



HAL
open science

La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône. L'espace, enjeu d'une action sociale

Fleur Guy

► **To cite this version:**

Fleur Guy. La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône. L'espace, enjeu d'une action sociale. Géographie. Université Lyon 2 Lumière, 2015. Français. NNT : . tel-02124681

HAL Id: tel-02124681

<https://shs.hal.science/tel-02124681>

Submitted on 9 May 2019

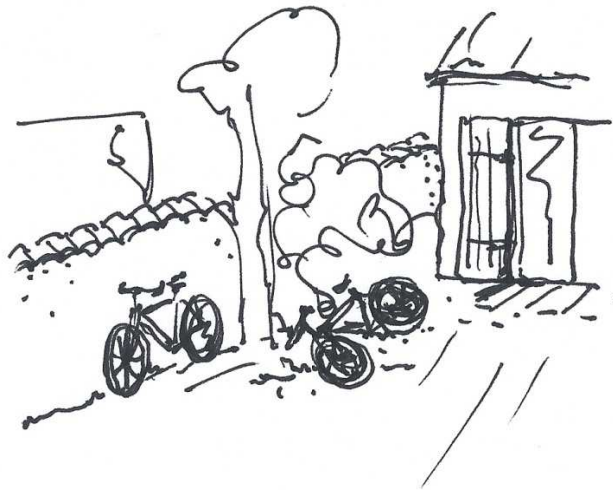
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lumière Lyon 2
Université de Lyon
Ecole doctorale Sciences sociales 483 ScSo
UMR 5600 Environnement Ville Société

La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône

L'espace, enjeu d'une action sociale



Faure, 2015

Thèse pour l'obtention du doctorat en géographie
Présentée et soutenue publiquement le 30 novembre 2015

Fleur GUY

Membres du Jury :

Mme Lydia Coudroy de Lille, Professeure à l'Université Lumière Lyon 2 (co-directrice)

Mme Sandrine Depeau, Chargée de recherches au CNRS (co-directrice)

M. Michel Parazelli, Professeur à l'Université du Québec à Montréal (rapporteur)

M. Thierry Ramadier, Directeur de recherches au CNRS (rapporteur)

M. Vincent Veschambre, Professeur à l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon

Remerciements

Merci tout d'abord à Lydia Coudroy de Lille, qui, depuis mon mémoire de Master 1, m'a guidée et conseillée avec une grande attention et bienveillance. Ce travail doit beaucoup à la co-direction de Sandrine Depeau, que je remercie pour sa grande disponibilité malgré la distance géographique et pour des échanges essentiels dans l'achèvement de ce travail. A Emmanuelle Bonerandi-Richard, qui m'a accompagnée dans la construction du projet de cette thèse ainsi que dans les premiers mois de sa réalisation et dont l'absence est toujours aussi difficile à accepter.

Merci à Michel Parazelli, Thierry Ramadier et Vincent Veschambre d'avoir accepté d'être membres du jury et d'évaluer cette recherche. Je remercie plus particulièrement Thierry Ramadier de m'avoir permis d'utiliser le Jeu de Reconstruction Spatiale qu'il a conçu.

Mes remerciements vont aussi aux personnes rencontrées au cours de mon enquête et sans qui ce travail ne serait pas : les adolescents, pour avoir partagé de nombreux moments de leur quotidien, répondu à mes questions et s'être prêtés au Jeu de Reconstruction Spatiale ; les directeurs des quatre établissements dans lesquels j'ai été présente, pour la grande liberté qu'ils m'ont offerte et pour l'accueil chaleureux et bienveillant qui m'a été fait ; les membres des équipes éducatives pour avoir accepté ma présence à leur côté dans des moments parfois difficiles et pour avoir partagé un peu de leur métier au cours d'entretiens ou de discussions informelles. Je tiens à remercier le directeur du premier terrain de cette enquête, et les éducateurs et éducatrices avec qui je suis partie à Nice et au Grau-du-Roi : ces séjours, comme le temps passé dans votre foyer, sont de très bons souvenirs. Un merci tout particulier à celle qui aime le violet !

Ce travail a été rendu possible grâce au soutien financier et matériel de plusieurs institutions. Merci à l'Université Lyon 2, dont le contrat doctoral m'a permis de me consacrer pleinement à ce travail de recherche pendant trois ans. Merci à la Région Rhône-Alpes d'avoir soutenu cette recherche dans le cadre d'un projet Université Citoyenne et Solidaire. Merci aux différentes institutions qui ont grandement facilité ma « mobilité » scientifique pendant ces années de doctorat : l'école doctorale 483 ScSo, la composante Bio-Géophile et l'UMR 5600 Environnement Ville Société. Merci à Séverine Morin et Monique Noharet pour leur grande disponibilité et leur aide dans toutes les démarches qui accompagnent la thèse.

Ces institutions à qui je dois un soutien matériel et financier ont été le lieu de rencontres déterminantes dans la bonne conduite de cette thèse. Au sein de l'Université Lyon 2, je tiens à remercier les enseignants-chercheurs de l'UFR Temps et territoires pour la formation que j'ai reçue en tant qu'étudiante, dont la qualité est pour beaucoup dans mon projet de poursuivre ces études en thèse, et pour les conseils et soutiens dont j'ai bénéficié lorsque j'ai été enseignante à mon tour, jusqu'à très récemment !

A l'ENS de Lyon, je remercie tous les collègues du couloir Sud pour m'avoir offert une ambiance de travail chaleureuse et stimulante depuis le début de la thèse. Merci à Camille et Julie, mes deux premiers modèles de thèse, vos deux soutenances mais aussi tous nos échanges ont été de belles motivations pour moi. Merci Julie de m'avoir relue, tes remarques m'ont beaucoup aidée. Mélodie, merci d'avoir égayé mon début de thèse de ta joie de vivre et de ta spontanéité ! Un grand merci à Hélène Mathian pour m'avoir orientée dans la gestion de

mes données et pour m'avoir initiée au langage SQL. Merci au STUPS-City. Charlotte, merci pour les cartes, pour les soirées Indo Café, pour les fruits de mer et la journée Charente, pour ton écoute et tes conseils sur les bases de données relationnelles. Merci à Laëtitia d'y avoir cru pour moi et d'avoir ponctué cette thèse de métaphores toujours à propos, de dispositifs astucieux (pancarte au-dessus du bureau et matériel de cuisine), d'expériences géographiques (de la croisière sur le Rhône à la chasse au panda roux) et d'un soutien infaillible en toutes circonstances.

La famille... Comme d'habitude, vous avez été tous les quatre tip-top ! A mes parents, Pierre et Violaine, vous m'avez encouragée sans pression, c'était parfait. Un grand merci à mon relecteur officiel pour toutes les coquilles repérées et pour sa veille électronique sur la mobilité, et à son assistante pour la vérification de la mise en page et le suivi logistique des corrections de mes déménagements (entre autres !). Merci à mon frère et à ma sœur, Marin et Colombe, pour leur dynamisme communicatif. Vous voir mener vos projets avec tant de motivation (et partager avec vous de grands moments musicaux) m'a redonné de l'énergie quand elle venait à me manquer.

Josua, préparer cette thèse à tes côtés m'a beaucoup appris. Merci pour ces cinq années passées ensemble (et pour le linge !), tu vas enfin me connaître sans thèse : c'est bien mérité !

Merci à la famille Fabre, le temps passé avec vous pendant mon enfance et les voyages de Pierre qui m'ont depuis toujours émerveillée sont sans doute pour quelque chose dans mon intérêt pour la mobilité. Merci à mes cousines, Fanny et Elsa, je suis chanceuse de vous avoir ! Prise dans la précipitation finale, je ne fais pas aussi bien que les remerciements de Fanny mais n'en pense pas moins. Merci à ma cousine Céline et au petit Shan pour les bons moments partagés. Merci Bruno et Béa, les quelques jours passés dans votre belle maison ont été un moment important pour l'avancée de ce travail.

Merci à mes amies parisiennes, Morgane et Béa, de m'avoir accueillie quand je passais par la capitale. J'espère avoir maintenant plus de temps pour vous rendre visite avec moins de contraintes. Merci à Judith de m'avoir donné LE conseil et d'avoir répondu présente pour traduire le résumé de cette thèse, à Nawal pour ses petites attentions toujours touchantes. De mes amies rencontrées à Lyon, je tiens à remercier Cléo, qui a été particulièrement là pendant une première année de thèse bien mouvementée et Floriane, disponible et pleine d'énergie. Merci Barbara, pour les cookies du départ, la photo de l'Opéra, les soirées pizzas, la soirée Bao de fin de thèse et tant d'autres. Merci à la famille Joly, récemment agrandie, pour de merveilleuses découvertes culinaires et des moments toujours ressourçants dans la maison de Saint-Priest ! Merci à tous les membres de la *Racoon* - Aurélie, Barbara, Kevin, Marion, Mattieu, Tatiana - de m'avoir acceptée dans la *team* : une découverte exceptionnelle ! Un immense merci à Mattieu pour avoir illustré cette thèse de ses jolis croquis.

Merci Camille, depuis le « 3 » du collège jusqu'à nos journées plage ou même de simples coups de téléphone, les moments passés avec toi sont toujours aussi drôles, une respiration essentielle dans ma vie de doctorante et dans ma vie tout court.

Mille pensées pour Manon, partie trop tôt pour que je puisse la remercier.

Parménide :

« Par conséquent, il ne change pas de place, que ce soit en se trouvant quelque part ou en venant à se trouver en un endroit, que ce soit en effectuant une révolution au même endroit ou en s'altérant. »

Jeune Aristote :

« Non, apparemment. »

Parménide :

« Il s'ensuit que l'un est privé de toute espèce de mouvements. »

Platon, *Parménide*, traduction de Luc Brisson,
Flammarion, 2011, p. 123.

Sommaire

Introduction générale.....	13
Première partie - Le placement dans sa dimension spatiale, entre individu, institution et société.....	37
Chapitre 1 - Le placement en établissement : cadrage institutionnel, historique et sociologique d'une mesure ambivalente.....	41
Chapitre 2 - La dimension spatiale du placement, une géographie des adolescents dans et hors de l'établissement.....	93
Chapitre 3 - Comment et où se placer ? Méthodologie et terrain de l'enquête	137
Deuxième partie - Se déplacer sous conditions : les déplacements des adolescents placés entre cadre institutionnel et pratiques éducatives	183
Chapitre 4 - L'encadrement des déplacements quotidiens dans les établissements de placement ..	185
Chapitre 5 - Ajuster les cadres institutionnels : les pratiques et représentations des éducateurs au cœur des conditions de déplacement	237
Troisième partie - Etre placé et se déplacer : apprendre (par) l'espace....	281
Chapitre 6 - L'espace vécu des adolescents : approches collective et individuelle.....	283
Chapitre 7 - L'apprentissage de la mobilité en contexte de placement	321
Quatrième partie - Mobilité et autonomie, une relation ambivalente.....	359
Chapitre 8 - Sorties autorisées et « fugues », les normes de la mobilité autonome.....	361
Chapitre 9 - Les rôles de la mobilité dans le placement.....	397
Conclusion générale	433

Liste des acronymes

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CEF : Centre Educatif Fermé

CER : Centre Educatif Renforcé

CIEN : Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant

CMP : Centre Médico-Psychologique

CPI : Centre de Placement Immédiat

DPJJ : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

DPM : Direction de la Population et des Migrations

DRESS : Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

EPM : Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs

INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire

IPES : Institution Publique d'Education Surveillée

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

ISES : Institution Spéciale d'Education Surveillée

MDR : Maison Départementale du Rhône

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

MIE : Mineur Isolé Etranger

MJC : Maison de la Jeunesse et de la Culture

MRIE : Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion

ODAS : Observatoire national de l'Action Sociale Décentralisée

ONED : Observatoire National de l'Enfance en Danger

OPP : Ordonnance de Placement Provisoire

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

SOES : Service d'Observation de l'Education Surveillée

TCL : Transports en Commun Lyonnais

UEER : Unité à Encadrement Educatif Renforcé

VE : Village d'Enfant

ZAU : Zonage en Aires Urbaines

ZAUER : Zonage en Aires Urbaines et Aires d'Emploi de l'Espace Rural

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Introduction générale

J'ai jamais squatté la routine
Et le manque de vie qui se tasse, sac à dos, à l'arrache
Allez hop! J'me casse
J'vais pas laisser ma vie prisonnière de la leur
Quitte à galérer ici je m'en vais galérer ailleurs
Tchao tchao les éduc's ! J'me barre ! Vous pouvez appeler les
flics,
Fermez la porte j'passerai par la fenêtre, c'est clair !
J'ai ma liberté qui m'attend juste devant [...]

Keny Arkana, « J'me barre », *Entre ciment et belle étoile*, 2006.

Mise en contexte : placement et contrainte spatiale *versus* mobilité et liberté

L'expérience vécue dans des établissements spécialisés dans la prise en charge des enfants et des adolescents est au centre de plusieurs chansons de Keny Arkana, rappeuse marseillaise placée pendant son enfance. Portée au grand public par l'intermédiaire de la chanson, l'expérience est alors décrite de manière particulièrement critique. Au-delà de la dénonciation, c'est l'importance de la symbolique spatiale qui est intéressante ici. Fondée sur la dichotomie entre l'« ici » et l'« ailleurs », cet extrait pose la question du passage de l'un à l'autre, du franchissement des limites que sont la porte ou la fenêtre d'un établissement. L'extérieur, situé « juste devant », est alors associé à une apologie du mouvement - « j'me barre ! », « j'me casse ! » - symbolisé par le « sac à dos ». Alors que la prise en charge en foyer est décrite par la métaphore carcérale, le fait d'être dehors et le mouvement sont associés à une valeur à atteindre : « la liberté ».

Liberté, contrainte et placements en établissement

Le caractère fermé des établissements, qui est ici relativisé par la possibilité de sortir « par la fenêtre », est en débat dans le champ de la Protection de l'enfance, dans une perspective historique comme contemporaine. Des évolutions législatives récentes ont en effet introduit de nouveaux types d'établissements et d'institutions dans les dispositifs de la Protection de l'enfance. La création en 2002¹ d'établissements dont le caractère fermé apparaît dans la dénomination (Centre Educatif Fermé (CEF) - Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs

¹ Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice.

(EPM)) relance les débats sur la prise en charge d'une population spécifique, caractérisée par sa minorité juridique. C'est notamment la possible adéquation entre un objectif d'éducation et l'enfermement comme moyen pour y parvenir qui est questionnée. Présenté par le champ politique comme une solution nouvelle face à la délinquance des mineurs, le caractère fermé de ces établissements renvoie pourtant à l'histoire de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) qui trouve son origine au XIX^{ème} siècle. Le dispositif institutionnel de la Protection de l'enfance repose sur deux institutions : l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), qui vise à protéger les mineurs en danger ou en risque de danger, et la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), qui sanctionne les délits commis par des mineurs. Alors qu'on pourrait croire que ces deux acceptions opposées de l'enfance et de l'adolescence s'appliquent à des individus différents, elles peuvent concerner une même personne, soumise à des procédures distinctes. Une juge des enfants racontait ainsi à l'occasion d'Assises nationales de la Protection de l'enfance qu'elle a sur son bureau une boîte de bonbons lorsqu'elle accueille un enfant pour une affaire civile, mais qu'elle retire la boîte quand elle passe aux affaires pénales². Cette anecdote illustre bien le caractère dual de certaines prises en charge des mineurs.

Cette dialectique est marquée par le recours à des institutions fermées et éloignées du milieu de vie des individus, avec l'exemple des colonies agricoles au XIX^{ème} siècle, ou à l'inverse à des interventions dites « ouvertes » et reposant sur la proximité avec la famille et le milieu de vie, avec par exemple les actions éducatives en milieu ouvert mises en place dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle (Pedron, 2005). Ces évolutions historiques se retrouvent dans le dispositif actuel de la Protection de l'enfance, composé de différents types d'établissements et de prises en charge, dont les Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) ou foyers³. Cette ébauche d'analyse du dispositif de la Protection de l'enfance et des débats qui le traversent révèle, d'un point de vue empirique, un questionnement sur l'usage de la contrainte spatiale dans le cadre de différents types de placement.

Liberté, contrainte et mobilité

L'association de la liberté au mouvement, présente dans l'extrait de la chanson de Keny Arkana, est courante. Cette idée participe à la valorisation de la mobilité, dans le champ des politiques publiques (Bacqué et Fol, 2007a), comme dans celui des sciences sociales. A partir

² Catherine de la Hougue, juge des enfants au TGI de Coutances, 5^{ème} Assises nationales de la Protection de l'enfance, 13 décembre 2011, Paris.

³ Le terme générique de « foyer » ou d'« établissement » est utilisé au cours de la thèse pour dénommer les MECS.

du constat de la place centrale de la mobilité - entendue dans un sens très large - dans les sociétés contemporaines, la mobilité comme nouveau « paradigme » implique pour certains une évolution des méthodes et objets des sciences sociales (Hannam, Sheller et Urry, 2006 ; Sheller et Urry, 2006). L'importante place de la mobilité dans les sociétés occidentales, et même son caractère incontournable, sont soulignés par de nombreux auteurs. Evoquant la mobilité comme « norme » (Orfeuil, 2011), Jean-Pierre Orfeuil parle d'une « société de mobilité » (Orfeuil, 2010), issue des évolutions socio-économiques et technologiques ayant eu lieu depuis les Trente Glorieuses. Dans le « monde connexioniste » décrit par Luc Boltanski et Eve Chiapello, le « différentiel de mobilité » entre individus serait au fondement d'un nouveau mode d'exploitation (Boltanski et Chiapello, 1999). De même, « la vie dans une société moderne liquide ne peut rester immobile » (Bauman, 2006, p. 9). Là encore, la mobilité est mise en relation avec les rapports de pouvoir entre individus, puisque :

« Les meilleures chances de victoire appartiennent à ceux qui circulent près du sommet de la pyramide globale du pouvoir, ceux pour qui l'espace compte peu et la distance n'est pas une gêne » (Bauman, 2006, p. 10).

L'idée d'une « mobilité généralisée », avancée par Pierre Lannoy et Thierry Ramadier, s'appuie sur la mobilité comme « valeur dominante et transversale dont le caractère est fondamentalement positif » (Lannoy et Ramadier, 2007, p. 12). Les auteurs distinguent cependant « les modalités de réalisation de cette mobilité » qui peuvent être critiquées et « le principe ou les processus, tant sociaux que cognitifs qui sous-tendent la mobilité [. . .] » et qui sont unanimement appréciés positivement (Lannoy et Ramadier, 2007, p. 12).

Le passage de l'analyse de la « valorisation de la mobilité à la domination par la mobilité » (Borja, Courty et Ramadier, 2013a) permet d'interroger les liens supposés entre la liberté et la mobilité et d'associer au contraire la mobilité à l'enfermement, comme le souligne le titre de l'article « prisonniers de la mobilité » (Borja, Courty et Ramadier, 2015). La mise en évidence de différents types de « déplacements coercitifs » (Ripoll, 2015, p. 140), au cours desquels l'individu qui se déplace est forcé de le faire par une autorité extérieure, s'inscrit également dans une approche critique de la mobilité. La place centrale accordée à la mobilité pour les tenants du « paradigme de la mobilité » n'implique pas pour autant une association systématique de la mobilité et de la liberté. Cette relation est ainsi questionnée par Mimi Sheller, qui montre à travers l'exemple de l'esclavage qu'une privation de liberté peut correspondre à un déplacement empêché (les chaînes de l'esclave), mais que le déplacement peut aussi être à l'origine de la privation de liberté (transfert d'esclaves entre continents) (Sheller, 2008), mettant ainsi en évidence un déplacement lui aussi « coercitif ».

Si la mobilité tend à s'affirmer comme une thématique émergente dans les études portant sur les géographies des enfants et des jeunes (Buliung, Sultana et Faulkner, 2012 ; Karsten et Vliet, 2006 ; Skelton, 2009), l'éditorial du numéro de la revue *Mobilities* consacré à la mobilité des enfants et des jeunes souligne cependant que le « paradigme de la mobilité » est peu investi par les études portant sur les enfants (*Childhood studies*) (Barker et al., 2009). Ce constat peut s'expliquer par la contradiction entre les travaux théoriques affirmant une généralisation de la mobilité et les études empiriques sur la mobilité des enfants et des jeunes qui montrent que celle-ci est avant tout contrainte et qu'elle est en diminution dans une perspective historique. Dans son texte sur la mobilité, Fabrice Ripoll utilise d'ailleurs l'exemple des enfants pour nuancer certaines thèses concernant la mobilité :

« *L'importance dans la population française des enfants et des jeunes adultes dépendants devrait donc à elle seule relativiser les discours sur les mobilités choisies* » (Ripoll, 2015, p. 157).

Son propos porte sur les mobilités « résidentielles » mais le même constat peut être effectué au sujet des mobilités « quotidiennes » : la « mobilité » des enfants est fortement contrôlée par les adultes (Depeau, 2007). Le choix des guillemets s'explique ici par la « méfiance » vis-à-vis de la mobilité à laquelle Fabrice Ripoll nous invite et qui implique de définir rigoureusement ce terme, dès l'introduction de cette thèse. Terme aux nombreuses acceptions, la mobilité peut renvoyer à une dimension spatiale et sociale. Lorsque l'on se focalise sur la mobilité spatiale, une distinction en fonction de la temporalité et de la distance du déplacement peut être opérée (Kaufmann, 2006), notamment entre mobilité quotidienne, mobilité résidentielle, voyage et migration. Face à cette polysémie, les dictionnaires usuels donnent des définitions précises de la mobilité comme « caractère de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de position »⁴ ou « propriété, caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction »⁵. Plus que le déplacement en lui-même, c'est la capacité pour les individus de réaliser des déplacements qui est prise en compte avec le concept de mobilité. Ainsi, la mobilité est plutôt une « qualité des personnes » (Ripoll et Veschambre, 2005a) qu'un acte. La mobilité telle qu'elle est ici entendue se distingue du déplacement, compris comme « un mouvement d'un point à un autre dans l'espace, avec retour ou de manière durable » (Brunet, Ferras et Théry, 1993, p. 149). Outre la distinction entre déplacement et capacité de déplacement, ces

⁴ *Le Petit Robert de la langue française*, édition numérique, 2016.

⁵ *Larousse Dictionnaire de français*, édition numérique, 2015.

définitions usuelles précisent que la mobilité peut être active (ce qui peut se mouvoir) ou passive (ce qui peut être mû).

Dans le cadre de cette thèse, la mobilité s'applique aux individus et désigne leurs capacités à se mouvoir ou à être mus. La mobilité est également entendue comme catégorie (Fritsch, 2013), s'inscrivant dans un système de normes sociales mais aussi institutionnelles. Suivant la démarche de Tim Cresswell, cette recherche considère la « mobilité comme un produit social inhérent au monde dans lequel nous vivons » (Cresswell, 2004, p. 153). La nature de ce « produit social » mérite dès lors d'être précisée, en relation notamment avec le contexte institutionnel qui contribue à définir son sens (Cresswell, 2004).

Les établissements de placement : un espace pluriel au cœur d'une analyse géographique

Le terme « placement » possède différentes définitions dans la langue française : l'« action de placer » ou « la mise en place » de quelqu'un ou quelque chose, le fait de « placer de l'argent » et enfin « l'action de procurer un emploi, une place à quelqu'un »⁶. A ces trois sens, s'ajoute un sens dit médical qui fait directement référence à l'objet d'étude de cette thèse : « Placement d'enfants dans un établissement sanitaire ou social ». Si le terme « placement », de par son champ lexical, a une dimension spatiale importante, il est peu utilisé par les géographes français. Il est notamment absent de plusieurs dictionnaires de géographie (Brunet, Ferras et Théry, 1993 ; George et Verger, 2013 ; Lacoste, 2003 ; Lévy et Lussault, 2003).

Dans ses définitions usuelles, le placement est avant tout considéré comme une action, celle de placer (que ce soit des personnes, des objets ou de l'argent). Le verbe « placer », dans sa forme transitive, prend le double sens de « mettre à une place » et « mettre dans une situation ». Cette définition fait écho à celle de la mobilité comme « caractère [...] de ce qui peut [...] être mû, changer de place, de fonction ». Selon ces définitions, le fait de placer quelqu'un a pour conséquence la mobilité de cet individu. Le terme de placement est également employé dans le champ de la Protection de l'enfance. Face au choix d'une stabilité des termes utilisés dans les textes de lois et dans le but d'une « meilleure compréhension sans ambiguïté par les citoyens », certains auteurs précisent que « le terme « placement » est utilisé

⁶ Sauf mention contraire, les définitions des termes « placement », « placer » et « place » sont issues du dictionnaire *Le Petit Robert* (2016).

pour un objet, sauf dans le vocabulaire juridique » (Alföldi et al., 2008, p. 44)⁷. Cette remarque pose la question de l'intentionnalité et de la décision de placement puisque le terme laisse entendre une dissymétrie de pouvoir entre celui qui place et celui qui est placé. Elle nous situe dans le contexte d'une mobilité particulière, qui peut être contrainte.

Si elle semble relever de l'évidence, la prise en compte de la relation entre placement et mobilité comme objet de recherche en géographie apparaît complexe notamment du fait de la définition plurielle des établissements de placement. Cette pluralité dépend pour partie du point de vue des acteurs selon lesquels le chercheur se place. Un article consacré à la question de l'alimentation dans les foyers pour enfants souligne ainsi « l'ambivalence » de ces institutions, définies comme un « triple espace », à la fois comme « maison », « lieu de travail » et « institution »⁸ (Dorrer et al., 2010).

Espace de résidence

Du point de vue des adolescents placés, les établissements de placement correspondent à un lieu de résidence. Ces derniers y passent en principe la semaine ou au moins plusieurs nuits par semaine. Le terme « droit d'hébergement » utilisé dans les ordonnances de placement pour signifier la possibilité de passer une ou plusieurs nuits par semaine chez un ou les deux parents montre bien le caractère provisoire de cet autre lieu de résidence. Cependant, le foyer ne remplit pas les critères traditionnellement admis du logement. En effet, le logement est défini en France à travers la norme « sédentaire » et « familialiste » (Lévy-Vroelant, 2010, p. 9). L'analyse de la nomenclature INSEE réalisée par Claire Lévy-Vroelant montre que les « habitants des collectivités » sont considérés comme des ménages « non-ordinaires » et que les lieux collectifs eux-mêmes - « prisons, pensionnats, foyers, résidences sociales, établissements de retraite, centre d'hébergement, etc... » - correspondent à des logements « non-ordinaires ». Les foyers pour adolescents entrent donc complètement dans cette catégorie et leur définition comme logement d'un point de vue juridique pose problème.

