayée dans l'idéal de l'institution Education Nationale qui en fait son objectif premier. Les efforts apportés se centrent alors sur le maintien en scolarité, une évaluation qui vient mesurer de manière tautologique, le succès des actions entreprises. Dans les structures ASE/PJJ, l'effort est porté sur le maintien du jeune **contre l'entrée dans une dynamique de rupture**. Or, ne pouvons-nous pas penser qu'une réussite à ces niveaux-ci peut constituer un échec par ailleurs ?

Au vu des éléments cliniques que nous avons cherché à synthétiser dans ce tableau, l'on peut remarquer que la définition du mineur « incasable » apportée par les professionnels s'inscrit dans les champs respectifs d'exercices et de compétences de chacun. Les pratiques semblent venir légitimer le domaine des observables, en témoignent les considérations faites par chacun de la problématique de la maltraitance. Le fait que celle-ci ne soit pas objet de

discours en soi au sein de l'Education Nationale apparaît relativement symptomatique des difficultés auxquelles l'institution peut être confrontée, prise entre un idéal de mission et une réalité, du moins, concernant les professionnels rencontrés. Ce qui laisserait penser que selon sa mission, chaque professionnel de l'institution offre une vision partielle du jeune : ici la pédagogie, là l'administration du projet... **la maltraitance** serait alors probablement évoquée en d'autres lieux, déléguée à d'autres corps de métiers. En revanche, les professionnels de la protection de l'enfance ont tendance à intégrer au sein même de la relation avec le jeune et de son parcours de vie, l'existence inéluctable d'une maltraitance subie.

La posture que peuvent adopter certains professionnels de l'Education Nationale qui insiste notamment sur le rôle premier de l'école, à savoir le primat de l'apprentissage, vient en opposition avec la posture des professionnels ASE/PJJ qui posent l'histoire du sujet et de sa famille comme primat de la prise en charge dans le projet éducatif. L'Education Nationale se donnerait à voir comme le dernier lieu d'apprentissage des normes et des valeurs face à la disparition du cadre familial d'antan, devant faire face à la demande sociale, en assumer toute la responsabilité, **sauver l'inéduqué mais à quel prix ?**

C'est alors **l'entrée par le disciplinaire**, au sens d'une direction morale et normative, qui est soulignée, amenant la considération d'une violence faite à l'enfant, essentiellement due au forçage du modèle pédagogique en vigueur dans la politique éducative, « *Napoléonienne* » ; le « *collège unique* » qui produit du « *décroché* »⁴⁸. Ce, au détriment ou en renforcement d'histoires familiales déjà lourdes. L'incasable est celui qui ne s'adapte pas au système scolaire et met en échec les missions des professionnels. Tout se passe comme si la maltraitance, pourtant à penser au vu des éléments cliniques avancés, était dénoncée ou tue implicitement au profit de considérations scolaires.

Ainsi objet central des discours convenus, se dessine l'« incasable », « *celui dont personne ne veut* » parce qu'il vient mettre à mal l'institution familiale et ses carences, l'institution scolaire et socio-éducative, et leurs professionnels. Il est celui dont finalement, l'on chercherait à se défendre par la mise à l'écart. L'« incasable », avec l'âge, devient un « *incasé* » comme le soulignent des professionnels du champ de la protection de l'enfance : trop handicapé, trop délinquant, trop jeune ou trop vieux... « *trop* » et donc pas prévu. Ou encore, « l'incasable » qui change de statut, pour advenir comme « *mineur difficile* », porteur d'une histoire à part entière, singulière et problématique, contre toute perception stigmatisante

⁴⁸ Les propos tenus par les différents sujets rencontrés figurent dans le texte entre guillemets et en italique.

Et c'est là nous semble-t-il toute l'attention que nous avons à porter sur les termes utilisés ou non, lesquels configurent une consistance, une appartenance au jeune qui pose difficulté, et viennent témoigner d'une position différenciée du professionnel.

« *L'incasable n'existe pas* » avons-nous pu d'ailleurs entendre à plusieurs reprises, ou « *je préfère parler d'élève en difficultés* ». Le sujet dérange tout autant que son vocable. Mais n'est-ce pas là le risque d'une confusion entre éthique et déontologie, position personnelle et posture professionnelle ? Contre l'idée d'un déni majoritaire – seulement deux établissements nous ont refusé l'accès aux élèves justifiant de l'inexistence de « l'incasable » – c'est bien de dénégation dont il est question : « l'incasable » n'existe pas mais est reconnaissable. La condition de cette reconnaissance : de nouveaux qualificatifs. Le résultat possible : le voir devenir finalement trop présent parfois, trop identifié puis exclu précocement des institutions.

Le nombre et la variété des mesures envisagées n'est d'ailleurs pas sans nous interroger sur le **sentiment d'impuissance** parfois ressenti par les institutions et qui peut conduire à cette exclusion. Jusqu'à cette impression de trop plein et dans la mesure du possible, elles vont agencer tour à tour nombre de réponses pré-pensées reposant sur la pédagogie et/ou l'éducation. Sont alors évoqués au titre de facteurs de protection le cadre, la cohérence, les repères stables, la relation d'écoute attentive et valorisante, le soin et la protection. Or, ils viennent tous constituer l'axe d'un ensemble de prises en charge pourtant plus chaotique. Face à cela, le surinvestissement accordé par les professionnels au partenariat interinstitutionnel apparaît comme un mode de résolution manifeste des difficultés rencontrées. Contre une tendance à « *l'administration plus plus plus* », regrettée, leurs discours n'ont de cesse de mettre en avant l'importance d'encercler le mineur, d'**éviter la rupture** et de lier les intervenants.

Les discours des professionnels, qu'ils soient de l'Education Nationale ou de la Protection de l'Enfance, s'accordent à décrire un parcours prototypique des mineurs « incasables », auquel leurs pratiques les confrontent. Au principe de ce parcours : des conditions sociales et/ou familiales difficiles, conflictuelles et abandonniques. La trajectoire alors empruntée se veut ponctuée de structures institutionnelles garantes de prises en charge de plus en plus lourdes face à la révolte que le mineur en souffrance, désinvestit de toute part, semble manifester. Successivement, elles s'épuisent jusqu'à ce que majeurs au regard de la loi, ces jeunes les quittent pour retourner dans le pire des cas à la rue, errant entre CHRS et prison. Là-dessus et en amont, se donne à voir une scolarisation qui pose problème, entre échec et turbulence, agitation et irrespect, mésoorientation et décalage. Parallèlement, à mesure de ce cheminement, sont notées des fugues, de la délinquance, de la drogue, parfois de la prostitution. Mais il y a également ceux qui vont faire l'expérience d'une rencontre, à un moment donné, et qui va orienter différemment le jeune, l'amenant à retourner au domicile parental et/ou à s'insérer dans la vie active.

III.1.2. Caractéristiques des parcours vécus.

Aux côtés du discours des professionnels, se pose d'autres réalités, celle des parents et des jeunes, désignés comme « incasables » par les établissements scolaires ou comme étant « en difficultés », mineurs pris en charge au titre de la protection de l'enfance. Le tableau ci-dessous présente les éléments saillants issus des discours, mettant en évidence les situations familiales rencontrées, les projets, les regrets et les vœux, généralement liés dans leur élaboration, le vécu des différentes situations institutionnelles rencontrées (famille, école, structure de prise en charge, tant éducative, judiciaire que sanitaire). Le **vécu de la sphère paritaire** nous a semblé pouvoir constituer ici une rubrique spécifique, notamment au vu des mises en perspective qu'elle autorise et sur lesquelles nous reviendrons. Enfin, ce qui, de leur point de vue, souligne les aspects marquants, positifs ou négatifs, et les aspects manquants de leur parcours, qu'ils relèvent d'évènement ou de ressentis, amenant généralement un certain nombre de préconisations formulées par la population elle-même.

Thématiques interrogées	Discours des parents	Discours des élèves (Education Nationale)	Discours des mineurs (ASE, PJJ)
Situation familiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toutes formations familiales (2 familles dites « traditionnelles ») ▪ Toutes activités professionnelles ▪ Tensions régulières vécues comme pesantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toutes tailles de fratries ▪ Au moins 1 référent positif féminin ou masculin dans l'entourage ▪ Alcoolisme ▪ Violence conjugale ou parentale ▪ Tensions banalisées 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toute formation familiale (3 familles dites « traditionnelles ») ▪ Pas ou peu de référents positifs dans l'entourage ▪ Absence régulière d'au moins un parent ▪ Dénî d'existence d'un parent ▪ Tensions prégnantes évoquées par la majorité
Projets, regrets, vœux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projet connu des parents mais souvent dévalorisé ▪ Regret : que les punitions scolaires n'en soient pas pour les enfants ▪ Attente de structure plus cloisonnée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tous ont un projet professionnel affirmé ou pensé, impliquant le contact social, l'activité physique ou le déplacement ▪ Regret général : ne pas avoir travaillé plus à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tous ont un projet professionnel affirmé impliquant le contact social, l'activité physique ou le déplacement ▪ Regret : Manque de travail scolaire, perte de la confiance parentale, « meurtre raté »

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilité de préapprentissage plus jeune 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vœux : réussir leur projet ou devenir riches 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ d'un parent ▪ Vœux : trouver un emploi, passer le permis de conduire, être nationalisé, retrouver un parent, une fierté parentale, détruire la figure parentale
Situation Institutionnelle (famille, école, structures de prises en charge, santé)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Démission parentale ▪ Non respect de l'autorité parentale, absence d'effets ▪ Comportement problématique à l'école ▪ Jalousie à la maison ▪ Irresponsabilité de l'enfant ▪ Ne supporte plus la classe et/ou les camarades ▪ Ne travaille pas ses devoirs ▪ Vécu lourd 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance d'une attitude problématique à l'école. Motifs : embêter l'adulte, s'amuser, échapper en se faisant exclure (<i>versus</i> insolence), vengeance ▪ Vécu d'un défaut de place au sein de la classe ou de l'établissement ▪ Absence de réponse des enseignants ▪ Dénonciation de la massification et de l'amalgame ▪ Perception de l'autorité parentale comme non tenue ▪ Culpabilisation des enfants par les parents ▪ Responsabilisation massive par les parents dans la vie du foyer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance d'une histoire de vie peu commune : conscience d'un décalage ▪ Décolarisation importante ▪ Prises en charge multiples ▪ Institutions à répétition ▪ Rythme de vie nocturne ▪ Vécu d'un défaut de place au sein de la classe ou de l'établissement ▪ Négligence sanitaire ▪ Hyperactivité ▪ Vécu d'angoisse ▪ Tentative de suicide ▪ Consommation de toxiques ▪ Mise en danger du corps
Sphère paritaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caïd en groupe ▪ Rivalité négative ▪ Complexe ▪ Pseudo-amitié 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pairs comme mode de justification des attitudes ▪ Pairs comme lieu de l'amusement ▪ Pairs comme lieu d'entraînement ▪ Pairs comme lieu de la mise au défi ▪ Pairs souvent plus âgés que l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pairs systématiquement plus âgés ▪ Figures : le compère, le frère, le complice, l'associé en affaires, la balance

Aspects marquants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rupture scolaire non acceptée par l'enfant ▪ Remariage ▪ Décès du père ▪ Alcoolisme ▪ AVC de l'enfant ▪ Une dispute avec des camarades d'école ▪ Perte d'animaux ▪ La naissance ▪ Violences conjugales ▪ Reprise d'activité parentale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une détention parentale ▪ Un placement ou un retrait de placement ▪ Des déménagements à répétition ▪ Un sentiment d'injustice ▪ Un accident ▪ Une maladie ▪ Un conflit physique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjour de rupture ▪ Un mode de vie familial ▪ Décès d'un référent ▪ Violences familiales ▪ Abandon parental ▪ Dévalorisation ▪ Infraction commise en groupe ▪ Fausses accusations ▪ Dénonciation ▪ Conflits physiques ▪ Instabilité de l'inscription scolaire ▪ Enseignant positif ▪ Un mariage parental ▪ Noël en famille
Aspects manquants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répondent à chaque besoin matériel ▪ Présence parentale ▪ Présence amicale ▪ Présence familiale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun, à l'exception de l'évocation d'une relation affective avec un grand-parent ou une famille paternelle ▪ « <i>Câlins</i> » d'une mère ▪ Pouvoir dormir chez des copains ou des copines 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relations familiales ▪ Réponses des enseignants ▪ Autorité, attention, intérêt, soin, amour des parents ▪ Accréditation de l'école par les parents ▪ Limites parentales ▪ Attention parentale
Demandes à l'institution, préconisations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance parentale à l'égard des professionnels de l'établissement ▪ Moins d'absentéisme des enseignants ▪ Moins d'acharnement de l'institution ▪ Que l'école offre une chance à leurs enfants ▪ Que l'institution favorise la sociabilité ▪ Ouverture sur l'extérieur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Changer de profs : demande d'écoute, de compréhension, d'aide et de conseil ▪ Changer les élèves ▪ Davantage de liberté ▪ Davantage d'activité ▪ 1 règlement pour tous ▪ Explication des sanctions ▪ Changer de rythme de scolarité ▪ Justesse et légitimité des mesures prises 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutions cadrées, contenant et rythmées ▪ Sécurité ▪ Fiabilité ▪ Accompagnement ▪ Davantage d'activités ▪ Une position claire des professionnels

Bien que témoignant tous d'histoires singulières, les jeunes que nous avons rencontrés

dans les établissements scolaires et les structures de protection de l'enfance présentent un certain nombre de caractéristiques communes tant dans leurs situations, leur parcours que leurs attentes, les seconds ayant souvent connus la situation que pouvaient exprimer les premiers, notamment au niveau de l'institution scolaire. Nous n'en tirerons toutefois aucune conclusion directe en termes de trajectoire.

Or, quand bien même la temporalité ne saurait être ainsi réifiée, partitionnée, un certain nombre de dimensions se croisent, se perdent, se retrouvent, s'intensifient ou s'atténuent lorsque l'on considère successivement le temps de la scolarisation et celui de la judiciarisation. Au départ, des situations familiales diverses et relativement similaires dans les configuration qu'elles présentent (familles d'accueil, foyer, domicile parental avec famille monoparentale, recomposée, et plus rarement « traditionnelle »). Les situations professionnelles, également : en activité, sans emploi ou à la retraite. Mais alors que tous les élèves faisaient état de la présence de référents féminins et/ou masculins dans leur entourage, avec un attachement plutôt positif (les éducateurs, les parents, le beau-père, la grand-mère, les oncles, les tantes avec lesquels ils sont en contact), cela n'est pas ou peu le cas pour les mineurs rencontrés au niveau ASE/PJJ. Se pose donc **la question de la référence, autorité estimée par le mineur**, celle qui tient jusqu'à disparaître à un moment donné du parcours pour se voir substituée ailleurs et autrement...

C'est là toute l'importance des pairs, face aux figures familiales ou éducatives mises en échec. Investis de différentes manières, ils sont plus âgés, et amènent le sujet sur un terrain qui n'est plus seulement celui de l'amusement ou de la mise au défi mais sur celui plus large de l'écoute, de la complicité, des « affaires » ou de la trahison. Le pair n'est plus alors celui que l'on utilise pour justifier de ses actes ou attitudes mais, nous semble-t-il, celui avec qui l'on peut **co-construire un système de fonctionnement propre**, parallèle à des institutions décevantes et peu crédibles : la famille et l'école.

Comment penser que le sujet se situant alors dans un système fondé autrement et confronté à une problématique particulière, pourrait se satisfaire d'une réponse qui lui est apportée là où il ne l'attend pas ? La « case », voire le « moule » pensé à leur intention comme l'évoquent certains professionnels de l'éducation nationale, ne coïncide pas avec ce qu'ils projettent d'atteindre. Les règles implicites auxquelles ils obéissent viennent faire **point de résistance aux injonctions institutionnelles**, qui font par là même obstacle aux apprentissages qu'ils envisageaient comme plus profitables pour eux : savoir lire, écrire, et

compter. En témoigne ce qu'ils mettent en œuvre pour définir leur projet d'orientation, ou encore, dans un autre registre, les sollicitations qu'ils expriment ou ont exprimées à travers leurs comportements face aux modes d'apprentissage.

En effet, bien qu'étant tous caractérisés par une situation scolaire problématique pour l'institution, chaque jeune a été en mesure de nous faire part d'un projet d'avenir, professionnel, pensé, affirmé ou engagé. Un projet qui, dans les réponses apportées, animait souvent certains regrets quant aux résultats scolaires mais que l'on pouvait retrouver vivement lorsque la question du voeu était posée à l'issue de l'entretien. Affirmation d'un projet d'avenir, donc, qui n'est pas sans nous interpeller sur le sens que chacune des parties, institution, élève et mineurs, attribue à la situation de l'autre. En d'autres termes, si les mises en lien situation scolaire/situation professionnelle future sont reconnues dans une moindre mesure par les élèves, nous sommes forcés de constater qu'elles n'induisent en aucun cas chez eux de sentiment douteux quant à l'avenir. Au contraire, elles sont généralement pensées comme **levier positif**. A plusieurs reprises les élèves nous ont témoigné de démarches concrètes mises en œuvre ou à mettre en œuvre prochainement avec pour objectif l'atteinte du but qu'ils se fixaient à moyen terme, dans le respect d'une certaine faisabilité, et tous avec ce point commun de pouvoir intégrer rapidement la vie active.

Nous pouvons citer à titre d'exemple le cas d'une élève qui, contre la décision du chef d'établissement l'orientant en CAP et sur conseils d'autres professionnels qui l'entourent, va engager les démarches nécessaires pour intégrer une 3^{ème} d'insertion à des fins de remise à niveau pour poursuivre en BEP. Le cas d'un élève également qui, contre les craintes de ses parents et des professionnels de son établissement scolaire, a fait des démarches pour pouvoir intégrer avant l'âge convenu, par demande de dérogation, le lycée maritime qu'il convoite depuis plusieurs mois pour devenir pêcheur comme il en manifestait le souhait depuis quelques années. Le cas d'un élève qui, souhaitant devenir footballeur professionnel et après proposition de sélectionneurs rennais, a réussi les tests pour intégrer le cursus sport-étude.

Il s'agit d'exemples non exhaustifs qui mettent en avant une volonté contrariant les incertitudes que pouvaient avoir les proches et les professionnels quant à ceux qu'ils se représentaient « incasables » au moment même de nos rencontres. L'on peut remarquer par là même **les écarts en présence entre ressources de l'élève et rigidité du système de pensée véhiculé dans l'institution**. C'est toute l'importance d'une considération de la relativité de cette définition de l'incasable, valable à un moment donné, pour un temps et un lieu donnés,

au point peut-être d'envisager l' « incasabilité » comme un parcours autre, différent, puisque ne relevant pas du point de référence que fournit la norme, mais bel et bien un parcours quand même, résultant de choix subjectifs et non nécessairement d'une quelconque défaillance ou incapacité.

