

**Rapport final**

**Synthèse**

Août 2008

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

Responsable du projet

**Michèle GUIGUE.** Professeur, Université Charles de Gaulle – Lille 3, équipe de recherche Proféor (mguigue@club-internet.fr)

**Delphine BRUGGEMAN, Maryan LEMOINE, Éric LESUR, Bernadette TILLARD.**

**Groupe de Recherche sur les Interventions Éducatives et Sociales**  
(gries.npdc@free.fr)

Dans notre société au maillage institutionnel aussi dense et entrelacé, peut-on dire que des jeunes mineurs sont « incasables » ?

Nous proposons de considérer que ce terme désigne, non des jeunes, mais une situation dans laquelle se trouvent certains jeunes, une situation complexe que nous définissons à partir de quatre pôles : un jeune à « caser », ses parents (ou sa famille), un ou plusieurs professionnels en charge de le « caser », des institutions susceptibles de l'accueillir. Cette approche engage à explorer les positions des uns et des autres, notamment celles des professionnels par rapport au jeune qu'ils aident, mais aussi par rapport à ses parents et aux institutions en présence. Elle implique la prise en compte des personnes : les jeunes, le père, la mère, les professionnels ou intervenants divers, en évitant le recours à des entités abstraites et globalisantes : l'école, la famille, les services sociaux, etc. Les institutions existent, mais leurs actions passent par des professionnels qui assument leurs rôles avec des manières de dire et de faire fort différenciées. Et quand il s'agit de jeunes difficiles, les institutions sont interrogées dans leurs valeurs, dans leur fonctionnement et dans leurs routines, si bien que l'implication des professionnels constitue un aspect non négligeable de ce qui se passe tant en termes de prévention que d'interventions de soutien et d'accompagnement.

Dans cette perspective, nous nous sommes appuyés sur la théorie d'E. Goffman (1968) car il définit la participation en intégrant plusieurs niveaux. Au premier niveau, les manières de faire comprennent, d'une part, l'engagement c'est-à-dire la coopération et la soumission à des obligations majeures, d'autre part, les réticences et les compromis pratiques. Au second niveau, il fait place aux sentiments ressentis : agréables ou pénibles. Enfin, il reconnaît une double tension intrinsèque à la participation sociale elle-même, entre le pénible et l'agréable, entre l'adhésion et la résistance jusqu'au refus. Penser ces tensions, c'est concevoir des tiraillements plutôt que des alternatives, c'est introduire de l'ambivalence et de l'ambiguïté, plutôt qu'imaginer une résolution monolithique dans une direction ou dans une autre. Ainsi on peut espérer ouvrir des perspectives pour penser, avec nuances, les zigzags de ces parcours d'intégration sociale, bifurcations, ruptures, régressions, échappées et retours, progrès.

Il y a, en effet, des jeunes de 14 à 16 ans qui, bien que l'institution scolaire soit centrale, y sont marginalisés ou s'en esquivent. En octobre 2006, partant d'un dispositif, *Démission Impossible* (Pas-de-Calais), permettant d'individualiser la scolarité de collégiens afin de remédier à leurs difficultés ou de les ramener au collège, en appliquant quelques règles formelles, nous avons retenu une cohorte de 20 jeunes, entrés dans ce dispositif au cours de l'année scolaire 2005-2006, sur un secteur géographique circonscrit. 17 garçons et 3 filles composent cette cohorte regroupant des jeunes absentéistes lourds, déscolarisés, ou multi-exclus. L'attention portée à ces jeunes par les chargés de mission de D.I. a permis des contacts faciles et confiants et a été décisive pour la conduite de cette recherche. Pour chacun, nous avons donc fait des entretiens avec eux-mêmes, avec leurs parents, avec des professionnels de collège (en ajoutant leurs dossiers), avec des travailleurs sociaux et avec les médecins scolaires (soit un total de 97 entretiens).

Quels points forts retenir de cette recherche ?

Les professionnels des collèges, dans leur ensemble, considèrent que ces élèves ne se soumettent pas aux obligations majeures de l'école et ne coopèrent pas pour apprendre : ils ne travaillent pas, ils s'absentent, ils perturbent les classes et l'établissement. Pourtant, au-delà de ce constat global, quand ils évoquent des individus, ils compatissent et décrivent des élèves en souffrance ou des élèves qui,

pour la majorité d'entre eux, s'engagent dans les tâches scolaires, mais qui, débordés par leurs sentiments, ne dominent pas leur implication, s'énervent du fait du manque d'exclusivité que suppose un groupe classe, explosent face à l'échec ou à une intervention qui marque des limites. Paradoxalement, l'engagement de ces élèves est donc plutôt marqué par une absence de modération et de prudence qui conduit à rendre les situations insupportables. Adhésion et explosion s'enchaînant de façon imprévisible, ces élèves apparaissent comme *bizarres, fascinants, incompréhensibles*. Leurs comportements mettent en évidence, de façon exacerbée, l'engagement dans le travail scolaire et la résistance, voire l'opposition, vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses règles impersonnelles : ses programmes insurmontables, ses élèves comme ses enseignants anonymes, équivalents, interchangeableables selon les niveaux ou les disciplines.