On pourrait supposer que ces espaces peuvent être qualifiés autrement que par l'aspect juridique en faisant appel au concept d'« espace domestique ». Ce dernier permet notamment d'évacuer la norme sédentaire puisque, selon Jean-François Staszak, un espace domestique

⁷ Les auteurs citent alors en exemple le juge Jean-Pierre Rosenczveig : « Comme le répète de façon pédagogique le juge Jean-Pierre Rosenczveig : « Quand je serai vieux, je veux bien être accueilli dans une maison de retraite, mais pas y être placé. » (Alföldi et al., 2008, p. 44).

⁸ Dans l'article en anglais, les trois mots utilisés sont « *home* », « *workplace* » et « *institution* ». Si les deux derniers sont clairs, le terme « *home* » peut être traduit de différentes manières.

« n'est pas forcément fixe » et « permanent » (Staszak, 2001, p. 348,349). En revanche, le critère selon lequel il s'agit d'un espace « familial » ne permet pas de définir les foyers pour adolescents comme des espaces domestiques (Staszak, 2001). Bien que Jean-François Staszak propose une définition large de la famille, allant jusqu'à y intégrer des formes de colocation entre étudiants, il indique explicitement qu' « on ne peut pas parler d'espace domestique pour un hôpital, une prison, un hôtel ou un internat, parce qu'il n'y a *a priori* pas de lien privilégié entre les personnes qui y cohabitent » (Staszak, 2001, p. 346). Des formes de domestication de l'espace sont relevées dans des espaces que Jean-François Staszak cite en exemple (Bony, 2015). Toutefois, les foyers, qui peuvent s'apparenter à des internats, ne peuvent donc pas être considérés comme des espaces domestiques *a priori*.

Le caractère fixe de l'espace de résidence est également remis en cause par les recherches prenant en compte de multiples lieux de résidence, que l'on retrouve dans le concept de « système résidentiel » (Pinson, 1988). Si la norme sédentaire, présente dans la définition juridique du logement, est nuancée par les recherches remettant en question la notion de résidence principale, la famille occupe une place importante dans ces travaux et la prise en compte conjointe des questions familiales et résidentielles peut faire apparaître ces dernières comme « un couple indissociable » (Bertaux-Wiame, 1995).

Les établissements de placement correspondent pourtant à des espaces de résidence non-familiaux. A la différence d'autres types d'espaces de résidence, même institutionnels comme les hôtels où sont hébergées des familles (Méner, 2015), les adolescents sont pris en charge sans membre de leur famille et par des personnes pour qui le foyer est un espace de travail.

Espace de travail

Alors que l'espace domestique, comme micro-espace, a été investi par les géographes, l'espace de travail est peu abordé à grande échelle dans les recherches en géographie. Le travail est considéré comme un objet de recherche en géographie, et notamment en géographie sociale, depuis les travaux fondateurs de Renée Rochefort (Rochefort, 1961), jusqu'à l'affirmation de la pertinence de cet objet dans le contexte actuel (Hérin, 2013), mais c'est son analyse à petite échelle qui est privilégiée dans ces travaux. Le rapport à l'espace de travail fait l'objet de travaux en anthropologie, ergonomie, psychologie, sociologie ou encore architecture, mais semble peu abordé en géographie, à l'exception des liens entre l'espace et le métier d'enseignant, à différentes échelles et niveaux d'enseignement, de la classe d'école primaire au campus d'université (Zetlaoui, 1999). L'intérêt à porter à l'espace de travail

apparaît cependant par le fait qu'il est mentionné dans les ouvrages destinés aux professionnels, notamment dans le champ de la Protection de l'enfance. Dans son ouvrage consacré au « travail d'éducateur spécialisé », Joseph Rouzel (2000) évoque l'espace institutionnel dans lequel ce dernier prend place. Il relativise tout d'abord la dimension matérielle de cet espace : « l'institution, ce n'est pas des murs, mais ce qu'un groupe humain (ici de professionnels et d'usagers) pose pour tenir ensemble » (Rouzel, 2000, p. 79). Ainsi, « l'accompagnement entre deux espaces, celui du social et du familial », qui correspond pour lui « à la fonction première de l'éducateur » (Rouzel, 2000, p. 85), peut se comprendre autant du point de vue d'un espace idéal que de l'espace géographique. Cependant, à travers l'exemple d'une activité mise en place, cet ancien éducateur établit explicitement un parallèle entre ces deux caractéristiques de l'espace :

«La notion de place [...] participe d'une structuration latente qui n'apparaît pas d'emblée. On peut parfois la voir émerger à travers la lutte des places [...]. Cette approche permet au sujet de se situer dans un espace symbolique certes, mais aussi géographique, topographique, spatial, d'où la parole peut prendre son envol, dans toute sa matérialité » (Rouzel, 2000, p. 102).

L'espace de travail apparaît enfin dans les travaux de géographes portant sur les institutions et intégrant à leurs analyses la manière dont l'espace institutionnel est approprié, à la fois par les personnes vivant dans ces institutions et par les professionnels y travaillant.

Espace institutionnel

Les établissements de placement peuvent enfin être considérés comme des institutions. Définie comme l'« ensemble des attributs matériels ou immatériels d'une organisation qui assure à celle-ci légitimité, rigidité, stabilité » (Lévy et Lussault, 2003, p. 514), l'institution décrit à la fois un processus, celui d'instituer, et son résultat. Ces deux dimensions se retrouvent dans le cas des foyers puisque des normes et des contraintes sont mises en place dans et par les établissements de placement.

Les institutions dédiées aux enfants et adolescents font également l'objet de travaux en géographie, pour la plupart sur l'espace scolaire. Ce dernier apparaît notamment dans la section « *Learning* » de l'ouvrage de référence du courant des géographies des enfants et des jeunes, *Children geographies. Playing, Living, Learning* (Holloway et Valentine, 2000). Les études portant sur l'école maternelle ou l'école publique sont également représentées dans la partie consacrée aux espaces institutionnels de l'ouvrage *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective* (Holt, 2010a). La géographie francophone développe

également, depuis les années 2000, des analyses de l'expérience de l'espace scolaire des enfants⁹. De la maternelle (Frouillou, 2011) au lycée (Sgard et Hoyaux, 2006), en passant par le collège¹⁰, l'espace scolaire tel que les enfants et les jeunes se l'approprient semble faire l'objet d'un intérêt croissant au sein de la recherche francophone. Alors que le milieu scolaire est analysé en lien avec l'appropriation des espaces publics urbains, à travers les sorties scolaires (Le Guern et Thémines, 2011), l'espace scolaire est également analysé comme un « espace d'enfermement »¹¹. La salle de classe est alors mise en parallèle avec d'autres espaces marqués par le cloisonnement :

« Pourquoi une classe ? Ces lieux sanctuarisés depuis Jules Ferry ont reproduit les lieux d'enfermement mis en place à l'époque moderne pour les malades (hôpitaux), les criminels (prisons) et, sur le modèle des couvents, les enfants (qu'on voulait soustraire aux parents jugés piètres éducateurs) » (Fumey, 2012).

Les recherches sur les institutions marquées par leur caractère fermé se développent depuis les années 2000 (Morelle et Zeneidi, 2015) à partir d'études portant sur la prison (Milhaud, 2009), puis sur les espaces de contrôle des migrants. Les deux numéros spéciaux de revues consacrés pour l'un à la « géographie de l'enfermement » (*Annales de géographie*) et pour le second aux « espaces de l'enfermement » (*Espaces et sociétés*) parus en 2015 témoignent de l'actualité scientifique en France de cette thématique. Les objets de ces recherches peuvent sembler *a priori* éloignés des institutions de placement, pourtant elles fournissent des grilles d'analyse pertinentes pour penser d'autres espaces dans lesquels l'enfermement est présent puisque « les institutions recourant à des formes d'enfermement se présentent comme un motif spatial récurrent » (Morelle et Zeneidi, 2015, p. 132). En outre, certaines de ces institutions sont analysées en lien avec de possibles circulations et invitent à penser de manière décloisonnée l'enfermement et les déplacements, la mobilité et l'immobilité (Bergeon et al. 2013).

Ainsi, alors que les recherches sur les institutions scolaires et sur les institutions fermées se sont développées depuis les années 2000, tant dans la littérature francophone qu'anglophone, les institutions non-scolaires dédiées à la jeunesse font plus marginalement l'objet d'études. Ce constat concerne plus particulièrement les institutions de placement d'enfants et de jeunes,

⁹ Des travaux plus anciens s'intéressent également à l'espace scolaire mais plus d'un point de vue didactique (André et al., 1989).

¹⁰ La thèse en cours de Muriel Monnard « porte sur l'espace scolaire tel qu'il est vécu, pratiqué et approprié par les élèves du secondaire obligatoire, dans le contexte genevois » (<http://www.unige.ch/sciences-societe/geo/collaborateurs/assistants/monnardmuriel.html>).

¹¹ Voir le dossier « Dans ma salle de classe, quelle géographie ! », publié par Bénédicte Tratnjek, le 6 mars 2013 sur le site Les Cafés Géographiques, http://cafe-geo.net/article_2652/#ftnref13.

qui n'ont, à ma connaissance, pas fait l'objet de publications francophones en géographie. Dans la littérature anglo-saxonne, une thèse en cours porte sur les espaces des institutions de prise en charge des orphelins en Russie. Dans son article paru en 2015, Tom Disney remarque que ce type d'institution est l'objet de nombreuses recherches quantitatives mais qu'il existe peu de travaux qualitatifs à même de révéler l'expérience vécue dans ces espaces de prise en charge (Disney, 2015). En effet, la note qui accompagne et complète ce constat fait référence à des travaux sur la prise en charge des enfants marginalisés en Russie (Khlinovskaya Rockhill, 2010) ou sur la problématique spécifique de l'alimentation dans les institutions de prise en charge des enfants (Dorrer et al., 2010 ; McIntosh et al., 2010 ; Punch, McIntosh et Emond, 2010). Les travaux de Gordon Jack portent également en partie sur les institutions de placement. L'auteur constate que, malgré l'importance de l'attachement au lieu dans le bien-être des enfants, le travail social se concentre sur les relations interpersonnelles, sans prendre en compte les liens entre les individus et leur environnement (Jack, 2010, 2013). Le manque de « conscience de l'espace » (« *space awarness* ») (Jack, 2013) du travail social, qu'il remarque concernant l'attachement au lieu, invite à interroger la prise en compte de son pendant, la mobilité.

Placement/déplacements : d'une approche sociologique à une approche de géographie sociale

Le placement fait pour sa part l'objet de travaux en sociologie. Les termes « parcours » et « trajectoires » apparaissent dans plusieurs recherches menées par des sociologues, avec pour objet le placement des enfants et des adolescents, mais ils revêtent une acception plus sociale que spatiale. Dans une perspective qui dépasse le temps de la prise en charge, le devenir des individus ayant connu un parcours institutionnel est envisagé (Dumaret, Donati et Crost, 2009 ; Frechon, 2003 ; Goyette et Frechon, 2013), de même que le parcours des individus au sein du dispositif institutionnel est analysé. Ainsi, les « parcours de placement » analysés par Emilie Potin montrent la diversité des configurations possibles. La distinction entre « enfants placés », « enfants déplacés » et « enfants replacés » témoigne de parcours résidentiels où la prise en charge en famille d'accueil peut alterner avec des retours au domicile familial (Potin, 2009). Cette instabilité s'observe également dans l'analyse des parcours de « jeunes délinquants », avec pour certains la succession de différentes prises en charge et l'effet-miroir entre le « degré de coercition du lieu de placement » et « l'ancrage dans la délinquance » de l'individu concerné (Jamet, 2010). Enfin, les déplacements dans le temps de la prise en charge

au sein d'un établissement sont analysés par Philip Milburn et Catherine Lenzi, à travers l'exemple des CEF. Les deux sociologues s'intéressent à la « dimension socio-spatiale » de cette alternative à l'incarcération, montrant notamment l'existence « d'espaces intermédiaires », lieux d'adaptations secondaires des mineurs placés, réinvestis par les éducateurs dans leur pratique professionnelle. Alors que des espaces physiques internes à l'établissement, comme la salle de classe, sont mentionnés parmi ces espaces, « les moments de sortie sont encore davantage chargés de cette possibilité de réappropriation des adaptations secondaires par les personnels éducatifs » (Lenzi et Milburn, 2015, p. 107). A travers l'évènement de la sortie, c'est l'espace extérieur à l'établissement qui constitue un espace intermédiaire.

Ces différentes approches sociologiques révèlent l'articulation entre le placement, comme action sociale, et les déplacements dans l'espace, à plusieurs niveaux. En effet, si le placement repose sur un déplacement dans l'espace géographique, qui peut s'apparenter à un changement de résidence, les déplacements réalisés lorsque les adolescents sont placés au sein d'un établissement apparaissent également comme un enjeu important. Cette mise en abîme du déplacement, et sa dialectique avec l'attachement au lieu, dans le cadre d'une action sociale, est analysée dans cette thèse dans une perspective de géographie sociale. L'approche « dimensionnelle » de l'espace permet de prendre en compte conjointement les processus sociaux et spatiaux sans les séparer les uns des autres (Ripoll et Veschambre, 2005a ; Veschambre, 2006). L'espace n'est alors pas considéré comme un facteur en soi agissant sur le social, ou un simple cadre de l'action, mais comme une dimension des processus sociaux (Veschambre, 2006). Cette approche permet également de lever certaines limites épistémologiques relevées dans le cas des « représentations sociospatiales des pratiques urbaines juvéniles » (Parazelli, 1998), mais qui peuvent s'appliquer dans d'autres types d'espaces. L'approche de géographie sociale adoptée dans cette thèse est nourrie par d'autres horizons disciplinaires, dont la sociologie et la psychologie environnementale, qui fournissent des cadres conceptuels et méthodologiques particulièrement utiles pour penser les spatialités des jeunes. Par ailleurs, les travaux inscrits dans le champ de la géographie sociale et/ou de la géographie culturelle, ayant pour objet, dans une perspective géographique, les enfants et les jeunes (géographie des enfants et des jeunes, *children, youth and families geographies*) et les espaces d'enfermement (géographies de l'enfermement, *caraceral geographies*), éclairent également le triple objet de cette recherche : les adolescents placés, les éducateurs travaillant dans les établissements et les établissements eux-mêmes.

Problématique de recherche

L'articulation des travaux théoriques sur l'ambivalence de la mobilité, notamment dans ses relations avec la liberté et la contrainte, avec le constat empirique d'un débat sur la contrainte spatiale dans les établissements de la Protection de l'enfance invite à interroger les modalités de déplacement et les rôles de la mobilité dans le contexte de placement :

Dans quelles conditions les adolescents placés se déplacent-ils et apprennent-ils à se déplacer ?

Comment les professionnels intervenant au sein des établissements, et plus particulièrement les éducateurs, prennent-ils en compte la mobilité des adolescents dans leurs pratiques quotidiennes ?

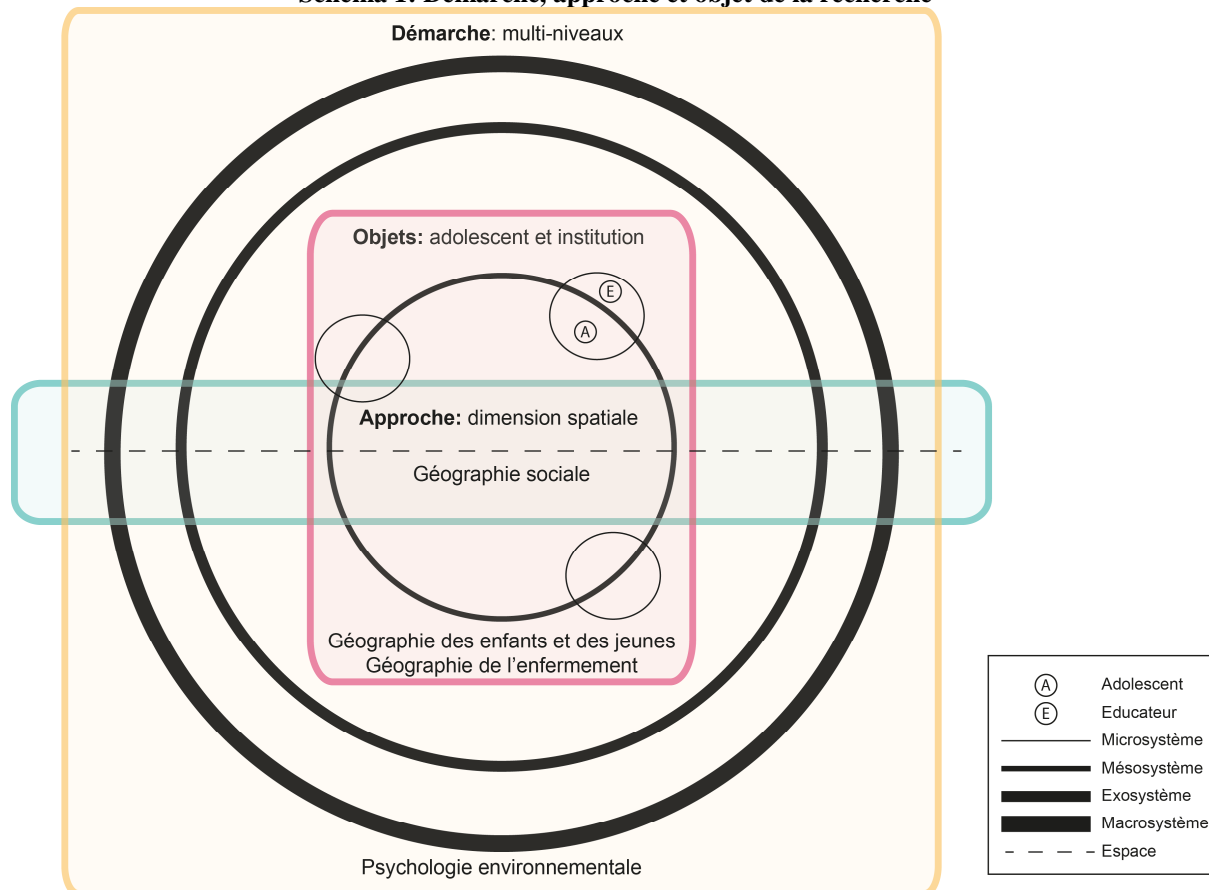
Plus que la connaissance des déplacements précis réalisés par les individus, c'est la capacité des adolescents à se déplacer, la mobilité, et la manière dont celle-ci est considérée par l'institution et les éducateurs qui sont centrales dans cette recherche.

Cette problématique nécessite d'envisager plus largement le rapport à l'espace de manière transversale, de trois points de vue : celui des adolescents placés, celui des éducateurs et celui des institutions de placement. Comment les adolescents placés s'approprient-ils cet espace résidentiel particulier ? En quoi l'espace intervient-il dans les pratiques professionnelles des éducateurs ? Comment les usages de l'espace sont-ils régulés au niveau institutionnel ?

Ces trois types de rapport à l'espace sont envisagés dans leurs interférences. On s'interroge notamment sur les relations entre les usages de l'espace au niveau institutionnel et son appropriation par les éducateurs d'une part, et les adolescents d'autre part.

Si la démarche privilégiée dans le cadre de cette thèse, ainsi que son objet, inscrivent ce travail dans trois champs de la géographie (géographie sociale pour la démarche, géographie des enfants et des jeunes et géographie de l'enfermement pour l'objet), l'approche transversale du rapport à l'espace est enrichi par une perspective interdisciplinaire. Le rapport des adolescents à l'espace est ainsi analysé grâce aux concepts et outils méthodologiques de la psychologie environnementale.

Schéma 1: Démarche, approche et objet de la recherche



Dans cette perspective, l'approche systémique proposée par Urie Bronfenbrenner et son « modèle écologique de développement humain » (Bronfenbrenner, 1977) permet de penser les relations complexes entre l'individu et les différents cadres¹² (ou situations) dans lequel il évolue. Ces cadres sont définis par un ensemble d'éléments : l'espace, le temps, les caractéristiques physiques, l'activité, les individus y participant et leur rôle (Bronfenbrenner, 1977, p. 514). A l'inverse d'une démarche qui serait centrée sur l'établissement, les relations entre les différents cadres dans lesquels évoluent les adolescents, mais aussi entre les différents niveaux, du micro au macro, sont envisagées. Ce modèle permet en effet de travailler sur les processus en considérant différentes échelles, allant des différents cadres quotidiens des individus (microsystèmes) dans leurs relations (mésosystème), aux cadres d'organisation qui régissent et organisent ce quotidien (exosystème) jusqu'au niveau plus idéologique (macrosystème) qui permet de considérer à la fois les systèmes normatifs mais également des cadres de pensée de la société sur un sujet donné.

¹² Le terme de *setting* utilisé par Urie Bronfenbrenner est ainsi traduit.

Ce modèle met sur le même plan les dimensions individuelles, sociales et spatiales, et permet donc d'opérationnaliser l'interdisciplinarité.

Objet et terrain : les Maisons d'Enfants à Caractère Social dans le département du Rhône

Le terrain est défini par Anne Volvey comme une « entité spatio-temporelle et une instance épistémique où se manifeste l'attitude empirique d'un chercheur dans sa tentative d'établissement des faits scientifiques » (Volvey, 2003, p. 904). Le terrain renvoie donc à la posture adoptée par le chercheur, non seulement pour vérifier des hypothèses de recherches, mais aussi, en amont, pour formuler ces hypothèses et contribuer à la construction du questionnement plus global. La définition d'Anne Volvey permet d'insister sur la dimension dynamique du terrain, délimité par des bornes spatiales et temporelles et construit par le chercheur. « Etape sensible » (Gumuchian, Marois et Fèvre, 2000, p. 188) d'une recherche en géographie, le « choix du terrain » est envisagé ici comme un processus, dont les différentes étapes ont des implications multiples pour la recherche. Sa dimension exploratoire invite à envisager la relation entre terrain et construction de l'objet dans une approche où « terrain d'étude et problématique d'analyse ne seraient pas si nettement dissociés, la spécificité du terrain modifiant au fil de l'avancement des travaux les grandes orientations de la réflexion, la problématique réagissant également sur le terrain lui-même ou du moins sur le type de regard porté par le chercheur sur ce terrain » (Gumuchian, Marois et Fèvre, 2000, p. 188).

Afin de tester les hypothèses et de répondre à la problématique de cette recherche, un double choix de terrain a été réalisé, concernant les établissements de l'enquête et son périmètre. Une enquête exploratoire (Annexe 1), au cours de la première année de la thèse, a permis de prendre connaissance d'un milieu institutionnel jusqu'alors inconnu et de comprendre comment s'organisaient et se territorialisaient les dispositifs de l'ASE et de la PJJ.

Les MECS : des établissements pour tester la mobilité

Les établissements choisis comme terrain de cette recherche ont le statut administratif de MECS. Etablissements sociaux et médico-sociaux, les MECS, ou « foyers » dans le langage courant, accueillent des mineurs et jeunes majeurs dans le cadre d'un placement. Les MECS se trouvent en situation d'intermédiation par rapport aux autres établissements de la Protection de l'enfance au regard de la discontinuité avec l'environnement extérieur

(ouverture/fermeture) et de la distance avec le domicile familial (proximité/distance) (**Tableau 1**).

Tableau 1: L'articulation des modalités de contrainte spatiale selon les types de prise en charge

Type de prise en charge	Habilitation	Distance avec le domicile familial	Discontinuité avec l'environnement extérieur
AEMO (Aide Educative en Milieu Ouvert)	ASE/PJJ	--	--
MECS (Maison d'Enfant à Caractère Social)	ASE/PJJ	~	~
CER (Centre Educatif Renforcé)	ASE/PJJ	++	-
CEF (Centre Educatif Fermé)	PJJ	+	+
EPM (Etablissement Pénitentiaire pour Mineur)	PJJ	-	++
++ : Maximale - - : Minimale ~ : Variable (de faible à minimale) + : Forte - : Faible			

Guy, 2010

L'AEMO, en tant qu'intervention ne se faisant pas en établissement, représente la forme la plus aboutie d'une prise en charge fondée sur une absence de distance avec le domicile familial et une absence de discontinuité avec l'environnement extérieur. En revanche, les CEF, CER et EPM se situent plus clairement dans une mise à distance, avec toutefois des modalités différentes. Le CER constitue un dispositif original, fondé sur l'éloignement du domicile familial et l'immersion dans un nouvel environnement, dans le cadre du séjour de rupture où les adolescents et leurs encadrants sont souvent en itinérance. Il s'agit avant tout d'une immersion dans un nouvel environnement « naturel » et la prise en charge cherche parfois à limiter les contacts avec les populations locales. Dans le cas de l'EPM et du CEF, la contrainte spatiale apparaît comme un moyen de la prise en charge de jeunes dans un cadre judiciaire pénal qui passe par une mise à distance géographique pour le CEF et par une discontinuité forte avec l'environnement extérieur pour l'EPM. La correspondance entre mise à distance et prise en charge judiciaire doit cependant être relativisée par le cas de certaines MECS qui ont la double caractéristique de la distance géographique avec le domicile familial

et de la discontinuité avec l'environnement extérieur : la mise à distance peut survenir sans être visée, du fait de la localisation de ces établissements et du nombre limité de places, ou bien la mise à distance peut être un moyen d'action sans qu'il n'y ait d'enjeu judiciaire, notamment pour assurer la protection d'un mineur dans le cadre d'un placement administratif par exemple.

Les MECS accueillent en effet des mineurs ou des jeunes majeurs dans le cadre d'un placement administratif, judiciaire civil ou judiciaire pénal. Dans le cas des MECS, ces objectifs de distance et de discontinuité sont aléatoires, en lien avec la variabilité des établissements (un même établissement est souvent habilité pour plusieurs types de placement) et des publics accueillis. Un cahier des charges plus souple que celui d'autres structures en matière de discontinuité avec l'extérieur et de multiples possibilités de jeu de distance liées à leur nombre important sur le territoire permettent d'interroger les relations entre liberté, contrainte et mobilité, dans le cas d'une action sociale¹³.