Une situation d'écart donc, renforcée négativement par le vécu des élèves ou mineurs par rapport au temps de leur scolarisation. Ce vécu est celui d'un défaut de place, tant au sein de la classe que de l'établissement, et qui témoigne là encore d'une offre qui ne saurait correspondre aux besoins éprouvés par le jeune en terme d'**orientation**. Des élèves, issus du milieu des gens du voyage, qui seront placés arbitrairement dans des classes au motif des capacités d'accueil alors qu'elles ne relevaient pas de leur niveau ; des jeunes inscrits en classes SEGPA du fait de problèmes de comportements alors que les résultats scolaires ne le justifiaient pas ; des jeunes inscrits au sein d'établissements qui ne correspondaient pas avec leur projet professionnels, etc., autant de places occupées qui semblent marquer l'écart entre représentations institutionnelles, représentations des jeunes et élaboration des projets formulés... suscitant probablement en retour des attaques manifestes du cadre.

Tous les jeunes reconnaissent avoir eu ou avoir encore une attitude problématique à l'école, et particulièrement en classe. La plupart reconnaît répondre aux enseignants, ne pas s'intéresser au contenu des enseignements au point de n'y participer qu'en bavardant ou en distrayant les camarades de classes, et de ne pas fournir le travail exigé. Tous ces récits apparaissent comme des réponses apportées au système scolaire, et plus particulièrement au mode de transmission des enseignements et des apprentissages à l'œuvre au sein des établissements. Pour les uns, il s'agit de mettre à mal volontairement l'enseignant qui ne leur convient pas, pour les autres, de faire en sorte d'échapper au système qui les contraint, une contention que nous pouvons qualifier de « physique » face à l'énergie débordante de ces adolescents qui ne supportent pas de rester assis. Plusieurs d'entre eux nous disent également que l'exclusion n'est en aucun cas une sanction, mais une « *libération* », ce qu'ils recherchent pour échapper à leur sort. Les positions, différentes, témoignent de langage différents et donc, **d'espace d'échange qui peuvent être « ratés »**.

L'on retrouve d'ailleurs bien là l'écart de signification attribué aux diverses situations lorsqu'elles sont parlées par le jeune ou l'institution. Nous avons pu observer qu'il en était de même pour le *jeu* : si pour certains professionnels de la Protection de l'Enfance, ces jeunes « *ne savent pas jouer* », il n'en demeure pas moins que les modes de relations engagés

peuvent être pour ces derniers de l'ordre de l'amusement, contre toute idée d'une mise au défi systématique. La question du jeu apparaît également dans les propos des jeunes qui évoquent en quelque sorte les « **règles du jeu** » avec la justice qui les autorise à certains débordements jusqu'à leur majorité.

L'on comprend dès lors qu'ils n'aient pour la majorité d'entre eux aucune demande spécifique à adresser à l'école si ce n'est pour certains celle de « changer les profs » et que soient organisées plus d'activités puisqu'ils ne supportent pas de devoir rester en place, passifs, peu sollicités si ce n'est dans l'écoute de l'enseignant. Cela souligne l'importance du rapport à l'autre dans l'apprentissage, particulièrement à l'adolescence, nous donnant à voir des élèves qui **investissent non pas l'apprentissage en lui-même, mais davantage la relation à celui qui transmet et le mode de transmission** – un point qui n'est pas sans nous interpellé si nous considérons qu'au sein de la sphère familiale, ils sont régulièrement entourés de non-dits, voire, de secrets de famille, mettant à mal le principe même de la transmission. En cela, l'élève est dans l'attente d'une toute autre disposition que celle que le moule le force à adopter. C'est alors toute la question du système référentiel qui se pose, et des écarts à nouveau⁴⁹. Si certains élèves parmi ceux que nous avons rencontrés pensent leur attitude scolaire comme signe d'une non intégration par rapport à la norme imposée et respectée par d'autres, il n'en demeure pas moins qu'ils sont tous en mesure de refuser de parler d'insolence pour décrire leur comportement, lui préférant les dimensions de l'amusement, de l'obéissance à la solidarité de l'ordre groupal paritaire ou du désintéressement pour la chose transmise.

Ainsi, l'école apparaît pour les jeunes que nous avons rencontrés, qu'ils soient toujours scolarisés ou non, comme une institution marquante dans leur parcours, les confrontant au **vécu de délocation**⁵⁰, **d'incohérence, de non-fiabilité et d'injustice** parfois. Autant de sentiments qui trouvent écho dans les autres sphères considérées, et dont ils ne seraient finalement que le reflet, la reproduction ou la continuité. Bien qu'ils soient de nature différente, l'on remarque que pour chaque élève et mineurs de justice, des événements vécus

⁴⁹ Ceci n'est d'ailleurs pas sans nous évoquer la question de l'autorité, regrettée par certains professionnels dépassés, pensée comme refusée par les élèves. Comme l'écrit F. Lerbet-Sereni, traitant de la relation éducative à l'occasion d'un article, la fonction d'autorité suppose l'investissement de la relation. Or, c'est, dans le discours des élèves, cette relation qui semble venir à manquer, pour ne se limiter qu'à un rapport de dispensation de savoir, contre toute transmission. Et c'est bien cette relation, cette rencontre qui est attendue et sollicitée par les élèves qui ne s'observe pas. Aux prises avec des difficultés concrètes de tenues de classe, certains enseignants semblent se défendre, se protéger ainsi, alors que nous verrons cette relation particulièrement investie par les travailleurs sociaux. Comme l'exposait M. Foucault, le pouvoir émerge de la relation, et c'est sur ce point qu'il conviendrait de travailler.

⁵⁰ Cf. *Infra* p.11, 12.

subjectivement dans leur parcours de vie, sont venus introduire **une certaine rupture, ouvrant elle-même des espaces de transgression**. Des évènements marquants relayés dans certains cas par des manques lesquels sont toutefois plus difficilement et plus rarement exprimés. Et c'est, nous semble-t-il, toute l'importance du rôle à jouer par l'institution scolaire dans leur trajectoire, en terme de prévention notamment. Lorsque l'on considère les deux populations de jeunes rencontrées, nous ne sommes pas sans remarquer que les ruptures en question viennent systématiquement introduire de la perte ou du manque chez les élèves scolarisés. En revanche, du côté des mineurs pris en charge, déscolarisés mais régulièrement en cours de formalisation de projets, l'on voit au côté de cette perte, la dimension de l'alliance, de la rencontre, donc plus généralement, du lien. Plus avancés dans leur trajectoire, les mineurs pris en charge nous laisse apercevoir la **rupture comme un évènement positif**, évènement positif auquel certaines structures vont d'ailleurs avoir recours afin d'aménager des espaces de prise en charge plus flexibles. Nous pensons notamment aux prises en charge multiples et conjointes qui permettent la création de sas, autorisant les jeunes et les institutions qui les accompagnent à « *souffler un peu* »

III.2. ANALYSE ET REFLEXION AUTOUR DU PARCOURS DE L' « INCASABLE ».

Au regard des trois questions que nous posions au début de ce rapport, justifiant le protocole de recherche présenté, nous avons cherché à repérer les désaccords au niveau des attentes formulées de part et d'autre – mineurs et institutions – et les failles qui pouvaient émerger dans la perception d'un parcours de vie ponctué dans le temps. Souvent le présent prend le pas sur le passé et l'avenir, et n'offre alors ni de compréhension par rapport à une continuité ou sa rupture, ni de possibilité de projection dans l'avenir. Or, il nous semble qu'à partir du moment où les possibilités de construction font défaut, le symptôme de « l'incapacité » surgit, c'est ce moment particulier qu'il nous faut identifier et comprendre notamment en reprenant avec ces sujets les évènements qui ont pu les marquer, ou selon leur point de vue, leur manquer.

III.2.1. Autour d'une situation : discours croisés.

Comme nous l'avons vu, le mineur dit « incasable » vient souligner une **problématique de la place**. Se posaient donc les questions de la consistance de cette place et des renforcements dont elle pouvait être l'objet. C'est en articulant la manière dont est parlé

l'enfant par l'institution scolaire et sa famille à la manière dont il se parle lui-même, que nous pourrions saisir les enjeux de cette place « à côté » qui lui est signifiée.

Trois discours donc : celui du mineur en danger ou en risque de l'être, des parents civilement responsables et des professionnels habilités. Les voies d'entrée pédagogique, éducative et subjective pour appréhender cette problématique étant différentes, c'est dans leur croisement que se donnent à voir les écarts de représentations, les espaces parlés et non parlés. Outre l'accès à une certaine globalité du parcours vécu, l'objectif de cette démarche est de pouvoir nous représenter les répercussions de ces écarts sur la problématique de l'enfant, et plus concrètement, les aménagements qui peuvent être mis en place par chacune des parties, enfants, parents, institution, témoignant finalement d'une certaine résistance dans le rapport à l'autre. L'on remarque en effet que les événements de vie, invoqués par chacune des parties pour expliquer, de leur point de vue, la trajectoire de l'« incasable » ne sont pas retenus de la même manière. **A chacun sa légitimité** pourrions-nous dire.

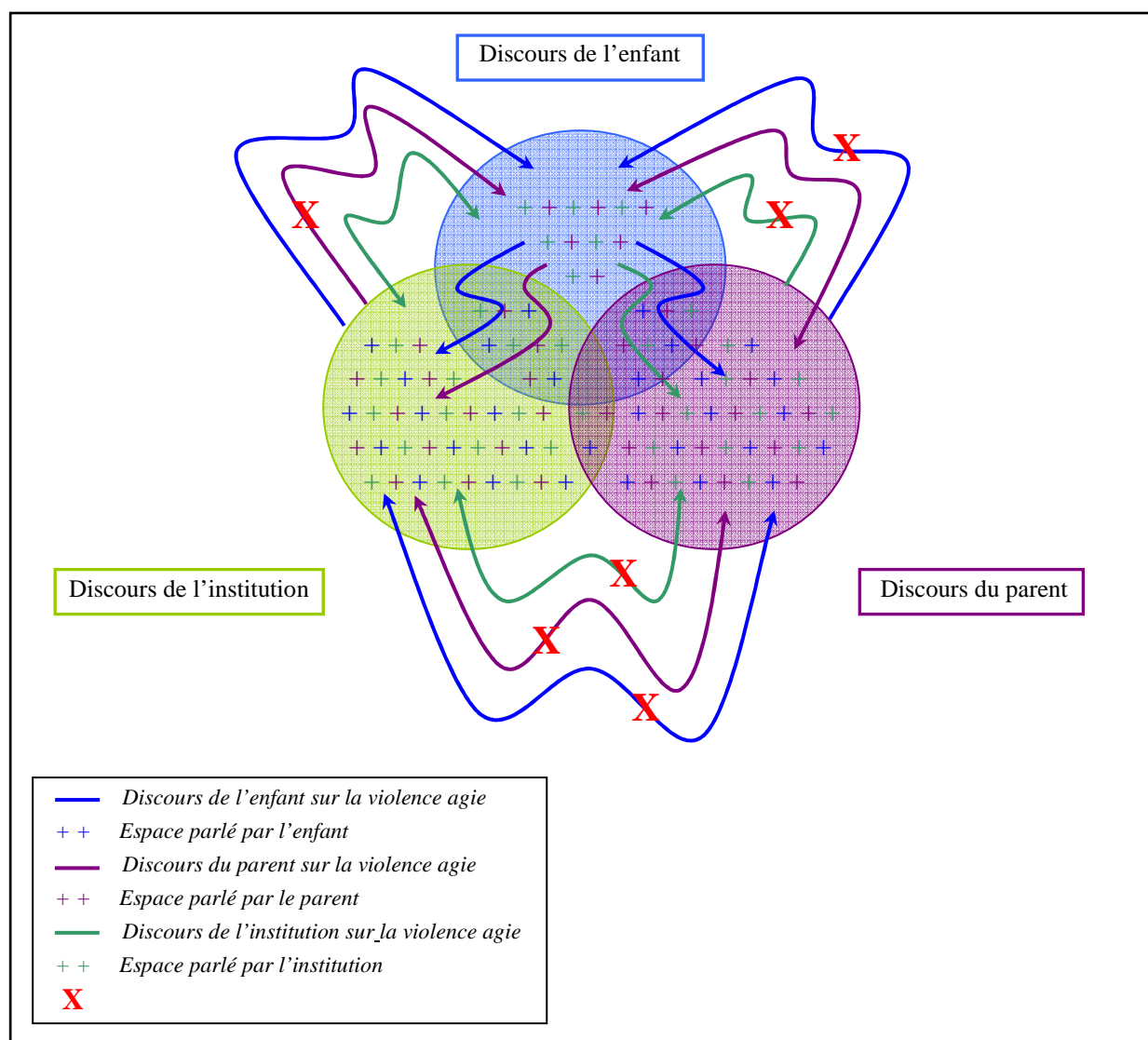


Schéma 1 : Discours croisés autour d'une même problématique

Ci-dessus, nous avons tenté de modéliser cette relation à trois à travers l'imbrication de trois cercles, chacun représentatif d'une sphère d'élaboration : le discours de l'enfant, le discours de l'institution, ici Education Nationale, le discours du parent. Dans cette modélisation, le sens des flèches indique le sens du discours. Ainsi par exemple, la flèche bleue partant de la sphère « institution » en direction de la sphère « enfant » constitue l'existence dans le discours de l'enfant de la représentation de violences institutionnelles agies à son égard. Lorsque ces flèches sont barrées d'une croix rouge, nous signifions là une absence dans le discours. Par ailleurs, les différentes sphères et leurs intrications sont plus ou moins parlées lors des entretiens avec nos interlocuteurs, ce que nous avons représenté par des symboles (+ + +) de couleurs différentes.

Cette modélisation nous permet de mettre en évidence différentes observations. Concernant la destination des sphères au cours des discours, nous relevons que tous les espaces sont évoqués par l'ensemble de nos interlocuteurs à l'exception de la partie centrale du modèle, là où justement se situerait une parole à trois pour une implication tripartite. Cette vacuité souligne la **difficulté à envisager de manière holistique la situation** dans ce qu'il est nécessaire d'en savoir pour une prescription la plus efficace possible de la prise en charge. Nous développons cette idée ultérieurement dans le paragraphe III.3 « Pour une articulation de la prise en charge » (Cf. p.71 de ce rapport).

Concernant les représentations de « violences »⁵¹ agies et évoquées dans les différents discours, nous retrouvons là aussi des éléments manquants. Notamment, nous pouvons observer une sorte de « **pacte tacite** » entre la sphère institutionnelle et la sphère familiale, donnant l'impression que chacune de ces sphères peut s'approprier la violence qu'elle subie ou qu'elle agit envers l'enfant mais offre une résistance quant à ce qui se joue entre elles.

La question de la désignation et donc de son absence trouve peut-être ses contours dans les enjeux liés à la légitimation à désigner : Qui se sent en dette au point de ne pas désigner, de faire silence ? Le parent, lui-même le plus souvent débordé, peut-il se trouver

⁵¹ Nous prenons pour référence ce qui est véhiculé comme « faisant violence » dans le discours des personnes sans pour autant qualifier au sens diagnostique, l'existence avérée de violences. Ce qui compte ici ce sont bien les représentations marquées ou absentes, de l'idée même d'une quelconque mise en acte qui porterait atteinte à l'intégrité psychique ou physique.

légitime à protéger son enfant en évoquant les violences qu'il subit en tant qu'élève et que lui-même, parent, pourrait subir de l'institution ? L'institution débordée, peut-elle se sentir légitime à évoquer les violences mutuelles dans les relations qu'elle a avec la famille, alors qu'elle a besoin d'elle pour l'orientation de l'élève dans une focalisation pédagogique qui tend à mettre à distance la maltraitance que peut vivre l'enfant à la maison ?

Ces absences de légitimation recouvrent des enjeux forts de toute-puissance et d'impuissance dans la prise en charge des jeunes dits « incasables » et risquent de conduire à **l'installation d'alliances avec des effets de surprotection**. Ainsi, nous pouvons relever du côté des parents des propos attribués aux professionnels du champ scolaire tels que « *ils font tout ce qu'ils peuvent pour aider (le prénom de l'enfant) et pour nous aider aussi* » ; « *heureusement qu'ils ont été là sinon on ne sait pas où il aurait été scolarisé l'année prochaine...* » ; « *je dois les remercier d'avoir trouvé une place à (le prénom de l'enfant) dans (le nom de la structure)* » ... un discours qui émerge notamment dans les propos des femmes qui élèvent seules leur(s) enfant(s).

Du côté de l'institution scolaire, il n'est que rarement fait mention des violences que l'enfant peut subir dans sa famille. Au mieux sont évoquées les difficultés de Madame, seule avec ses enfants, l'absence de Monsieur, les déficits de parentalité, des généralités stigmatisantes et qui ne viennent rien dire d'une évaluation globale de la situation mais qui montrent que l'objet de centration de cette institution est la pédagogie et son évaluation : les troubles d'apprentissage et de comportements. Nous pensons qu'il peut également s'agir d'une position défensive, politiquement consensuelle, contre toute mise en échec d'une professionnalité délimitée. Ainsi, nous remarquerons que lorsque la maltraitance est abordée en les termes par un professionnel, c'est à l'issue de l'entretien, symboliquement hors entretien, comme si le cadre scolaire devait être au coeur de la rencontre en tant que centration pédagogique et technique. Dans les modes de prise en charge, **la maltraitance subie par les élèves semble reléguée, déléguée à d'autres professionnels** dont l'inscription ne serait alors que partiellement intégrée dans le cadre pédagogique de l'établissement : d'un côté la prise en charge d'un projet pédagogique, de l'autre la prise en charge des difficultés d'un parcours de vie, comme si « l'incasable » devait être abordé avec un filtre.

C'est également toute la question du **trajet entre la légitimation et l'habilitation**, celle pour un professionnel de l'éducation, « secteur public », à parler d'un problème subjectif, « secteur privé », mais également, celle de la responsabilité – dans cette habilitation

à *répondre de*. Nous soulevons ici l'émergence d'un cloisonnement qui participe aux dysfonctionnements sur lesquels nous serons amenés à revenir en termes d'inadéquation entre l'offre de l'institution et la demande de l'élève. Au fond, la question de la maltraitance crée un discours parfois paradoxal. La maltraitance n'est pas présentée comme causale de l'échec scolaire, elle est toutefois évoquée comme objet non modifiable de l'environnement du jeune, cette part externalisée qui dédouane en partie l'école des échecs qui y émergent. Cette position renvoie à l'idée d'un pacte tacite entre la famille et l'école dans le respect d'une mise à distance de ce qui fait « trouble » pour chaque protagoniste.