Ces élèves acceptent de travailler avec ceux qu'ils choisissent, dans des situations duelles et à l'écart, à l'abri des normes des programmes et de la relation maître-élève, à l'abri de la comparaison et de la concurrence des autres et de l'éventuel spectacle de leurs difficultés. Pour eux, être scolarisés aux marges de la classe constitue souvent un compromis acceptable : l'individualisation du parcours, le retrait spatial tendent à atténuer la pénibilité et la rigidité des normes. Ce mode de fonctionnement modifie le partage des tâches, les enseignants –professionnels de la classe- se tiennent souvent à l'écart, les assistants d'éducation prennent en charge le tutorat, parfois relayés par des principaux ou des adjoints qui accueillent ces élèves dans leurs bureaux et retrouvent ainsi une activité pédagogique<sup>1</sup>. Les CPE assurent, quant à eux, une charge dévoreuse de temps : suivre ces élèves dans leurs déplacements et les nombreux papiers qui s'ensuivent.

Dans ce contexte, le dispositif D.I., ouvrant de plus sur la découverte du monde professionnel, constitue un compromis, voire *une bouée de sauvetage* acceptable pour eux comme pour l'école. La culture de l'établissement crée, néanmoins, des différences importantes d'un collège à l'autre, certains sont sensibilisés à ces élèves difficiles et ont une approche compréhensive : *Ils voient l'enfant, ils voient pas que l'élève, parce que l'élève c'est une horreur !* dit un principal de ses enseignants. Toutefois s'ajoute aussi –c'est manifeste dans les entretiens- le sentiment d'appartenance, « l'attachement » dirait Goffman, celui des cadres éducatifs et des enseignants, comme celui des élèves. La communauté se construit au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup>, quand on apprend à connaître les élèves et qu'on les forme alors qu'ils sont encore *petits*.

Les difficultés scolaires de ces élèves, repérables dans les dossiers, sont souvent anciennes. Pour certains, on trouve des traces de prise en charge (RASED, CMPP) dès la maternelle. Quelques élèves ont la moyenne, guère plus, à l'entrée en 6<sup>e</sup>, mais la plupart ne maîtrisent pas les compétences de base. Et si les parents évoquent souvent les bons souvenirs de l'école primaire et la catastrophe de l'entrée en 6<sup>e</sup>, les pièces archivées ne confirment pas la radicalité de cette coupure, tant parce que des difficultés étaient déjà présentes que parce que la dérive s'opère plutôt en 5<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup>. Si le collège peine à s'occuper de ces élèves, il faut reconnaître qu'il est placé face à des situations inextricables : orientations en SEGPA refusées ou, exemple extrême, Roger qui revient dans son collège d'origine parce qu'après deux ans, l'EREA qui l'accueillait n'y arrivait plus !

Situations inextricables, car ces élèves cumulent des difficultés et des malheurs : problèmes de pauvreté, de familles, de santé, événements dramatiques.

---

<sup>1</sup> La plupart sont d'anciens enseignants.

Ces aspects qui s'inscrivent dans l'histoire du jeune et de sa famille, parfois depuis sa naissance, suscitent de la souffrance, ils sont soulignés par les parents : tout ne vient pas d'eux, ni non plus de l'école. Farid comme Eddy ne surmontent pas le décès de leur père au moment délicat de l'entrée en 6°. Handicapé, Dylan en veut à la terre entière. Kelly, placée bébé, suscite de nouveaux placements tout en les faisant voler en éclat... Certains passent d'un établissement à l'autre de façon tourbillonnante, ainsi Kelly passe dans 6 collèges, Médhi dans 4, Roger fait des aller et retour entre son collège et des structures diverses : EREA, Dispositif relais, atelier PJJ. La place qu'ils occupent n'est donc jamais durablement appropriée. Chaque arrivée dans une nouvelle institution semble être une nouvelle chance : « on remet les pendules à zéro ». Cependant, la comptabilité des absences, des frustrations, des violences se remet en marche, parfois d'autant plus vite que les antécédents des jeunes sont colportés. Perçus comme étant perpétuellement en train de changer de « case », ils sont considérés comme *des pièces rapportées*, ils ne sont à *personne*, ils sont d'*ailleurs*.