Le département du Rhône et les jeunes : difficultés et action sociales

Maillage administratif privilégié de gestion de l'action sociale, le département est une échelle particulièrement adaptée à une étude intégrée au champ de la Protection de l'enfance. Si le choix du département s'explique ici facilement¹⁴, le département du Rhône¹⁵ présente certaines caractéristiques qui enrichissent l'analyse. Il forme en effet un contexte territorial spécifique au regard des autres départements français. Situé dans la moitié méridionale du pays (Carte 1), sur un axe nord-sud particulièrement dynamique à l'échelle de la France mais aussi de l'Union Européenne, le Rhône est un département urbain, fortement marqué par la présence de l'agglomération lyonnaise, deuxième du pays en nombre d'habitants. Sa densité de population est tout particulièrement élevée, grâce à la présence de 1 795 663 habitants (population totale au 1er janvier 2012¹⁶) sur une superficie très faible (3 249 km²). Malgré

¹³ Le choix de ce type d'établissement s'inscrit également dans la volonté de s'éloigner des débats idéologiques concernant les dispositifs plus récents (CER, CEF, EPM). Dispositif plus ancien, les MECS n'apparaissent pas ou peu dans la médiatisation des débats sur la justice des mineurs.

¹⁴ L'existence d'un maillage distinct pour l'organisation institutionnelle de la PJJ (cf. Chapitre 1) aurait pu donner lieu à un choix différent. Cependant, la forte proportion des placements ASE au regard de ceux relevant de la PJJ dans les MECS m'a conduit à privilégier le maillage départemental de l'action sociale.

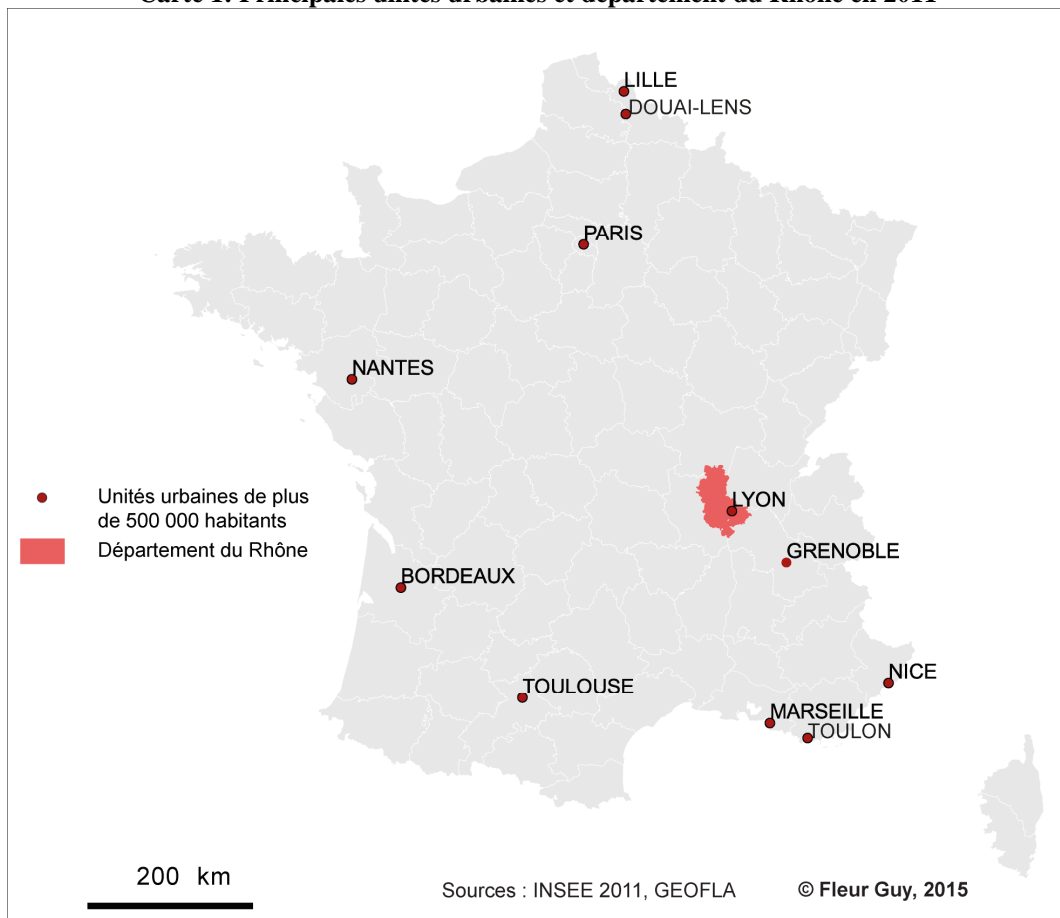
¹⁵ L'enquête ayant été réalisée avant le 1^{er} janvier 2015, date de l'entrée en vigueur du nouveau découpage administratif, Métropole de Lyon – Nouveau Rhône (Annexe 2), le propos concerne l'ancien découpage soit l'ensemble du département du Rhône incluant l'agglomération lyonnaise. De même, le terme de « Conseil Général », remplacé par celui de « Conseil Départemental » depuis mai 2013, était encore en vigueur au début de la recherche et sera donc utilisé ici.

¹⁶ INSEE, Recensement de la population 2012 :

<http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/departement.asp?dep=69>

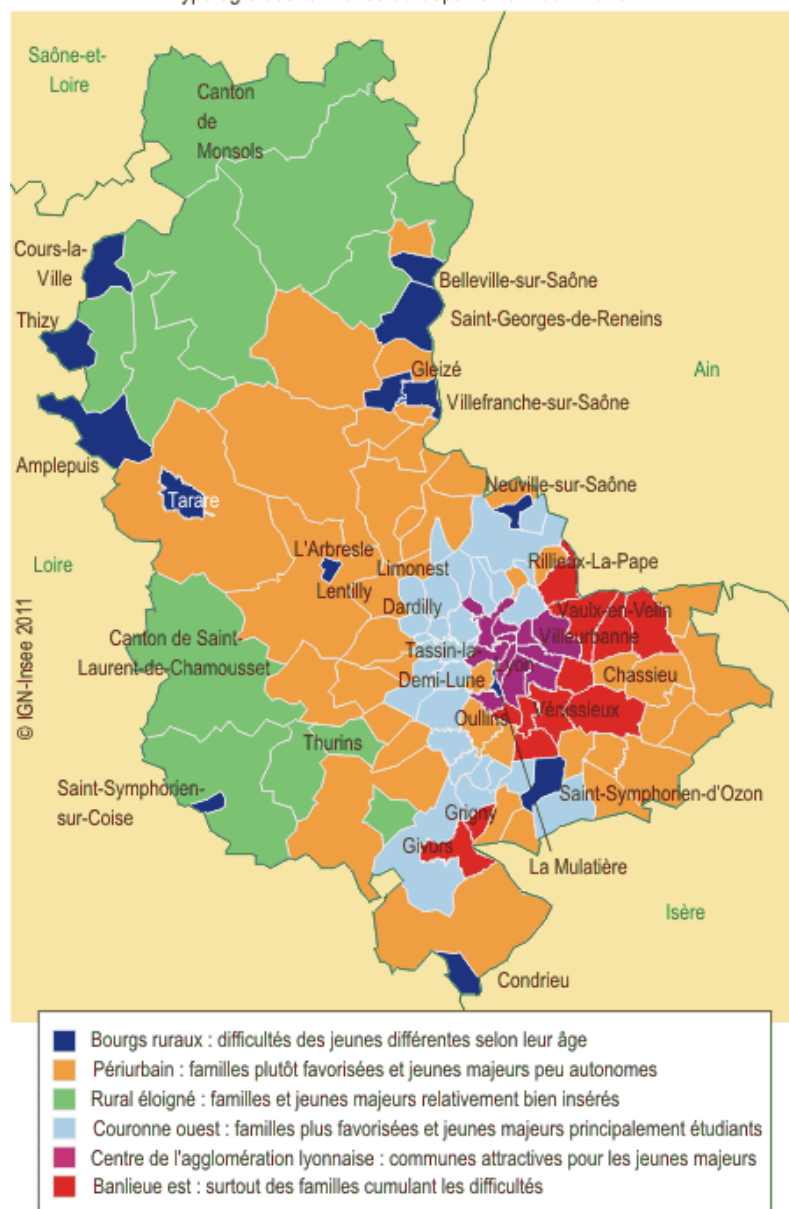
cette étendue restreinte, le département du Rhône est fortement contrasté, notamment en ce qui concerne les conditions de vie des jeunes.

Carte 1: Principales unités urbaines et département du Rhône en 2011



L'analyse des difficultés et des conditions de vie des jeunes amène à distinguer six types de territoires dans le département du Rhône (Bernert, 2011). Ces derniers ont émergé de l'analyse des fragilités familiales, de l'activité des jeunes et de leur autonomie, alors même « qu'aucun indicateur géographique n'a été utilisé pour construire la typologie » (Bernert, 2011). La différenciation des territoires s'opère à partir du « centre de l'agglomération » selon un gradient centre-périphérie (Carte 2).

Carte 2: Typologie des communes selon les conditions de vie des jeunes
 Typologie des territoires du département du Rhône



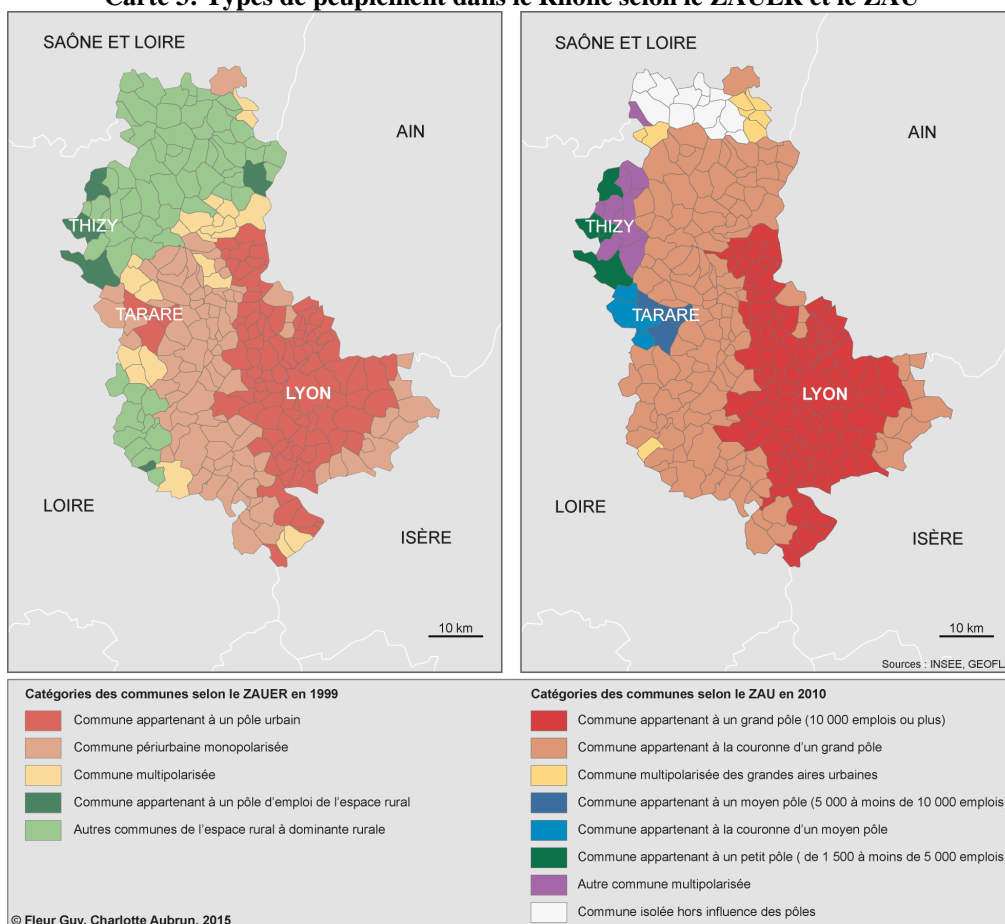
Sources : Insee, RP 2007, Caf 2008, Cnam 2007, BPE 2009, Revenus fiscaux 2007, Éducation Nationale, Département du Rhône

Toutefois, la distance au centre n'est pas la seule caractéristique de ces territoires. La distinction entre la « couronne ouest » et la « banlieue est » révèle aussi une différenciation sociale des territoires. La référence aux types de peuplement, et notamment au « rural », apparaît aussi dans les catégories forgées par l'INSEE. L'importance du « rural éloigné », notamment par rapport aux « bourgs ruraux », montre que cette catégorie est pertinente pour analyser les conditions de vie des jeunes (Carte 2).

Ces contrastes dans les conditions de vie des jeunes peuvent s'expliquer par les disparités plus générales au niveau du département. Le Rhône est un des cinq départements identifiés par

l'INSEE comme « sièges de métropoles du Sud de la France »¹⁷ et présente à ce titre certaines spécificités : une population essentiellement urbaine, le développement du tertiaire et des revenus globalement élevés associés à un taux de chômage et de bénéficiaires de minima sociaux élevés (Hilico, 2004). Malgré un contexte territorial globalement urbain et dynamique, le département du Rhône présente des disparités importantes, autant en termes de type et de dynamique de peuplement que de caractéristiques socio-économiques. Dans un contexte de forte influence de l'agglomération lyonnaise et d'une périurbanisation qui touche des territoires éloignés de cette agglomération (Rigollet, 2009), de nombreuses communes situées au Nord, et dans une moindre mesure à l'Ouest du département, appartiennent à l'espace à dominante rurale, d'après le Zonage en Aires Urbaines et Aires d'Emploi de l'Espace Rural de 1999. Cette structure évolue vers une polarisation plus importante des aires urbaines, et notamment de l'aire urbaine de Lyon, particulièrement visible sur la carte du Zonage en Aires Urbaines, adopté par l'INSEE en 2011¹⁸ (Carte 3).

Carte 3: Types de peuplement dans le Rhône selon le ZAUER et le ZAU

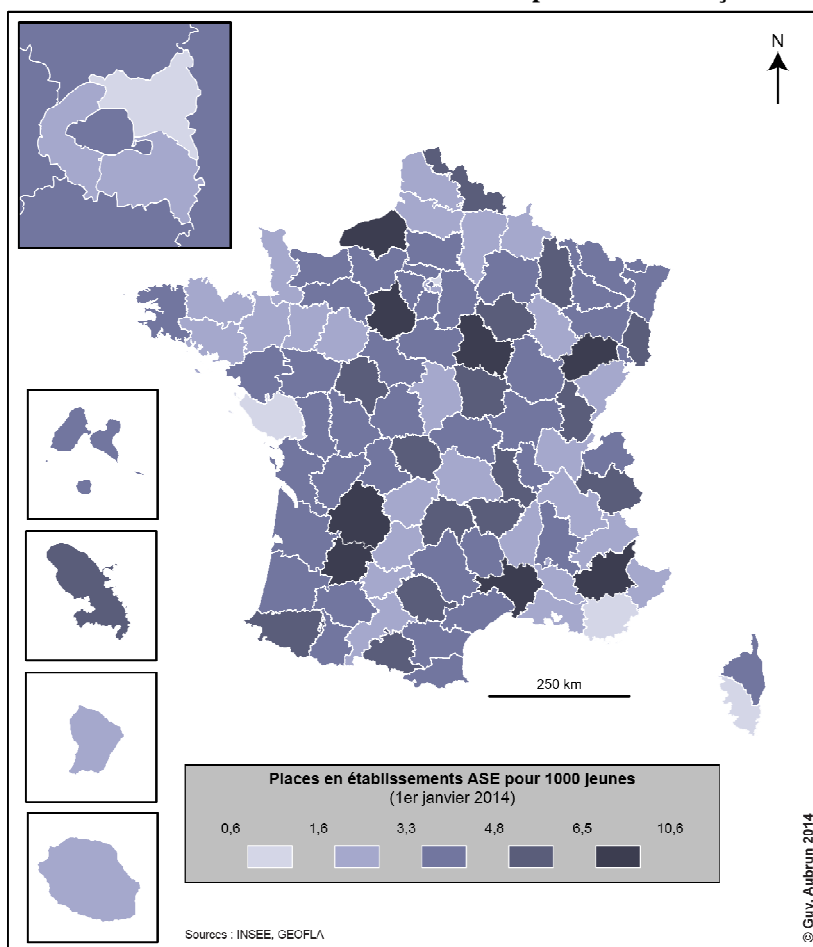


¹⁷ Il s'agit des Alpes-Maritimes, des Bouches-du-Rhône, de la Gironde et de la Haute-Garonne.

¹⁸ Le maillage communal de ces deux cartes correspond au maillage en vigueur au moment de la constitution de ces typologies par l'INSEE. Pour le maillage actuel, voir la carte (Annexe 2).

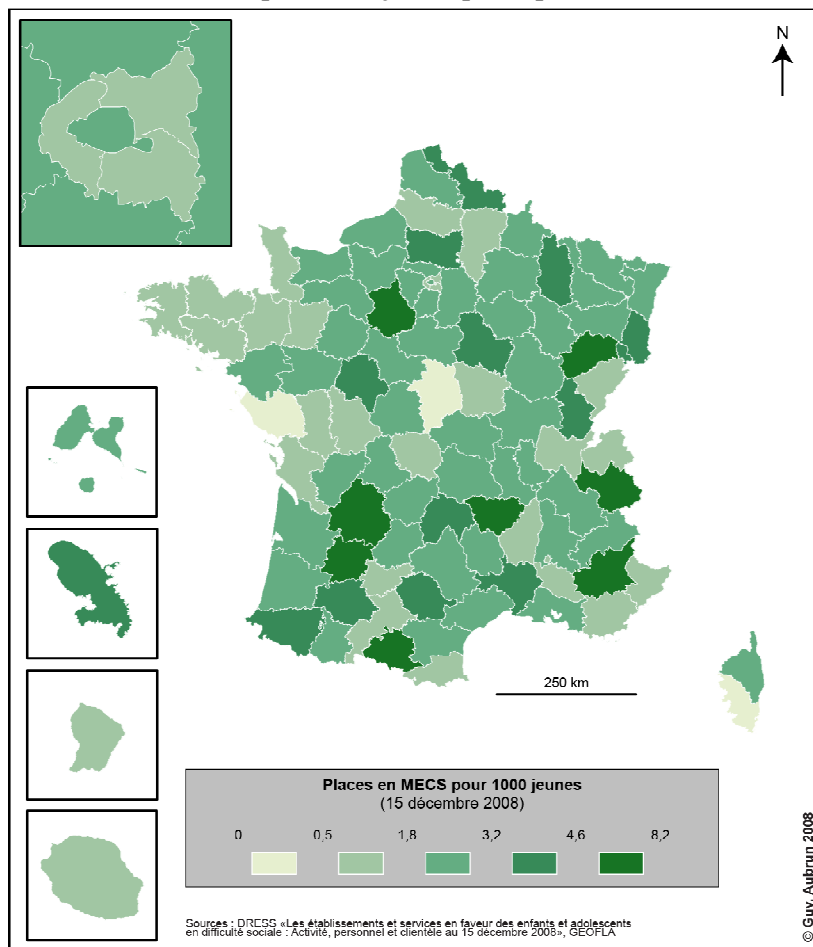
Cette situation fournit un cadre intéressant pour s’interroger sur le champ de la Protection de l’enfance dans le département, notamment au regard de la situation nationale, grâce aux statistiques fournies à la fois par l’INSEE et par la DRESS. Le Rhône se trouve tout d’abord proche de la moyenne nationale en ce qui concerne le nombre de mesures ASE (placements et actions éducatives) en proportion des 0-20 ans. En effet, en 2012, 1,5 % des jeunes de 0 à 20 ans est concerné par ce type de mesure dans le département, contre 1,9 % pour la France métropolitaine¹⁹. Par rapport à cette situation, le département se trouve plutôt bien doté en établissements relevant de l’ASE (Carte 4) : il se situe légèrement au-dessus de la moyenne nationale concernant le nombre de places en établissements ASE pour 1000 jeunes. Plus anciennes, les données concernant uniquement les MECS confirment cette position. La carte 4 montre que le département du Rhône est relativement bien pourvu pour ce type d’équipement en 2008.

Carte 4: Places en établissement ASE dans les départements français en 2014



¹⁹ INSEE, Action sociale départementale, Aide sociale à l’enfance, Mesures d’aide sociale à l’enfance : http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/action-sociale-departementale/action-sociale-departementale.htm#aide-soc-enfance

Carte 5: Places en MECS pour 1000 jeunes par département en décembre 2008



Dans la mesure où cette recherche s'inscrit dans le maillage de l'action sociale, le choix du département du Rhône comme territoire de l'étude donne donc à voir une situation moyenne par rapport au contexte national, au regard des indicateurs statistiques généraux de la Protection de l'enfance. La singularité toutefois de ce département contrasté, marqué par la présence de l'agglomération lyonnaise mais possédant aussi des territoires ruraux, offre par ailleurs plusieurs contextes territoriaux d'observation du placement des adolescents.

Suite à ce double choix de terrain, une enquête approfondie a été menée au sein de quatre établissements du département, reposant sur une méthodologie composite, empruntant à différentes disciplines. L'enquête fait ainsi appel à des méthodes traditionnellement utilisées par les anthropologues et les sociologues telles que l'observation ethnographique, à un outil conçu par Thierry Ramadier, psychologue - le Jeu de Reconstruction Spatiale (Ramadier et Bronner, 2006 ; Ramadier et Depeau, 2010) - et à des méthodes plus fréquentes en géographie même si elles trouvent leur origine dans d'autres disciplines - les entretiens et le recueil d'archives et de littérature grise. Cette triangulation méthodologique avait pour objectif de construire une démarche adaptée à un objet de recherche original et impliquant certaines

précautions. La nécessité de respecter la confidentialité des données recueillies a amené à retirer du présent volume toute information qui permettrait de reconnaître, d'une part, les personnes accueillies ou travaillant dans ces établissements et, d'autre part, les établissements eux-mêmes. C'est pourquoi un volume d'annexes confidentielles comportant les cartes de localisation et les photographies des établissements accompagne ce texte. Afin de conserver la cohérence du propos, ces éléments ont été remplacés par des schémas et des croquis. Ces derniers restituent graphiquement l'information tout en la déformant. La correspondance entre ces différentes figures est récapitulée en annexe (Annexe 3).

Organisation de la thèse

Le présent travail est organisé en quatre parties et neuf chapitres.

La **première partie** approfondit les jalons théoriques et méthodologiques introduits ici et soulignent l'apport d'autres disciplines que la géographie dans la construction de la thèse. Un cadrage institutionnel, historique et sociologique permet tout d'abord de comprendre comment et pour qui se sont développés les établissements de placement (chapitre 1). Le cadre théorique de cette recherche témoigne de la porosité de certaines disciplines. Il en va ainsi de la géographie et de la psychologie environnementale, dont certains concepts sont mobilisés pour analyser la mobilité à différents niveaux (chapitre 2). Enfin, l'assemblage méthodologique composite construit pour appréhender l'objet d'étude est exposé (chapitre 3).

La **deuxième partie** caractérise les établissements en fonction des conditions de déplacements qu'ils offrent aux adolescents. L'analyse de l'encadrement normatif et spatial des déplacements quotidiens dans les établissements (chapitre 4) est complétée par la prise en compte de la manière dont les éducateurs se saisissent de la dimension spatiale du placement dans leurs pratiques éducatives (chapitre 5).

Le rapport à l'espace des enfants et adolescents placés est pour sa part analysé dans la **troisième partie**. Il s'agit de caractériser l'appropriation spatiale des adolescents, à la fois en termes de pratiques et de représentations (chapitre 6), pour mettre en relation ce processus avec les conditions de déplacement des établissements (chapitre 7).

Enfin, la **quatrième partie** de cette thèse envisage plus spécifiquement la mobilité dans les interactions entre les adolescents et les éducateurs. Il s'agit d'interroger les systèmes de normes au sein desquels les déplacements et la mobilité des adolescents sont pensés par les éducateurs (chapitre 8). Différents rôles sont ainsi attribués à la mobilité par les intervenants éducatifs, entrant parfois en concurrence (chapitre 9).

Première partie - Le placement dans sa dimension spatiale, entre individu, institution et société

Comme la mobilité dans ses acceptions les plus larges, le terme « placement » possède un sens spatial et un sens social. La « place » elle-même peut prendre ce double sens, comme le montrent les trois définitions usuelles du terme dans le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française*. Le premier sens de « place » comme « espace affecté à un usage, une activité » désigne clairement un espace géographique, dont la place publique ou la place de voiture sont des exemples. Le deuxième sens, « espace occupé par une chose, une personne », est lui aussi géographique. Le troisième sens est quant à lui social : il s'agit de la place comme « situation ou condition de quelqu'un ». Contrairement au terme de « placement », « place » est présent dans la plupart des dictionnaires²⁰ de géographie mais prend souvent un sens spécifique extrait des théories de la géographie²¹ ou du vocabulaire de l'aménagement²². La définition la plus complète se trouve dans *Les mots de la géographie*, où le terme de « place », défini comme « espace et lieu où l'on se tient », est décliné selon ses différents sens. Si le premier, « espace dégagé à l'intérieur d'une ville », fait toujours référence au vocabulaire de l'aménagement, le troisième sens est plus général et définit la place « par extension et abstraitement : position dans le monde, dans une collectivité ». Après une série d'exemples, les auteurs précisent que « la place est définie par sa position et définit une situation, y compris au sens figuré de ces mots » (Brunet, Ferras et Théry, 1993, p. 386). C'est ce même sens que prend le terme de « place » en anglais, renvoyant à la localisation dans l'espace géographique mais aussi à la place dans la société (Cresswell, 1996). Le recours au terme de « place » pour appréhender simultanément des enjeux sociaux et spatiaux, fréquent dans la géographie anglo-saxonne, apparaît aussi dans certaines approches de la géographie française.

²⁰ A l'exception du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et Lussault, 2003) qui n'y fait pas référence.

²¹ L'entrée « place » se réfère ainsi à la « Théorie des places centrales » dans deux ouvrages (George et Verger, 2013 ; Lacoste, 2003).

²² Yves Lacoste précise : « terme dont l'emploi est très général et qui en géographie désigne un lieu public, espace dégagé à l'intérieur d'une ville, consacré à la circulation et à d'autres activités impliquant des allées et venues (place du marché) (Lacoste, 2003, p. 299).