III.2.2. Appréhension d'un parcours renforcé et aménagé.

Nous venons de le voir, penser le discours comme tripartite nous permet de dégager des espaces communs et distincts susceptibles d'être mis au travail pour engager une réflexion autour des lieux d'entente possible et les mettre en perspective en terme de prise en charge. Comme l'écrit F. Lerbet-Sereni à propos de la relation éducative, « la question du rapport entre morale et éthique rapportée à la relation de référence pose corrélativement celle du rapport entre réciprocité et responsabilité »⁵². En cela, situer les enjeux de chacun depuis son positionnement et sa posture autour de ce qui vient faire norme ou règle doit nous amener à penser la relation à l'autre établie sur d'autres modalités de fonctionnement, celles qui font que **chacun va être en mesure de répondre de au regard de ce qu'il s'autorise et de ce à quoi il est autorisé**, dans la marge d'autonomie qui est la sienne et qui constitue sa défense le long du processus d'accompagnement. Une démarche nécessaire pour comprendre quels pourront être les espaces de consensus possibles à favoriser, pour aménager les pratiques à partir de nouveaux points de repères et dans une co-construction qui n'induirait plus autant de débordements. Et ce, au sein d'une institution qui par définition fait face à la subjectivité – et ses effets – de l'institué qu'elle contient et qui en retour peut procéder par *acting-out*⁵³ – serions-nous tentés de reprendre l'expression *acting-in* de J. Pain⁵⁴. Ceci amènera donc des préconisations en ce sens.

Mais ce sont là également des observations qui ne sont pas sans donner du sens à la

⁵² Lerbet-Sereni, F. (1998), *Relation et éthique de la responsabilité*, document publié en ligne sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf

⁵³ Par *acting-out*, nous entendons cet agir au dehors qui vient interpellier l'autre à qui il s'adresse, dans la relation même, à des fins de démonstration de ce qui pose problème pour le sujet.

⁵⁴ Pain, J. (2005), Pathoplasties et pathologies institutionnelles, soigner le milieu, in *Les violences scolaires en milieu éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, sous la direction de B. Gaillard, PUR, p.125. Par *acting-in*, en référence au concept d'*acting-out*, nous pouvons entendre un agir qui se donne à voir à l'autre en s'exerçant sur la personne même du sujet.

trajectoire traversée et empruntée par ceux qui présentent cette problématique d' « incasabilité ». Déconstruire ce cheminement, en lui redonnant toute son historicité, sa temporalité, et sa spatialité, nous amène à préciser les choses sur ce point. En entretien, nous avons accordé beaucoup d'importance à retracer avec les jeunes, leur parcours de vie, en se donnant comme objectif notamment, de saisir les modes de fonctionnements et d'aménagements des différentes sphères cliniques qui venaient s'y greffer, et ce qui, du fonctionnement du sujet, pouvait échapper aux institutions.

Pour chacun des jeunes rencontrés, l'on remarque **une problématique se dessiner autour du lieu, de l'assise, de la place et des limites**. Les récits mettent en avant la dispersion parentale, la maltraitance sous différentes formes, faisant de l'enfant un réceptacle de violences (institutionnelles, relationnelles, morales et/ou physiques), s'accompagnant de débordements de part et d'autre, et pour nombre d'entre eux, d'un manque de place symbolique. Par débordement, nous entendons ces trop-pleins d'affects, d'émotions, de manques, d'**agitations**, systématiquement vectorisés en terme de carence ou d'excès dans les discours recueillis, et manifestés avant l'âge de 10 ans. Mais c'est bien le symptôme de l'agitation qui rassemble les élaborations, en constituant le fil rouge, tantôt sur son versant psychique, tantôt, sur son versant moteur.

L'entrée au collège devient dès lors le point de bascule. L'agitation y est difficilement contenue, et d'une situation qui jusqu'alors interpelle, elle est reconnue comme problématique, tant par les professionnels de l'Education Nationale que les élèves ou leur famille, à ceci près que le sens qui lui est attribué varie entre « *insolence* », « *mise au défi* », et « *amusement* ». Au niveau scolaire, l'agitation ne peut plus être maintenue, contenue, alors même que les règles se font plus nombreuses, plus rigides, et que l'organisation se présente comme plus « dispersée ». C'est là le premier niveau du **paradoxe de la mise en sécurité**, contenant au cours élémentaire et mise à mal au collège qui voit le comportement de l'élève exploser. Le règlement scolaire en place, voulant définir un cadre précis, se voit peu crédité et peu légitimé par les élèves, et sa cohérence, discutée par les attitudes et pratiques des professionnels. L'organisation voit se substituer une autorité pluri-référencée au seul instituteur connu par l'élève jusqu'alors, et alimentée de surcroît par un espace d'enseignement mouvant.

Il s'agit là d'une situation difficile pour chaque élève, qu'il soit considéré comme étant en difficulté ou non. En témoignent les récits apportés par les collégiens « placebo », non

stigmatisés et perçus positivement par l'établissement, que nous avons pu rencontrer dans le cadre de cette étude. Situation critique donc, face à laquelle les aménagements vont varier, dessinant une trajectoire différente pour chacun d'entre eux. C'est ce qui amènera la majorité des jeunes rencontrés, scolarisés ou déscolarisés, à avancer : « *l'école n'est pas faite pour moi* », et finalement, à accuser non pas l'institution en tant que telle, mais bien leur difficultés à s'y inscrire. Le *leitmotiv* : l'impossibilité pour eux de rester assis toute la journée, à écouter se succéder des enseignants, sans que l'accent ne soit porté sur autre chose qu'un contenu pédagogique sans lien relationnel particulier.

Il n'y aurait donc pas d'inscription scolaire puisque physiquement, celle-ci n'est pas possible, et qu'affectivement, aucune relation contenante ne pourrait, selon l'élève, être investie. Vécue sur un mode destructeur par l'institution, ce que nous pourrions qualifier de « pulsion de vie » massive, va être déclinée sous différentes formes et notamment celle du « *trouble du comportement* », face auquel il sera à terme question d'exclusion.

La confrontation négative à l'école se présente ainsi, aménagée sur les axes **agitation/contention** et **dispersion/règles**, où les conflits de positions, relevant tantôt de l'excès, tantôt de la carence, conduisent dans une impasse en termes de prises en charge. Si le milieu de l'Education Nationale peut se saisir des problématiques relevant d'un déficit d'apprentissages, d'un trouble de l'attention ou d'un handicap, prévoyant des systèmes alternatifs ou adaptés, des « cases », la situation est autre lorsqu'elles relèvent strictement du comportement et de la dimension éducative au sens premier du terme. Elles interrogent différemment les champs du savoir, du savoir-faire, de l'être et du savoir-être qui émergent diversement des discours des professionnels. Nous avons pu remarquer que nombre d'enfants présentés comme « incasables » par l'établissement s'étaient vus orientés en classe SEGPA pour des motifs qui n'étaient pas initialement ceux prévus pour ces sections. Des réponses donc, « *solutions bricolées* » comme le disent certains professionnels, souvent peu adaptées à la problématique du dit « incasable » plus ou moins en possession du socle commun de connaissance mais ne « *restant pas en place* », et conduisant généralement à l'exclusion.

Il nous semble important de souligner ici le sens de **l'exclusion**. Cette exclusion est le plus souvent vécue comme un échec, inévitable et dommageable bien que souvent salvatrice aux yeux de l'institution. Alors qu'elle semble attendue, voire recherchée activement par l'élève, l'exclusion devient dès lors le reflet d'une **mise en sécurité échouée**, déjà connue de l'enfant au niveau de la sphère familiale, là où l'autorité ne tient pas dans la permanence. Du

côté de l'élève, l'exclusion serait alors à inscrire dans une dynamique active de rupture du lien mettant au défi l'abandon : quitter pour ne pas être quitté. Mais également, le reflet d'une **capacité d'écoute et de compréhension mise à mal** par le symptôme comportemental – voile d'une problématique subjective – que les institutions scolaires et familiales défavorisent ou rejettent. L'agitation, qui regroupe ce que certains nomment la turbulence, d'autres l'insolence, ou encore, l'hyperactivité⁵⁵ apparaît comme cette manifestation qui fait éclater les sphères les unes après les autres, la famille, l'école et l'enfant lui-même. Les ruptures se succèdent, amenant l'enfant, puis l'élève en voie de déscolarisation, à sortir d'une scène morale régie par la loi et l'institution, lui renvoyant un conflit inaugural vécu. Cette sortie institutionnelle active s'accompagne toutefois d'une autre inscription normative, compensatrice, où valent éthique et légitimité : celle du groupe de pairs.

Face à la reviviscence de ce **conflit, singulier**⁵⁶ (conflit familial, conflit de place, conflit de filiation, etc.), l'adolescent va procéder par aménagements, et tenter d'apporter une solution, quand bien même temporaire. Mettre en acte ce qu'il ne trouve pas dans l'institution pour lui signifier sa défaillance peut en être une. Il s'agirait là d'**un argument de réparation** en quelque sorte, tenant jusqu'à ce que soit fait l'expérience d'une certaine sécurité, et avec les mises à feu que cela suppose en amont.

Chaque professionnel a fait apparaître avec insistance le respect du règlement et des normes, l'incassable étant celui qui ne parvient pas à s'y inscrire, celui qui est « *hors profil* », qui n'entre pas dans le « *moule* ». Est donc laissé à l'élève le soin de s'intégrer au cadre proposé. Or, lorsque nous interrogeons les élèves sur ce qu'ils perçoivent être de l'« *intégration* » à l'école, c'est en premier lieu la relation à l'autre (pairs, enseignants) qui prévaut sur le respect du règlement. En cela, loin de correspondre à ce qui doit être objet d'investissement par l'élève, nous voyons émerger toute l'importance d'une **morale** qui vient ponctuer le système. Désignant une forme de **déontologie de l'élève**, elle signifie de fait celui qui en fait partie ou non. La morale, en tant qu'elle relève de codes et de règles, prescrit des obligations, professionnelles certes mais pas seulement, d'élèves également. Et ce sont ces obligations que l'élève, vu en entretien, reconnaît ne pas respecter tant dans son comportement que dans son attitude scolaire. Nous entendons par là essentiellement

⁵⁵ La dimension médicale que le terme d'« hyperactivité » implique laisse à penser, dans son recours, que seule la pathologie pourrait donner sens aux défaillances institutionnelles.

⁵⁶ Dans la trajectoire relativement similaire que peuvent nous relater les différents jeunes, c'est généralement au travers de ce conflit inaugural que nous pouvons saisir le point de clinique assignant au parcours toute sa singularité, au-delà des aménagements que le jeune peut mettre en place à mesure de celui-ci.

l'assiduité, la ponctualité et le travail au domicile. Les élèves que nous avons rencontrés dérogent tous d'une manière ou d'une autre à ce que l'école prescrit, s'abstenant de venir en cours, d'être attentifs lorsqu'ils y sont, de faire leurs devoirs, etc.

Pour autant, c'est une forme d'obéissance qu'ils adoptent, une fidélité, sachant parfaitement là où ils peuvent s'investir, nous informant de certaines disciplines qu'ils apprécient, nous parlant d'enseignants qu'ils respectent. En cela, l'on peut avancer pour certains l'idée d'un conflit de loyauté. Les élèves perçus comme créant des difficultés répondent à une certaine forme de morale, qui n'est pas celle de l'école mais la leur ou celle de leurs pairs, groupe d'appartenance auquel ils se sont attachés, au sein de l'établissement ou en dehors. C'est ce que nous pourrions qualifier d'éthique, **l'éthique** comme ce qui s'observe lorsqu'il y a changement, rupture, l'éthique comme ce que l'on s'auto-interdit ou ce que l'on s'autorise, par rapport à soi, à l'autre et à ce qui nous semble possible – au-delà d'une dialectique « permis-interdit », une éthique qui vient souvent en miroir de celle de l'enseignant dont la crédibilité, pour ces jeunes, reste trop souvent à prouver.

Dit autrement, **le jeune « incasable » glisse d'un cadre à l'autre**, rejetant les règles de l'un pour lui en substituer de nouvelles ailleurs. Il se désarrime d'une sphère imposée pour se lier à celle qui pourra répondre à ses attentes, sa première sphère propre en quelque sorte. Contre le flottement, la fuite, le décalage, l'échappée de son parcours, le groupe de pairs devient ce lieu d'inscription régi par une temporalité différente (nocturne), une géographie différente (extérieure et éparse), une histoire différente (nouvelle famille) et une culture différente (nouvelles transmissions, nouveaux apprentissages, nouvelles valeurs). Lieu de l'illégalité pour certains, avec une délinquance plus démonstrative et utilitaire que pathologique, ce groupe devient l'espace d'une nouvelle légitimité pour ces mineurs. En miroir, à l'image d'une institution parallèle, le groupe les nourrit, leur apprend, les régule, les écoute et les protège. En cela, si nous retrouvons dans cette trajectoire le défi, le délit, et la délocation, énoncés par la théorie, la question du déni ne nous apparaît pas si certaine pour la population que nous avons rencontrée, et ce, du fait même de ce déplacement que nous pouvons observer. Les valeurs, les règles, ne sont pas niées, elles existent mais ailleurs et sous une forme différente, palliant à la carence ou à l'incongruence qui les caractérisaient jusque là. C'est tout le caractère relatif de cette problématique d'« incasabilité ».

Ces cinq dimensions, **nourrir, apprendre, réguler, écouter et protéger**, celles-là mêmes qui caractérisent la prise en charge éducative, nous les retrouvons dans les discours

des professionnels de la protection de l'enfance vers qui ces jeunes sont orientés une fois le signalement posé et les démarches engagées, civiles ou judiciaires. Or, l'expérience d'une « vraie » rencontre n'y est pas systématique. L'institution, prenant acte des histoires de vie, des difficultés, des manifestations n'apparaît pas toujours contenante, et c'est bien ce sur quoi ont insisté les mineurs et les professionnels que nous avons rencontrés, tant dans les défaillances qu'elles pouvaient présenter en terme de cadre – permettant certaines mises en acte – que dans leurs excès. **La sécurité et l'accompagnement** suscitent clairement une attente, les premiers le disent et les seconds le relayent : la sécurité comme espace de contenance rythmé d'une activité qui parfois les débordent, et l'accompagnement au quotidien, comme point de régulation, dans la relation, et dans la mise en place concrète d'un projet. Comme nous pouvons le constater avec les éléments cliniques saillants déjà évoqués, tous les projets de formations ou professionnels mobilisent ce besoin d'activités en le transformant en compétences physiques particulières, à même de canaliser le trop-plein que nous évoquions plus haut.

L'expérience de la sécurité peut donc se faire, à un moment donné du parcours, par l'instrumentalisation, voire la professionnalisation, de ce qui était problématique au début du parcours institutionnel. Et c'est, nous semble-t-il, ce sentiment de sécurité qui permettra au jeune d'investir ce qui fait son histoire et l'actualité de sa situation, l'ici et le maintenant, tout en envisageant une **projection possible sur l'avenir**. Cela suppose une évolution et un déplacement que les institutions doivent, nous semble-t-il encourager. Un certain nombre d'expériences et de pratiques institutionnelles le montrent dans le champ de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection judiciaire de la Jeunesse.

L'analyse que nous pouvons faire de cette trajectoire et des renforcements tantôt positifs, tantôt négatifs, qu'elle peut rencontrer, nous amène à penser la problématique du jeune « incasable » comme une réponse faite au cadre. Au-delà d'aspects personnologiques, familiaux, socio-économiques, ou institutionnels, elle vient interroger la garantie d'un cadre sûr, point de saisie de ce qui constituerait la maltraitance. Dit autrement, l'insécurité fait la maltraitance, ne supposant pas systématiquement le mouvement inverse.

L'insécurité produit l'agitation, comportementale et psychique, qui appelle à une forme de maltraitance, une mise en danger de l'institution par le jeune et en retour, du jeune, par l'institution qui s'y confronte. Quel autre choix pour ce jeune que de chercher à s'en extraire pour retrouver une forme de stabilité même relative ? On le voit, plus que l'école, ce

que l'élève ainsi qualifié refuse, est la passivité, l'immobilisme, demandant à son institution la possibilité de faire des stages, des sorties en groupe, pour ne pas la vivre comme une camisole dépersonnalisée. C'est également en termes de temporalité que le jeune convoque l'institution : l'impatience qui les caractérise est envahie par l'idée du nombre d'années d'études obligatoires. C'est en étant contenu, dans la relation, dans l'attention, et dans l'accompagnement, que l'élève ou le mineur « incasable » pourra cesser de s'agiter de manière débridée.

Ainsi, tout nous autorise à penser que ce qui tient et garantit le lien social pour ces jeunes, émerge davantage du rapport à l'autre, lui-même contextualisé par le cadre, qu'il ne résulte d'une autorité supérieure, imposée du dehors. Sans cesse, **c'est la relation d'horizontalité qu'ils sollicitent, qu'ils interpellent, ne créditant pas celle de la verticalité.** On le voit dans la sphère amicale où le leader a du céder sa place au régulateur, figure interchangeable au sein du groupe, de la meute⁵⁷, mais également dans la sphère scolaire, en tant qu'élève et apprenant. En témoignent les considérations respectives en place entre enseignants ou personnels éducatifs et élèves. Si les premiers positionnent les seconds comme des apprenants, insérés dans un rapport éducatif, les seconds considèrent davantage les premiers comme personne *alter* sans connotation professionnelle claire si ce n'est dans la dénomination « profs » qu'ils emploient. Ce qui semble poser problème de ce côté ne relève pas tant de la transmission d'apprentissages en soi, mais bien du mode de transmission de ces apprentissages établit de personne à personne, l'attention qui peut être portée, le respect qui peut être accordé, plus subjectivement, la sympathie, le sourire et l'écoute de l'adulte.

En cela, une attention toute particulière doit être apportée à **l'établissement d'un cadre qui permette l'altérité.** Etablir un moule, profilé, et laissant à chacun le soin de s'y inscrire ne fait que rendre plus vulnérable l'institution et chacun de ses institués. Ces jeunes apparaissent plus en quête d'une reconnaissance qui soit contenante et productrice de valeur propre, que d'une autorité structurante qui soit en mesure de leur attribuer une utilité sociale dans la hiérarchie. Ce sont là des points saillants du discours des élèves, déterminants dans leur conduite scolaire et au-delà, illustratifs de cette problématique existentielle qui les caractérise dans l'altérité, face à l'autre de la reconnaissance. Plus qu'une carence ou au contraire qu'un excès de réciprocité, c'est bien de réciprocité pervertie dont il est question, chacune des parties reconnaissant l'autre sur la base de critères qu'elles ne partagent pas. Plus

⁵⁷ G. Deleuze et F. Guattari, *op.cit.*

qu'une attaque de l'instauré et de l'institué, c'est d'une attaque de place dont il est question, l'attaque d'un lieu assigné, prescrit où le sujet ne se sent pas exister, et dont il cherche à s'extraire. A défaut de pouvoir « consommer » ce qui lui est proposé sur un mode autre que celui de la stricte reproduction (dépersonnalisée), il défend son identité dans des interactions forcées. Ceci renvoie à un premier décalage possible entre les réponses apportées par l'institution et les attentes formulées par les élèves, mais aussi entre ce qui vient faire référence dans leurs pratiques respectives.