En revanche, les parents constituent, eux, un milieu relativement stable. Relativement, car il y a des maladies, des décès, des divorces, des pères incarcérés, des maltraitances. Il y a aussi des mères qui ont peur de leur ado, trop grand et trop fort, et qui s'interrogent : sa violence, à la maison comme à l'extérieur, ne met-elle pas en danger le fragile équilibre de la famille ? Toutefois, les parents tentent de soutenir leur enfant, activent leur réseau pour trouver un lieu de stage, couvrent ses absences avec plus ou moins de constance, lui trouvent des excuses, principalement dans le niveau inaccessible des exigences, mais surtout dans la dureté des relations à l'école. Reprenant les témoignages et les plaintes des jeunes, leurs parents mentionnent les humiliations, les injustices et les peurs. Tel enseignant, tel surveillant a pris en grippe leur enfant, l'accuse systématiquement des incidents, parfois même en poursuivant une vindicte qui avait déjà affecté un aîné. Les professionnels des collèges, eux, à l'opposé, soulignent que ces jeunes font peur à leur camarade et que leur retrait de la classe est un soulagement pour tous. Prenant en compte cet espace de désaccord, on peut s'interroger : à côté de malentendus et d'incivilités ordinaires, n'y a-t-il pas une certaine méconnaissance de l'école vis-à-vis des heurts et de l'aspect menaçant de la vie collective ? Un point est manifeste : ces jeunes font souvent peur, mais les professionnels ne les imaginent pas comme ayant eux-mêmes peur. Et ils attribuent certaines de leurs réticences, par exemple à sortir du quartier, à essayer une ou deux nuits dans l'internat d'une maison familiale rurale, à l'étroitesse de leur horizon et de leur projet. Souvent contactés par les CPE ou les principaux, quelques parents coopèrent avec persévérance, mais la plupart usent de stratégies pour se protéger en misant sur deux registres : faire durer et maintenir l'espace privé à distance. Dans ce face à face parents – collège, les uns et les autres ont la même récrimination, ils s'accusent de ne pas bien s'occuper de cet enfant, les uns parce qu'ils seraient laxistes et dépassés, les autres parce qu'ils le marginaliseraient et ne s'occuperaient pas de lui et de son orientation.

Dans ce contexte, les travailleurs sociaux constituent un groupe clivé, d'un côté les Assistantes Sociales des collèges, de l'autre, les Educateurs Spécialisés ou les Assistantes sociales de l'extérieur. Les premières, face aux difficultés de l'administration du collège à entrer en contact avec la famille, sont mandatées pour essayer de comprendre ce qui se passe et rappeler l'obligation scolaire. Les seconds ont une connaissance plus globale du jeune, de sa famille, de son histoire et de son environnement. Leur souci, au-delà de l'absentéisme, est de *tenir*, de *cadrer*, de permettre au jeune de *rester* un moment quelque part afin de diminuer les occasions

de commettre l'irréparable. Les éducateurs de l'extérieur se sentent investis d'une préoccupation temporelle visant concrètement l'avenir. Ils remplissent un rôle de référent quand les parents ne savent plus que faire face à leur adolescent et ils montrent leur colère quand les institutions biaisent, voire même récusent ce qui avait été négocié.

Ces jeunes sont donc souvent bringuebalés de « cases » en « cases ». La pluralité des institutions qui s'en occupent (famille, école, services sociaux, sanitaires et judiciaires, services, services d'insertion professionnelle), la pluralité des établissements, des dispositifs et des instances offrent des « cases » sur lesquels les professionnels misent pour des objectifs et des usages très divers. Certains plutôt pour exclure et éviter une explosion « chez eux » en comptant sur un recours ailleurs, certains plutôt pour éduquer en marquant les limites de l'acceptable, en espérant créer un choc, certains, plutôt ceux qui sont aux interfaces, pour construire un itinéraire bricolé qui accompagne le jeune au-delà de l'école, vers un avenir d'adulte. Les engagements des uns et des autres sont liés, notamment, à leur position et à leurs institutions, avec des « murs » comme les internats et les collèges ou dans les interstices comme les services d'aide éducative. Plus ces institutions constituent des organisations de vie collective, plus ces jeunes en font ressortir la fragilité. Plus, aussi, ces institutions sont exigeantes, voire rigides, vis-à-vis de jeunes en difficultés pour lesquels leurs normes (notamment en matière d'apprentissage pour le collège) semblent être inaccessibles.