Malgré son absence dans le dictionnaire qu'il a codirigé, le terme de « place » figure dans le titre d'un ouvrage de Michel Lussault qui met en parallèle la « lutte des classes » avec la « lutte des places » (Lussault, 2009). Au-delà du simple jeu de mot, l'auteur développe une définition complexe de la place comme mettant

« en relation, pour chaque individu, sa position sociale dans la société, les normes en matière d'affection et d'usage de l'espace en cours dans un groupe humain quelconque et les emplacements, que je nomme les endroits, que cet individu est susceptible d'occuper dans l'espace matériel en raison même de sa position sociale et des normes spatiales » (Lussault, 2009, p. 127).

Cette définition de la place met l'accent sur son aspect relationnel, sur les interactions entre espace matériel, norme sociale et position individuelle et sur le « rôle politique et social de l'emplacement » (Lussault, 2009, p. 126). En faisant de la « lutte des places » le substitut contemporain de la « lutte des classes », Michel Lussault insiste sur le rôle fondamental de la tension entre mobilité et enfermement dans la société actuelle (Lussault, 2009, p. 143). Une réflexion sur la place implique en effet de s'interroger sur les changements de places et leurs effets. De là, tout comme la place, le déplacement peut être appréhendé dans différentes dimensions, notamment sociale et spatiale. Le déplacement peut renvoyer à un déplacement à l'échelle de la société mais il correspond généralement à une modification de localisation dans l'espace géographique. Il gagne alors à être mis en regard avec celui d'identité, notamment pour analyser des modes d'habiter dans lesquels le déplacement occupe une place importante, comme la multi-résidentialité (Ramadier et Depeau, 2011). Les liens entre la construction de l'identité sociale et les déplacements ou la mobilité invitent aussi à considérer la « place » dans sa relation avec la « classe »²³ (Ramadier et Depeau, 2011). C'est d'ailleurs bien dans cette acception rapprochant place et classe que la notion de mobilité, au sens social, est considérée par certains auteurs. Bien qu'elle implique un brouillage conceptuel et certaines confusions (Ripoll, 2015), la portée heuristique des termes « place », « déplacement » et « mobilité » semble donc bien se trouver dans la dialectique entre le social et le spatial.

Les deux aspects, social et spatial, sont présents dans le cadre du placement des enfants et des adolescents. Le changement de place dans l'espace géographique s'accompagne d'un changement de place dans l'espace social, de celui de la famille vers celui de l'institution par exemple. Le placement est également défini comme une action, alors que la place renvoie à une situation spatiale et une position sociale. Pourtant, le placement en établissement peut

²³ On se réfère ici au sous-titre de l'ouvrage collectif : *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classes* (Ramadier et Depeau, 2011).

aussi être considéré comme une situation, et la littérature grise mentionne notamment le cas des enfants « en situation de placement ». Cette thèse aborde le placement comme une situation, mais prend en compte le processus dont il est le résultat.

Le premier chapitre resitue les établissements de placement dans l'histoire de la Protection de l'enfance, afin de mieux saisir les modalités et objectifs de cette action sociale. Le deuxième chapitre présente l'approche géographique du placement proposée dans cette thèse, plaçant les déplacements et la mobilité au centre de la réflexion sur la dimension spatiale de cette action sociale. Enfin, le troisième chapitre présente la méthode telle qu'elle a été conçue et mise en place et questionne plus globalement la place du chercheur dans les établissements de placement.

Chapitre 1 - Le placement en établissement : cadrage institutionnel, historique et sociologique d'une mesure ambivalente

Le placement en établissement peut être considéré *a minima* comme l'hébergement et l'accompagnement d'un individu hors de son domicile familial et dans un établissement collectif, pour une durée donnée. Derrière cette définition simplifiée se cache une multitude de configurations que les termes utilisés par les acteurs institutionnels, éducateurs ou directeurs d'établissements, laissent entrevoir. Ils parlent ainsi de « placement » mais aussi « d'accueil » ou « d'hébergement », termes auxquels s'ajoutent certains qualificatifs comme « hébergement d'urgence », « accueil externalisé », « placement pénal » ou encore « placement contenant ». Cette terminologie foisonnante renvoie à de multiples contextes institutionnels et types d'établissements. En effet, le placement correspond à une mesure mise en place dans des établissements spécifiques et plus largement inscrite dans un dispositif institutionnel complexe. Ce dernier explique la multiplicité des situations auxquelles renvoie le terme générique de placement. Il intègre l'organisation du dispositif mais aussi des contextes idéologiques parfois opposés, inscrits dans une histoire complexe.

S'intéressant à l'origine des maisons d'enfants, Michel Chaponnais évoque ainsi une « culture patchwork » (Chaponnais, 2008, p.19) aux multiples influences²⁴. Ces dernières expliquent sans doute un dispositif appréhendé grâce à la notion de conflit (Renouard, 1990, p. 16) et d'oppositions fortes. Une dialectique continue traverse ainsi différentes dimensions du placement : les individus auxquels s'adresse le dispositif sont appréhendés autour des couples victime/coupable et/ou en danger/dangereux (Bourquin, 2007a ; Milburn, 2009 ; Pedron, 2005 ; Sauvadet, 2006a)²⁵, tandis que les moyens d'action sont aussi présentés de manière duale, avec les oppositions éducation/enfermement, protection/punition ou

²⁴ Dans l'ouvrage de Chaponnais, les « valeurs d'influence » des Maisons d'enfants sont au nombre de huit : le jésuitisme, le socialisme utopique, l'éducation libertaire, les mouvements de jeunesse, les républiques d'enfants, les éducateurs pédagogues, les médecins éducateurs. Toutes ces influences ne pourront pas être développées ici mais il est intéressant de noter leur variété.

²⁵ BOURQUIN J., 2007, « Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? », Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », 2, p. 129 140.

MILBURN P., 2009, Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et enfance menaçante, Toulouse, Erès, 238 p.

PEDRON P., 2005, Droit et pratique de la PJJ. Mineurs en danger, mineurs délinquants, Paris, Gualino Editions, 416 p.

SAUVADET T., 2006, Jeunes dangereux, jeunes en danger (Comprendre les violences urbaines), Paris, Dilecta, 189 p.

distance/proximité²⁶. Comment s'est construite cette dialectique entre différentes représentations de la jeunesse et différents paradigmes d'action sociale d'un point de vue institutionnel et historique ?

Ce chapitre précise dans un premier temps le concept de Protection de l'enfance pour replacer la mesure de placement dans son dispositif institutionnel. Dans un deuxième temps, les dynamiques spatiales de la mesure de placement sont analysées, à travers l'évolution historique des établissements recevant des mineurs. Enfin, les individus placés eux-mêmes sont l'objet du troisième temps de ce chapitre, afin d'identifier les caractéristiques des mineurs concernés par cette mesure.

1. Des prémisses de la Protection de l'enfance au dispositif institutionnel actuel : conceptualisation sociale et juridique de la prise en charge des mineurs hors de la famille

Le placement en établissement s'inscrit dans un dispositif institutionnel complexe, structuré aujourd'hui autour de deux institutions principales : la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Ces deux institutions travaillent côte à côte, parfois ensemble, et gèrent des mesures de placement qui peuvent avoir lieu dans les mêmes établissements. L'existence de deux institutions parallèles invite à interroger leurs spécificités et les relations qu'elles entretiennent, tant du point de vue de l'organisation que de celui des objectifs envisagés. Ces relations sont d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans des territoires institutionnels différents. L'ASE est un service décentralisé à la charge des Conseils Généraux et s'inscrit pleinement dans l'échelon départemental. La PJJ est quant à elle une administration déconcentrée du Ministère de la justice, organisée à deux niveaux : les « directions interrégionales » et les « directions territoriales »²⁷.

²⁶ Bourquin, J. (2002), « Jeunes délinquants entre éducation et punition, Le fantôme des maisons de redressement », *Le monde diplomatique*, juin 2002.

Petitclerc J-M. (2004), *Enfermer ou éduquer ? Les jeunes et la violence*, Dunod, 152 p.

« Contenir ou enfermer », *V.S.T Revue du champ social et de la santé mentale*, n°108, 2010, 128 p.

²⁷ Ces deux niveaux sont le fruit d'une réforme récente de l'organisation territoriale de la DPJJ. Dans le contexte de la Révision Générale des Politiques Publiques, le décret 2010-214 du 2 mars 2010 "relatif au ressort territorial, à l'organisation et aux attributions des services déconcentrés de la Protection Judiciaire de la Jeunesse", paru au Journal officiel du 4 mars 2010, réorganise cette administration déconcentrée de l'Etat autour de deux niveaux, avec un maillage institutionnel propre à la PJJ. Ainsi, l'organisation antérieure calquée sur les

Une approche historique du concept de Protection de l'enfance montre comment s'est construit ce double dispositif, avec des législations spécifiques mais aussi des liens à toutes les époques entre les mesures concernant le mineur victime et celles relatives au mineur coupable. La dialectique continue à partir de laquelle est fondée la Protection de l'enfance est toujours présente dans le dispositif actuel, malgré des recompositions institutionnelles ces dernières années.

1.1. La « Protection de l'enfance », des origines ambivalentes

Le concept de Protection de l'enfance émerge dans le cadre d'orientations législatives prises à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle. Avant cette période, des dispositifs visant la protection des enfants existent mais ils concernent l'ensemble des personnes vulnérables et ne sont pas spécifiques à la population enfantine. L'idée de protéger l'enfant en particulier est en effet indissociable du « sentiment de l'enfance » qui n'apparaît pas avant le XVIII^{ème} (Ariès, 1960). Dans le contexte français, la Révolution est également à l'origine d'un changement de regard sur l'enfant, et notamment sur l'enfant qui n'entre pas dans les cadres de la société de l'époque. Ivan Jablonka montre bien que cette période correspond à un véritable laboratoire pour la prise en charge « de tous les enfants », à l'origine d'une multitude de politiques publiques, y compris contemporaines (Jablonka, 2010, p. 98). C'est donc à cette époque que peut commencer une analyse historique du concept de Protection de l'enfance. L'ambivalence de ce concept est dans un premier temps liée au point de vue adopté par rapport à l'enfant, pouvant être considéré comme coupable ou victime, et aux deux contextes juridiques, pénal ou civil, auxquels s'intègre le dispositif. Alors que ces deux couples (coupable/victime et pénal/civil) semblent se répondre, la correspondance entre une prise en charge de la jeunesse coupable par la justice pénale et celle de la jeunesse victime par la justice civile n'est pas évidente. Entremêlées à l'origine, ces composantes de la Protection de l'enfance se rejoignent ou s'éloignent selon les moments de l'histoire du dispositif.

Afin de mieux comprendre la prise en compte du mineur dans la législation des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, deux degrés de différenciation dans sa caractérisation sont nécessaires :

régions et les départements est remplacée par une organisation en directions interrégionales, avec la possibilité de regrouper plusieurs circonscriptions régionales, et en directions territoriales, avec la possibilité de regrouper plusieurs circonscriptions départementales. La PJJ s'organise ainsi en neuf grandes interrégions. Le département du Rhône s'inscrit par exemple dans la direction territoriale Ain-Rhône et dans l'interrégion Centre Est (Annexe 4).

- le premier degré correspond à l'identification du mineur par la justice, comme coupable ou victime, en fonction des faits qu'il a commis ou dont il a été la cible.
- le deuxième degré correspond à la manière dont le mineur, indépendamment de la situation qui a conduit à sa prise en charge, va être considéré.

C'est à ce deuxième degré que la justice des mineurs introduit progressivement une souplesse en affirmant la spécificité du mineur de justice. La prise en compte de celle-ci, dans le contexte de justice pénale de la fin du XVIIIème jusqu'à la fin du XIXème, concerne des individus identifiés d'abord comme coupables et dont on considère les conditions qui les ont amenés à agir. Cette prise en compte des facteurs de la délinquance juvénile conduit à les considérer autant comme coupables (premier degré) que comme victimes (deuxième degré). Ces deux niveaux du statut du mineur vont progressivement s'entremêler à mesure que la législation permet à l'Etat d'intervenir sur des mineurs, même lorsque leurs parents sont présents, aboutissant à la prise en charge commune de mineurs identifiés comme coupables et comme victimes.

1.1.1. Justice pénale et justice civile : des prises en compte différenciées du mineur

A la fin du XVIIIème siècle, la mention des enfants dans le Code civil concerne uniquement des enfants orphelins et abandonnés sans famille. L'absence d'autres situations est liée au fait que la puissance publique est dans l'impossibilité d'agir contre la puissance paternelle lorsque le père est présent. La présence d'une famille ou non auprès du mineur joue donc un rôle central dans sa catégorisation : le mineur victime est avant tout un mineur qui n'a pas sa famille et un mineur ayant sa famille ne peut pas être concerné par les dispositions du Code civil. Ces enfants sans famille sont recueillis par les hospices civils et par le dispositif de l'Assistance publique qui se met progressivement en place jusqu'en 1811. « Enfants trouvés », « enfants abandonnés » et « orphelins pauvres » sont les trois catégories d'enfants recueillis par les hospices à cette époque (Jablonka, 2006). Ces trois catégories montrent bien que seule l'absence de famille permet une prise en charge du mineur au titre de la justice civile.

Face à la faible marge de manœuvre de la puissance publique contre la puissance paternelle dans le domaine civil, le droit des mineurs s'est constitué à partir de la sphère pénale et plus particulièrement du mineur coupable. Pour les mineurs ayant une famille, la justice pénale est la seule, jusqu'à la fin du XIXème siècle, à pouvoir s'affirmer face à la puissance paternelle. Les évolutions législatives de la fin XVIIIème et du début XIXème siècle sont donc centrées

sur le mineur coupable. En effet, le concept de Protection de l'enfance est intimement lié à l'institution progressive d'une juridiction propre aux mineurs, parallèlement à une réforme plus globale de la justice criminelle après la Révolution française. Cette juridiction concerne les individus ayant commis des crimes ou délits. La double distinction concernant l'âge de l'individu (plus ou moins de seize ans) et la question du discernement apparaissent dans le premier code pénal de 1790, à travers les articles 66 et 67. Le mineur de justice (moins de 16 ans) peut être incarcéré lorsqu'il est considéré comme discernant²⁸. En revanche, il est acquitté lorsqu'on le considère comme non-discernant et peut être remis à sa famille ou placé en maison de correction. Ces deux articles sont repris dans la réforme du Code pénal de 1810, dont l'article 66 « institue une correction d'Etat aux dépens d'une éducation familiale » (Jablonka, 2010, p.89).

On se situe bien ici toujours dans le domaine de la correction et donc de l'identification du mineur comme coupable. L'acceptation des deux textes est cependant précédée de débats, relatifs à la fonction de la sanction, révélant une rupture avec les pratiques antérieures. L'opposition entre deux fonctions de la punition, une punition éducative et une punition dissuasive, émerge ainsi. La rupture se traduit très partiellement dans les textes définitifs (Lascoumes, 1996) : alors que le projet de Code pénal de 1791 s'orientait vers l'idée de « punition éducative » (Lascoumes, 1996, p.38), le texte adopté reprend les anciennes pratiques à tonalité répressive. La nécessité d'une éducation par la punition est ainsi bien affirmée pendant les débats précédant l'adoption du texte mais sa mise en place est limitée, notamment aux cas d'absence de discernement qui entraînent la mise en maison de correction avec visée éducative. Ainsi, bien que l'identification du mineur par la justice se fasse toujours par le biais de sa culpabilité, une ambiguïté quant aux causes de cet état apparaît :

« Si l'on ne sait pas très bien si l'enfant est un malfaiteur aguerrri ou un malheureux sans défense, c'est parce que l'article 66 identifie la détresse au délit, l'acquittement à la condamnation, la protection à la peine, l'assistance à la prison » (Jablonka, 2010, p.97).

Toujours coupable au vu des faits qu'il a commis, l'idée d'un mineur victime, si l'on considère les raisons qui l'ont mené à ces faits, semble apparaître. Les évolutions législatives de la fin du XVIIIème initient donc la mise en place d'une justice spécifique aux mineurs, avec des mesures dont la portée pourrait ne plus être seulement coercitive, mais aussi éducative. Ce changement se fait en lien avec la prise en compte implicite du mineur coupable de délits ou crimes comme victime par ailleurs. Aux XVIIIème et XIXème siècles, deux

²⁸ L'enfant est alors jugé comme ayant conscience de l'acte posé au moment de l'infraction.

acceptions différentes du mineur victime sont donc présentes : le mineur identifié comme victime, n'ayant pas de famille auprès de lui, et le mineur identifié comme coupable mais considéré comme potentielle victime, qui peut avoir une famille. Associées à des dispositifs judiciaires distincts, ces deux acceptions du mineur vont très vite être concernées par des mesures communes.

1.1.2. Le mineur victime au centre de la justice civile et de la justice pénale

Dès le XIX^{ème} siècle, les mesures et institutions dédiées aux enfants abandonnés vont aussi prendre en charge des mineurs identifiés d'abord comme coupables. C'est le cas de l'Assistance publique dont les catégories d'enfants recueillis évoluent avec la loi du 24 juillet 1889, relative « à la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés ». Ce texte facilite la prise en charge des enfants victimes en prévoyant la possibilité de déchoir les parents de leurs droits si nécessaire. Elle introduit également la catégorie des « enfants moralement abandonnés » qui peuvent être des mineurs coupables de délits. La possibilité pour les mineurs coupables considérés comme non discernants, acquittés par l'article 66, d'être pris en charge par l'Assistance publique introduit une ambiguïté entre protection « des enfants martyrs » et lutte « contre la délinquance juvénile » (Jablonka, 2006, p.19). Cette ambiguïté est confirmée dans la loi du 27 juin 1904 parue au Journal officiel le 30 juin 1904, la loi sur le service des enfants assistés, par laquelle l'Assistance publique reçoit les enfants orphelins mais aussi les « vicieux et insoumis ». Inversement, les enfants qui sont en prison peuvent ne pas être coupables de délits. C'est le cas de la majorité des détenus de la prison pour enfants La Petite Roquette qui étaient en 1852 des « sans famille, orphelins ou enfants naturels » (Perrot, 2001, p.342).

Le mineur victime et le mineur coupable sont à cette époque considérés dans une approche commune, à l'aide du concept « d'enfance inadaptée », et leur prise en charge a une vocation sociale (Renouard, 1990). Que le mineur soit victime ou coupable, l'objectif est bien de le protéger pour éviter qu'il ne devienne délinquant. L'analyse des Congrès internationaux sur la question de l'enfant réalisée par C. Rollet-Vey montre bien que même au-delà du contexte français, le premier modèle qui émerge, à la fin du XIX^{ème} siècle, est celui de « la conception de l'enfant comme un risque pour la société » qui entraîne des « efforts juridiques et administratifs » (Rollet-Vey, 2001, p.109). Les autres conceptions de l'enfant, d'un point de vue médical ou dans sa relation à la famille, conduisent aussi à une prise en compte globale

du mineur. En effet, les réformes du début du XX^{ème} siècle sont largement imprégnées de l'avènement de nouvelles disciplines scientifiques et du regard nouveau qu'elles portent sur le mineur. La psychologie, la sociologie ou la neuropsychiatrie promeuvent ainsi « une meilleure compréhension des enfants anormaux » (Fishman, 2008, p.22). Cet effort de compréhension permet d'établir les causes (médicales ou sociales) conduisant les mineurs dans ces situations et rendent caduque la notion de discernement utilisée par les juges jusqu'alors. La délinquance devient dans tous les cas la manifestation d'un problème dont le mineur n'est pas responsable et sur lequel l'Etat doit agir.

Le milieu du XX^{ème} siècle, décrit comme l'« âge d'or de la justice pour enfants » (Renouard, 1990, p. 134), poursuit cette prise en charge commune avec deux lois majeures qui régissent encore la Protection de l'enfance aujourd'hui : les ordonnances de 1945 et 1958. Le premier texte, adopté le 2 février 1945, instaure la primauté de l'éducatif sur le répressif et vise à prendre en compte la personnalité de l'enfant plutôt que l'infraction commise. Elle résout donc le paradoxe de la justice des mineurs qui oscillait jusque-là entre prise en compte des faits commis et prise en compte de la raison de ces faits. L'ordonnance de 1945 repose ainsi sur la conception des mineurs avant tout comme victimes.

Cette loi permet la création d'une institution dédiée aux mineurs de justice, et nommée Education Surveillée, mise en place par l'ordonnance du 1^{er} septembre 1945. Changeant de nom pour devenir la Protection Judiciaire de la Jeunesse en 1989, l'institution possède dès 1945 les caractéristiques qui en font son originalité, et notamment son autonomie par rapport à l'Administration pénitentiaire. Sa création implique la mise en place d'un secteur professionnel spécifique, avec un juge dédié aux mineurs, le juge des enfants, et des travailleurs sociaux désormais appelés éducateurs.

Le rassemblement de la justice des mineurs autour d'une seule institution composée de professionnels spécifiques permet de clarifier les objectifs de la prise en charge en la situant du côté de l'éducation : « Un pas semble avoir été franchi : il n'y a plus d'ambiguïté entre la peine et la mesure d'éducation » (Bourquin, 2007, p.129). Cependant, dans le même temps, la clarification du statut du mineur, considéré comme victime indépendamment des actes commis, renforce une certaine ambiguïté concernant la différence entre les mineurs ayant commis des délits et ceux qui sont des victimes avérées ou potentielles. La situation est paradoxale puisque le mineur est mieux protégé lorsqu'il a commis un acte de délinquance que lorsqu'il est seulement victime. Pour contourner cette situation, l'ordonnance de 1945

peut alors être utilisée pour intervenir auprès de mineurs en situation de grave danger (Pedron, 2005).

C'est dans ce contexte et face à ce constat qu'est adopté le second texte de référence, l'ordonnance du 23 décembre 1958. Cette loi met en œuvre l'idée d'une unité de la Protection de l'enfance, en permettant au juge des enfants d'intervenir à la fois dans le contexte pénal, lorsqu'un mineur commet des actes de délinquance, mais aussi dans le contexte civil, lorsqu'un mineur est victime. Etablie autour de la notion « d'enfance malheureuse », l'ordonnance de 1958 n'établit pas de distinction entre enfance victime et enfance coupable puisque le juge des enfants a la charge « de la délinquance des mineurs, mais aussi des enfants en danger, c'est-à-dire aussi bien des enfants refusant d'aller en classe ou désobéissants que des enfants maltraités. Ces derniers n'ont alors pas de statut privilégié. Comme l'enfant délinquant, l'enfant violenté pas ses parents devait être protégé afin d'éviter qu'il ne devienne un inadapté social » (Youf, 2009, p. 217). Alors que certains auteurs soulignent la cohérence de cette prise en charge du mineur dans sa globalité, surtout en regard des nouvelles orientations prises par la Protection de l'enfance (cf. 1.2.), pour d'autres, la prise en charge des mineurs coupables se fait alors au détriment des mineurs victimes. Ainsi, pour Michèle Créoff, bien que le XXème siècle institue la reconnaissance du statut de l'enfant, « depuis les lois de la fin du XIXe, la question de la délinquance juvénile a peu à peu occulté la problématique des enfants maltraités » (Créoff, 2003, p.15).

Une brève analyse historique montre la constitution ambivalente du concept de Protection de l'enfance, dans un double dispositif juridique. D'un côté la justice pénale affirme la spécificité du droit des mineurs et se dote d'outils visant des objectifs éducatifs. De l'autre, la justice civile concerne d'abord les enfants n'ayant pas de famille et accueillis par l'Assistance publique. La mutualisation des services de l'Assistance publique pour les enfants n'ayant pas de famille et ceux désignés comme coupables montre une ambivalence du concept de Protection de l'enfance puisque « c'est sur la base de considérations initiales d'ordre public qu'a émergé, dès la fin du XIXème siècle, le souci de « protéger » l'enfant » (Pedron, 2005, p.21). Dans la seconde moitié du XXème siècle, deux champs de la Protection de l'enfance vont cependant s'affirmer.

1.1.3. De la maltraitance aux droits de l'enfant : l'accueil des Mineurs Isolés Etrangers

Les orientations de la Protection de l'enfance au XIX^{ème} siècle, entre mineur coupable et mineur victime, se confirment au XX^{ème} siècle. Les deux textes marquant le champ de la Protection de l'enfance, les ordonnances de 1945 et de 1958, s'inscrivent comme on l'a vu, dans une prise en charge commune du mineur victime et du mineur coupable. En contraste avec la période précédente, centrée sur la question de la délinquance, la fin du XX^{ème} siècle marque l'avènement de la reconnaissance de la maltraitance et des droits de l'enfant.

Comme précisé précédemment, l'ordonnance de 1958 introduit la possibilité pour le juge des enfants de prononcer une mesure éducative relevant de la justice civile. Dès lors, il apparaît nécessaire de distinguer les situations relevant de la justice de celles gérées par l'administration, encore appelée Assistance publique. C'est le but du décret du 7 janvier 1959 qui formalise le dispositif administratif de la Protection de l'enfance, en l'orientant vers une fonction de prévention (Bourquin, 2007b). La loi 89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la Protection de l'enfance prévoit l'organisation du dispositif de lutte contre la maltraitance de l'enfant. Elle réunit les concepts d' « enfance maltraitée » et d' « enfance en risque » autour de celui d' « enfance en danger » (Créoff, 2003, p.26).

Cette reconnaissance des droits de l'enfant s'intègre à un contexte international particulièrement réceptif à cette question avec le vote à l'unanimité de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) par l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1989. Ce texte énonce des droits fondamentaux que les Etats signataires s'engagent à respecter et à garantir pour l'ensemble des enfants présents sur leur territoire²⁹. La ratification de la CIDE inscrit le dispositif français de Protection de l'enfance dans un contexte de réflexion internationale. Elle introduit également une dimension internationale du public accueilli puisque la France se doit de prendre en charge tous les mineurs présents sur son territoire et étant en situation de danger, sans distinction de nationalité. C'est sur ce principe que se fonde la prise en charge des Mineurs Isolés Etrangers (MIE). Spécifique à la France,

²⁹ L'article 2 de la CIDE précise ainsi : « Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, **indépendamment** de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, **de leur origine nationale**, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation. » Les mentions en gras sont surlignées par l'auteure de la thèse et sont indiquées par la précision « surligné par l'auteur » dans la suite de la thèse.

cette expression renvoie à celles de « mineurs étrangers non accompagnés » et « mineurs séparés » dans le contexte européen. Celles-ci permettent de nuancer les situations en fonction de la présence ou non de personnes pouvant assurer la prise en charge du jeune et notamment sa famille élargie³⁰ alors que l'expression MIE est plus restrictive et prend en compte l'isolement seulement du point de vue de la présence d'un représentant légal (Masson, 2010). Elle désigne alors « un étranger se disant mineur et qui se trouve sans représentant légal sur le territoire français » (Masson, 2010, p.115). On retrouve cet élément dans une des rares définitions des MIE, dans des textes officiels français, puisque l'appellation MIE désigne « une personne âgée de moins de 18 ans qui se trouve en dehors de son pays d'origine sans être accompagnée d'un titulaire ou d'une personne exerçant l'autorité parentale, c'est-à-dire sans quelqu'un pour la protéger et prendre les décisions importantes la concernant »³¹. S'il n'existe pas de définition du statut du MIE dans le droit français, la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance évoque les situations d'isolement de mineurs comme relevant de la protection de l'enfance : « La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge »³² et fait donc implicitement référence aux MIE.