III.2.3. Le Cas de Melle Edith : analyse décalée sur le parcours existentiel d'une jeune fille.

Edith est âgée de 14 ans en 2008 lorsque les deux professionnels qui nous ont permis d'accéder à son dossier la rencontre.

Edith est la cinquième d'une fratrie de 7 enfants. Son père Monsieur J., revendique son appartenance à la communauté des gens du voyage. Ses parents, M. et Mme J. ont divorcé lorsque Edith avait 7 ans. Edith a été placée en famille d'accueil à l'âge de 6 ans pour des raisons que nous ignorons. Nous savons cependant que les enfants ont été témoins de violences conjugales et probablement victimes de violences de la part du père, notamment les deux fils C. et D. Par ailleurs, Edith et l'une de ses sœurs aînée B. auraient été victimes d'attouchements de la part de leur père. Ce dernier a été incarcéré pour vols et violences, ainsi que les deux fils C. et D. Le parcours du fils C. montre de nombreux placements en familles d'accueil et foyers, assortis de fugues et de vols qui l'ont conduit en prison dès l'âge de 14 ans. Il marche sur les traces de son père. Au contraire, D. semble avoir stabilisé sa situation, il a trouvé un emploi et ne cache pas ses sentiments très négatifs à l'endroit de son père qu'il dit « détester ». D. a été placé quelques temps en famille d'accueil. A l'inverse de son frère D. la fille aînée A. semble entretenir de bonnes relations avec son père, ce qui n'est pas pour plaire aux autres membres de la famille. Edith est en « froid » avec sa sœur A.

Les relations au sein de la fratrie sont donc complexes : Edith éprouve un fort attachement pour son frère C., de 7 ans son aîné. En revanche elle développe un sentiment hostile vis-à-vis de la seconde fille de la fratrie, sa sœur B., de 8 ans son aînée, et qui vit au domicile de la mère avec ses deux enfants. Le mari de cette sœur est incarcéré au moment où Edith est rencontrée. La mère s'alcoolise avec sa fille B. et considère que les enfants de B. sont également les siens. Elle n'a que peu de contacts avec les enfants de sa fille aînée A.

ainsi qu'avec cette fille aînée. Mais pour la mère ce n'est pas grave car, parlant des enfants de sa fille B. elle dit « j'ai les miens ». Edith considère sa sœur B. comme « l'avocat du diable », le diable étant sa mère. Cette sœur a également été placée temporairement à l'âge de 6 mois.

Nous retrouvons d'ores et déjà une famille dans laquelle certains éléments sont repérables : violences conjugales, attouchements sur enfants par ascendant, effacement des générations, délinquance familiale éventuellement culturelle, alcoolisations, puissant jeu d'alliances et de rivalités. Deux figures fortes émergent dans le discours d'Edith : sa sœur B. rivale qui entretient de bonnes relations avec sa mère et son frère C. pour lequel elle développe une sorte de fascination. Une ambivalence est également palpable à l'endroit de son père qu'elle recherche sans trouver de réel équilibre, créant un autre endroit de conflit à l'égard de sa sœur aînée A. avec laquelle elle est fâchée. Un tel contexte à la fois incestueux et criminogène, joue probablement sur l'absence de cadres éducatifs cohérents et rassurants.

A 6 ans, Edith est placée en Famille d'accueil. Elle va également être suivie dans une consultation en pédopsychiatrie. Elle va rester dans cette famille près de 8 ans. Durant ces années, différentes sphères institutionnelles sont « attaquées » par Edith. Tout d'abord la sphère scolaire puisque Edith va être scolarisée en ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) à 7 ans, âge auquel ses parents divorcent. Elle va rester en ITEP jusqu'à ses 13 ans puis elle est en rupture scolaire totale. Ces années sont jalonnées de tentatives de retour au domicile de la mère, Edith par ailleurs, cherche à voir son père régulièrement. Chaque changement de situation produit des réactions violentes de la part d'Edith, son suivi en pédopsychiatrie est toujours présent avec des épisodes d'hospitalisation à 11 ans, 12 ans puis 13 ans. Un diagnostic est posé, lequel permet un traitement médicamenteux.

Nous pouvons observer une apparente stabilisation dans la prise en charge d'Edith dans le contexte de sa famille d'accueil. Toutefois la fragilité de ce lien émerge à chaque fois qu'Edith tente d'entrer en contact avec son père ou sa mère. Nous observons un épisode de rupture de lien social à 7 ans quand Edith quitte la sphère scolaire classique pour entrer en ITEP à une période qui correspond à la séparation de ses parents. Nous percevons également un début d'accélération de la trajectoire d'Edith autour de ses 12 ans, que nous pouvons mettre en lien avec la période de la puberté mais cela nous semble insuffisant.

Différents événements viennent s'agréger autour des années 2007 et 2008, à savoir quand Edith a 13 et 14 ans. L'été 2007, après près de 8 ans dans la même famille d'accueil, Edith dit ne plus vouloir vivre avec celle-ci et veut aller en foyer pour se « faire des copines ». Les professionnels voient dans cette demande le tiraillement que ressent Edith entre sa famille et sa famille d'accueil. Après une évaluation institutionnelle Edith est orientée chez sa mère, pour une temps de 1 mois en période d'été. Mais Edith ne supporte pas de vivre avec sa mère, elle quitte le domicile de celle-ci et retourne dans sa famille d'accueil. En septembre 2007, elle dit ne plus vouloir vivre dans sa famille d'accueil et elle fugue. La famille d'accueil est mise en difficulté par les institutions et finalement Edith va être placée dans une structure collective d'hébergement. Dans le même temps, toujours au cours de sa treizième année, Edith est déscolarisée, elle quitte l'ITEP. Elle a une attitude qualifiée d'agressive, elle attaque les autres et s'en prend également à elle-même. Son parcours psychiatrique s'accélère avec plusieurs hospitalisations et une difficulté de prise en charge entre deux institutions psychiatriques différentes. En novembre 2007, Edith est placée dans une structure collective d'hébergement et très rapidement elle développe une attitude violente à l'égard du groupe.

L'accélération qui démarre en 2006 se renforce au cours de l'été 2007 quand Edith est âgée de 13 ans. C'est en septembre 2007 que nous notons une nouvelle prise de position d'Edith qui refuse de rester dans sa famille d'accueil mais qui ne peut pas non plus rester au domicile de sa mère. Les ruptures de lien social sont multiples : avec la sphère familiale, avec la sphère scolaire, avec la sphère éducative (famille d'accueil), avec la sphère géographique (nouveau lieu de vie), tandis que la sphère médicale est très investie dans le champ psychiatrique. Nous posons l'hypothèse que des événements sont intervenus dans l'environnement d'Edith, faisant eux-mêmes rupture, lesquels viennent déstabiliser la position existentielle d'Edith et donc la prise en charge institutionnelle jusqu'alors établie.

Quelques jours seulement après son accueil en structure collective d'hébergement, Edith pose un acte de violence : elle s'introduit dans la chambre d'une autre jeune fille pour l'agresser avec un objet blessant. Le professionnel rencontré autour de ce cas clinique nous dira à propos de la jeune fille agressée : « Elle était placée là pour suspicion de maltraitance de la part de son père et il semble également que sa sœur aînée ait été victime d'inceste de la part de ce père. C'est une jeune un peu leader qui a le même âge qu'Edith ». A la suite de cet acte de violence Edith va être hospitalisée en psychiatrie puis elle va revenir dans la structure d'hébergement mais sera de nouveau hospitalisée car elle ne parvient pas à fonctionner avec

le groupe. Pour le professionnel rencontré, ce « pétage de plomb » a fait suite à un appel téléphonique de la mère d'Edith.

Ce passage à l'acte nous semble tout à fait inaugural dans le parcours existentiel d'Edith. Certes il y a là un acte fort posé à l'encontre d'un tiers mais surtout ce qui nous interpelle est une possible identification d'Edith à cette jeune fille. Nous retrouvons en effet chez cette dernière la même problématique révélée par l'observation de la constellation familiale d'Edith à savoir : suspicion de maltraitance et d'attouchements du père sur ses deux filles. Ainsi, nous pouvons penser cet acte comme le fait de faire disparaître un autre soi, prolongement des actes d'automutilation d'Edith.

C'est un contexte de déstabilisation de l'environnement d'Edith qu'il nous faut identifier plus en avant. Certes, elle a tenté de vivre à nouveau avec sa mère et elle a quitté sa famille d'accueil pour se retrouver en structure collective, ce qui n'était probablement pas la meilleure préconisation et ces ruptures peuvent être considérées comme des causes de déstabilisation auxquelles Edith va répondre par ce passage à l'acte, avec une mise à feu dans un contact direct avec sa mère par téléphone.

Mais de notre point de vue, il faut décaler l'analyse de cette situation en considérant que ces ruptures là ne sont que des conséquences d'une autre rupture vécue par Edith. L'hypothèse que nous formulons est construite autour du discours de Mme J., la mère d'Edith et rapporté par le professionnel qui l'a rencontrée en janvier 2008 : « Mme J. parle de tous ses enfants, dont sa fille B. qui vit avec elle et son enfant. Elle parle également de son fils C. incarcéré pour 36 mois et libérable en 2009 ». L'hypothèse que nous avançons est le fait que ce frère C. a été incarcéré courant 2007 créant les conditions d'une réelle déstabilisation d'Edith. Toutes les attaches d'Edith sont alors rompues, elle est en « froid » avec sa sœur A. trop proche de son père ; elle est en conflit avec sa sœur B. trop proche de sa mère ; son frère D. fait sa vie et a quitté le contexte délinquantiel des hommes de la famille ; ses sœurs E. et F. ne sont jamais évoquées, elles ont 3 et 9 ans de moins qu'Edith. Est-ce tant ce contact avec sa mère par téléphone que le contenu de cet entretien qui constitue le déclencheur ?

Après ce passage à l'acte Edith vit différentes périodes d'hospitalisation puis une nouvelle prise en charge est organisée avec la mise en place d'un plateau technique complet, deux familles d'accueil pour les week-end, un suivi hebdomadaire en pédopsychiatrie, une

hospitalisation de jour, une scolarisation de 3 fois 45 minutes par semaine. Un diagnostic de psychose non dissociative est posé avec un traitement médicamenteux par injections retard.

D'une certaine manière, Edith a peut-être été au bout de ses possibles réajustements psychiques en posant un acte qui pouvait la faire basculer dans le champ encore inexploré de la justice, un champ largement occupé par son père et son frère C. Nous pouvons également poser l'hypothèse qu'Edith s'est donnée des limites dans ce passage à l'acte. Ainsi, la prise en charge institutionnelle qui va suivre semble justement apaiser Edith qui peut alors refaire du lien tant dans le champ éducatif et éventuellement affectif avec une nouvelle famille d'accueil, que dans le champ de la scolarité et avec une prise en charge psychiatrique adaptée.

A la lecture de ces hypothèses, nous pouvons relier le début des difficultés d'Edith dans la première sphère qu'elle peut elle-même contrôler, à savoir la sphère scolaire. Certes l'année 2001 est celle de la séparation de ses parents, mais c'est également l'année de la première incarcération de son frère C. alors âgé de 14 ans.

Il nous semble que la problématique développée dans l'agir d'Edith dépasse celle de la triangulation familiale et renvoie à une autre triangulation dans laquelle il serait intéressant de confronter la périodicité des épisodes de rupture d'Edith avec ceux de son frère C. : l'une dans le champ éducatif et psychiatrique, l'autre dans le champ délinquantiel. De même serait-il intéressant d'interroger la dynamique des conflits entre Edith et sa sœur B.

Ces hypothèses ne lèvent pas celles posées par les professionnels à propos du manque de cadre de la famille biologique, de l'absence du père ou de l'impact criminogène de la mère sur le rapport agressif d'Edith avec elle-même et les institutions. En revanche, il nous a semblé percevoir un manque de perspective globale, éventuellement liée aux spécificités des pratiques professionnelles : l'éducatif qui doit contenir, le psychiatrique qui doit diagnostiquer et le psychologique qui doit expliquer à travers le modèle psychanalytique.

A la relecture de ce dossier il nous a semblé que le problème d'Edith a été escamoté par la déformation professionnelle qui attribue au père la sécurité et à la mère l'affection, dans des attendus professionnels normatifs qui peuvent avoir créé des points d'aveuglement sur certains espaces de souffrance psychique et affective d'Edith.

III.2.4. Mise en perspective du fonctionnement institutionnel.

L'institution ne fabrique pas de l' « incasable » mais le révèle ou l'entretient. Bien que désormais autorisés à le penser, nous ne pouvons faire l'économie d'une analyse des fonctionnements institutionnels qui se mettent en place autour du jeune et des conséquences que cela provoque en termes de mise en visibilité.

III.2.4.1. Une position d'entre-deux alimentée par le rapport inter-institutionnel.

L'évolution du système scolaire apparaît telle que les missions sont de plus en plus variées et qu'il devient, comme nous avons pu le constater en entretien, de plus en plus difficile pour les professionnels d'assumer leurs rôles et leurs fonctions dans une adéquation avec le cadre pré-pensé par l'institution. Tout d'abord, le **moule d'excellence** prescrit aux élèves : il s'impose aux professionnels qui le véhiculent tout en en regrettant la pesanteur et la rigidité. Ensuite, la **représentation** de l'élève dit « incasable » : ils évoquent l'enfant, son histoire, son entourage, tout en le maintenant dans cette position d'élève plus ou moins « *hors normes* », « *hors règlement* ». Enfin, sa **prise en charge** : des parcours individuels sont pensés, partant de la singularité de leur situation, tout en étant mis en oeuvre dans un cadre strict, applicable pareillement aux uns et aux autres, voire interchangeable par déficit d'offre. Ce sont là autant de points d'incohérence et d'écarts intra-institutionnels provoqués par les **évolutions et les demandes sociales** qui mettent en avant un premier niveau de dysfonctionnement : une place incertaine tenue tant bien que mal par l'Education Nationale et d'une certaine manière malgré elle.

En effet, cette institution se dit là, à travers ses professionnels, pour assurer la scolarisation et l'apprentissage des connaissances auprès des élèves. Or, elle se retrouve finalement dans certains cas comme étant celle qui doit assumer l'éducation, voire la rééducation de l'enfant hors de ce champ strict du savoir. C'est tout le hiatus que pouvait souligner L. Althusser⁵⁸ entre les « « règles » du bon usages » requises par le social et les « savoirs-faire » (lire, écrire et compter) attendus des élèves. Au regard des effets de miroir précédemment soulignés autour de cette problématique, se pose la question de savoir si, au-delà de l'élève « incasable », il ne serait pas question de surcroît *d'une institution ne sachant plus elle-même où se « caser »*. Le premier renvoie à la seconde ses failles, dérangeant un ordre qu'elle a elle-même des difficultés à garantir.

⁵⁸ Althusser, L. (1995), *Sur la reproduction*, Paris, PUF, p.273.

Par ailleurs, si la position adoptée par l'Education Nationale se caractérise par une certaine mouvance, prise entre la tradition qui est la sienne, et les ajustements qu'appellent la demande sociale, elle l'est d'autant plus dans son **rapport aux institutions partenaires conventionnées**. Nous avons pu le constater, le système scolaire est convoqué comme observatoire privilégié des comportements inadéquats des élèves et source d'informations au titre de la protection de l'enfance. Pourtant, il s'enferme sur son rôle premier en matière d'apprentissage et d'orientation, mettant à distance ses autres missions – ceci alors même qu'il interpelle le peu de retour d'information des autres institutions (CMPP, Hôpital, ASE, PJJ, AEMO...). C'est là tout le paradoxe d'une responsabilité qu'il assume au titre de la Protection de l'Enfance, sans le revendiquer, et également l'hypothèse que nous pouvons formuler en terme de défense : ne serait-ce pas un ultime rempart à la confusion et/ou aux débordements, justifiant les précédentes défenses et réifiant cette limite majeure perçue entre le normal et le pathologique, entre la mission éducative, distincte de la mission sanitaire, et de la mission répressive ?

C'est alors tout l'« **entre-deux** » d'une pratique et d'un exercice professionnel qui caractérise, sur un autre registre, la population des « incasables », et que l'on voit également incarné par l'institution elle-même. Un entre-deux visible de la même manière dans les structures ASE/PJJ qui se trouvent prises entre une tradition d'« éducation sociale » et des exigences de plus en plus fortes en terme de rentabilité et d'économie, mue par une politique plus répressive. Les prescriptions, voire, les injonctions adressées reflètent les consignes paradoxales, créatrices de failles et participatives d'un cadre vulnérant, agressif pour le jeune ; or, l'on est dangereux là où l'on est vulnérable. Comment celui-ci ne pourrait-il pas essayer d'échapper, en fuyant ce qui lui renvoie sa problématique ?

III.2.4.2. Une position d'entre-deux alimentée par le rapport intra-institutionnel des professionnels.

Les écarts se poursuivent alors au coeur des l'institutions. Dans **le champ de l'Education Nationale**, l'on peut remarquer cette *a*-situation qui se renforce d'un glissement des positions au sein même du système scolaire. Les professionnels tenants de la hiérarchie et de la politique et que représente l'Inspection Académique, incarnent le mythe scolaire. Leurs discours soutiennent toute l'importance à accorder à la constance du cadre et au sens que ce cadre donne au savoir, à l'apprentissage et à l'école. Pour les professionnels relayant cette politique mais plus directement confrontés au terrain, l'on voit émerger un certain décalage.

Les personnels de direction insistent davantage sur la prise en compte du sujet, élève mais avant tout porteur d'une histoire qui participe de ces difficultés.