Les MIE confrontent les professionnels de l'ASE à des problématiques spécifiques en lien avec leur situation de migration et la nécessité d'une régulation de leur statut administratif avant que la majorité ne soit atteinte. La situation d'isolement qui est au fondement de leur prise en charge rompt également avec les habitudes professionnelles des éducateurs, comme le souligne Clémence Helfter :

« une forme d'absence de culture professionnelle sur la façon de travailler avec des mineurs par définition autonomes parce qu'ils sont sans représentants légaux, et avec lesquels le but n'est pas la plupart du temps de permettre une réinsertion familiale mais la construction d'un projet de vie sans qu'il y ait obligatoirement de représentants familiaux dans la dynamique de travail » (Helfter, 2010, p.129).

³⁰ Pour le Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies, un mineur non accompagné est « un enfant, au sens de l'article premier de la Convention, qui a été séparé de ses deux parents et d'autres membres proches de sa famille et n'est pas pris en charge par un adulte investi de cette responsabilité par la loi ou la coutume », tandis qu'un mineur séparé est « un enfant, au sens de l'article premier de la Convention, qui a été séparé de ses deux parents ou des personnes qui en avaient la charge à titre principal auparavant en vertu de la loi ou de la coutume, mais pas nécessairement d'autres membres de sa famille. Un enfant séparé peut donc être accompagné par un autre membre adulte de sa famille ». Observation Générale N° 6 (2005) Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leur pays d'origine, CRC/GC/2005/6, page 5.

³¹ DEBRE I., 2010, « Les mineurs isolés étrangers en France », Ministère de la justice et des libertés, 15 p.

³² Article L112-3 du CASF, Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Si un constat global sur les difficultés rencontrées par les travailleurs sociaux peut être établi, la situation des MIE varie fortement en fonction des territoires. Les différences sont importantes entre les pays, comme le montre notamment l'étude comparative de l'application de la CIDE dans six pays européens de Daniel Senovilla Hernandez (Senovilla Hernández, 2010) mais les différences existent au sein même du territoire national et notamment en fonction du nombre de MIE accueillis par les départements.

La question de la répartition des MIE entre les départements français semble avoir pris une importance toute particulière ces dernières années. Alors que le rapport portant sur le placement des adolescents hors département publié en février 2012 souligne la difficulté d'obtenir des chiffres précis sur cette population et sa répartition en France³³, les différentes sources mettent en évidence la concentration géographique des MIE. Le rapport de 2012 invite cependant à distinguer les MIE arrivant en France, surtout localisés dans le Nord-Pas-Calais et dans les départements de la région Ile-de-France, de ceux effectivement pris en charge par l'ASE : sur 2250 MIE ayant fait l'objet d'une Ordonnance de Placement Provisoire (OPP) dans le département du Nord-Pas-de-Calais en 2009, seuls 20 ont été pris en charge par le département au-delà d'un accueil d'urgence. Ce département est ainsi un lieu de transit pour les MIE. Concernant la prise en charge, le dossier de presse produit par le département de l'Ille-et-Vilaine, présentant les effectifs de MIE par département en septembre 2011, d'après les chiffres de la DPJJ, place Paris et la Seine-Saint-Denis en première position des départements français pour l'accueil des MIE, avec respectivement 1637 et 1000 mineurs isolés accueillis, suivis par le département de l'Ille-et-Vilaine (294) et le Rhône (219)³⁴.

L'inégale répartition des MIE dans les départements est expliquée par le DPJJ par « la géographie et l'attrait de certains territoires ; la présence de communautés ; des traditions d'accueil et d'ouverture ; l'activité des réseaux qui organisent l'arrivée des jeunes »³⁵. D'autres explications sont mentionnées, notamment dans le cas de l'Ille-et-Vilaine où la présence d'une borne nécessaire au recueil des empreintes digitales³⁶ des migrants est présentée comme principale cause de la forte présence des MIE :

³³ AUBIN C., DURAND N., SITRUK P., 2012, « Evaluation de l'accueil de mineurs relevant de l'aide sociale à l'enfance hors de leur département d'origine. », Inspection générale des affaires sociales, 94 p.

³⁴ Département Ille-et-Vilaine, Dossier de presse, La prise en charge des mineurs isolés étrangers, Vendredi 28 octobre 2011, 9 p.

³⁵ Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Présentation « Les mineurs isolés étrangers La situation en France. Données générales », 11 avril 2013, disponible sur : <http://infomie.net/spip.php?rubrique269>Perspectives.

³⁶ Les bornes EURODAC sont utilisées dans le cadre de la réglementation européenne « Dublin II ». Depuis 2003, cette réglementation vise à déterminer quel est le pays responsable d'une demande d'asile. Il « pose pour

*« C'est en grande partie parce que la préfecture de Rennes est équipée de la borne EURODAC, outils de contrôle des flux d'immigrants, que le nombre de mineurs étrangers ne cesse de croître en Ille-et-Vilaine. Les autres départements bretons ne se trouvent pas dans une situation comparable. Ce choix de l'État pèse lourdement sur la charge de travail des services et sur le budget du Conseil général».*³⁷

L'argumentaire développé ici à propos des MIE s'inscrit dans une dénonciation de la part des élus de l'Ille-et-Vilaine des difficultés que pose au département l'accueil des demandeurs d'asile en général³⁸. Ce point de vue politique sur l'accueil des demandeurs d'asile, et plus particulièrement des MIE, met en exergue la question de leur répartition géographique à l'échelle nationale mais aussi régionale.

Population hétérogène, les MIE sont donc également pris en charge de manière différenciée selon les territoires dans lesquels ils arrivent. Au niveau judiciaire, les différences concernent notamment « l'interprétation du danger » par le Procureur de la République et le juge des enfants, et le circuit qui conduit à la prise en charge du mineur. La protection peut ainsi être prononcée par le Procureur de la République *via* une Ordonnance de Placement Provisoire (OPP) ou par le juge des enfants *via* une mesure d'assistance éducative. Elle peut aussi être gérée par le juge des tutelles qui délègue la tutelle au Conseil Général. La protection peut aussi être considérée de la responsabilité du Conseil Général et ne donner lieu à aucune décision judiciaire. Dans certains départements, les modalités d'accueil peuvent conduire à

principe qu'un seul État membre est responsable de l'examen d'une demande d'asile. L'objectif est d'éviter que les demandeurs d'asile soient renvoyés d'un pays à l'autre mais également d'éviter l'abus du système par la présentation de plusieurs demandes d'asile par une seule personne ». (http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/133153_fr.htm). L'application de cette réglementation passe par le recueil des empreintes digitales des demandeurs d'asile. Bien que la France n'applique pas de transferts aux mineurs isolés, les empreintes de MIE de plus de quatorze ans sont enregistrés dans le fichier EURODAC, selon le document publié par l'association France Terre d'Asile : France Terre d'Asile, 2012, *La demande d'asile des mineurs isolés étrangers*, 21 p.

³⁷ Département Ille-et-Vilaine, Dossier de presse, La prise en charge des mineurs isolés étrangers, Vendredi 28 octobre 2011, 9 p.

³⁸ Ces difficultés font notamment l'objet d'une question posée par le député Philippe Tourtelier à l'Assemblée Nationale, dans laquelle certains éléments du dossier de presse apparaissent déjà : « Du seul fait des modalités d'accueil administratif des demandeurs d'asile avec - depuis janvier 2008 - une seule plateforme de centralisation dans la préfecture d'Ille-et-Vilaine, les demandeurs d'asile doivent obligatoirement se présenter à Rennes. Cet afflux provoque une saturation des dispositifs d'hébergement d'urgence, y compris celui destiné aux sans-abri ou aux personnes mal logées, des populations précarisées malheureusement en hausse. [...] Il [M. Philippe Tourtelier] souhaite donc qu'il [Ministère de l'Intérieur, outre-mer, collectivités territoriales et immigration] lui indique quand, comme l'y appellent les élus locaux, il va ouvrir une deuxième borne Eurodac sur le territoire breton, permettant une meilleure répartition des personnes accueillies qui se heurtent à la saturation récurrente des dispositifs à Rennes, s'il va consentir à l'augmentation indispensable de l'enveloppe « immigration et asile » du budget opérationnel de programme (BOP n° 303) déléguée au préfet d'Ille-et-Vilaine, pour augmenter les capacités de mise à l'abri. (Question n° 1321, de M. Tourtelier Philippe (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche - Ille-et-Vilaine), au Ministère de l'Intérieur, outre-mer, collectivités territoriales et immigration, publiée au JO le 22/02/2011).

l'absence de statut juridique pour le MIE pendant plusieurs mois³⁹. Les différences de prise en charge des MIE selon les départements concernent également la pratique d'un examen médical en cas de doute concernant la minorité des individus, fondé notamment sur une évaluation de la maturité osseuse. Les politiques départementales mises en œuvre pour l'accueil des MIE sont également fonction du nombre d'individus accueillis, en lien avec le manque de moyens financiers et matériels de certains départements.

Face au constat de l'inégale répartition des MIE dans les départements, des difficultés de gestion soulevées par les départements les plus concernés et de l'hétérogénéité des politiques de prise en charge qui en résulte, une circulaire ministérielle vise à harmoniser le dispositif de prise en charge des MIE via la mise en place d'une « cellule nationale mineurs isolés étrangers »⁴⁰. Celle-ci vise essentiellement à assurer une meilleure répartition des MIE entre les départements, en organisant leur placement en fonction des effectifs de chaque département et non pas selon le département d'arrivée. Le nombre total de MIE sur le territoire français est ainsi rapporté à la proportion des individus de moins de 19 ans en général dans chaque département afin de déterminer le nombre de MIE qu'il doit accueillir⁴¹. Mis en place le 1^{er} juin 2013, ce dispositif a donné lieu, un an après sa mise en place, à un rapport d'évaluation⁴² et à un rapport d'activité⁴³.

Enfin, la prise en charge des MIE par l'ASE ne constitue qu'une étape de leur parcours en France. Avant cela, et selon leurs conditions d'arrivée, ces derniers peuvent notamment être retenus en Zone d'Attente pour Personnes en Instance. Si elle est intégrée au champ de la Protection de l'enfance, la prise en charge des MIE relève aussi des politiques de l'immigration. C'est à ce titre que les individus se prétendant mineurs peuvent être retenus jusqu'à 20 jours en « zones d'attente ». Dans le cadre de cette mesure, le droit des étrangers

³⁹ AUBIN C., DURAND N., SITRUK P., 2012, « Evaluation de l'accueil de mineurs relevant de l'aide sociale à l'enfance hors de leur département d'origine. », Inspection générale des affaires sociales, 94 p.

⁴⁰ « Or, actuellement, les flux des arrivées de ces jeunes se concentrent sur quelques territoires. Ainsi, plus de la moitié d'entre eux sont recensés en Ile-de-France. Une douzaine de départements compte plus de 200 jeunes pris en charge. La charge qui en résulte est de plus en plus lourde à assumer pour les départements les plus impactés, qui, aujourd'hui, ont atteint les limites de leurs capacités de prise en charge, tant sur le plan financier que sur celui de l'accueil physique. Les conditions et modalités de prise en charge de ces jeunes sont donc extrêmement préoccupantes ». Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation.

⁴¹ Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation.

⁴² PAUTRAT C., MESSIAS B., EMMANUELLI J., CARSIN C., DEBART M.-H., PLANTE S., 2014, « L'évaluation du dispositif relatif aux mineurs isolés étrangers mis en place par le protocole et la circulaire du 31 mai 2013 », Inspection générale des services judiciaires, Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'administration, 91 p.

⁴³ Ministère de la justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2014, « Rapport d'activité du dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des mineurs isolés étrangers. », 16 p.

s'applique sans distinction d'âge⁴⁴ et la procédure d'accès au territoire national, lorsque le mineur est en zone extra-territoriale, remet en question le respect de la CIDE (Senovilla Hernández, 2010). La possible rétention des MIE met en lumière la dualité de la prise en charge de ces individus. Etudiant la prise en compte des MIE dans le parcours législatif des réformes concernant l'autorité parentale, la Protection de l'enfance et l'immigration dans les années 2000⁴⁵, Gilles Frigoli et Cécile Immelé montrent comment est négociée « la contradiction entre le souci de protéger les personnes vulnérables et celui de se protéger d'elles » (Frigoli & Immelé, 2010, p.130). Les débats précédant l'adoption des différentes lois révèlent dans un premier temps l'absence de référence aux MIE, et surtout la nécessité de contrôler leur arrivée et de ne pas encourager le phénomène avec des dispositions décrites comme favorables. Face aux deux options, « protéger les personnes vulnérables » et celui de « se protéger d'elles », le choix des législateurs au début des années 2000 est, selon les auteurs, de considérer le MIE « comme étant à la fois un enfant à protéger et un migrant à dissuader d'entrer et de demeurer sur le territoire national » (Frigoli & Immelé, 2010, p.144). Ce sont ainsi deux figures de la vulnérabilité qui coexistent et dont l'appartenance d'un individu à l'une ou l'autre est déterminée individuellement, au cas par cas (Frigoli & Immelé, 2010, p.144).

S'il introduit de nouvelles questions et manières de faire pour les professionnels de l'ASE, l'accueil des MIE se fonde dans la représentation duale du mineur, présente à l'origine même du dispositif de Protection de l'enfance. Protégé au double titre de sa minorité et de son isolement, le MIE peut dans le même temps être intégré à des dispositifs plus répressifs. On retrouve alors, pour cette population récemment entrée dans le champ de la Protection de l'enfance, la dichotomie entre protection et sanction, dont on a vu qu'elle était au fondement de ce concept.

La mise en place du dispositif de la Protection de l'enfance, du XVIIIème au XXème siècle, se fait à partir d'une double identification du mineur, fondée sur sa situation et sur les raisons qui ont conduit à cette situation. Après la seconde guerre mondiale, l'ordonnance de 1945 invite à prendre en compte tout mineur comme victime. Malgré cette prise en charge globale,

⁴⁴ A l'exception du recours à un Administrateur Ad Hoc

⁴⁵ Les trois lois sont respectivement : la loi n°2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale, les lois n°2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité et n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et l'intégration et la loi n°2007-293 du 5 mars 2007 relative à la protection de l'enfance.

le système est actuellement structuré autour de deux institutions : la PJJ et l'ASE. Témoins de la dialectique traversant l'histoire du dispositif, ces deux institutions ont été soumises à des réformes récentes qui questionnent à nouveau sa cohérence.

1.2. Un dispositif institutionnel complexe et ses recompositions récentes

Pierre Pédron remarque à propos de la PJJ que la dénomination de l'institution renvoie autant à un grand concept de « Protection de l'enfance » qu'à l'institution à proprement parler, une administration rattachée au ministère de la justice (Pedron, 2005). Ainsi, après avoir envisagé la mise en place du concept, il s'agit ici de mieux comprendre le fonctionnement institutionnel de la Protection de l'enfance.

1.2.1. Du signalement au placement : les acteurs de la mesure

Comme on l'a vu, le placement en établissement peut être considéré à la fois comme une situation (le fait pour un mineur de vivre en dehors de son domicile familial), mais aussi comme un processus qui conduit à cette situation. Ainsi, selon qu'on envisage la situation ou le processus de placement, différents acteurs interviennent, à différentes étapes : celle de la décision, de la mise en place et de la réalisation de la mesure.

a. La décision de la mesure

Une mesure de placement peut être décidée dans deux circonstances, soit suite au signalement d'une situation de danger pour un mineur, soit suite au jugement d'un mineur dans le cadre d'une affaire pénale. Selon le contexte (signalement ou jugement), la décision de la mesure de placement revient à une autorité administrative, le président du Conseil Général, ou à une autorité judiciaire, le juge des enfants.

Alors que l'autorité administrative intervient seulement dans le cas d'un signalement de situation de danger, l'autorité judiciaire est quant à elle compétente pour les deux domaines. Suite aux lois de décentralisation du début des années 1980, le département est l'échelon territorial privilégié de la Protection de l'enfance. Le président du Conseil Général, au travers du service de l'ASE, constitue ainsi le « centre de gravité du dispositif », assurant notamment les fonctions de recueil de données, d'évaluation et de traitement des situations (Borgetto & Lafore, 2009, p.283). Malgré ce rôle central, le président du Conseil Général doit, dans certains cas, coopérer avec l'autorité judiciaire. En effet, le retrait d'un mineur de sa famille

porte atteinte aux droits de l'autorité parentale et peut conduire à une situation conflictuelle. Elle nécessite alors une intervention judiciaire.

La prise en charge des mineurs ayant commis des infractions est intégrée à la sphère pénale. C'est alors le juge des enfants qui est au centre du dispositif, assisté des services de la PJJ. Cette prise en charge se fonde, du point de vue législatif, sur l'ordonnance du 2 février 1945 qui instaure le principe d'une juridiction spécifique aux mineurs, privilégiant la visée éducative des interventions judiciaires.

La mesure de placement peut donc être prononcée dans un cadre administratif ou judiciaire. Dans ce dernier cas, la mesure de placement renvoie à la justice civile, et répond aux mêmes situations que dans le cadre administratif, ou à la justice pénale, si une infraction a été commise par le mineur.

b. La mise en place de la mesure

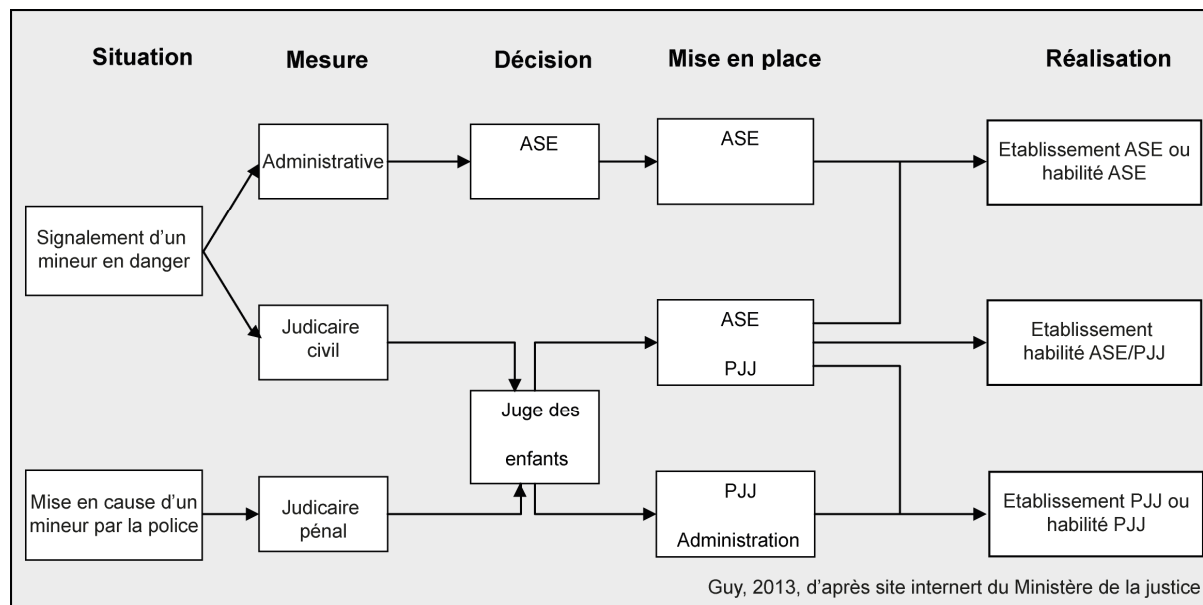
Une fois décidée et actée, la mise en œuvre de la mesure de placement est confiée à deux institutions, l'ASE et la PJJ, véritables opérateurs des décisions judiciaires ou administratives. Les deux institutions peuvent être concernées par la mise en place d'une mesure judiciaire civile, même si la PJJ possède un rôle d'opérateur principal concernant l'ensemble des décisions judiciaires⁴⁶. En revanche, dans les deux autres cas, leur intervention est limitée : l'ASE pour la mise en place de décisions administratives, la PJJ pour la mise en place de décisions judiciaires pénales.

c. La réalisation de la mesure

La réalisation de la mesure fait intervenir un nouvel acteur, les établissements de placement, rattachés au secteur public ou au secteur privé. Dans le premier cas, ils sont gérés directement par les institutions, qu'il s'agisse de l'ASE ou de la PJJ. Dans le second cas, les établissements sont gérés par des associations et reçoivent une habilitation de l'ASE et/ou de la PJJ leur permettant d'accueillir des mineurs dans ce cadre institutionnel. L'ASE et la PJJ sont les acteurs centraux au moment de la réalisation de la mesure puisqu'elles sont chargées de trouver un établissement dans lequel la mesure pourra se réaliser (Schéma 2).

⁴⁶ Le Décret du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du Ministère de la Justice désigne la DPJJ comme « chargée, dans le cadre de la compétence du ministère de la Justice, de l'ensemble des questions intéressant la justice des mineurs et de la concertation entre les institutions intervenant à ce titre ».

Schéma 2: La mesure de placement, étapes et acteurs



L'organisation du dispositif est ici simplifiée pour une meilleure compréhension. En effet, des acteurs intermédiaires interviennent entre les différentes étapes, autant au niveau de la « chaîne civile » que de la « chaîne pénale »⁴⁷. Alors que le juge des enfants a un rôle central dans ces deux cas, il n'intervient pas dans le contexte d'une mesure administrative. Cette organisation est en partie modifiée par les réformes récentes de la Protection de l'enfance et de Protection Judiciaire de la Jeunesse.

1.2.2. Evolutions législatives et redistribution des compétences

Le double dispositif de l'ASE et de la PJJ a été l'objet de réformes récentes. Bien que celles-ci ne soient pas au cœur de cette thèse, elles sont nécessaires pour comprendre le contexte actuel du dispositif et sont révélatrices d'une segmentation croissante des prises en charge selon que le placement résulte d'une situation de danger ou d'infraction. Deux lois votées le 5 mars 2007 redéfinissent les secteurs d'intervention présentés précédemment dans une perspective historique. Inscrites dans une recomposition plus globale, ces évolutions législatives vont dans le sens d'une prise en charge segmentée des mineurs victimes et des mineurs coupables.

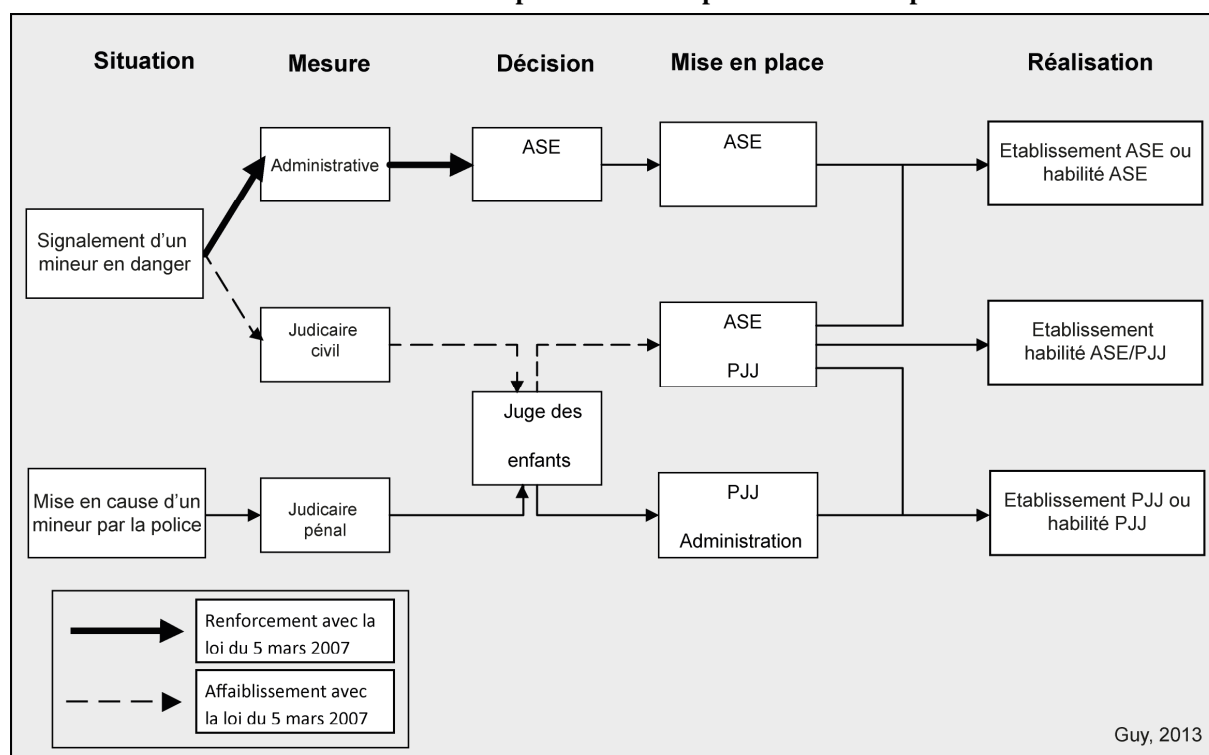
Les évolutions législatives récentes tendent en premier lieu à amoindrir le rôle de l'autorité judiciaire dans la protection de l'enfance au profit de l'autorité administrative. Alors que la mise en place du champ de l'éducation surveillée, avec l'ordonnance de 1945, reposait sur le

⁴⁷ Les procédures civiles et pénales : <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/presentation-10043/les-procedures-civile-et-penale-18655.html>

Le juge des enfants comme acteur central de la prise en charge des mineurs, quelles que soient les raisons de leur prise en charge, la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance recompose la répartition des rôles entre juge des enfants et service de Conseil Général. Cette loi modifie le Code de l'Action Sociale et Familiale et propose une nouvelle organisation dans laquelle le signalement de situation de danger se fait prioritairement auprès du Président du Conseil Général⁴⁸. L'affaiblissement du rôle du juge pour enfants dans les mesures relevant de l'ASE contribue à une séparation croissante entre les prises en charge des mineurs en danger et des mineurs délinquants.

Adoptée le même jour que la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, la loi n° 2007-297 relative à la prévention de la délinquance institue un « jeu de différenciation des territoires, en fonction des cibles de l'action publique, enfance en danger ou enfant délinquant » (Chourfi, 2010, p.44) en plaçant notamment le maire et l'échelon communal comme « pivot de la prévention de la délinquance » (Chourfi, 2010, p.46).

Schéma 3: La mesure de placement : compétences en recomposition



Les reconfigurations institutionnelles issues des modifications législatives récentes vont donc dans le sens d'une segmentation de la prise en charge des mineurs en danger et des mineurs

⁴⁸ Article 12 de la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, modifiant l'article Article L226-3 du Code de l'Action Sociale et Familiale : « Le président du conseil général est chargé du recueil, du traitement et de l'évaluation, à tout moment et quelle qu'en soit l'origine, des informations préoccupantes relatives aux mineurs en danger ou qui risquent de l'être. Le représentant de l'Etat et l'autorité judiciaire lui apportent leur concours »

ayant commis des infractions. D'un côté la subsidiarité des mesures judiciaires sur les mesures administratives dans le cadre de la protection de l'enfance confirme le rôle central du Conseil Général dans ce domaine. De l'autre, l'action du juge des enfants et de la PJJ est recentrée sur les mesures pénales. Ces recompositions s'accompagnent d'évolutions territoriales. En effet, les actions de prévention de la délinquance se recentrent à l'échelle de la commune. L'échelon départemental est quant à lui privilégié dans la prévention, le repérage et la prise en charge de l'enfance en danger, tandis que la prise en charge des mineurs au pénal s'effectue à un échelon déconcentré interdépartemental.

Au-delà des reconfigurations institutionnelles, le vote de ces deux lois peut être interprété en termes de représentations des mineurs ayant à faire à la justice. En effet, le vote simultané de deux lois portant sur ce qui constituait jusque-là un même objet, « l'enfance en danger », introduit une « opposition symbolique » entre l'incarnation du « vice » et de « la vertu », « entre des populations en difficulté protégées et des populations déviantes stigmatisées » (Franza, 2007, p.59). Si le parallélisme entre protection de l'enfance en danger et prévention de la délinquance est particulièrement marquant dans les réformes de 2007, il s'intègre à un contexte législatif qui débute au début des années 2000, avec la loi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation de la justice.

Tout comme les lois de 2007, la loi du 9 septembre 2002 est commentée au regard de l'histoire de la Protection de l'enfance. Plus précisément, c'est la continuité avec un système antérieur à 1945 et 1958 qui est questionnée (Mucchielli, 2005) ou affirmée (Youf, 2009). Dominique Youf établit clairement un lien entre les évolutions récentes de la Protection de l'enfance et le système antérieur à 1958 en évoquant « la distinction originelle, antérieure aux lois de protection de l'enfance et à l'invention du juge des enfants » (Youf, 2009, p. 215). Laurent Mucchielli fait également le lien entre certaines dispositions législatives de la loi du 9 septembre 2002 et des structures antérieures à 1945. S'intéressant aux Centres Educatifs Fermés⁴⁹ (CEF), il montre que ces établissements ne se situent pas dans la continuité des évolutions engagées depuis 1945. La différence se situe pour lui au niveau de l'objectif du placement, devenu pour les CEF « la contention, au besoin avec recours à l'incarcération » (Mucchielli, 2005, p.21). Il fait alors le lien avec certains établissements dédiés à la prise en charge des jeunes avant 1945 dont l'objectif était aussi l'enfermement. Ces deux analyses interprètent les recompositions récentes du système de la Protection de l'enfance, au vu de

⁴⁹ Créés en 2002, les CEF sont une alternative à l'incarcération et accueillent les mineurs entre 13 et 18 ans dans le cas d'un sursis avec mise à l'épreuve, d'une libération conditionnelle et d'un placement à l'extérieur.

l'histoire du dispositif et de deux éléments de la dialectique continue évoquée plus haut : celle des représentations des mineurs et celle des objectifs de la mesure de placement. Si elle est renforcée par les évolutions législatives récentes, cette segmentation existait déjà dans le système antérieur, avec l'existence de deux institutions différenciées, la PJJ et l'ASE. L'appellation même de ces institutions montre une différence dans l'appréhension du public : parler d'enfance (dans le cas de l'Aide Sociale à l'Enfance) ou de jeunesse (dans le cas de la Protection Judiciaire de la Jeunesse) n'implique pas les mêmes représentations. L'approche de Laurent Muchielli, qui distingue le contenu et le contenant des établissements, invite en outre à mettre en relation ces objectifs avec les structures spatiales dans lesquelles ils sont mis en œuvre.

L'approche historique et institutionnelle du concept de Protection de l'enfance et de sa mise en place à travers le placement des adolescents révèle la dialectique continue sur laquelle est fondé le dispositif et qui perdure dans ses évolutions actuelles. Quelles sont alors les caractéristiques spatiales des établissements de placement et comment répondent-elles aux oscillations énoncées ?

2. Les établissements de placement : héritage matériel et formes spatiales entre opposition et continuité

L'approche historique et institutionnelle du placement des adolescents met en évidence l'ambivalence du concept de Protection de l'enfance, construit autour de deux statuts possibles de l'individu (victime ou coupable) et sur des objectifs multiples, parfois contradictoires. Les réformes parallèles de la Protection de l'enfance et de la prévention de la délinquance, depuis le début des années 2000, montrent que la dialectique présentée d'un point de vue historique est toujours présente. Suivant les périodes et les idéologies dominantes, la mesure de placement répond ainsi à différents objectifs.

Ces derniers sont réalisés par l'intermédiaire de la mesure de placement qui comprend à la fois le retrait du mineur de son milieu familial et son accueil dans un nouveau lieu. Ainsi, les évolutions juridiques concernant la Protection de l'enfance s'accompagnent de prérogatives concernant les lieux d'accueil, nommés ici par le terme générique « d'établissement de placement ». Les différents débats et textes de lois impliquent ainsi de nouvelles normes

concernant les établissements existants et entraînent parfois la création de nouveaux types d'établissement. Selon Michel Chaponnais, les MECS seraient héritières de deux types d'établissement : les « asiles de l'enfance », rattachés aux hospices, et les orphelinats, liés aux œuvres de bienfaisance privées laïques ou congréganistes (Chaponnais, 2008, p.12). Chaponnais inscrit les hospices et les orphelinats dans une certaine continuité : « les maisons d'enfants à caractère social sont les héritières des orphelinats, eux-mêmes héritiers des hôpitaux généraux et des hospices » (Chaponnais, 2008, p.7). La prise en charge des mineurs dans les hospices présente pourtant des caractéristiques spécifiques, puisqu'elle est pensée pour un temps déterminé, en attente d'un placement chez des nourrices. En outre, les hospices civils qui accueillent les enfants trouvés ne sont pas dédiés spécifiquement aux enfants. Dans sa « brève histoire de l'hébergement du mineur de justice », Jean-Jacques Yvorel évoque quant à lui « trois formes de prise en charge des mineurs de justice : la prison, l'établissement éducatif spécifique, le *suivi* en milieu naturel » (Yvorel, 2006, p.24). Plus qu'à un domaine (santé ou bienfaisance), cette typologie fait référence aux modalités de prise en charge et notamment à leur spatialisation. Suivant cette approche, il s'agit ici de comprendre les évolutions des établissements accueillant des mineurs dans leurs dimensions spatiales, afin de mieux comprendre l'héritage des MECS.

Cette analyse de l'évolution des établissements revêt deux dimensions, en lien avec l'approche écologique guidant la réflexion sur le placement des adolescents. On considèrera, dans un premier temps, les établissements de placement comme des microsystèmes, dont on analysera les relations à l'extérieur, autour de la dichotomie de l'ouvert et du fermé. Dans un second temps, les niveaux supérieurs du mésosystème et de l'exosystème seront pris en compte. Cette deuxième approche permet d'intégrer le lieu de placement et le domicile familial dans leur relation et fait intervenir les concepts de distance et de proximité.

2.1. L'ouvert et le fermé : l'architecture des établissements de placement

Comme on l'a vu plus haut, la prise en charge des mineurs de justice peut se faire dans les mêmes établissements, qu'il s'agisse de mineurs identifiés comme victimes ou comme coupables. Plus que le statut juridique des individus pris en charge, c'est la dialectique entre punition et éducation, déjà évoquée, qui entraîne des dispositions architecturales appréhendées elles aussi de manière duale :

« Quand on parle de protection de l'enfant, s'agit-il de se protéger contre le jeune plutôt que de le protéger de lui-même ? Ce débat jalonne l'histoire de l'intervention auprès des mineurs où la tentation des centres fermés réapparaît régulièrement... » (Bourquin, 2002).

La question de l'oscillation du dispositif entre l'ouvert et le fermé apparaît également dans l'article intitulé « Une histoire qui se répète. Les centres fermés pour mineurs délinquants » (Bourquin, 2005). L'auteur retrace l'histoire des établissements de placement en montrant l'alternance de dispositifs fermés ou ouverts selon les époques et les principes éducatifs en vigueur. Cette récurrence est également remarquée par Laurent Mucchielli qui interroge les « centres éducatifs fermés » comme « rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants » (Mucchielli, 2005). Au-delà du débat, posé par les deux auteurs, sur la possibilité d'une mesure éducative dans un milieu fermé, ces deux articles montrent bien comment se manifestent dans l'espace les allers-retours entre différents objectifs de la Protection de l'enfance.

La fermeture des établissements implique notamment la présence d'éléments marqueurs de l'architecture carcérale. Ils concernent l'enceinte de l'établissement avec les murs, barrières, grillages et barbelés marquant la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ou encore les barreaux aux fenêtres. A l'inverse, l'ouverture des établissements s'appuie sur l'absence des dispositifs de fermeture utilisés dans les établissements plus anciens, comme le remarque Jacques Bourquin à propos de la mise en place de deux Institutions Spéciales d'Education Surveillée (ISES) :

« Les deux institutions qui vont ouvrir, pour des raisons budgétaires, dans deux prisons désaffectées, les Sables d'Olonne pour les garçons et Lesparre pour les filles, abandonnent les critères pénitentiaires, on scie les barreaux, on ouvre les portes sur l'extérieur » (Bourquin, 2005, p.183).

Le caractère ouvert ou fermé des établissements, s'il s'inscrit dans des époques différentes, doit aussi être mis en lien avec les caractéristiques sociales des mineurs qui y sont accueillis, et notamment leur sexe. L'absence de mixité dans les établissements jusqu'à la fin du XXème siècle entraîne en effet une prise en charge différenciée des garçons et des filles.

2.1.1. De la prison au monastère, une prise en charge au sein d'espaces clos

En dehors du placement dans les hospices ou chez les nourrices, la prise en charge des mineurs de justice au XVIIIème siècle se fait de manière commune avec les individus majeurs. Avant 1830, quelques établissements expérimentent une détention spécifique aux

mineurs, avec la prison d'essai pour les petits délinquants de la Seine en 1814 ou celle des Madelonnettes. Ce mouvement prend réellement de l'ampleur avec la création, sous la Monarchie de juillet, d'établissements pénitentiaires réservés aux mineurs : les maisons d'éducation correctionnelle. La première d'entre elles, la Petite Roquette, est construite à Paris en 1836 par l'architecte Hyppolyte Lebas. Elle correspond au premier exemple d'emprisonnement cellulaire en France et repose sur deux principes fondamentaux : l'isolement cellulaire et le contrôle central⁵⁰. En effet, l'architecte s'inspire du principe du *Panopticon* de Jeremy Bentham⁵¹, et conçoit une prison dans laquelle les détenus sont isolés et susceptibles d'être vus à n'importe quel moment. La tour centrale et ses fenêtres, ainsi que celles des cellules, permettent de remplir cette fonction conformément aux principes de Bentham.

Cet établissement fonctionne successivement selon deux modèles pénitentiaires⁵². Au départ l'isolement cellulaire est réservé à la nuit, tandis que les détenus travaillent ensemble et en silence la journée, selon le modèle auburnien. Ce système se transforme par la suite selon le modèle philadelpmien, avec un isolement cellulaire permanent (Dupont-Bouchat & Pierre, 2001, p.145), dans lequel les détenus dorment, mangent et travaillent dans leur cellule. Michelle Perrot, dans l'article qu'elle consacre aux « enfants de La petite Roquette » évoque un « isolement absolu » (Perrot, 2001, p.340), puisque même les actions traditionnellement communautaires, comme la messe, sont organisées de manière à éviter tout contact entre les mineurs. Cette absence de contact, même visuel, est également recherchée pendant les temps de transports, avec un système de wagons individuels qui empêche toute relation entre détenus. Grâce à l'isolement absolu, la Petite Roquette est ainsi un « véritable établissement

⁵⁰ http://www.histoire-image.org/site/etude_comp/etude_comp_detail.php?i=106&d=1&a=113&id_sel=215

⁵¹ Ce système carcéral est défini par Michel Foucault dans *Surveiller et punir* : « à la périphérie un bâtiment en anneau ; au centre une tour ; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau ; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment ; elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour ; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier ou un écolier. Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour, se découpant exactement sur la lumière, les petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie. Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible. Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt. En somme, on inverse le principe du cachot ; ou plutôt de ses trois fonctions – enfermer, priver de lumière et cacher – on ne garde que la première et on supprime les deux autres. » (Foucault, 1975, p. 223, 224).

⁵² Deux modèles américains de prison influencent l'architecture et le fonctionnement des prisons françaises : fondés sur l'emprisonnement cellulaire, les modèles auburnien et philadelpmien (ou pennsylvanien) diffèrent sur les modalités de l'emprisonnement en journée. Alors que le système philadelpmien préconise un emprisonnement cellulaire de jour comme de nuit, le système auburnien prévoit l'isolement des détenus seulement la nuit, au profit du travail dans des pièces communes la journée.

pour peines destiné à corriger l'individu, et pas n'importe lequel, celui qui est encore malléable et que la société se doit d'éduquer, l'enfant » (Demonchy, 2004, p.289).

A côté des prisons consacrées aux garçons, les établissements accueillant les filles sont aussi marqués par la clôture physique associée à un objectif d'amendement. La prise en charge des mineures au XIX^{ème} siècle est confiée à des congrégations religieuses. Des acteurs privés interviennent aussi dans la prise en charge des garçons mais ils sont multiples et pas toujours religieux. Pour les filles au contraire, les congrégations et plus particulièrement celle de Notre-Dame de Charité du Bon-Pasteur semblent acquérir un véritable « monopole », conservé bien après 1945 (Tétard et Dumas, 2009). Si les établissements Bon-Pasteur sont classés dans la catégorie des orphelinats par Michel Chaponnais (Chaponnais, 2008), d'autres sources insistent sur le caractère fermé de ces établissements, fondés sur un système monacal. Ainsi, plus que de simples orphelinats, ces établissements sont des lieux clos, complètement hermétiques à ce qui se trouve à l'extérieur de leur mur d'enceinte⁵³. La clôture matérielle et son imperméabilité constituent en outre une spécificité de la prise en charge des filles :

« [...] pour eux [les garçons], les établissements étaient le plus souvent à la campagne, sur de très vastes terrains, dans les champs. Les hectares faisaient une coquille isolante par rapport à l'extérieur. Pour les filles dont la préservation était l'obsession quotidienne, la ville touchant les murs, il fallait que la clôture fût d'autant plus épaisse et symboliquement infranchissable » (Tétard & Dumas, p.13).

La clôture existe bel et bien dans certains établissements pour garçons mais elle concerne surtout ceux rattachés à l'administration pénitentiaire. Dans le cas des filles, l'alternative à la prison que représentent les établissements Bon-Pasteur est aussi fondée sur l'enfermement. Cette spécificité existe donc dès la mise en place de ces établissements, aux alentours de 1830, mais s'accroît au fil du temps. Françoise Tétard et Claire Dumas soulignent qu'après 1945 « comme au XIX^e siècle, les filles sont confiées très majoritairement au secteur privé » (Tétard & Dumas, 2009, p.228). Dans le cas du Bon-Pasteur de Bourges, la congrégation religieuse reste ainsi gestionnaire de l'établissement jusqu'en 1967 et les nouveaux principes éducatifs liés à l'adoption de l'ordonnance de 1945 ne s'appliquent que très partiellement :

« La politique d'équipement des IV^e et V^e Plans permettait enfin de concevoir des hébergements autres que les bâtiments réinvestis des anciennes maisons de correction, mais

⁵³ L'appropriation de la question de la prise en charge des jeunes mineures par différents supports, radiophonique ou audiovisuel, documentaire ou fictionnel, révèle l'importance de la clôture dans cette prise en charge. Ainsi, la métaphore carcérale est utilisée à plusieurs reprises dans les témoignages recueillis dans le cadre de l'émission *Sur les docks*, intitulée « Mémoires de Mauvaises Graines - Quand les anciennes pensionnaires du Bon Pasteur témoignent », réalisée par Leila Djitli et Manoushak Fashahi et diffusée sur France Culture le 2 mai 2013 à 17h.

les idées pour les garçons restaient toujours plus innovantes que pour les filles. Sans doute celles-ci faisaient-elles peur par la manière de manifester leur mal-être... Devant ce manque patent d'imagination, les murs clôturés du Bon-Pasteur pouvaient ne pas paraître incongrus. » (Tétard & Dumas, 2009, p.296).

Un décalage temporel existe ainsi dans « la prise de conscience du besoin de réformer les établissements pour jeunes délinquants » (Fishman, 2008, p.264). Evalué à dix ans par Sandra Fishman, ce « retard » commence à être rattrapé au début des années soixante, dans le cas du Bon-Pasteur, avec l'arrivée d'une nouvelle directrice aux ambitions éducatives marquées par la volonté d'ouvrir l'établissement à l'extérieur (Tétard et Dumas, 2009). Ainsi, même des établissements fondés sur la clôture physique s'ouvrent progressivement. Cependant, l'enfermement des individus, filles ou garçons, est toujours au fondement d'un certain nombre d'établissements du dispositif actuel.

L'incarcération constitue notamment une des possibilités de prise en charge des mineurs, dans le contexte de la justice pénale. Des établissements dédiés spécifiquement aux mineurs ont ainsi été créés récemment. Si les CEF évoqués plus haut ne sont pas rattachés à l'administration pénitentiaire, ils constituent des alternatives à l'incarcération et entrent ainsi dans la « mosaïque pénitentiaire » selon Pierre-Victor Tournier (Tournier, 2006). Les CEF illustrent ainsi le fait que « certaines personnes peuvent n'être pas sous écrou, tout en étant d'une certaine manière « enfermées » » (Tournier, 2006, p.7). Dans ce contexte, le non-respect du placement peut conduire à l'incarcération du mineur. Les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM) sont quant à eux des établissements gérés conjointement par l'administration pénitentiaire et la PJJ. Le contenu éducatif est affiché par les EPM mais ceux-ci correspondent bien à des peines d'emprisonnement.

La présence des mineurs dans les établissements pénitentiaires peut aussi se faire dans des quartiers spécifiques. Parallèlement à la création d'établissements spécifiquement réservés aux mineurs, leur détention se fait dans des quartiers réservés. Cette pratique inaugurée en 1834 à la prison de Strasbourg perdure jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, en 1958, dans un contexte d'ouverture des établissements, un nouveau dispositif permet de faire face à une montée de la délinquance juvénile : le Service d'Observation de l'Education Surveillée (SOES) marque le retour en prison de l'éducation surveillée (Mucchielli, 2005). Actuellement, certaines maisons d'arrêt disposent d'un « quartier mineurs » où peuvent être incarcérés les mineurs prévenus ou condamnés. Si ces dispositifs s'inscrivent dans la continuité des établissements pénitentiaires réservés aux mineurs au XIX^{ème} siècle, le vif débat sur la pertinence de l'enfermement comme moyen d'éducation, engagé suite à l'adoption de la loi Perben I du 9 septembre 2002

et la création des EPM, révèle la prégnance d'un autre mode de prise en charge, opposé à l'enfermement et fondé sur l'ouverture à l'extérieur.

2.1.2. L' « ouverture » des établissements ?

Dans l'approche dialectique adoptée ici, le caractère fermé des établissements se comprend en regard de son opposé, l'ouverture. Celle-ci est historiquement liée à l'adoption de l'ordonnance de 1945 et à la séparation entre l'administration pénitentiaire et l'Education Surveillée. La nouvelle administration dépendant du Ministère de la justice gère ainsi dans les années cinquante ses propres établissements, les Institutions Publiques d'Education Surveillée (IPES). Créés avant la réforme, en 1940, ces établissements montrent les signes d'une ouverture sur l'extérieur matérialisée par exemple par la déconstruction du mur d'enceinte (Le Goaziou et Mucchielli, 2009). Si pour certains la « culture de l'IPES n'est pas très éloignée de la culture carcérale » (Yvorel, 2006, p.25), on assiste cependant à une ouverture sur l'extérieur qui touche même les établissements traditionnellement marqués par la clôture. A cette ouverture des établissements dans leur forme architecturale, correspond la possibilité de réaliser des activités à l'extérieur de l'établissement. L'école et les activités jouent ainsi un rôle important dans l'ouverture des établissements. L'utilisation de la ville comme un « atout » dans le cas de la politique d'ouverture du Bon-Pasteur de Bourges s'appuie sur l'utilisation des multiples ressources qu'offre la ville, en termes de scolarité et formation, de loisirs mais aussi de santé. Le principe de la visite hebdomadaire du médecin dans l'établissement est ainsi remplacé par des visites ponctuelles des jeunes filles chez un médecin de la ville, seulement lorsque le besoin s'en fait ressentir (Tétard et Dumas, 2009, p. 372). De même, les ateliers au sein de l'établissement passent d'un statut professionnel à occupationnel, puisque les jeunes filles suivent des formations à l'extérieur. L'éducation fondée sur la clôture et le retrait de la société est ainsi remplacée par son contraire, une ouverture et une volonté d'insertion dans le tissu urbain et local. La scolarisation des adolescents placés a de plus en plus lieu à l'extérieur de l'établissement.

Enfin, à un autre degré, l'ouverture sur l'extérieur se traduit dans le mode même de prise en charge, avec des actions mises en place en dehors des établissements. On parle alors historiquement d' « action dans le milieu naturel » ou plus récemment d' « action en milieu ouvert ». La pratique d'une action hors établissement est ancienne et prend de multiples formes. Bien que n'ayant pas une place centrale dans notre réflexion sur le placement en établissement, elle mérite cependant d'être évoquée, ne serait-ce que pour rappeler que les

prises en charge collectives ne sont qu'une partie des possibilités offertes à la justice et aux autorités administratives en charge des mineurs. En outre, certains placements prenant des formes hybrides entre le placement en établissement et l'action en milieu ouvert sont particulièrement actuels. L'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) est créée par l'ordonnance du 23 décembre 1958. Elle repose sur une équipe pluridisciplinaire intervenant auprès d'un mineur restant au domicile de ses parents. Mise en place dans le cadre d'une mesure judiciaire ou civile, l'AEMO touche aussi bien les enfants en danger que ceux ayant commis des délits.

Cette évolution générale ne signifie pas que tous les établissements sont concernés par cette ouverture. Cette orientation dépend des caractéristiques des jeunes et l'ouverture des établissements accueillant des filles est, par exemple, plus tardive que celle des établissements accueillant des garçons. En outre, des établissements fermés, minoritaires, subsistent pendant ce mouvement d'ouverture globale : des internats correctifs coexistent par exemple avec les IPES jusqu'en 1951 et « accueillent des mineurs condamnés et des indisciplinés des IPES » (Bourquin, 2005). Aujourd'hui encore, des établissements fermés (CEF et EPM notamment) coexistent avec des foyers ouverts. Il existe aujourd'hui en France une soixantaine de CEF et six EPM (Lenzi et Milburn, 2015).

Les établissements de placement pour mineurs peuvent ainsi être analysés dans leurs liens avec l'environnement extérieur, à travers la dialectique de l'ouvert et du fermé. Matérialisée par l'architecture, l'ouverture ou la fermeture des établissements dépend également de l'ensemble des règles qui conditionnent les possibilités de sorties et de lien entretenu avec l'environnement extérieur. L'architecture des établissements doit ainsi être pensée en rapport avec la situation des établissements. Là encore, une brève analyse historique met en évidence les différents principes, parfois opposés, qui sous-tendent le choix de localisation des établissements.

2.2. Distance et proximité : la localisation des établissements

Plus que l'enfermement, la séparation du mineur de son milieu de vie est au fondement même de la notion de placement. Si cette séparation implique forcément une distance physique, celle-ci peut être plus ou moins importante ou atténuée par des déplacements fréquents par

exemple. Là encore, la dialectique entre distance et proximité par rapport à un milieu jugé dangereux se retrouve à travers l'histoire du dispositif et selon le regard porté sur la jeunesse.

2.2.1. Mise à distance et rupture

Cette séparation repose sur une double mise à distance, à la fois de la famille mais aussi du milieu plus général dans lequel vit le mineur. Ainsi, la question de la distance est mêlée aux caractéristiques du contexte territorial dans lequel le mineur vit et notamment à son type de peuplement, urbain ou rural. La mise à distance physique de la famille, pour des raisons de protection, se fait en parallèle d'une mise à distance plus sociale, fondée sur la découverte d'un nouveau milieu pour le jeune.

Les dispositifs actuels de la protection de l'enfance et de la jeunesse trouvent leur origine dans les dispositions législatives prises à la fin du XVIII^{ème} siècle en faveur d'une éducation publique. Cette période correspond à l'essor de la scolarisation en internat, fondée sur la «réclusion de l'enfant et du jeune loin du monde et de sa propre famille [...] considérée comme l'une des formes idéales de l'éducation» (Ariès, 1960, p. 313). Touchant l'ensemble de la société, les réflexions sur le pouvoir émancipateur de l'instruction se développent également en réaction à une autorité paternelle considérée comme défaillante. La prise en charge des mineurs dans des établissements est alors rendue possible par le transfert des compétences en matière d'éducation de la puissance paternelle vers la puissance d'Etat. Certains dispositifs d'éducation collective voient ainsi le jour en amputant le droit des familles et les établissements créés à cette époque reposent donc logiquement sur un nécessaire éloignement des mineurs de leur milieu familial.