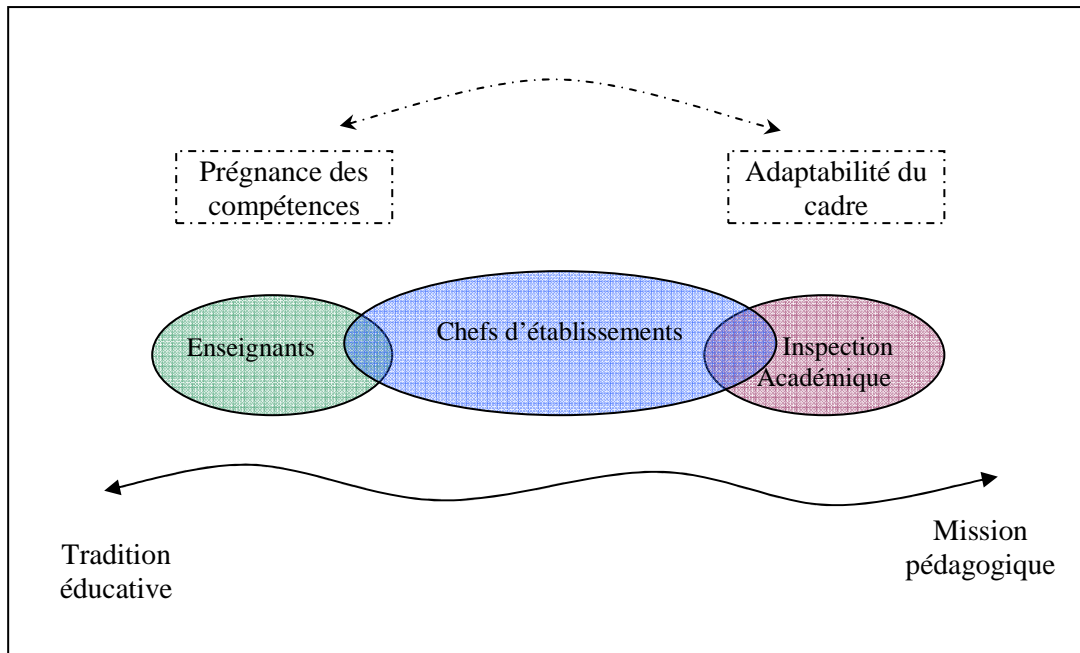


Schéma 2 : Echelle des positionnements entre tradition éducative et mission pédagogique

Il semble se dégager de ces développements une forme de logique, notamment au travers des imprégnations idéelles qui vont colorer chacun des éléments de la chaîne. Cette chaîne pourrait être représentée par un axe linéaire allant du primat des **compétences scolaires** (enseignants) à l'**adaptabilité souhaitée du cadre scolaire** (hiérarchie académique) via des positions partagées (chefs d'établissements) – penchant tantôt vers une individualisation du cadre des apprentissages, tantôt vers la conformisation stricte au modèle que prescrit traditionnellement ce cadre.

Un point qui n'est pas sans susciter là aussi la poursuite d'un second niveau de décalage au sein même des équipes locales. Bien que nous n'ayons pas de matériel clinique directement issu des enseignants, les propos des chefs d'établissements font apparaître des cas d'exclusions à répétition des salles de cours, participant à la déscolarisation et une incapacité de certains enseignants à prendre en compte les difficultés personnelles et familiales de l'élève. A été évoqué l'exemple de l'enfant qui n'a pas nécessairement de cahier ou de stylo,

ou qui peut être préoccupé ailleurs, mais qui sera objet de réprimandes pour ces raisons. Une tendance observée à la transmission du savoir par la « douleur » et à l'évaluation visant l'excellence que les enseignants incarnent eux-mêmes, vient faire point de référence dans ce qu'ils attendent des élèves et alimenter, dans le système d'apprentissage, le phénomène d'exclusion ou de dévaluation des élèves.

Il s'agit là d'autant de points de désaccords dans les modes de gestion encouragés, avec lesquels les équipes doivent faire, mais qui peuvent animer des tensions et faire violence au jeune, tantôt élève, tantôt enfant en difficulté. C'est en partie l'illustration d'un système complexe reconnu comme « lourd », « rigide », mais dont on ne parvient pas facilement à s'extraire pour en favoriser l'évolution et l'adaptation aux conditions actuelles. Or, comme l'écrivait J. Oury, l'institution est « ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment »⁵⁹, un propos qui s'avère par ailleurs difficile à faire tenir en dehors de l'établissement.

Dans **le champ de la Protection de l'Enfance**, et de la même manière, nous pouvons constater un écart entre une dynamique politique dont le rôle est d'anticiper les évolutions de prises en charge et les résistances contenues par des professionnels de terrain. Ainsi, les modes de gestion qui sont encouragés par le politique (renforcement de la cohérence des cadres institutionnels, réintroduction des valeurs perçues comme fondamentales au « vivre ensemble » dans la société, etc.) peuvent introduire un décalage au sein des relais hiérarchiques (direction d'établissement) et des équipes locales. Dans cette mouvance, où certaines traditions sont questionnées, le mineur peut faire l'expérience là aussi d'une insécurité des institutions à même de renforcer sa dynamique de rupture.

Conséquemment, l'**articulation entre les institutions** peut se retrouver dans un entre-deux. Le cas d'un élève en placement judiciaire nous a été relaté par une professionnelle sollicitée par un juge qui proposait d'accorder le retour au domicile familial de l'enfant sous condition d'une nouvelle scolarisation alors que les possibilités de l'institution étaient restreintes. La question qui se pose n'était donc pas celle de la capacité d'accueil, convenant qu'il était aisé de pouvoir ajouter une chaise en classe, mais bien plus celle du profit effectif de cette scolarisation pour le jeune en question, « incasable », sans accroches. C'est toute la difficulté de faire entendre à l'autre institution ce qui ne relève pas seulement de

⁵⁹ Oury, J (2004), Institutions : de quoi parlons-nous ? in *Institutions, revue de psychothérapie institutionnelles*, n°34, p.11-13.

l'administratif mais doit à la fois s'inscrire dans une cohérence locale et politique.

Les problèmes de communication inter et intra-institutionnels sont notables, alimentant en aval ce processus de la « *patate chaude* » et sous-tendus en amont par des écarts de places et de légitimités. Le travail en commun voit comme obstacle la défense de territoires avec des valeurs et des objectifs propres sans considération du voisin, voisin que l'on écoute mais que l'on entend pas toujours, voisin qui est bon pour apporter de l'information mais qui ne l'est pas à en recevoir pour agir en retour, sous prétexte d'un secret qui ne pourrait plus être partagé, alors même que tous sont sensés agir autour d'un seul objet. Les difficultés que nous avons rencontrées suites aux deux entretiens menés auprès d'élèves placés sous l'autorité de services sociaux en témoignent. Nous l'avons vu plus haut, à chacun sa légitimité, à chacun son domaine de compétence, la mise en difficulté de la prise en charge résultant d'un excès de ces cloisonnements.

III.3. POUR UNE ARTICULATION DE LA PRISE EN CHARGE.

C'est autour du partenariat, si attendu des institutions malgré les résistances empiriques observées, que doit se travailler la dynamique intervention-évaluation⁶⁰. Dans le respect des missions de chacun, une réflexion est à engager sur ce point. Une réflexion qui permette de reconnaître ces problématiques institutionnelles et en deçà, subjectives, qui figurent de l'« incasable », et ce, dans une perspective non stigmatisante qui suscite toute l'inquiétude et la défense des professionnels.

La stigmatisation appelle une véritable posture consensuelle qui semble évoluer sur un versant éthique mais qu'il convient de questionner au titre de la morale. C'est toute la problématique de l'incasable par la négative. Pour nombre des personnes rencontrées, une même représentation a été donnée du parcours menant à l'incasable, tout en insistant sur le fait que l'on ne puisse pas généraliser : chaque histoire de vie est singulière, particulière, marquée par des difficultés à traiter en amont. Ainsi, malgré une « trajectoire », la question des indicateurs suscite des réponses plus variées, et le plus souvent difficiles à fournir pour les professionnels qui disent se refuser au principe du « *dépistage* » entendu comme un diagnostic. Cette position conduit à une prise en charge paradoxale et défensive sous-tendue par une logique qui amalgamerait « diagnostic » et « stigmatisation », inaugurant une

⁶⁰ Réflexion menée à partir des travaux de Claude Bouchard et Anne Winter sur *l'évaluation psychologique en milieu scolaire*, document non publié.

perspective de parcours irréversible sur le versant de la délinquance.

La question que nous posons est celle qui risque d'émerger dans une logique où la sanction répressive menacerait de se développer à mesure que le diagnostic serait empêché, excluant donc toute prise en charge préventive institutionnelle et risquant de mettre à mal ce qui relève de l'intervention des acteurs quels qu'ils soient. Par intervention – « *inter-vention* » (venir entre) – nous entendons l'acte que le professionnel vient poser relativement à une situation problématique, elle-même prise au cœur d'un système complexe, pluripartite. En cela, elle convoque le partenariat. La prise en charge à laquelle l'intervention donne lieu appelle à la mobilisation des différents corps de professionnels en mesure de traiter les aspects de cette problématique relatifs à leur champ de compétences. Les uns viennent éclairer des aspects de la situation et permettre aux autres une décentration des failles attaquées les concernant directement. C'est alors toute l'importance à accorder à l'évaluation, en tant que processus constructeur de valeur.

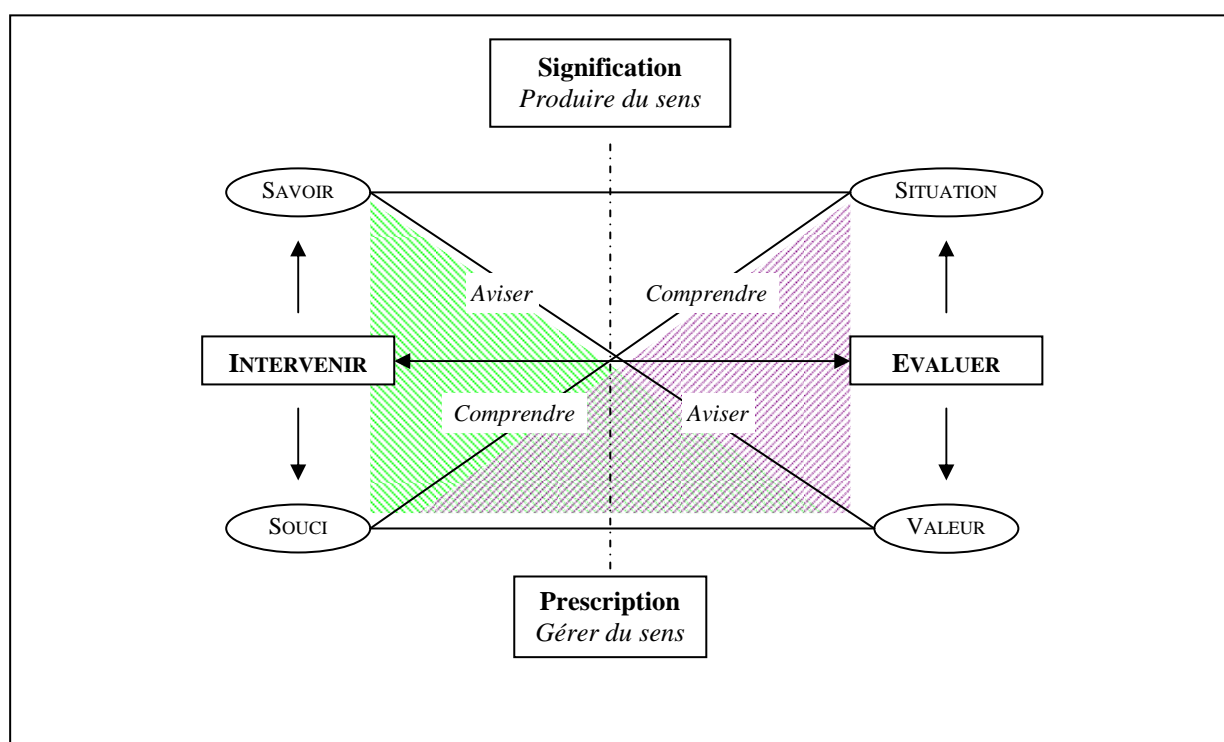
Ainsi définie, la dynamique intervention-évaluation implique plusieurs dimensions dans une articulation temporelle et institutionnelle qui permette à la fois de comprendre ce qui pose problème et d'aviser en fonction :

1. La dimension du **souci** : elle traduit la prise en considération d'un problème désigné et de ses acteurs. Ainsi, par souci, nous entendons *l'intérêt pour* et *l'intérêt de* quelqu'un (ou d'une situation), soulignant finalement ce qui importe puis ce qu'il convient de mettre en œuvre.
2. La dimension du **savoir** : elle concerne le savoir à produire, impliquant une démarche d'investigation. Il s'agit du temps de l'examen, en rapport étroit avec le souci. L'on peut alors lui assimiler *l'observation*, la mesure, l'enquête, plus largement, le *recueil d'information*.
3. La dimension de la **situation** : elle relève du savoir produit, celui même qui sera à mettre en perspective en vue de l'évaluation. Dit autrement, la situation est le résultat de l'investigation menée tel qu'il sera prêté à valorisation. Elle est le temps du bilan, de la synthèse, et par là même, du *diagnostic*.
4. La dimension de la **valeur** : elle souligne la prise en compte de la situation et le rapport que l'on peut tisser par rapport à du référentiel déjà existant et à de l'institutionnel. Il s'agit bien là du temps de *l'expertise* puis de la *mise en lien*, mise en lien auprès d'autres

professionnels (amenant une décision collégiale), afin de soumettre du *projet*, de l'*orientation*. L'aboutissement de l'intervention évaluative vient témoigner d'un enjeu d'action lui-même suspendu à des repères (*critères*) qui vont déterminer une solution.

Enfin, pour garantir et réguler cette dynamique, nous pouvons évoquer les deux points supplémentaires que sont la signification et la qualification. La **signification**, qui s'inscrit sur l'axe savoir-pouvoir, traduit la production de sens. Elle est ce qui émerge de l'investigation et ce qui va porter l'interprétation possible de la situation. La **prescription**, qui s'inscrit sur l'axe valeur-souci, traduit davantage la gestion du sens produit. Elle est ce qui émerge de la valeur attribuée et ce qui va orienter l'*aide* à apporter dans l'intérêt de/pour le jeune institué. Toutes deux prennent alors la coloration du professionnel sollicité dans la prise en charge de cette situation.

La schématisation suivante peut nous permettre d'appréhender le parcours emprunté par les différentes institutions que nous avons rencontré et mettre en lumière les espaces « manqués » participant selon nous du risque de stigmatisation. Autrement dit, ainsi modélisées, les dimensions présentées nous permettent de déconstruire la complexité du partenariat et les failles institutionnelles qu'il peut venir dévoiler. Elles nous amènent également à percevoir les impasses dans lesquelles les professionnels sont pris quand le risque de stigmatisation émerge à l'idée de la désignation, amenant tantôt vers un trop plein de travail éducatif et/ou pédagogique tantôt vers l'évanouissement de la question diagnostique.



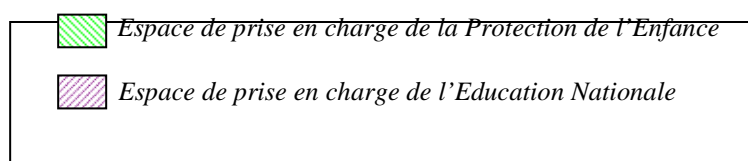


Schéma 3 : Carte logique de la dynamique Intervention-Evaluation

Prendre en charge de manière adaptée suppose, nous venons de le souligner, de se soucier, de produire du savoir, d'analyser la situation, de lui attribuer une valeur pour apporter en retour les mesures nécessaires. Mais les missions étant, la démarche peut parfois s'avérer biaisée. Or, c'est nous semble-t-il tout le respect de ce cadre de l'intervention-évaluation, à travers les étapes successives qu'il impose, qui doit venir garantir une prise en charge adaptée, avec la mise en visibilité qu'elle suppose en amont, et l'ajustement qu'elle nécessite en aval.

Lorsque l'on considère l'analyse faite des fonctionnements institutionnels appréhendés dans le cadre de cette étude, et les représentations apportées par rapport à cette démarche, c'est toute la question des mots nécessaires au **repérage** (*savoir produit sur la situation*) et son mode d'appréhension au titre de l'**expertise** qui se pose (*prise en compte de la valeur*). La défense accrue qui se met en place face au risque de stigmatisation n'a de cesse de remettre à plus tard la désignation qui fait suite aux observations et aux expériences des professionnels intervenant tôt dans le parcours du jeune, et en l'occurrence, de l'élève. Or, c'est au prix d'une prévention possible. L'**aide** qui peut être apportée et qui sous-tend toute les démarches engagées rencontre là son premier obstacle.

Comme évoqué par les professionnels de l'**Education Nationale**, l'incasable est celui qui dérange alentours. Le moment venu du collège, il est alors celui pour lequel on procède au signalement, malgré les doutes qui pouvaient émerger avant. Or, il est également celui dont on ne perçoit ou pour qui l'on ne reconnaît qu'une dimension, celle de l'élève apprenant. Serait-ce là une explication à apporter aux silences reposant sur les observations précédentes qui relevaient généralement du contexte périscolaire⁶¹ ?

Ces deux représentations ne sont pas sans nous laisser envisager la première impasse de la prise en charge, particulièrement au niveau de l'articulation entre la **posture du souci** et

⁶¹ Nombre de professionnels pouvaient nous faire part d'éléments attirant leur attention, notamment, l'élève avec « la clé de la maison autour du cou », l'absence de « bisou » lorsque le parent vient le chercher après l'école, un frère ou une sœur qui le conduit le matin, etc.

l'effort de situation : de qui se soucie-t-on finalement ? De l'élève qui pose problème ou de du système scolaire débordé ? Et de fait, quel est l'objet du diagnostique ? L'élève en question ou le fonctionnement du système scolaire ? Sur la base de quels critères ? Ce sont là des questions qui se posent lorsque le pôle du **savoir** est écarté, ou plus justement, lorsqu'il ne fait pas l'objet d'un consensus⁶². La **compréhension** s'en trouve alors limitée par rapport à la complexité clinique qui la sous-tend, amenant une évaluation et donc une qualification parfois qui ne correspond pas toujours à la problématique de l'élève. En témoigne le recours aux classes ou sections spécialisées, ou aux aménagements relais qui tendent à devenir une solution par défaut alors que la problématique présentée par l'élève ne justifie pas toujours ces orientations et qu'il est avant tout question de soulager l'institution et ses institués. L'évaluation qui porterait sur une dimension autre que scolaire, pédagogique, est systématiquement remise à plus tard, laissée à la charge des intervenants ultérieurs en quelque sorte ou évoquée par un collectif pluri-professionnel interne mais dont la marge de manœuvre interinstitutionnelle est limitée. Ainsi, des réponses que pourra apporter l'institution, dépendra le mode de régulation des difficultés qui se présentent.

Il nous semble indispensable que puisse être travaillé au préalable l'intervention, que le souci soit perçu autrement que dans sa seule dimension externe, institutionnelle, et que le recueil d'informations nécessaires à la production d'un savoir sur l'élève en difficulté puisse baliser un champ plus large. Bien que se pensant non légitime pour considérer l'enfant (porteur d'une histoire), l'institution scolaire ne peut ignorer l'écolier qu'il est (usager d'une institution, en demande) en plus de l'élève (l'apprenant) auquel elle s'attache. C'est ainsi qu'un sens nouveau pourra être restitué de cette problématique, faisant l'objet d'un avis congruent et conséquemment, d'une proposition d'orientation saillante qui puisse participer d'une **gestion** cohérente de la situation. (axe valeur-souci) Privilégier l'évaluation (morale) au détriment d'une intervention locale ne peut qu'encourager le recours massif aux tiers. Plusieurs professionnels disent d'ailleurs regretter les signalement défensifs, de plus en plus fréquents, faits à l'Inspection Académique, voire, aux forces de l'ordre. Ils viennent court-circuiter en quelque sorte le parcours de prise en charge et favoriser une nouvelle forme de judiciarisation express, alors même que les problèmes rencontrés ne relèvent pas plus de la pédagogie que de l'infraction. C'est là le **pouvoir** de l'institution, au risque du renforcement d'un parcours de ruptures.

⁶² Cf. *supra* p. 69-70.

Le problème se trouve quelque peu déplacé lorsque nous nous intéressons à la problématique institutionnelle soulevée par la **Protection de l'Enfance**. Le souci, via l'intérêt pour et de l'usager dont il témoigne, constitue un point de départ certain. Les apports pluridisciplinaires favorisés par la composition des équipes éducatives permettent une enquête complète, considérant à la fois l'histoire de vie du jeune dont ils ont la charge et son parcours institutionnel. L'on retrouve d'ailleurs dans le discours des professionnels les élaborations faites autour du jeune comme fils (ou fille) de, comme apprenant, et comme élève. Or, le refus du diagnostic vient mettre à mal toute la démarche d'**expertise**, amenant une **qualification** immédiate par rapport à de la référence préétablie. L'on intervient puis l'on **avise**, limitant la production du sens singulier dont peuvent venir témoigner ces parcours. Et c'est là nous semble-t-il tout le paradoxe que l'on peut à nouveau observer entre le trop plein d'un travail social et l'évanouissement du diagnostic, au point de nous donner à voir systématiquement les mêmes éléments cliniques, les mêmes trajectoires.

Une récurrence qui n'est pas sans nous interroger. Finalement, ne pourrait-on pas penser que c'est cette absence de diagnostic qui renforcerait la trajectoire ? Nous le voyions en entretien, à partir du moment où un jeune en difficulté est repéré, les choses se mettent en place et les relais sont prévus pour une éventuelle recrudescence. Un professionnel nous disait que le vrai incasable pourrait aisément être celui dont on n'a jamais entendu parlé, qui n'a pas de passé institutionnel particulier, celui qui dérape un jour pour qui rien n'est prévu, pour qui il n'y a pas de place en structures, celui sur lequel on ne veillait pas déjà.

Il s'agit du second point d'impasse que nous pouvons relever : **une intervention faiblement relayée par l'évaluation**, alors qu'elle était privilégiée à l'Education Nationale. Les constats auxquels nous ont conduits les rencontres de professionnels mettent à jour pour chacun de ces champs, les espaces propices à la stigmatisation tant écartée. Or, il apparaît que c'est bien de ce risque de stigmatisation que naît la stigmatisation elle-même. La dénégation d'une problématique, telle que nous l'avons vue se manifester, induit la prédéfinition d'une trajectoire. Or, ce sont la **synthèse**, le **bilan** et l'**interprétation**, auxquels doit donner lieu l'**effort de situation** (l'effort de contextualisation) qui protègerons les professionnels de ce qu'ils appréhendent puisque tous garants du respect de la singularité du jeune et d'une compréhension du cas lui-même. Ceci ne peut que nous encourager à discuter et travailler plus en avant les termes de repérage, de diagnostic et de stigmatisation, partie prenante des préconisations que cette recherche nous amener à proposer, contre tout défaut d'expertise

(excès orienté ou carence généralisée).

IV. INTERETS, LIMITE, BIAIS ET DIFFICULTES

La recherche ne relève pas d'une pratique sans failles. Les protocoles sont construits de manière à répondre à des interrogations, à des objectifs, à des consignes dans le respect d'un certain nombre de précautions. Pour autant, travaillant avec de l'humain et des enjeux, tantôt institutionnels, tantôt politiques, il est impossible au chercheur de pouvoir contrôler tout ce dans quoi son objet peut être pris. C'est tout l'intérêt de poser les intérêts, les limites des méthodes utilisées et les difficultés rencontrées afin d'être au fait de leurs effets possibles et de leur champ précis d'application.

Tout d'abord, la démarche de sélection des établissements scolaires, menée en accord avec l'Inspection Académique d'Ille-et-Vilaine. Ce déroulement a eu pour effet d'introduire notre venue auprès des équipes de direction, mais par là même d'orienter d'une certaine manière la délimitation du terrain sur lequel nous pouvions recueillir ce matériel clinique. Par ailleurs, si nous avons pu constater un accueil positif de la part de ces équipes, nous devons nous demander dans quelle mesure cette sollicitation hiérarchique a pu influencer plus ou moins implicitement les discours qui nous ont été tenus. Enfin, le cadre professionnel et parfois amical dans lequel les relations interpersonnelles peuvent s'établir au sein de l'éducation, nous a fait apparaître la circulation de quelques informations sollicitées en entretien.

Concernant plus en avant le choix que nous avons effectué de la population, deux limites sont, nous semble-t-il, à noter. La première, concernant l'institution même Education Nationale, dans son offre publique et non privée. La seconde, concernant les professionnels rencontrés, issus de la hiérarchie départementale et régionale et des directions locales, plutôt que du corps enseignant directement aux prises avec cette problématique, quand bien même les premiers ont généralement connu une expérience de plusieurs années dans l'enseignement. Ces choix ont été faits pour des raisons de faisabilité essentiellement. Concernant le choix de l'Education Nationale, il nous est apparu qu'en tant qu'institution publique, les modalités

d'entrées seraient plus aisées. Qui plus est, que le mythe de l'école républicaine, véhiculé au plus grand nombre au niveau social et dont nous ne pouvons faire l'impasse aux vues de cette thématique, y serait plus saillant. Concernant les choix des professionnels, nos interrogations ont été les suivantes, pourquoi tel enseignant plutôt que tel autre ? Quelle prise de distance ? Quel vécu ? Il nous semblait par ailleurs qu'en tant qu'enseignant, les positions personnelles seraient plus à même d'envahir les postures professionnelles.

Des limites donc, auxquelles se sont ajoutées des difficultés, remettant quelque peu en cause le projet de recherche initial, notamment en termes de recueil de données cliniques. Si les entretiens sollicités ont été bien reçus et les rencontres effectives, positives, nous n'avons pu confirmer le nombre d'entretiens prévus au niveau des enfants et de leur famille ; ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, un certain nombre de rendez-vous, pour lesquels nous avions convenu d'une date, n'ont pas été tenus. Si les premiers élèves ont été assidus lorsqu'ils étaient encore concernés par leur emploi du temps, ceux que nous devions rencontrer par la suite ne se sont pas systématiquement présentés, le nombre de cours diminuant avec les mobilisations de salles et d'enseignants pour l'examen du brevet des collèges. Il en fut de même pour quelques parents. Nous pouvons penser qu'il s'agissait là d'une manifestation supplémentaire de cette problématique de l'incassable qui nous donne à voir majoritairement une population de **sujets qui échappent**, tant à l'institution que dans la relation à l'autre.

Par ailleurs, nous avons été confrontés à des problèmes d'organisation au sein de plusieurs établissements. Soit, ils n'avaient pas confirmé auprès des élèves et des familles les rencontres en raison du débordement causé par les conseils de classes, les orientations et les affectations pour la rentrée à venir ; soit à la date convenue pour plusieurs entretiens, fermaient leurs portes, oubliant notre venue, et nous prévenant le jour même du nécessaire report des rencontres. Ce sont là des difficultés que nous avons rencontrées et qui nous ont interrogés sur les enjeux de notre présence au sein des établissements pourtant soucieux de participer à cette recherche. Mais aussi, des difficultés qui n'ont pas été sans nous amener à réfléchir sur quelques dysfonctionnements soulignés plus haut et que disaient regretter plusieurs professionnels, puisque non sans une certaine répercussion au niveau de la communication interinstitutionnelle. L'Education Nationale était alors décrite par ceux-ci comme un milieu relativement fermé, privilégiant le fonctionnement interne.

Et c'est justement là nous semble-t-il l'intérêt de ces observations, qui participe à la mise en lumière des **écarts entre l'urgence, l'obligation et la motivation**. Trois points qui

s'avèrent saillants dans le contexte de nos rencontres et que l'on peut décliner respectivement par les réunions institutionnelles de fin d'année, la demande formulée par la hiérarchie quant à notre démarche de recherche et l'intérêt suscité par cette dernière auprès des professionnels. Ces écarts viennent introduire du jeu dans le fonctionnement institutionnel, particulièrement au niveau interne, non sans rappeler ce qu'il nous a été donné d'observer et de reprendre dans le présent rapport, dans la relation professionnels-élèves ou dans la mise en tension des missions effectives et des missions attendues.

Du côté des familles qui acceptaient notre rencontre, nous avons été confrontés à des parents qui semblaient plus motivés par le fait d'être tenus informés de ce qu'avait pu nous confier leur enfant que par notre démarche elle-même et ce à quoi elle pourrait donner lieu. Certains souhaitaient se rendre en entretien en même temps que leur enfant, possiblement pour les mêmes raisons. Là encore, **se pose la question d'une souffrance** pour certains, un sentiment d'impuissance face aux difficultés de leur enfant qu'ils ne parviennent plus à cadrer, et d'une certaine complaisance pour d'autres qui masquent ou nient ces difficultés, comme nous pouvions le remarquer dans le discours de nombre de chefs d'établissement.

La situation s'est avérée plus marquée encore à l'évocation des rencontres de parents d'élèves par ailleurs pris en charge par la protection de l'enfance. En effet, un dispositif de surprotection de l'élève a été mis en place par les professionnels de la protection de l'enfance, faisant obstacle à tout contact avec les parents, desquels pourtant il était nécessaire d'obtenir l'accord pour mener un entretien avec le jeune. Nous nous sommes heurtés au principe d'un *a priori* partant duquel ces enfants déjà en souffrance allaient être encore davantage stigmatisés. C'est un **procès d'intention défensif** que nous n'avons pas levé dans le temps de travail avec l'Education Nationale, sachant que nous allions ensuite interroger directement le champ de la protection de l'enfance grâce au partenariat avec l'ASE.

Dans le cadre donc de ce partenariat, nous avons pu rencontrer des jeunes mineurs, mais nous n'avons pas pu avoir d'entretiens avec les familles, une situation tautologique ou l'absence parentale est relayée par la présence institutionnelle. Toutefois, ce n'est pas sans réserves que nous avons pu rencontrer ces jeunes sous la responsabilité du Conseil Général. Concernant la position de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, les mêmes dispositifs de protection des mineurs ont été mis en place à travers un protocole strict d'accès aux jeunes et de confidentialité. Nous devons souligner que dans ce secteur également, les parents n'étaient pas joignables pour des entretiens. C'est la raison pour laquelle le modèle des « discours

croisés autour d'une même problématique » (Cf. Schéma 1, p.52) que nous avons proposé dans le secteur scolaire n'a pu être reproduit dans le vaste champ de la Protection de l'Enfance (ASE/PJJ). Cette impasse comparative est cependant suppléée par l'analyse comparée des modes de prise en charge proposée à travers la « Carte logique de la dynamique Intervention-Evaluation » (Cf. Schéma 3, p.73).

Au-delà de ces limites méthodologiques, les dispositions, mesures de précautions et obligations institutionnelles qui ont fait le cadre de cette recherche, ne sont pas sans nous renseigner également sur le degré d'engagement des institutions au regard de leurs responsabilités. Pour cela nous nous permettons de relater deux situations qui ont mis en difficulté les chercheurs : la mise en contact avec deux élèves pour lesquels nous ignorions le placement en famille d'accueil. Dans un souci déontologique, et souhaitant rencontrer les parents de ces élèves, nous avons pris la décision de faire un certain nombre de démarches auprès des familles d'accueil et des services sociaux afin de nous présenter et d'exposer notre démarche. Dans le cas du premier élève, la famille d'accueil avait donné son accord au chef d'établissement, mais c'est le service social concerné par son placement qui lors de notre prise de contact a manifesté son inquiétude quant à l'effet de stigmatisation d'une telle recherche. Bien qu'ayant entendu nos sollicitations, et s'étant engagé à demander à la mère si elle acceptait de nous rencontrer, cet appel s'est soldé par une fin de non-recevoir. Dans le second cas, souhaitant obtenir les coordonnées du service social ayant pris en charge l'élève, c'est à la famille d'accueil que nous nous sommes heurtés. Celle-ci nous a appris qu'elle n'avait jamais retourné son accord au chef d'établissement, qu'elle n'avait pas autorité sur cet enfant, qu'elle craignait les répercussions des « *débordements politiques* » sur l'institution scolaire et la scolarisation des élèves. Notre prise de contact ultérieure avec le service social qui s'occupait de ce mineur s'est également soldée par un silence en retour.

Ces deux difficultés sont ici relatées pour **noter cette fois-ci un cloisonnement interprofessionnel alors qu'une même préoccupation les réunit**. Nous retrouvons bien là la description faite de l'école par les professionnels, comme étant celle qui s'est longtemps vue demander nombre d'informations sur le mineur, élève. Elle se voit attribuer une place de pivot au sein de prises en charges plurielles se confronte face aux autres institutions à une forme de rétention de ces informations, ce que nous évoquons plus haut. Entre empêchement et facilitation, s'impose d'autant plus la question de l'échange, partenarial, soulignant parfois une réciprocité et une mutualité mise à mal, sous-tendue par des enjeux de responsabilités

affirmées, prescrites, discutées ou restées à l'état d'implicites.

Ceci étant, il n'en demeure pas moins que l'accueil qui nous a été réservé par ces professionnels s'est avéré positif. Tous se sont montrés intéressés par cette recherche et les mises en perspectives auxquelles elle devait donner lieu. La thématique des mineurs dits « incasables » a suscité chez eux un certain nombre d'interrogations et de remises en question du système, comme nous avons pu le voir, mais aussi, la vive attente de retours, ce qui n'est pas sans témoigner d'un **désir d'implication quant à cette problématique et les préconisations** qui peuvent lui faire suite.

V. PRECONISATIONS

A l'issue de cette étude, un certain nombre de préconisations peuvent être formulées en direction des institutions partenaires mais également concernant certains modes de fonctionnement interinstitutionnels.

A un premier niveau d'analyse, il nous paraît important de mener une réflexion conjointe sur les **risques encourus à faire un amalgame voire un raccourci entre « diagnostic » et « stigmatisation »**. En effet, si la notion de diagnostic semble être intégrée de fait, dans la prise en charge des jeunes qui posent des difficultés, nous sommes très rapidement face à un discours des professionnels qui refusent l'idée même de toute stigmatisation jusqu'à rejeter le terme de « incasable » au prétexte qu'on trouve toujours une case. Nous relevons là une question éthique légitime certes, et qui laisserait à penser que rien n'est jamais perdu, ce qui est une vision probablement très réaliste dès lors qu'on intègre également la détention comme une « case ».

Toutefois dans notre propos, nous souhaitons nous situer en amont de cette position, alors que des indicateurs semblent alerter les professionnels mais qu'un diagnostic ne se pose pas comme tel, au prétexte qu'il faut attendre et observer si un changement survient chez l'enfant qui interpelle. Il nous a surtout semblé que nous étions face à ce que nous qualifierions de *traumatisme collectif* autour du « **dépistage précoce** » ... avec comme stigmatisation éventuelle la délinquance, une forme ou l'autre de déviance (entendu comme tout écart à une norme) ou une pathologie mentale.

Cette équivoque « diagnostic-stigmatisation » qui apparaît dans les discours, influence plus que probablement la prise en charge de ces mineurs : alors que les professionnels sont en capacité de construire du « parcours stéréotypé », ils refusent catégoriquement l'idée même d'une « trajectoire ». Au fond, il nous semble que cet aveuglement (ce voilement d'une certaine part d'évidence) risque de bloquer l'efficacité du repérage et peut créer *in fine* une véritable piste permettant de suivre à la trace le mineur depuis son plus jeune âge. Nous souhaitons souligner que cette réalité n'est pas circonscrite à un groupe professionnel spécifique et **nous pensons qu'elle mériterait d'être analysée et dépassée, notamment**

dans le contexte de la Protection de l'Enfance, par le développement de groupes d'analyse de pratiques. Car à travers la difficulté à s'autoriser un dépistage précoce, c'est toute la question de la norme, de la morale, des représentations et de la responsabilisation au titre de l'évaluation et de l'engagement qui pose problème quant aux modes de prises en charges proposés. Ces éléments qui alimentent la problématique étudiée dans cette recherche apparaît renforcer un cercle sans fin, qui s'auto-génère. Et, au sein des institutions évoquées dans ce travail, cette difficulté nous semble d'autant plus visible que l'institution se trouve « isolée ».

Cet isolement est notamment criant au sein de l'Education Nationale qui, de part ses missions et les moyens d'évaluation dont elle se dote, centre l'objet de ses préoccupations autour de **la réussite scolaire et du pédagogique.** Cette mission occulte une partie des données nécessaires à la construction du savoir et de sa contextualisation – tels que nous le proposons dans la « carte logique de la dynamique intervention-évaluation » (Cf. Schéma 3 p.73) pour une prescription efficace en termes de prise en charge. Ce que nous souhaitons souligner est le fait que, loin de procéder par intégration de la difficulté du jeune pour construire du diagnostic et produire de la prise en charge, cette institution a tendance à se replier sur elle-même dans une quête d'auto protection, **un mouvement qui tend à exclure plutôt qu'à inclure l'élève.** Or, de notre point de vue, ce mouvement est le symptôme de cette institution et du traitement différencié qu'elle a envers les différents secteurs professionnels qui la constitue. Le travail en équipe, l'intégration des spécificités des différents corps de métiers (enseignement, médico-social, administratif, éducatif, technique, orientation) par l'ensemble des acteurs scolaires, est un facteur limitant aux prises en charges coordonnées. Chaque corps professionnel tend à se replier sur lui-même, parfois dans une quête d'autoprotection eu égard aux difficultés de reconnaissance et d'inclusion dans un projet cohérent et partagé. A ce titre, **la nécessité de travailler en équipe et dans la cohérence, devrait faire l'objet de préconisations pertinentes aux niveaux des directions des structures institutionnelles.**

Toutefois, ce que nous observons de manière vive dans l'Education Nationale se retrouve dans d'autres institutions qui ont également à **gérer des dissonances entre le politique et le technique,** pour exemple la place mouvante du répressif dans les prises en charges éducatives ou encore dans un autre domaine, la place qu'occupe actuellement la psychiatrie en direction de l'adolescence. La plupart des institutions éducatives relevant de l'ASE ou de la PJJ ont évoqué la nécessité d'une plus forte alliance entre l'éducatif et le soin,

allant jusqu'à préconiser l'ouverture de **consultations psychiatriques dans des centres d'hébergements**. Une telle préconisation nécessiterait cependant de mener un travail de réflexion sur les limites d'une intervention sanitaire, avec le risque de transformer tout état de « crise » ou de malaise profond du jeune, en une recherche active de solution via le médical avec une prise en charge médicamenteuse ou tout au moins « psychologique ». Par ailleurs, ces souhaits sont notamment tributaires des politiques de santé publique et de l'Agence Régionale Hospitalière (ARH) et il nous semble **nécessaire d'insister sur les besoins hospitaliers en termes de structures d'accueil pour grands adolescents ou jeunes adultes (16-18 ans voire plus)** pour lesquels la pédopsychiatrie se trouve parfois limitée et pour lesquels la psychiatrie adulte n'est pas indiquée.