La mise à distance de la famille est justifiée par le danger qu'elle représente pour le jeune. Cette possibilité est liée aux évolutions juridiques et notamment au Code pénal de 1810 qui donne la possibilité d'une détention longue en cas d'absence de discernement : «L'acquiescement pour absence de discernement ouvre donc la voie à des mesures de coercition et de correction, appliquées loin du milieu dans lequel ont prospéré les vices » (Jablonka, 2010, p. 89). La notion de « milieu » utilisée ici par Yvan Jablonka a un double sens, celui de milieu naturel mais aussi, plus largement, le milieu de vie du mineur. Autant que la famille, c'est ce milieu de vie qui est rendu responsable de ses vices. L'aliénisme, à la fin du XIX^{ème} siècle, théorise la transmission héréditaire des vices mais aussi la transmission de dégénérescences produites par le milieu. Le milieu mis en cause est social mais possède aussi une composante spatiale forte : il s'agit du milieu urbain en pleine expansion suite à la

révolution industrielle. Les thèses soutenues par le courant aliéniste justifient donc un déracinement du jeune de son milieu d'origine : si un milieu est responsable de l'inadaptation sociale des enfants et des jeunes, leur déplacement dans un autre milieu permettra leur réhabilitation dans la société. En réaction au développement du vagabondage en lien avec l'industrialisation et le développement urbain, les vertus salvatrices de la terre et de la campagne sont prônées (Pedron, 2005). Le caractère pathogène du milieu urbain mis en relation avec un milieu rural sain apparaît dans l'argumentation des défenseurs de la colonie agricole au XIX^{ème} siècle. Le recours à la colonie agricole, soutenu par les sciences psychiatriques et pénitentiaires, repose bien sur cette idée d'une « régénération à la française, fondée sur une rupture avec le milieu d'origine » et le mythe agraire de la métamorphose (Jablonka, 2010, p.123)⁵⁴. Il s'inscrit en outre dans un contexte d'exode rural et d'un besoin de main d'œuvre en milieu agricole. Le succès de la colonie agricole est intimement lié à ce contexte socio-économique et à sa fonction comme outil « d'aménagement du territoire » (Jablonka, 2010, p.130): « repeupler des campagnes en déprise, coloniser les marais solognots, les landes de Bretagne ou les déserts algériens : l'Etat intègre tout à la fois des individus et des territoires » (Jablonka, 2010, p. 134).

La mise en cause du milieu pathogène perdure dans les années suivantes et notamment avec l'ordonnance de 1945 qui, en assurant l'irresponsabilité du mineur, sous-entend une responsabilité ailleurs, dans la famille ou dans le milieu (Bourquin, 2007a, p. 129). L'idée de l'éloignement du milieu redevient un principe éducatif opérant avec l'idée du déconditionnement/reconditionnement. L'adolescent est ainsi déconditionné d'un milieu familial ou social jugé nocif et reconditionné au sein de l'institution. Fondé sur l'éloignement du milieu familial, ce principe mobilise aussi les différents espaces ou groupes de l'institution qui symbolisent une progression. Les espaces de vie de l'adolescent sont alors en lien direct avec son comportement :

« Le principe en est simple, en fonction de la progression de son comportement, les conditions de vie du jeune s'améliorent à l'intérieur de l'institution. Il peut passer ainsi successivement du groupe « épreuve » le plus dur, au groupe « mérite » et au groupe « excellence », mais il peut aussi rétrograder ou ne jamais sortir du groupe « épreuve » (Bourquin, 2007a, p. 132).

⁵⁴ Les premières colonies de vacances, initiées par le pasteur Walter Bion, en Suisse, reposent également sur ce principe. Initiés en 1876, les séjours s'adressent à des « enfants pauvres et chétifs de Zurich » et ont lieu « chez les paysans du canton d'Appenzel ». La dimension rurale de cet espace a un rôle important dans la mise en place de ces séjours puisque « la joie et le bon air sont les moyens éducatifs privilégiés de ces premières colonies protestantes. » (Houssaye, 1998, p. 98).

La mise à distance prend une forme encore plus poussée dans une nouvelle prise en charge créée en 1996⁵⁵ et destinée aux mineurs placés dans le cadre de la justice pénale. Les Centres Educatifs Renforcés « visent à créer une rupture dans les conditions de vie du mineur et à préparer les conditions de sa réinsertion »⁵⁶. L'idée de rupture est réitérée dans la présentation des CER sur le site internet de la PJJ : « L'objectif est de créer une rupture temporaire du mineur tant avec son environnement qu'avec son mode de vie habituel [...]; la mise en place de séjours de rupture favorisant la mobilisation et l'apprentissage de règles »⁵⁷. La notion de « rupture », centrale dans le projet des CER, est plus précise que celle de « mise à distance ». Elle possède tout d'abord une dimension temporelle puisque la rupture se distingue de la séparation par son caractère brusque⁵⁸. Plus que la simple séparation ou distance, la rupture insiste également sur l'opposition avec un état antérieur⁵⁹. Dans le contexte d'une recherche-action consacrée au dispositif des CER, trois fonctions de la rupture sont repérées : la rupture « avec les conditions de vie habituelle des mineurs », « une confrontation des mineurs à d'autres rythmes sociaux », « la condition indispensable pour structurer de nouveaux comportements » (Belhandouz et Vulbeau, 2010, p. 45). La rupture concerne à la fois l'environnement et les habitudes de vie du mineur, dont le CER suppose qu'ils sont liés. Ainsi, c'est bien la rupture avec l'environnement connu par le jeune qui doit permettre l'apprentissage de nouvelles habitudes. La traduction géographique du principe de rupture n'est pas sans rappeler les principes de la prise en charge des jeunes dans les colonies agricoles :

« Comme c'est le cas pour les lieux de vie ensuite, si leur public vient de zones fortement urbanisées, qualifiées généralement de banlieues sensibles, leur implantation géographique est majoritairement en zone rurale ou des petites villes provinciales. Dépaysement et retour à la nature, apparaissent ainsi comme des valeurs positivées après avoir été souvent décriées » (Vergez, 2005, p. 62).

Le dépaysement évoqué ici dépasse en outre le contexte métropolitain français puisque pour de nombreux CER, tout ou partie de la prise en charge se déroule à l'étranger, en Afrique

⁵⁵ Inscrits dans le Pacte de Relance pour la Ville, ces établissements sont dans un premier temps nommés Unités à Encadrement Educatif Renforcé (UEER). Afin de faciliter la lecture, et du fait de la filiation directe entre les deux types d'établissements, nous utiliserons ici exclusivement l'acronyme CER.

⁵⁶ Circulaire de la Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse, Signalisation des circulaires du 1er janvier au 31 mars 2000. <http://www.justice.gouv.fr/bulletin-officiel/dpjj77.htm>

⁵⁷ <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/la-dir-de-la-protection-judiciaire-de-la-jeunesse-10269/les-etablissements-de-placement-18684.html>

⁵⁸ Rupture : « Interruption, cessation brusque (de ce qui durait). » (2016).

⁵⁹ Rupture : « Opposition, différence tranchée entre des choses qui se suivent. » (2016).

notamment. L'objectif n'est pas ici d'évaluer les projets des CER⁶⁰ mais plutôt de mettre en lumière l'usage de la rupture afin d'éclairer d'autres dispositifs de la Protection de l'enfance.

Fondamentale dans le projet des CER, la rupture et les modalités spatiales décrites ici sont aussi utilisées dans d'autres cadres, communément nommés « séjours de rupture ». Comme dans le cas des CER, le « séjour de rupture » peut correspondre à un placement pour une durée donnée, environ six mois en général. Le « séjour de rupture » peut aussi avoir lieu lorsque le mineur est déjà placé dans un établissement et qu'il est dirigé pour une courte période vers une autre structure d'accueil. Ces « ruptures internes créées par les activités et/ou séjours à l'extérieur du site d'hébergement » sont aussi désignées par le terme « dégagement » (Belhandouz et Vulbeau, 2010, p. 37). Les appellations diverses de ce type de séjours, et celle de « mise au vert » particulièrement, montrent encore la dimension rurale de cette prise en charge.

Comme au cours des siècles précédents, la rupture avec le milieu est plus récemment présentée comme nécessaire, dans la mesure où l'environnement du jeune est en partie considéré comme responsable de ses problèmes. C'est désormais le « quartier » qui est perçu comme un espace criminogène. Le « quartier », comme catégorie d'action publique, s'est en effet construit sur l'idée d'un milieu criminogène et pathogène. Dès les années 1960, la critique urbanistique et architecturale des grands ensembles s'accompagne d'une dénonciation des conséquences du cadre bâti sur la vie sociale et psychologique des habitants, et notamment sur « les jeunes » (Tissot, 2007). La double mise à distance, de la famille et du milieu, traverse l'histoire de la Protection de l'enfance et se trouve au fondement de dispositifs récents, tels que les CER. A côté de cette rupture organisée, la « proximité » apparaît comme un nouvel objectif de la Protection de l'enfance.

2.2.2. La « proximité », nouvel impératif de la Protection de l'enfance ?

Alors que le placement s'est construit sur le principe d'une mise à distance du mineur de sa famille et de la société, la proximité semble s'imposer comme un principe de la Protection de l'enfance. Le terme renvoie alors à la proximité avec le lieu de résidence de la famille, et plus largement avec le milieu d'origine du mineur. Ce principe fait figure de nouveauté dans la Protection de l'enfance mais certaines institutions l'ont appliqué de manière précoce. Dès

⁶⁰ Pour des analyses plus approfondies et interdisciplinaires des CER : « Contenir ou enfermer ? », VST, 2010, « Les centres éducatifs renforcés, pulsations du social », Empan, 2005.

1962, la nouvelle directrice du Bon-Pasteur de Bourges instaure ainsi la proximité géographique comme un critère de recrutement pour les jeunes filles accueillies :

« Dans la plupart des établissements, publics et privés, à l'époque, il n'entrait pas dans les préoccupations des décideurs de rapprocher les mineurs de leur milieu d'origine. L'éloignement allait de soi, non pas comme un objectif rééducatif, mais simplement parce qu'il fallait remplir les lits, ce qui se réglait au niveau national. Un mineur de Bretagne pouvait ainsi se retrouver du jour au lendemain dans le nord ou le sud de la France, selon les places disponibles. Le Bon-Pasteur fait figure d'exception dans cette logique gestionnaire » (Tétard et Dumas, 2009, p. 276).

L'impératif de proximité se fonde aujourd'hui sur la nécessité pour l'enfant de conserver un lien avec sa famille, affirmée dans plusieurs textes législatifs. L'importance de ce lien apparaît dans la CIDE et dans ses transpositions dans la législation française. La Protection de l'enfance s'articule en effet autour de deux objectifs : « préserver autant que faire se peut les liens entre l'enfant et ses parents et promouvoir le milieu familial de façon à ce qu'il puisse, à terme, assumer ses obligations éducatives selon les normes sociales en vigueur » (Borgetto et Lafore, 2009, p. 291).

Dans cette optique, la loi du 5 mars 2007 complète l'article 375-7 du code civil et donne des précisions quant à la localisation géographique de l'établissement dans le cas d'un placement : « Le lieu d'accueil de l'enfant doit être recherché dans l'intérêt de celui-ci et afin de faciliter l'exercice du droit de visite et d'hébergement par le ou les parents. »⁶¹

Si l'idée de proximité entre le lieu de placement et le domicile des parents est implicite dans l'article de la loi, le guide édité par le Ministère de la santé et des solidarités traduit bien le texte en ces termes :

*« Cette disposition vise à faciliter, pour les parents, l'exercice du droit de visite et d'hébergement, ce qui suppose que le lieu d'accueil de l'enfant doit se situer le plus près possible du domicile familial. Cette proximité doit être notamment recherchée lorsqu'elle répond aux besoins et à l'intérêt de l'enfant. »*⁶²

Ces indications, ainsi que la référence, dans le texte de loi, à « l'exercice du droit de visite et d'hébergement par le ou les parents » montre bien que la proximité avec le domicile familial est nécessaire seulement dans les cas où des contacts avec la famille sont possibles et encouragés. Visant à faciliter les droits de visite et d'hébergement, la proximité n'a plus de pertinence lorsque ces droits n'existent pas. A l'inverse, dans ces cas, c'est bien le principe de distance qui est préconisé. La loi envisage donc la proximité de l'établissement de placement et du domicile parental en rapport avec le maintien des liens familiaux.

⁶¹ Article 22 de loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

⁶² Ministère de la santé et des solidarités, 2007, *L'accueil de l'enfant et de l'adolescent protégé*, 38p.

Si l'article 22 est ici interprété en termes de proximité spatiale, d'autres éléments entrent en jeu dans le maintien d'une proximité entre parents et mineurs placés. La remarque d'Emilie Potin, portant sur le placement en familles d'accueil, s'applique ainsi au placement en établissement :

« La distance ou la proximité vécue entre le lieu d'accueil et le domicile familial (l'environnement jusqu'alors connu) ne peut se limiter à un calcul kilométrique. Il ne s'agit pas de dire : « plus la distance kilométrique est importante, plus les liens entre famille d'origine et enfant seront difficiles à maintenir ». Le calcul de la distance est plutôt à indexer aux moyens matériels et sociaux des enfants et des parents pour conserver du lien » (Potin, 2011, p. 124).

Parmi ces moyens interviennent bien sûr la mobilité, mais aussi les possibilités de télécommunications, toutes deux dépendantes des moyens financiers des parents. Outre l'éloignement spatial, l'auteur met également en avant la découverte d'un « autre monde » pour les enfants placés, en lien avec un triple changement concernant l'établissement scolaire, le contexte résidentiel et le lieu des activités scolaires. Cette acception large de la proximité, qui permet de prendre en compte l'ensemble des liens construits avant le placement, n'apparaît pas dans la loi du 5 mars 2007. Le maintien d'autres liens que parentaux, notamment amicaux, ou de repères liés à l'inscription dans un territoire, ne sont ainsi pas mentionnés.

En réponse aux oscillations des représentations sociales de la jeunesse et aux évolutions juridiques, les établissements dans leur architecture et leur localisation évoluent, malgré un décalage temporel lié à l'inertie du bâti. L'approche historique des formes spatiales des établissements de placement montre de fortes oppositions entre différentes modalités de prise en charge des adolescents. Les formes spatiales du dispositif de Protection de l'enfance évoluent ainsi à travers l'histoire, et selon les orientations décidées au niveau national. L'impact de certaines de ces orientations doit cependant être relativisé puisqu'elles s'appliquent différemment selon les mineurs concernés. Françoise Tétard et Claire Dumas remarquent, en outre, l'inertie liée à l'architecture des établissements qui conditionne aussi la mise en application des orientations décidées à un niveau national. Alors que 1945 constitue une rupture historique importante dans la considération du mineur coupable de délits, les méthodes disciplinaires restent souvent les mêmes après cette date, faute de construction de nouveaux établissements :

« Les premiers éducateurs ont été confinés le plus souvent dans des architectures lourdes, imprégnées de l'esprit des colonies pénitentiaires entretenu par les habitants des villages où elles étaient situées. De gros internats à la campagne sont restés l'essentiel du patrimoine, du public comme du privé » (Tétard et Dumas, 2009, p. 351).

En outre, même la création de nouveaux établissements ne remet pas nécessairement en cause le système antérieur, y compris lorsque c'est l'ambition affichée par leurs fondateurs. Par exemple, les colonies agricoles, créées en opposition à l'incarcération des mineurs, se rapprochent pourtant du modèle pénitentiaire :

« Si, au moment de leur création, elles ont pu apparaître comme une alternative à la prison, elles n'en sont, en fait, que le prolongement » (Bourquin, 2002).

De même, dans la transformation des colonies pénitentiaires agricoles en IPES, le mur d'enceinte est rasé mais le mitard conservé (Mucchielli, 2005). Si des oppositions marquées entre fermeture et ouverture d'un côté, et mise à distance et proximité de l'autre, peuvent être observées, l'analyse des passages de l'une à l'autre montre des transitions très progressives. Plutôt qu'en termes d'oppositions, c'est ainsi par la continuité de leurs formes spatiales que les établissements de placement et la Protection de l'enfance peuvent être analysés dans une perspective historique.

Face à cette complexité, Yvon Jablonka établit un lien entre l'histoire des enfants pris en charge par la République depuis la Révolution et la question de l'intégration des jeunes, notamment des « jeunes de banlieue » d'aujourd'hui. La question de l'intégration des jeunes, depuis la Révolution, répond selon lui au même objectif d'incarnation des valeurs et idéaux de la nation :

« Si l'enfance devient une affaire d'Etat à partir de la Révolution, ce n'est pas d'abord pour des raisons sociales, démographiques, militaires ou religieuses ; c'est parce qu'elle est l'antichambre de la citoyenneté » (Jablonka, 2010, p. 16).

Plus large que celle du placement, la question de l'intégration permet également de faire le lien entre des établissements et la société dans laquelle ils s'inscrivent.

La structure spatiale des établissements dépend ainsi des individus pour lesquels ils sont conçus et des représentations qui leur sont associées. Dès lors, il est nécessaire de s'intéresser plus précisément aux individus concernés par cette mesure : au-delà des multiples statuts administratifs, quelles sont les pistes pour dresser une sociologie des adolescents placés ?

3. Les adolescents placés : au-delà des statuts administratifs, quelle sociologie de la jeunesse placée ?

L'approche historique du placement des mineurs montre que cette prise en charge est construite autour d'une représentation duale de la jeunesse, considérée tour à tour comme victime et/ou coupable. A cette double représentation correspondent différents types de prises en charge impliquant des statuts administratifs multiples pour les mineurs. L'identification de ces statuts administratifs permet de comprendre les raisons pour lesquelles les mineurs sont placés et d'appréhender leur catégorisation par le dispositif de Protection de l'enfance. La situation sociale et familiale des enfants placés apparaît ainsi en filigrane de l'approche historique mais toujours à travers le dispositif institutionnel et les représentations qu'il véhicule.

Pour aller au-delà de ces catégories, il est nécessaire de dresser un portrait sociologique de ces adolescents, centré cette fois sur la période actuelle. Face à la diversité des profils des mineurs placés, il semble nécessaire d'aller au-delà des travaux traitant uniquement des individus concernés par cette prise en charge. Cet élargissement vers la sociologie de l'adolescence permet d'envisager des problématiques plus vastes que celle de la prise en charge sociale, notamment celle du rapport à l'espace des adolescents.

3.1. Qui sont les adolescents placés ?

Dans sa thèse consacrée au devenir adulte d'adolescentes placées à l'adolescence, Isabelle Frechon souligne la difficulté d'appréhender statistiquement « une population qui reste nébuleuse » (Frechon, 2003, p. 71). Le manque de coordination entre l'ASE et la PJJ rendait alors difficile une observation exhaustive du nombre et des caractéristiques sociales des adolescents placés et impliquait de mettre en regard différentes sources parfois difficilement comparables. La création de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (ONED) en 2004 a pour objectif de pallier ce manque et vise globalement à « mieux connaître le champ de l'enfance en danger pour mieux prévenir et mieux traiter »⁶³. L'ONED fournit notamment une estimation du nombre d'enfants pris en charge par le système de Protection de l'enfance, en croisant différentes sources de données. Selon les chiffres produits par cet organisme,

⁶³ Loi n°2004-1 du 2 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance.

273 126 mineurs seraient concernés par au moins un type de mesure de protection de l'enfance au 31 décembre 2010⁶⁴.

Ce chiffre recouvre un ensemble très large de prises en charge qui dépasse le cas du placement en établissement. Le placement familial ou les mesures dites de « milieu ouvert » sont ainsi prises en compte ici. Malgré l'intérêt de cette approche statistique globale de la Protection de l'enfance, elle ne fournit pas d'information sur les seuls enfants placés.

Notre objectif n'est pas ici de dresser un portrait exhaustif des adolescents placés⁶⁵ en France mais plutôt de comprendre leurs situations familiale et sociale. La caractérisation des situations sociale et familiale d'enfants placés nécessite le recours à différents types de sources, renvoyant à plusieurs échelles d'analyse. Il s'agit dans un premier temps des rapports publics concernant le placement, proposant des analyses de cette prise en charge dans sa globalité ou en distinguant les deux institutions. D'autres enquêtes, menées à l'échelle de certains départements ou de certains établissements, précisent et nuancent ces résultats globaux.

Jusqu'en 2006, l'Observatoire national de l'Action Sociale Décentralisée (ODAS) recueillait auprès des départements les informations concernant les signalements d'enfants. Fondée sur les signalements de situation de danger ou de risque de danger, dans 88 départements français, cette enquête se situe en amont de la mesure de placement et prend donc en compte des prises en charge autres que le placement (AEMO par exemple) et inversement, ne prend pas en compte tous les placements (PJJ notamment). L'enquête permet de mettre en évidence les motifs des signalements (Tableau 2). Ainsi, les « carences éducatives des parents » concernent plus de la moitié des signalements pour les trois années. Leur part dans le total des signalements avait augmenté entre 2004 (50%) et 2005 (59%) mais est en baisse en 2006 (53%). Les « conflits de couple et de séparation » interviennent ici en deuxième position pour les trois années. La diminution du nombre et de la part des « conflits de couple et de séparation » entre les années 2004-2005 et 2006 est due à la distinction, à partir de ce moment-là, des « violences conjugales » au sein des « conflits de couple et séparation ». Le facteur « chômage, précarité, difficulté financière » constitue la troisième cause citée dans les

⁶⁴ Site internet de l'ONED : <http://oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance>.

⁶⁵ Comme le souligne Isabelle Frechon, cette approche statistique globale est en revanche possible lorsque l'on s'intéresse à un type d'établissement en particulier. Les chiffres produits par l'enquête « Etablissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale » de la DREES sont mobilisés dans ce sens dans l'introduction.

signalements en 2006. Stable entre 2004 et 2005, la part de cette cause est en augmentation entre 2005 (13 % des enfants signalés) et 2006 (15 % des enfants signalés).

**Tableau 2: Problématiques à l'origine du signalement d'enfant en danger
entre 2004 et 2006**

	Nombre d'enfants concernés par le facteur					
	2004		2005		2006	
	Nbre de mentions du facteur	% des enfants signalés**	Nbre de mentions du facteur	% des enfants signalés**	Nbre de mentions du facteur	% des enfants signalés**
Carences éducatives des parents	47 500	50	57 200	59	51 900	53
Conflits de couple et de séparation	28 500	30	28 100	29	21 700	22
Violences conjugales (recensé à partir de 2006)					10 400	11
Problèmes psycho pathologiques des parents	12 350	13	13 600	14	10 800	11
Dépendance à la drogue ou à l'alcool	11 400	12	11 600	12	11 200	11
Maladie, décès d'un parent	6 500	7	5 800	6	5 200	5
Chômage, précarité, difficultés financières	12 500	13	12 600	13	16 000	15
Environnement, habitat	7 600	8	9 700	10	6 800	7
Errance, marginale	3 800	4	5 100	5	3 300	3
Autres	11 400	12	10 700	12	8 900	9
Nombre d'enfants signalés	95 000		97 000		98 000	
Nombre total de facteurs cités	141 550	1,5	154 400	1,6	146 300*	1,5

*La somme des mentions des facteurs pour l'année 2006 est 146 200, mais la publication sur laquelle se fonde ce tableau mentionne 146 300 facteurs cités.
**Plusieurs facteurs pouvant être renseignés pour un même placement, la somme des pourcentages peut être supérieure à 100.

Guy, 2013, d'après ODAS, 2007

Alors que les chiffres présentés ici concernent les signalements, d'autres sources se réfèrent uniquement au placement. En 2000, le rapport présenté par Pierre Naves, Bruno Cathala et Jean-Marie DeParis⁶⁶, dresse un bilan des causes de l'accueil provisoire et du placement à

⁶⁶ NAVES P., CATHALA B., DEPARIS J.-M., 2000, « Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. », Ministère de l'emploi et de la solidarité, 103 p.

partir d'une enquête menée dans quatre départements français. A partir de l'analyse de 114 situations, les causes de l'accueil provisoire ou du placement sont classées en fonction de leurs occurrences. Les carences éducatives sont la première cause de placement, suivies par les difficultés psychologiques et psychiatriques des parents, et la situation de conflit familial. Les auteurs du rapport remarquent également l'absence de la pauvreté des familles comme seule cause du placement. Cependant, si elle n'intervient pas comme cause principale du placement, la précarité économique est commune aux situations observées par les auteurs du rapport, qui notent alors la faiblesse des ressources financières des familles, vivant de prestations sociales.

Présent dans les statistiques de l'ODAS comme dans le rapport présenté par Pierre Naves et Bruno Cathala⁶⁷, ce motif n'apparaît pas dans d'autres approches. A partir de l'étude de 809 dossiers dans deux départements (en Ile-de-France et en province), Stéphanie Boujut et Isabelle Fréchon étudient les motifs de placement et de prise en charge de jeunes arrivés à l'âge de 21 ans, en fonction de leur sexe. La typologie des motifs de placement en trois catégories (maltraitance, situation familiale et situation du jeune) clarifie dans un premier temps les causes du placement à l'ASE (Boujut et Fréchon, 2009). En outre, dans l'approche proposée par les deux auteures, la précarité de la famille est seulement mentionnée en référence à la situation résidentielle (Tableau 3).

Tableau 3: Motifs de prise en charge identifiés par S. Boujut et I. Fréchon (2009)

Maltraitance	Situation familiale	Situation du jeune
Victime de maltraitance	Conditions d'éducation défailtantes des parents	Problèmes de comportement
Violences physique	Mineurs Isolés*	Problèmes scolaires
Violences sexuelles	Violences conjugales des parents	Conflits familiaux
Violences psychologiques et/ou négligences lourdes	Mineurs Etrangers Isolés*	Pour suivre une formation
	Précarité de la situation résidentielle des parents	

*La note suivante accompagne le tableau : « Nous avons distingué les mineurs isolés des mineurs étrangers isolés : les premiers sont soit les orphelins, soit les jeunes dont les parents sont absents pour une période déterminée (hospitalisation des parents, emprisonnement..) les seconds sont des mineurs proches de la majorité qui arrivent en France seuls » (Boujut et Fréchon, 2009, p. 1007).