Soulignons également qu'une **approche « tout psychologie » pourrait nuire à une prise en charge de ces jeunes**. En effet, certains ont repéré les modalités d'intervention basées sur l'écoute sans échange, offertes par certains psychologues qui, loin de les sécuriser, leur donne le sentiment de les menacer, en les absorbant dans les méandres de la prise de conscience, du doute et de la « *prise de tête* ». De la même manière, la plupart de ces jeunes disent savoir organiser leurs demandes selon les éducateurs ou les travailleurs sociaux qui les accompagnent. Ils ont une bonne connaissance des attentes de ces professionnels et **savent jouer avec le principe de « l'adhésion »** : adhérer à la prescription du professionnel ou faire semblant d'adhérer pour obtenir une contrepartie ou tout autre bénéfice.

Au regard de ces pratiques, il nous paraît essentiel que **les professionnels soient conscients des « travers » de leurs professionnalités**, travers que les jeunes repèrent et avec lesquels ils « jouent », menant parfois le professionnel dans des impasses de prise en charge. **La formation des professionnels doit ainsi être évoquée, non pas en termes de « savoirs » mais en termes de « savoir faire » et surtout de décalage régulier des pratiques** afin de développer des stratégies pouvant venir surprendre le jeune là où il n'attendait pas l'adulte et surtout qui vont renforcer la crédibilité de l'adulte investi dans la prise en charge.

Un autre élément nous semble nécessaire de mettre en débat, celui qui préside à **une sorte de hiérarchisation des institutions** : l'éducatif, le social, le soin, la police, la justice ... alors que l'on souhaite un partenariat institutionnel qui puisse **au-delà de l'interaction, constituer de l'inter-référence** et participer de la création d'un cadre commun d'intervention. En effet, les différents professionnels rencontrés témoignent d'une plus ou moins **grande légitimité à « convoquer » un partenaire institutionnel selon la crédibilité que s'accorde l'institution demandeuse**. Ainsi, les professionnels de l'Education Nationale

évoquent le fait qu'ils sont sollicités pour donner de l'information à d'autres institutions (éducatif ASE/PJJ ; soin ou justice) mais qu'il leur est difficile d'obtenir de l'information en retour, le plus souvent en raison du « secret professionnel » ou parce que les institutions estiment que certaines informations ne peuvent rien apporter de pertinent à l'Education Nationale et ce, malgré les partenariats conventionnés entre les différentes instances au titre de la Protection de l'Enfance. En quelques sortes, la récupération d'informations non directement utilisables par un tiers (selon le point de vue du détenteur de l'information à céder) est un **processus qui pourrait paraître suspect au titre d'une stigmatisation du jeune**. Nous retrouvons donc à cet endroit précis du partenariat institutionnel une hiérarchie qui détermine en quelque sorte un **jeu de pouvoir de circulation des informations jugées ou non utiles à transmettre**. Cette prudence est légitime et éthique mais jusqu'à un certain point. Citons le cas d'un jeune en situation d'hébergement collectif qui vient de vivre des événements très difficiles ayant par exemple conduit à une intervention de services soignants : est-il acceptable que ce jeune puisse retourner dans le contexte scolaire sans qu'un minimum d'information, partagée par les professionnels habilités, n'accompagne son retour ? Sur cette thématique généraliste dont les exemples sont pourtant fréquents, nous nous posons la question du sens de tels vides de communication. Sommes-nous devant de la toute-puissance, de la négligence, de l'im maturité ou encore un devant un pseudo partenariat qui fonctionnerait sur la méfiance ? Quelles que soient les raisons (probablement multiples) qui peuvent rendre difficile la circulation de l'information, **il nous paraît indispensable de prescrire des temps d'échanges entre institutions afin que chacun puisse évoquer ses pratiques, ses modes de prises en charges ainsi que les limites de son intervention**.

La mauvaise circulation de l'information risque parfois de créer des zones de vide, une **discontinuité dans la prise en charge des jeunes dits « incasables »**. C'est ce que certains d'entre eux renvoient : l'image d'une juxtaposition de professionnels qui font chacun ce qu'ils ont à faire mais qui en quelque sorte morcellent l'accompagnement et renvoient au jeune le sentiment d'être lui-même morcelé. Le problème qui se pose alors est celui de la perte de sens d'un objectif qui ne constituerait plus une ligne directrice forte et repérée par le jeune et les professionnels. Lors d'une journée d'étude qui s'est tenue à Rennes en avril 2008⁶³, certains professionnels ont évoqué la « *confusion entre la prise en charge globale du jeune et la résolution de la question de l'hébergement : l'hébergement est essentiel mais il ne dit rien de la prise en charge qui va s'y dérouler* ». Nous voyons là émerger un élément clé : celui des

⁶³ Journée Partenariale Protection de l'Enfance, « Mieux se connaître pour mieux travailler ensemble », organisée par le Conseil Général d'Ille-et-Vilaine, Rennes, le 4 avril 2008

placements successifs de jeunes qui mettent en échec **un travail d'accompagnement qui finit par se préoccuper avant toute chose de maintenir durablement le jeune dans un hébergement adapté : « que ça tienne ».**

Sur cet aspect de la prise en charge, il nous semble important que les réseaux et les relais gagnent en efficacité, en travaillant notamment l'enjeu de cette mise en rupture active du jeune, considérée peut-être à tort comme une mise en échec des prises en charges. En effet, le rapport des jeunes aux institutions n'est généralement pas le fruit du hasard comme nous avons pu le mettre en exergue à travers l'idée du parcours de vie. La notion de « rupture » jalonne ces parcours de vie, une rupture qui vient justement rompre successivement avec la plupart des institutions et qui a amené parfois le mineur à créer ses propres conditions de substitution par une déviance institutionnelle (le groupe de pairs et les activités parallèles). Ces ruptures démarrent visiblement en milieu scolaire avec l'absentéisme, le décrochage puis la déscolarisation, mais elles s'inscrivent dans une « logique » de parcours du jeune et de sa famille qu'il faut prendre le temps de comprendre, au risque que ce processus ne se reproduise sans cesse. **D'où la nécessité de travailler initialement autour d'une prise en charge globale, telle que modélisée à travers la « carte logique de la dynamique d'intervention-évaluation »** (Cf. Schéma 3, p.73). Cette approche aurait le mérite de pouvoir placer le jeune dans son contexte relationnel familial et affectif au centre de l'évaluation, tout comme les événements éventuellement traumatiques ou les maltraitances subies au cours de sa trajectoire existentielle.

Par ailleurs, il nous a été évoqué la nécessité pour les professionnels de « pouvoir souffler », de prendre de la distance. Il peut s'agir là d'une réelle préconisation, peut-être idéaliste, mais par laquelle la constitution même des équipes et leur organisation permettrait de prévoir des temps de mise à distance, par une rotation adaptée des professionnels ou un séquençage spécifique de certains temps de travail.

D'autres éléments clés doivent éclairer ces préconisations, notamment à travers les discours des mineurs rencontrés. Dans leurs propos, nous avons pu **mesurer l'importance de leur lieu de vie comme facteur d'influence de leurs comportements** (le quartier, la cité, le monde rural ...) et les « potes » qui en constituent le lien social. La notion de rivalités entre quartiers, de codes d'honneur et de valeurs n'est pas sans nous interroger sur leur soi-disant difficulté à « intégrer les cadres, les normes et les lois ». Bien au contraire, dirions-nous, un certain nombre des mineurs sous main de justice savent identifier les limites entre le légal et l'illégal, ce qui ne vient pas dire qu'ils mettent en pratique leurs connaissances. Nous avons

également pu évaluer l'existence d'éléments récurrents dans les propos de ces mineurs, ainsi que dans ceux des élèves scolarisés en collège : ils n'aiment pas l'école, ils ne voient pas à quoi cela va leur servir, ils ne supportent pas de rester assis, ils ont besoin de bouger et surtout ils s'ennuient Autant de critères qui viennent les mettre en défaut dans le contexte pédagogique scolaire et contribuent à leur exclusion active : **qui se débarrasse de quel problème dans l'exclusion ?** Pour eux, la rencontre avec les enseignants est une **rencontre manquée**.

Cette observation rejoint un discours que les mineurs, qui ont quitté le système scolaire portent comme une préconisation : *« moi ce dont j'avais besoin c'est de savoir parfaitement lire, écrire, compter et apprendre vite un métier »*, sachant que la plupart s'oriente vers des métiers du bâtiment ou de la pêche qu'ils considèrent ainsi : *« ce ne sont pas de métiers durs, ce sont des métiers physiques et on est dehors »*. **Ces remarques viennent sans doute interroger une idéalité du mineur, mais ne peuvent pas laisser indifférents quant à un questionnement politique de fond relatif au « collège unique ».**

En complément de cette observation sur leur devenir scolaire, les mineurs sous main de justice évoquent **l'approche de leur majorité comme étant la fin d'une période, celle où ils n'étaient pas encore entièrement responsables pénalement**. Ils ont tout à fait conscience qu'il se joue là une « nouvelle partie » dans laquelle les cartes ne sont plus à leur avantage. A mots parfois à peine cachés cependant, ils évoquent leurs sentiments vis-à-vis d'une justice qui leur paraissait peu crédible, qui les menaçait plus qu'elle ne les sanctionnait avant de finalement peser plus lourdement dans les limites posées à leurs actes de délinquance : peut-être un peu trop tard. **En d'autres termes, la question qui pourrait faire débat est celle de la crédibilité du rappel à la loi pendant la phase ascensionnelle dans la délinquance du jeune.**

Et de manière corrélative, lorsque la sanction tombe, lorsque le mineur se trouve confronté à la mise en acte de la peine encourue. Or celle-ci intervient le plus souvent de manière tardive, alors qu'un travail éducatif et social a été développé autour du mineur qui éventuellement commence à s'en sortir, à se projeter dans son propre devenir. Ainsi, des projets de formation ou d'entrée dans la vie active, se voient-ils stoppés par l'incarcération, deux à trois ans après des faits commis. Le temps de la justice a des conséquences douloureuses sur des jeunes qui, en 3 ans, quittent leurs 15 ans pour devenir majeurs : Comment ne pas considérer qu'ils aient pu avoir changé en ce temps de l'adolescence ? **Cette**

observation renvoie donc à un autre débat de fond, concernant l'éventuel développement d'une justice, non pas expéditive, mais accélérée et porteuse de sens éducatif pour des mineurs en quête de repères.

CONCLUSION

*Les mineurs dits « incasables » n'existent pas,
au pire on les retrouve dans la rue
ou en prison
et là ils sont dans une case.*

(Un professionnel)

Cette phrase résume l'état d'esprit de nombreux professionnels rencontrés qui ont marqué leur profonde répugnance à évoquer une telle perspective en termes d'impasse, avant d'accepter de contribuer à cette étude.

La rédaction de ce rapport a été pour nous l'occasion de retracer les contours d'une problématique, celle des mineurs dits « incasables », et qui pose de plus en plus difficultés aux institutions garantes des prises en charge sous quelque formes que ce soit. Partant de la demande initiale, nous avons pu expliciter tout au long de ce texte notre démarche : réflexion préparatoire, protocole de recherche, recueil des données, traitement et analyses, et enfin, les mises en perspectives possibles au vu des difficultés soulignées.

Les nombreuses rencontres que nous avons eues auprès des différents professionnels de l'Education Nationale, de l'Aide Sociale à l'Enfance, de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, des élèves, des parents et des mineurs de justice, nous ont conduit à faire plusieurs constats. Nous avons pu nous interroger sur la problématique de ces jeunes dits « incasables », sur les fonctionnements institutionnels et les aménagements qui y étaient prévus, mais aussi sur le lien complexe qui peut unir ces acteurs dans une rencontre parfois manquée. Les articulations que nous avons pu proposer entre ce qui relève des parcours institutionnels, des trajectoires de vie, des postures et des pratiques professionnelles, ainsi que des représentations, se sont montrées riches de sens, nous amenant à engager un glissement nécessaire par rapport aux théorisations que nous avait apporté la littérature. En effet, celle-ci est davantage centrée sur ce qui fait que le jeune vient créer du « dépassement puis de

l'impuissance des institutions » et elle n'évoque que rarement la manière avec laquelle les institutions autoalimentent les processus de rupture par des dysfonctionnements dont elles sont l'objet. Et c'est alors tous les modes d'accompagnement, d'intervention et de prise en charge qu'il convient de mettre en rapport afin de saisir les points de vulnérabilité institutionnels, personnels et subjectifs. Nous le disions plus haut, nous sommes dangereux là où nous sommes vulnérables. Il en est de même pour le cadre posé autour du jeune et qui appelle des pratiques réactives de sa part.

C'est alors toute la question du lieu, de la *place*, qui s'impose, depuis les définitions théoriques proposées jusqu'au problématiques subjectives que « l'incasable » sous-tend à tous niveaux (personnel, professionnel, intra et inter-institutionnel). La place s'est avérée devenir à mesure de nos observations, de nos réflexions, le fil rouge d'une construction que nous avons proposée dans ce rapport. Où situer le dit « incasable » ? Où le trouver ? Où le placer ? Vers où l'amener ? Des questions qui suscitent parfois, comme nous avons tenté de le montrer, des réponses divergentes tant au sein des corps professionnels que dans les échanges qu'ils peuvent avoir avec le jeune lui-même, et qui induisent des effets de mésentente parfois (dé)negatifs. Toute la complexité soulignée autour du diagnostic, et l'amalgame qui la colore lorsque s'y adjoint le processus de stigmatisation, en témoigne. Ce serait là toute une nomenclature à repenser pour faire évoluer les représentations, et avec elles, les traditions défensives qui ne sont pas sans orienter la mise en œuvre des missions.

Comme nous avons pu le voir, les résistances en place, dues pour une large part aux postures professionnelles assignées à des injonctions paradoxales, mettent à mal d'une certaine manière les prises en charges, introduisant des écarts entre discours politiques et pratiques de terrain. Ensuite, et non sans lien, les *multiples cloisonnements* repérés tant aux niveaux intra-institutionnel qu'inter-institutionnel qui non seulement, participent de ces écarts, mais viennent, malgré les acteurs, alimenter à leur échelle de l'« incasabilité » dans un parcours de vie singulier. Enfin, les lieux communs et distincts que nous donnent à voir des *discours croisés* de chacun des acteurs concernés, institutions, élèves, parents, ou encore, les trajectoires adoptées par chacun de ces jeunes. L'idée sous-jacente étant ici que le lieu de la réponse apportée par l'adulte ne fait pas nécessairement rencontre avec le lieu de la demande formulée tantôt dans les mots, tantôt dans l'agir, par le mineur. Les schèmes de référence ne s'avèrent partagés que relativement.

C'est alors, nous semble-t-il, un déplacement qu'il faut envisager ; un déplacement des postures, des positions, du savoir produit, et du sens afin de mettre en place des aménagement du cadre. Comme l'ont montré les recherches de Reasoner, Ayotte et Laurendeau, tout cadre doit, pour prétendre réguler ce qui se joue à travers lui, se signaler de caractéristiques communes : être Clair, Concret, Cohérent, Congruent et Conséquent. Ce que nous pourrions ainsi désigner comme les « Les 5C du cadre » sont des vecteurs essentiels contre toute percée vulnérante de ce dernier, de l'institution, ou encore de quelques préventions ou médiations sécurisantes que ce soit⁶⁴. Et ce sont ces caractéristiques, mises à mal telles que nous avons pu l'observer, qui semblent en mesure de restaurer l'échange dans l'espace qui se dessine entre institutionnel et institué.

⁶⁴ Winter A., Libeau Mousset L., (2006), *Accompagnement professionnel des personnels : entre institution et condition d'apprendre de l'élève*, document publié en ligne sur http://www.uhb.fr/sc_humaines/institut-criminologie/travaux_autres.html.

BIBLIOGRAPHIE

- Althusser, L. (1995), *Sur la reproduction*, Paris, PUF.
- Beauvois, J.L., (1994), *Traité de la servitude libérale, Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.
- Bergeret, J., (1984), *La violence fondamentale, l'inépuisable Œdipe*, Paris, Dunod.
- Born, M., (2005), « En milieu scolaire : de la victimisation à l'agression et inversement », in *Les violences scolaires en milieu éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, sous la direction de B. Gaillard, PUR, p.175-183.
- Carra, C., (2005), « Environnement socio-éducatif et violences à l'école élémentaire : essai de conceptualisation », in Gaillard, B. et coll., (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, PUR p.215-222.
- Chartier, J.P., (1989), *Les incasables : Alibi ou Défi, n°hors série*, Marseille, Ed. du *journal des psychologues*.
- Chartier, J.P., (1999), Approche psychanalytique de « l'incasable », in *Bulletin de psychologie*, tome 52 (3), 441, p.317-320.
- Chartier, J.P., (2002), La transgression adolescente : une quête de limites ? in *La lettre du grape*, n°48, L'enfant des limites, p.21-25.
- Chartier, J.P., (2004), *Les adolescents difficiles, psychanalyse et éducation spécialisée*, Paris, Dunod.
- Deleuze, G., Guattari, F., (1980), *Capitalisme et schizophrénie II, Mille plateaux*, Paris, Editions de Minuit.
- Deleuze, G., Guattari, F., (1995), *Capitalisme et schizophrénie I, l'Anti-Œdipe*, Paris, Editions de Minuit.
- Dery, M., Verlaan, P., Bougeard, A.S., (2005), « Aide à l'école primaire : nature et ampleur des difficultés comportementales des enfants aidés », in Gaillard, B. et coll., (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, PUR p.223-230.
- Foucault, M., (1976), *Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 2006.
- Harrati, S., Vavassori, D., Villerbu, LM., (2006), *Délinquance et violence*, Collection 128, Armand Colin.
- Lacan, J., (1938) Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie, in *Autres écrits*, Paris, seuil, 2001, p.23-84.

- Lerbet-Sereni, F., (2004), *Jalons pour un éclairage épistémologique de la relation éducative*, document publié en ligne sur : <http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/0602sereni.pdf>
- Lerbet-Sereni, F. (1998), *Relation et éthique de la responsabilité*, document publié en ligne sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf
- Lesourd, S., (2005), La violence du groupe est-elle évitable, in Gaillard, B. et coll., (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, PUR, p.85-94.
- Lévy, P., (1998), « Le ban du lieu », in Rassial, J.-J., et coll., (1998), *Y a-t-il une psychopathologie des banlieues ?*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p.17-23.
- Libeau Mousset, L., (2004), *La prévention de la maltraitance des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Mauss, M., (2004), Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, p.143-279.
- Oury, J (2004), Institutions : de quoi parlons-nous ? in *Institutions, revue de psychothérapie institutionnelles*, n°34, p.11-13.
- Pain, J. (2005), Pathoplasties et pathologies institutionnelles, soigner le milieu, in Gaillard, B. et coll., (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, PUR p.123.
- Rassial, J.J., (1990), *L'adolescent et le psychanalyste*, Pairs, Payots-rivages.
- Reasoner, R., (1982), *Building Self-Esteem : Elementary Ediction*, California, Consulting Psychologists Press Inc, et Ayotte, V., Laurendeau, M.-C., (1999). *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu défavorisé*. Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Selosse, J., (1991), « L'inquiétante étrangeté des incasables », in Pain, J., Villerbu, L.,-M., (1997), *Adolescence, violence et déviances (1952-1995)*, Vauchrézien, Matrice, p.429-435.
- Villerbu, L.M., (2000), La relation d'intimidation, cours de licence de psychologie, Diplôme Universitaire 1ère année « approche psychologiques en criminologie », document non publié.
- Villerbu, L.M., (2003), Remarques critiques sur les notions de dangerosité et vulnérabilité psychiatrique et criminologique en psychocriminologie, in Villerbu, L.M. (dir.), (2003), *Dangerosité et vulnérabilité en psychocriminologie*, Paris, l'Harmattan, p.13-60.
- Villerbu, L., M., (2005), Une clinique de l'apostrophe, in *Crise et effets de crises, Les cahiers de l'Institut de Criminologie et Sciences Humaines*, numéro hors série n°0.
- Winter, A. (2006), *Délinquance au féminin, approche psycho-criminologique et clinique des opportunités*, communication énoncée lors du 10ème Colloque International de l'AICLF, Association Internationale des Criminologues de Langue Française, Mai 2006, Istanbul, Turquie.

ANNEXES

ANNEXE 1 : FICHES CONSTITUEES PAR LES ELEVES DE L'ESEN, ECOLE SUPERIEURE DE
L'EDUCATION NATIONALE

LES « INCASABLES », FICHE RUPTURE SOCIALE

Définition :

Rupture familiale
Marginalisation
Appartenance communautaire ?

Termes équivalents :

Asocial, antisocial, marginal, zonard, jeunes parents isolés.
Amplifié par... drogué dépendant, addiction établie

Textes de références :

MGI, Compétences Conseil Général.

Problématique/missions de l'école :

Limites de l'accueil
Socle commun : droit de tous, compétence transversale

Ampleur du phénomène :

Enquête sociale

Demande sociale :

Information des familles, aide à l'insertion professionnelle, lutte contre la fracture sociale

Bonnes pratiques :

Prévention : cellule d'écoute
Curatif : /
Piste de réponse : /
Commentaires : /

LES « INCASABLES », FICHE VIOLENTS

Définition :

Trouble du comportement
Comportement s'oppose à un fonctionnement social
Mise en cause du droit à l'éducation
Mise en danger des biens et des personnes
Comportement punissable pénalement et scolairement
Plusieurs manifestations : physiques, verbales, mentales, sexuelles.

Termes équivalents :

Sauvageon, ingérable, inadapté, dangereux, perturbateur, incontrôlable

Textes de références :

Règlement intérieur, sanctions, procédures disciplinaires, signalement, saisine
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>

Problématique/missions de l'école :

Limites de l'accueil
Socle commun : droit de tous, compétence transversale

Ampleur du phénomène :

Signa quid ?
50% des faits de violence en ZEP (12-15% des élèves), 50% hors ZEP
Violence réelle/violence perçue

Demande sociale : - Ambitions
- Limites

Familles d'auteurs : aide, accompagnement, médiation
Familles de victimes potentielles : protection, éviction
Environnement établissement : /
Société : judiciarisation

Bonnes pratiques :

Prévention : Groupe de parole, médiateurs éducatifs
Curatif : /
Pistes de réponse : /

LES « INCASABLES », FICHE PLURI-EXCLUS

Définition :

Elèves inscrits successivement dans plusieurs établissements suite à des conseils de discipline ou à des mesures alternatives au conseil de discipline.

Termes équivalents :

Cas récurrents, « multirécidivistes », abonnés au conseil de discipline, cas extra-ordinaires, jeunes au comportement négatif, répétitif, inqualifiable, hors norme.

Textes de références :

Décret du 30 août 1985

Modifié par le décret du 5 juillet 2000

Circulaire du 19 octobre 2004

Problématiques :

Comment briser le cercle vicieux, l'engrenage...

- ❖ Comment enclencher une dynamique de réussite
- ❖ Comment dépasser la stigmatisation de l'élève
- ❖ Comment faire adhérer le jeune aux normes
- ❖ Comment repérer les signes avant coureurs
- ❖ Comment organiser la communication entre les établissements
- ❖ Comment organiser l'intégration de l'élève dans l'établissement

Ampleur du phénomène :

Epiphénomène en général inférieur à 1% de l'effectif mais en mobilisant beaucoup d'énergie, de temps, de moyens.

Représentations et demande sociale :

Toutes basées sur des préjugés et stéréotypes

> Familles :

Image judiciaire du conseil de discipline

Persécution du système scolaire

Processus répétitif sans effet positif

Mise en accusation

Demande d'écoute, de dialogue, d'une évolution vers un regard sans préjugés, d'une « vraie » prise en charge d'un traitement spécifique

Demande d'aide à la parentalité

> Jeune :

Révolte et/ou résignation

Renforcement de sa position de leader

Image judiciaire du conseil de discipline

Persécution du système scolaire

Processus répétitif sans effets positif

Mise en accusation

Demande d'écoute, de dialogue, d'une évolution vers un regard sans préjugés

Demande de rester dans la communauté des pairs élèves à l'école.

➤ Communauté éducative :

Élément de perturbation, charge supplémentaire, scepticisme quant à l'efficacité du dispositif d'accueil mis en place

Sentiment d'inéquité entre établissements

Demande de sécurité juridique et organisationnelle

Expériences de bonnes pratique :

Rencontre et travail entre les deux équipes (ancien et nouvel établissement)

Mise en place d'un protocole de traitement de l'affectation et de l'accueil au niveau d'un bassin

Organiser la traçabilité de l'élève, dans une démarche qualité entre établissements

Préconisation :

- ❖ Information juridique, sociale...
- ❖ Formation des personnels, analyse des pratiques professionnelles réflexives
- ❖ Mise en place d'un système de pilotage à différents niveaux : classe, EPLE, bassin
- ❖ Suivi sur le moyen terme de l'élève

LES « INCASABLES », FICHE DECROCHEURS

Définition :

Processus continu. Des états différents, progressifs. Décrocheur de l'intérieur (Décrocheurs qui se voient), décrocheurs externes (qui ne se voient plus).

En panne d'apprentissage. Ne trouve pas de sens à sa présence dans l'école.

Absences progressives puis disparition.

Des décrochages dont le système lui-même est responsable (ceux qui quittent l'école sans qualification), non suivi par les établissements des élèves, d'autres par le milieu social et familial. Processus d'affectation (panne de motivation). Notion de rupture : rupture d'apprentissage de la réussite, vers la difficulté (sur le plan cognitif mais aussi de la perte d'intégration).

Termes équivalents :

Absentéisme, désertion, abandon, sortie sans solutions, sorties prématurées, élèves en difficulté, violence, apathie

Textes de références :

Loi Berthouin 1959. Loi d'orientation de 1989. Loi quinquennale 1993. Circulaires de rentrées depuis 4 ans. Loi d'orientation sur l'avenir de l'école. Circulaires sur les classes relais, les ateliers relais.

Problématique :

Conséquence de la mise en place du collège unique (pour tous). Des réponses structurelles à des difficultés individuelles. Un problème d'organisation du système scolaire et un problème de société : conséquences sociales des décrochages, questionnement sur l'efficacité de l'école. Le décrochage scolaire remet en cause les ambitions affichées par les missions de l'école.

Ampleur du phénomène :

Le phénomène semble, vu des établissements, peu important, cependant le croisement des chiffres sur les non qualifiés (160 000), les résultats des tests de lecture lors des JAPD, les résultats aux différentes évaluations laissent à penser que le décrochage est plus massif qu'il y paraît.

Demande sociale

Ambition :

Scolarisation, qualification et insertion sociale.

Aspects économiques, prévention de la délinquance.

Limites :

Celles de la prise de conscience de l'ampleur du phénomène par les acteurs. La capacité à mettre en place des réponses individualisées. Capacité à travailler en partenariat, en cohérence d'intervention.

Bonnes pratiques :

Repérage. Attention portée aux élèves. Travail en équipe. Utilisation des conseils de classe comme outil de repérage. Cellule de veille.

Définir un protocole d'accompagnement de suivi de la prise en charge. Définir des objectifs sur le plan pédagogique.

Travail en réseau des établissements. Travail sur la valorisation et sur l'estime de soi.

Utilisation des classes relais comme ressource pour les établissements.

Pistes de réponses :

Organiser la mutualisation des réponses possibles. Organiser le suivi et l'évaluation des expérimentations.

LES « INCASABLES », FICHE HANDICAPES

Définition :

Constitue un handicap, au sens de la loi, toute limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Termes proches :

Invalide, *Infirmes*, *Inadapté*, *Désavantagé*,

Termes qui qualifient le handicap : sourd, aveugle, malvoyant, malentendant...

Textes de références :

Loi du 11 février 2005

Loi d'orientation du 23 avril 2005

Décret 2005-1752 du 30/12/2005

Circulaire 2005-129 du 19/18/2005

Circulaire de préparation de rentrée 2005 15/04/2005

Problématique (Mission de l'école, devenir) :

L'action vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.

La scolarisation vise l'insertion sociales et professionnelle du jeune handicapé.

L'école doit donc répondre à ses missions : éduquer, former, insérer, transmettre les valeurs de la république.

Comment adapter le contexte de l'école à la spécificité du handicap et accompagner l'élève dans son parcours scolaire, vers la qualification ?

Ampleur du phénomène :

Entre 3 et 8% d'une classe d'âge, selon les sources, sont en situation de handicap.

3% fortement handicapés (OMS), 8% (secrétariat national aux personnes handicapées) soit 12 à 32 jeunes possibles par collège de 400 élèves. Il faut préciser que plus de 80% d'entre eux sont déficients cognitifs.

Moins de la moitié est effectivement scolarisée.

Demande sociale (ambitions, limites) :

La personne handicapée est une personne à part entière, elle jouit des mêmes droits que les autres individus.

Le système éducatif doit prendre en charge les enfants handicapés y compris ceux dont les aptitudes cognitives rendent la scolarisation délicate à organiser.

Limites : les bâtiments, l'environnement physique, les limites du projet individualisé propre au handicap et à l'élève.

Bonnes pratiques :

Recours à l'enseignant référent de la Maison du Handicap
Anticiper l'accueil du jeune dans la structure scolaire
Projet individuel de scolarisation élaboré en concertation avec les familles
Equipe pluridisciplinaire d'accompagnement
Préparation de l'accueil par les autres élèves dans le cadre du CESC

Pistes de réponses (ce que l'on suggère à l'école de faire) :

Elaboration du projet individualisé avec la participation de l'enseignant référent.
Informer l'équipe éducative en vue de son adhésion.
Information du CA sur le devenir
Mise en place d'une équipe de suivi.

ANNEXE 2 : COURRIER DE PRESENTATION DE LA RECHERCHE A LA POPULATION



Note à destination des chefs d'établissements
Département d'Ille-et-Vilaine

Rennes, le xx/xx/xxxx

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un appel d'offre national diffusé en 2006, l'Université Rennes 2 Haute Bretagne a pu élaborer un projet de recherche dont l'un des axes concerne le parcours scolaire à l'adolescence. L'objectif de cette recherche est d'apporter des éléments de compréhension sur les apprentissages et les choix d'orientations formulés par les élèves (filles et garçons) dès le collège, en prenant le temps de comprendre ce qui, dans tout leur parcours de vie, les a conduits pas à pas.

A cette fin, nous souhaiterions rencontrer des élèves de votre établissement scolaire ainsi que leur famille, qui accepteront sur la base du volontariat, de nous aider dans notre réflexion. Conformément aux règles déontologiques de notre exercice, l'anonymat des personnes participantes, consentantes, sera respecté au même titre que le secret professionnel.

En vous remerciant pour votre collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de notre considération distinguée.

Laurence Libeau Mousset,
Directrice de recherche.

Anne Winter,
Ingénieur d'Etude.

ANNEXE 3 : GUIDES D'ENTRETIENS

RENCONTRE AVEC LES PROFESSIONNELS « EDUCATION NATIONALE »

– Guide d’Entretien –

La thématique du cadre :

1. Quelle définition donneriez-vous du terme « incasable » ?
2. Quelle fiche (Glossaire Esen) correspondrait le mieux, selon votre point de vue, à cette population ?
3. Comment vous représentez-vous ces jeunes dits « incasables » ?

La thématique des causes :

4. Quels sont, selon vous, les facteurs de « risque » à même de rendre le jeune « incasable » ?
 - a. Au niveau familial
 - b. Au niveau scolaire
 - c. Au niveau de leur personnalité
 - d. Au niveau des relations entre pairs
 - e. Au niveau des modes de vie contemporains
5. Quels sont, selon vous, les facteurs « de protection » qui pourraient contribuer à modérer ce parcours d’ « incasable »
 - a. Au niveau familial
 - b. Au niveau scolaire
 - c. Au niveau de leur personnalité
 - d. Au niveau des relations entre pairs
 - e. Au niveau des modes de vie contemporains

La thématique des indicateurs :

6. Quels seraient les indicateurs précoces d’une trajectoire d’ « incasable » ?
7. Quels modes de prise en charge ou de régulation l’école offre-t-elle ?
8. Quels seraient, selon vous, les besoins de l’institution pour ce type de prise en charge ? Les moyens ou les outils qui pourrait lui être apportés pour accompagner ces jeunes ?
9. Quelles sont les solutions proposées au jeune qui quitte le système scolaire ?

Illustration :

10. Pourriez-vous nous décrire un parcours prototypique, selon vous, d’un mineur dit « incasable » ?

RENCONTRE AVEC LES PROFESSIONNELS « ASE/PJJ »

– Guide d’Entretien –

La thématique du cadre :

1. Quelle définition donneriez-vous du terme « incasable » ?
2. Comment vous représentez-vous ces jeunes dits « incasables » ?

La thématique des causes :

3. Quels sont, selon vous, les facteurs de « risque » à même de rendre le jeune « incasable » ?
 - a. Au niveau familial
 - b. Au niveau scolaire
 - c. Au niveau de leur personnalité
 - d. Au niveau des relations entre pairs
 - e. Au niveau des modes de vie contemporains
4. Quels sont, selon vous, les facteurs « de protection » qui pourraient contribuer à modérer ce parcours d’ « incasable »
 - a. Au niveau familial
 - b. Au niveau scolaire
 - c. Au niveau de leur personnalité
 - d. Au niveau des relations entre pairs
 - e. Au niveau des modes de vie contemporains

La thématique des indicateurs :

5. Quels seraient les indicateurs précoces d’une trajectoire d’ « incasable » ?
6. Quels modes de prise en charge ou de régulation les institutions ASE/PJJ offrent-elle ?
7. Quels seraient, selon vous, les besoins de l’institution pour ce type de prise en charge ? Les moyens ou les outils qui pourrait lui être apportés pour accompagner ces jeunes ?
8. Quelles sont les solutions proposées au jeune qui quitte ces institutions ?

Illustration :

9. Pourriez-vous nous décrire un parcours prototypique, selon vous, d’un mineur dit « incasable » ?

RENCONTRE AVEC LES ELEVES DITS « INCASABLE » (EDUCATION NATIONALE)

– Guide d’Entretien –

Concernant le parcours scolaire :

1. Quelle est ta situation familiale ? Comment ça s’organise à la maison ?
2. Qu’est-ce que tu envisages de faire plus tard ? Pourquoi ? Modèle dans l’entourage ?
3. Quel est ton parcours scolaire ?

Concernant les évènements de vie :

1. Comment ça se passe à l’école ? Souvenirs marquants ?
2. Comment ça se passe à la maison ? Souvenirs marquants ?
3. Comment ça se passe avec tes copains ? Souvenirs marquants ?
4. As-tu des activités extrascolaires ? Souvenirs marquants ?
5. As-tu des problèmes de santé ?
6. Penses-tu qu’il y a des choses ont manqué dans ton parcours de vie ?
7. Est-ce que tu as des regrets par rapport à quelque chose ?

Concernant la demande :

1. Si tu pouvais faire des demandes à l’école, lesquelles seraient-elles ?
2. Si tu pouvais faire un vœu, lequel serait-il ?

RENCONTRE AVEC LES MINEURS DITS « INCASABLE » (ASE/PJJ)

– Guide d’Entretien –

Concernant les évènements de vie :

1. Quels sont, pour toi, les évènements marquants ou manquants dans ta vie, entre
 - a. Avec ta famille
 - b. Avec tes copains
 - c. A l’école
 - d. Dans tes activités extrascolaires
 - e. Au niveau de ta santé

Concernant l’ « incasabilité » :

1. Comment te qualifierai-tu pour représentation ta situation ?
2. Comment te sens-tu par rapport à cela ?

Concernant le parcours institutionnel :

1. Comment ça se passe(ait) à...
2. Est-ce qu’il y avait des problèmes particuliers ?
3. Est-ce qu’il y avait des choses bien ?
4. Pour toi, qu’est-ce qui n’a pas arrangé la situation à... ?
5. Pour toi, qu’est-ce qui de ton côté n’a pas rendu les choses faciles ?
6. Si tu devais retenir quelque chose dans ton parcours qui a posé problème, ce serait quoi ?