Guy, 2013, d'après Boujut & Fréchon, 2009

⁶⁷ NAVES P., CATHALA B., DEPARIS J.-M., 2000, « Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. », Ministère de l'emploi et de la solidarité, 103 p.

Au-delà de la différence liée au sexe, les filles étant significativement plus placées pour des raisons de maltraitance que les garçons, les motifs d'entrée hors maltraitance sont soumis à l'âge de l'enfant :

« Les prises en charge dans la petite enfance et dans l'enfance sont motivées par la situation familiale défaillante (voire absente) ; à partir de la pré-adolescence, ce sont les problèmes de comportement du jeune, des tensions avec sa famille (conflits familiaux) au point qu'une séparation physique s'impose » (Boujut et Frechon, 2009, p. 1006).

Les auteures notent également des caractéristiques familiales marquantes dans les dossiers observés, et notamment des « contextes familiaux difficiles » (Frechon et Robette, 2013, p. 127). Toujours à propos de la même enquête, les auteurs notent ainsi :

« Les jeunes concernés sont ainsi fréquemment issus de familles nombreuses, séparées et/ou recomposées. Ainsi, 43 % ont au moins un demi-frère ou une demi-sœur ; seuls 5 % n'ont ni frère ni sœur. Leurs parents ont eu leur premier enfant relativement précocement : en moyenne deux ans plus tôt qu'en population générale. Bon nombre de parents ont vécu eux-mêmes une enfance difficile : 13 % des enfants ont un père et/ou une mère ayant été maltraité(e) et/ou placé(e). Près d'un jeune sur cinq est orphelin d'au moins l'un des deux parents, et 8 % n'ont pas été reconnus par leur père. » (Frechon et Robette, 2013, p. 127).

L'analyse des trajectoires de vie des enfants placés issus d'un établissement en particulier fournit également des informations sur les caractéristiques familiales des enfants placés. Dans l'article consacré à « l'entrée dans la vie d'adulte d'anciens placés en Village d'enfants » (VE), Annick-Camille Dumaret, Pascale Donati et Monique Crost expliquent que

« Comme la plupart des jeunes accueillis au titre de la protection de l'enfance, ces enfants placés en VE sont issus de familles en grande difficulté psychosociale » (Dumaret, Donati et Crost, 2009, p. 6).

L'article renvoie alors à l'identification de facteurs de risque individuels et familiaux, étudiés à travers le même exemple de prise en charge. La maltraitance est mise en relation avec des facteurs de risque familiaux, parmi lesquels figurent l'alcoolisme, les pathologies psychiatriques ou sociales (délinquance, prostitution...). Les auteures concluent à une évolution temporelle des antécédents familiaux entre les sujets âgés de 42 à 50 ans et ceux âgés de moins de 34 ans au moment de l'enquête :

« si l'alcoolisme diminue, certains antécédents maternels sont plus élevés : la pathologie psychiatrique de la mère passe de 2% à 62 % et la délinquance maternelle de 2% à 48%. Le poids des différents facteurs sur les comportements des parents est également étudié, mettant en évidence que les mauvais traitements sont plus fréquents en cas d'alcoolisme de la mère et/ou de pathologie sociale du père » (Dumaret, Donati et Crost, 2009, p. 8).

Si elle nous renseigne sur le contexte et les difficultés familiales connues par les enfants placés, cette étude ne situe pas les risques psychosociaux dans le contexte social et économique des familles. En outre, ce travail s'appuie sur un établissement précis. Malgré

l'échantillon de 263 individus, les résultats peuvent être liés aux critères d'accueil et au contexte de cet établissement en particulier.

Enfin, comme le montre le tableau 3, l'isolement peut également être une raison du placement. La situation d'isolement provient de l'absence permanente (orphelins) ou temporaire (hospitalisation ou incarcération) de parents pour des mineurs français ou correspond au cas des MIE, précédemment évoqué. Plus que les causes de leur placement, liées à leur minorité et à leur isolement, le motif de la migration permet de comprendre leur situation. En effet, au-delà du cadre juridique régulant leur accueil, les MIE se trouvent dans des situations très différenciées, dont rend compte l'étude d'Angelina Etienne, commanditée par la Direction de la Population et des Migrations (DPM) au début des années 2000⁶⁸. Dans l'étude et les publications qui y font suite, l'accent est mis sur la diversité des situations connues par les MIE grâce à une typologie établie selon leurs motivations. Rappelant la perméabilité des catégories, Angelina Etienne distingue ainsi les « exilés » quittant leur pays pour échapper à une situation de conflit, les « mandatés » envoyés par leur famille pour travailler ou faire des études, les « exploités » contrôlés par des réseaux pratiquant des activités illégales⁶⁹, les « fugueurs » qui correspondent à une figure « traditionnelle » de mineurs quittant leur famille ou l'institution dans laquelle ils vivent, et enfin les « errants »⁷⁰. Fondées sur les raisons et conditions du départ du mineur, ces catégories posent la question de la continuité de l'état du MIE, une fois arrivé dans un pays. Angelina Etienne explique par exemple que tout mineur est susceptible d'entrer dans la catégorie des « exploités » à son arrivée dans un pays inconnu, et ce quelles que soient les raisons de son départ. Cette question se pose avec encore plus d'acuité pour les deux dernières catégories, « fugueurs » et « errants », qui renvoient à un état déjà présent dans le pays d'origine et qui mène le mineur au-delà de ses frontières.

La littérature consacrée aux enfants et adolescents placés s'intéresse en premier lieu à leur devenir à l'âge adulte. Les rapports d'institutions publiques ainsi que les études menées auprès d'établissements précis décrivent le placement et les difficultés familiales qui y

⁶⁸ ETIEMBLE A., 2002, « Les mineurs isolés étrangers en France. Evaluation quantitative de la population accueillie par l'Aide Sociale à l'Enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. », Direction de la Population et des Migrations, Quest'us, 272 p.

⁶⁹ Cette catégorie renvoie aux enfants victimes de traite, définie par l'UNICEF comme « toute personne de moins de dix-huit ans qui est recrutée, transportée, transférée, hébergée ou accueillie aux fins de l'exploitation, à l'intérieur ou à l'extérieur d'un pays donné » (UNICEF, 2006). L'exploitation implique des pratiques diverses et notamment la mendicité, le vol, et la prostitution dans le cas des enfants d'Europe de l'Est (Peyroux, 2013).

⁷⁰ ETIEMBLE A., 2002, « Les mineurs isolés étrangers en France. Evaluation quantitative de la population accueillie par l'Aide Sociale à l'Enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. », Direction de la Population et des Migrations, Quest'us, 272 p.

conduisent. Au-delà de la description du contexte familial et social, les recherches concernant les enfants placés cherchent également à identifier des facteurs explicatifs des difficultés qui conduisent au placement.

3.2. Les causes des difficultés qui conduisent au placement

Les recherches concernant les facteurs explicatifs des difficultés pouvant conduire au placement permettent d'approfondir la connaissance des enfants et adolescents placés. Les références mobilisées ici ne concernent pas exclusivement les adolescents placés mais plutôt diverses situations pouvant être des motifs de placement. Il s'agit notamment de la maltraitance et de la situation du jeune.

Si l'on se concentre sur l'enfance en danger, le lien entre la situation socio-économique de la famille et le danger pour l'enfant est difficile à établir. Emilie Potin souligne ainsi que « s'il est entendu que la maltraitance touche tous les milieux sociaux, le repérage de situations à risque ou dangereuses pour l'enfant est, quant à lui, ciblé. L'interconnaissance dans des dispositifs d'action sociale favorise le repérage de ceux qui font déjà partie des services sociaux » (Potin, 2013, p. 90). Ici, c'est pour évoquer les parcours scolaires et le rapport à l'école des enfants placés que l'auteure fait référence à leur milieu social. L'idée selon laquelle les personnes déjà identifiées par les services sociaux, parce qu'elles bénéficient d'aides sociales ou ont des difficultés concernant d'autres domaines, comme le logement par exemple, sont plus facilement inscrites dans les dispositifs de Protection de l'enfance, est alors énoncée. L'auteure semble sous-entendre une surreprésentation de milieux sociaux défavorisés chez les enfants placés, dont la cause serait plus le mode de repérage des situations qu'un lien causal entre précarité socio-économique et danger ou risque de danger de l'enfant.

D'autres travaux cherchent à identifier une possible reproduction de la maltraitance et donc du placement entre les générations. A partir d'un bilan critique des études consacrées au devenir adulte des enfants placés, Isabelle Frechon et Annick-Camille Dumaret montrent que les études intergénérationnelles donnent des résultats très divers selon la méthodologie employée, rétrospective ou prospective⁷¹ (Frechon et Dumaret, 2008). Les auteures nuancent ainsi les

⁷¹ Les études rétrospectives se fondent sur les individus placés au moment de l'enquête et analysent le parcours institutionnel de leurs parents. Les études prospectives, quant à elles, reposent sur la reconstruction, *a posteriori*, d'un échantillon d'individus ayant été placés pendant leur enfance ou adolescence et analysent le devenir de leurs enfants.

résultats de ces études, fortement influencés par le type de méthodologie sur lequel ils reposent et montrent la pertinence d'une approche intragénérationnelle.

Outre le nombre restreint d'enquêtes de grande envergure consacrées aux facteurs sociaux de la maltraitance, les résultats issus d'enquêtes réalisées à partir d'enfants intégrés au dispositif de l'ASE introduisent un biais lié au mode même de repérage. On retrouve ce problème méthodologique dans les études concernant les facteurs de risque de la délinquance juvénile. Alors que les enquêtes fondées sur des sources officielles introduisent de nombreux biais⁷², les enquêtes auto-déclarées permettent d'intégrer au dispositif d'enquête des individus qui ne sont pas repérés par les dispositifs institutionnels. Une partie des adolescents délinquants sont placés en établissement et il semble donc intéressant d'envisager les causes de ce motif particulier de placement.

Les études concernant les facteurs de risque de la délinquance sont nombreuses, autant en France que dans un contexte international. Elles s'inscrivent dans différentes approches théoriques qui questionnent notamment le lien entre famille et délinquance des enfants. Plus que la famille dans sa structure (biologique, recomposée, monoparentale, inexistante), les fonctionnements familiaux (entente au sein de la famille et supervision des enfants par les parents) sont des facteurs explicatifs de la délinquance (Roché, 2008). La revue de la littérature réalisée par Laurent Mucchielli invite également à relativiser les liens établis entre la structure de la famille et la délinquance, au profit de deux autres types de facteurs que sont le conflit conjugal grave et la précarité socio-économique (Mucchielli, 2001). Enfin, la faiblesse des recoupements entre enfance prise en charge au titre de l'ASE et enfance prise en charge par la PJJ nuance aussi le lien entre famille et délinquance (Lagrange, Cagliero et Sina, 2006, p. 77)⁷³. Si le poids de la famille, et notamment de sa structure, dans l'explication de la délinquance, est relativisé par ces études, celles-ci mettent en avant le rôle de l'environnement dans lequel réside l'adolescent. Le lien entre espace résidentiel et délinquance renvoie à un champ de la littérature spécifique qui ne sera pas abordé ici mais invite à s'interroger plus globalement sur l'origine géographique des adolescents placés.

⁷² L'utilisation des statistiques de la police dans des recherches portant sur la délinquance fournit des exemples de ces biais. Les statistiques produites par la police dépendent des déclarations des victimes et des enregistrements de la police (Mucchielli, 2002) et ne rendent pas compte de la délinquance effective. Ces biais apparaissent notamment dans le cas d'études sur l'évolution dans le temps de la délinquance, où des changements dans les modes d'enregistrement des délits font apparaître une évolution de la délinquance. Ces statistiques sont en outre incomplètes et ne rendent pas compte de l'ensemble des faits constatés ou des plaintes déposées (Soullez, 2012).

⁷³ Cette enquête présente cependant un biais méthodologique important puisqu'elle s'appuie uniquement sur les faits repérés d'une part par l'ASE en ce qui concerne les « dysfonctionnements familiaux », d'autre par la PJJ en ce qui concerne la délinquance juvénile.

Alors que les adolescents placés sont dans une situation résidentielle souvent particulière, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux sur le rapport à l'espace d'adolescents dans cette situation particulière. Dans ce contexte, les travaux sur les rapports à l'espace d'autres catégories de jeunes, également identifiés comme étant en difficulté, fournissent d'importantes pistes pour mener à bien une géographie de l'adolescence placée, tout en présentant certaines lacunes pour appréhender cette population.

3.3. L'origine géographique des adolescents placés

L'identification des adolescents par les « difficultés » auxquelles ils sont supposés être confrontés donne lieu à de multiples interprétations spatiales. Elles font dans un premier temps référence au contexte résidentiel des adolescents, avec un nombre important de travaux sur la jeunesse urbaine. Alors que d'autres types de contextes résidentiels émergent dans les recherches sur les jeunes, l'absence de résidence fixe pour certains d'entre eux invite à considérer des modes d'habiter fondés sur le déplacement.

3.3.1. L'espace résidentiel des jeunes en difficulté

En France, les recherches consacrées aux jeunes rencontrant des difficultés sont majoritairement centrées sur un contexte socio-spatial spécifique, celui des quartiers urbains dits « en difficulté ». Appelés ailleurs « banlieues à problèmes » (Baudin et Genestier, 2002) ou « quartiers sensibles » (Tissot, 2007), les grands ensembles urbains font en effet l'objet d'un traitement politique, académique et médiatique spécifique depuis plusieurs décennies. Si la question des « jeunes de quartiers » acquiert une nouvelle visibilité après 2005 (Kokoreff et Lapeyronnie, 2013) et l'épisode dit des « émeutes », cette catégorie trouve son origine dans les décennies 80 et 90, en lien avec la visibilité politique qu'acquièrent conjointement les catégories de « jeune » et de « quartier sensible ». Michel Kokoreff note ainsi la « cristallisation » autour des « différentes figures des jeunes de milieux populaires issus de l'immigration » des différents processus qui affectent les espaces urbains français entre 1980 et 1990 (Kokoreff, 2007, p. 245). Cette décennie est marquée par des événements politiques et sociaux, notamment l'émeute de l'été 1981 dans le quartier des Minguettes, à Vénissieux, et la « Marche pour l'égalité et contre le racisme » en 1983. Cependant, la comparaison du traitement médiatique de l'émeute de Vénissieux en 1981 et de celle de Vaulx-en-Velin à l'automne 1990 révèle que la catégorie de « quartier » s'impose dans les années 90 (Tissot, 2007). Elle est alors associée à des catégories fondées sur l'âge et l'origine géographique et

ethnique, notamment dans les discussions parlementaires sur la Loi d'orientation sur la ville en 1991 (Tissot, 2007). Parallèlement à cette institutionnalisation de la question des « jeunes des quartiers » au niveau des politiques publiques, les recherches portant sur le double objet des jeunes et de l'espace urbain se développent en France dans les années 80 (Kokoreff, 1996). Les sociabilités juvéniles et notamment les pratiques déviantes qui les caractérisent sont ainsi étudiées au prisme d'un territoire spécifique⁷⁴. L'ouvrage de François Dubet, *La galère : jeunes en survie*, inaugure en 1987 une série de travaux sur les jeunes vivant dans les grands ensembles urbains. A partir d'une enquête de terrain, le sociologue observe une forme spécifique de marginalité qu'il explique « par la fin du monde industriel qui ne peut ni créer des systèmes d'identification stables, ni assurer l'intégration des nouveaux venus » (Dubet, 1993, p. 23). Adil Jazouli, qui participe à l'enquête sur *La galère*, contribue par ailleurs aux réflexions sur la « banlieue », notamment à travers un « manifeste pour les quartiers populaires » (Jazouli, 1995).

Outre les liens entre quartiers et pratiques déviantes, qui ne sont pas approfondis ici, d'autres travaux fondés sur une approche ethnographique contribuent à rendre compte de l'expérience des jeunes vivant dans des grands ensembles. Les auteurs insistent particulièrement sur l'attachement au quartier des jeunes en question (Lepoutre, 1997). Le quartier est ainsi décrit comme un « support identitaire » qui fonde une appartenance sociale (Sauvadet, 2006b). Le rapport des jeunes à leur quartier est perçu comme étant paradoxal : l'attachement au quartier est ainsi mis en regard de pratiques considérées comme des dégradations⁷⁵. Le caractère non choisi⁷⁶ ou enfermant (Moreau, 2010) du quartier est alors souligné. Ainsi, l'identification au quartier et la logique d'attachement peuvent être considérées comme des appuis qui se transforment en « piège » pour ceux qui ne parviennent pas à y « échapper » (Avenel, 2000). Le « piège » de la cité est également évoqué par Thomas Sauvadet qui distingue ainsi les « jeunes de cité » de ceux résidant dans ces espaces mais refusant ce qu'il nomme « l'identité *jeunes de cité* » (Sauvadet, 2006a, p. 3). Le terme « piège » décrit un rapport à l'espace résidentiel envisagé comme un risque, en lien avec une immobilité spatiale à la double échelle du quotidien et de la vie.

⁷⁴ Plus globalement, l'accès de ces jeunes aux ressources offertes par la ville et plus particulièrement à l'emploi, est également questionné et fera l'objet d'un développement dans le deuxième chapitre de cette thèse.

⁷⁵ PERRIER F., VERNEDE F., 2013, « Les jeunes dans les quartiers prioritaires : Quelle situation ? Quelle insertion ? », Les dossiers de la MRIE, Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion, 68 p.

⁷⁶ PERRIER F., VERNEDE F., 2013, « Les jeunes dans les quartiers prioritaires : Quelle situation ? Quelle insertion ? », Les dossiers de la MRIE, Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion, 68 p.

Plus récemment, la prise en compte des jeunes urbains s'est doublée d'une attention portée à une autre jeunesse, celle vivant hors des villes. Encore marginales aujourd'hui, les recherches sur les « jeunes dans l'espace rural » ont été portées par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP), notamment dans le cadre d'un colloque tenu à Poitiers en 1994. La publication des actes ainsi qu'un article (Lambert, Boudet 1995) dans la revue *Agora* posent un premier regard sur ces jeunes dont l'auteur note déjà « qu'ils ne sont pas sur le devant de la scène médiatique » (Lambert et Roudet, 1995, p. 47). Si, depuis, la tendance des médias à focaliser l'attention sur la jeunesse urbaine s'est sans doute accentuée, d'autres recherches portant sur la jeunesse non urbaine ont vu le jour. Une synthèse sur les « jeunes ruraux » est ainsi publiée en 2000 par Olivier Galland et Yves Lambert. Ces travaux permettent d'obtenir des données générales sur cette jeunesse peu connue et interroge sa singularité par rapport à la jeunesse urbaine d'une part, et les différenciations entre les jeunes ruraux d'autre part. Cette synthèse conclut à un rapprochement des jeunes ruraux de leurs homologues urbains et à l'absence « d'identité culturelle forte » liée à la ruralité (Galland et Lambert, 2010, p. 210). Ce constat général est relativisé par des spécificités propres à la jeunesse rurale d'un côté et des différenciations internes, en lien avec l'appartenance sociale ou la distance au centre urbain, de l'autre. Les auteurs insistent ainsi sur les différentes manières d'être jeune en milieu rural, à travers l'exemple de la jeunesse ouvrière partagée en deux groupes : l'un correspond à « une intégration sociale et économique plutôt réussie », tandis que l'autre est défini par des « carences et privations » (Galland et Lambert, 2010, p. 212). Dans une approche plus locale, Nicolas Renahy s'intéresse plus spécifiquement à cette jeunesse rurale paupérisée (Renahy, 2010). Dans un contexte de profondes transformations de l'industrie métallurgique sur laquelle reposait en grande partie l'économie du village, les rapports sociaux évoluent et la jeunesse se trouve « en danger » (Renahy, 2010, p. 23). La crise traversée par la jeunesse rurale, rendue visible par les conséquences dramatiques de certaines pratiques déviantes (consommation de drogue et d'alcool associée à la conduite) amène l'auteur à s'interroger sur la socialisation de cette jeunesse rurale. Pour certains adolescents et jeunes, une « sociabilité de bandes s'intensifie » face à la « domination scolaire et/ou la difficulté de certaines situations familiales » (Renahy, 2010, p. 57).

La sociabilité de bande n'est donc pas spécifiquement urbaine⁷⁷ et rapproche les « *gars du coin* » des jeunes de quartier retenant l'attention des médias. Les jeunes ruraux rencontrent

⁷⁷ L'association des pratiques délinquantes à la localisation urbaine est présente dans les représentations des enquêtés de Nicolas Renahy. Relatant deux vols qu'il a commis dans les magasins du village, l'un de ses

ainsi « des problèmes par certains aspects très proches de ceux que connaissent les jeunes des villes considérés comme « en difficulté », en particulier dans le domaine de la mobilité ou, par exemple, pour l'accès à la formation ou à l'emploi » (Escaffre, Gambino et Rougé, 2007). Dans leur article consacré aux « jeunes dans les espaces de faible densité », les trois auteurs soulignent cependant que malgré ces difficultés, la jeunesse rurale est moins stigmatisée que la jeunesse urbaine et qu'elle peut être considérée comme une ressource pour les acteurs locaux. Alors que l'offre de transports en commun est faible dans les espaces ruraux et périurbains, la question de la mobilité des jeunes, et notamment de ceux qui ne sont pas complètement autonomes dans leurs déplacements, est posée par plusieurs recherches récentes (Didier Fèvre, 2014 ; Gambino et Desmesure, 2014). Ces dernières annoncent sans doute une prise en compte nouvelle de la jeunesse autre qu'urbaine, que cette thèse vise également à enrichir. L'origine géographique des adolescents renvoie à différents contextes territoriaux, particulièrement documentés lorsqu'ils sont urbains. Pourtant, certains adolescents, et notamment ceux connaissant une situation de placement, ne peuvent pas être caractérisés par leur lieu de résidence. Ces derniers ont en effet des modes d'habiter fondés sur le déplacement.

3.3.2. L'absence de résidence fixe : fugue, errance et migration des jeunes

Les modes d'habiter fondés sur le déplacement recouvrent différentes situations, allant de la fugue à la migration en passant par l'errance, les trois pouvant être liées.

Le terme « fugue » a plusieurs sens selon les domaines envisagés. Définie au sens juridique par « le fait pour le mineur de s'absenter d'un lieu où il est censé se trouver, et plus spécifiquement de se soustraire à l'autorité de son représentant légal ou de son gardien (parents, institution...)»⁷⁸, la fugue correspond à une première modalité de cette mobilité adolescente hors norme. Dans le domaine de la psychologie, la fugue fait référence à une fuite et se distingue de l'« errance » par son caractère ponctuel, les fugues dites « initiatiques » pouvant par la suite se transformer en « errance » (Chobeaux, 2004, p. 84). Alors que la fugue, même si elle peut durer plusieurs mois, désigne un acte précis, l'errance fait quant à elle référence à un état : « L'indifférence aux chemins, aux lieux, l'existence dans la seule

enquêtés s'étonne ainsi « Et pourtant, tu vois, dans un petit village. On n'était pas en ZUP, hein ? On n'était pas en ZUP... », faisant implicitement de la délinquance une spécificité de certains quartiers urbains.

⁷⁸ Ministère de la justice, Ministère délégué à la famille, 2004, « Fugues, enlèvements, disparitions de mineurs », 69 p.

transition imposent à ces jeunes d'être toujours en instance » (Chobeaux, 2004) et constitue la deuxième modalité d'un mode d'habiter fondé sur la mobilité.

Ces pratiques peuvent constituer des motifs de prise en charge sociale des adolescents (Tableau 1). Elles peuvent dans certains cas être associées à d'autres types de problématiques, et notamment celle de la migration.

Les deux catégories de « fugueur » et d'« errant » sont par exemple présentes dans la typologie d'Angéline Etienne concernant les MIE⁷⁹. Elles renvoient alors à un état déjà présent dans le pays d'origine et qui mène le mineur au-delà de ses frontières. On peut alors s'interroger sur la poursuite des fugues ou de l'errance une fois la frontière franchie. En outre, certaines approches font de l'errance des mineurs migrants une conséquence de l'échec d'un projet migratoire. Ainsi, pour Nick Mai:

« Un des principaux facteurs caractérisant la mobilité des jeunes errants est leur difficulté à accepter l'échec de leur projet migratoire utopique au nom duquel ils ont quitté leurs pays d'origine. Dès leur arrivée en Europe, et la première prise de conscience de l'échec de leur projet migratoire, ils mettent en cause, non pas la validité de leur projet, mais le pays d'entrée, l'accusant de ne pas répondre à leurs attentes utopiques. Ils reproduisent alors le voyage, et se dirigent vers un autre pays, selon une trajectoire graduelle vers la modernité, ou du moins ce qu'ils en imaginent.

Dans les grandes lignes, cette trajectoire les conduit des pays du Sud vers les pays du Nord : en premières étapes, l'Espagne, l'Italie ou la Grèce, puis la France et l'Allemagne, et enfin, symboles utopiques de modernité occidentale, la Grande Bretagne et les Pays-Bas. C'est, paradoxalement, une fois ces destinations du Nord atteintes, que de nombreux jeunes errants finissent par retourner dans le premier pays, ou la première ville de leur arrivée en Europe » (Mai, 2007, p. 32).

Dans cette approche, l'errance n'est pas à l'origine du départ du pays d'origine (les MIE appartiennent plutôt aux catégories des « exilés » ou « mandatés ») mais intervient bien comme une conséquence de la migration. Problématiques traditionnelles de la Protection de l'enfance, l'errance et la fugue prennent ici des dimensions plus particulières, liées au contexte migratoire.

La référence à l'espace résidentiel et au rapport à l'espace pour identifier et caractériser certains adolescents et jeunes en difficulté est présente dans de nombreux travaux. Ces approches abordent le rôle du contexte territorial dans le processus de socialisation juvénile ou d'insertion sociale et font écho aux situations de certains adolescents placés. Elles

⁷⁹ ETIEMBLE A., 2002, « Les mineurs isolés étrangers en France. Evaluation quantitative de la population accueillie par l'Aide Sociale à l'Enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. », Direction de la Population et des Migrations, Quest'us, 272 p.

nécessitent cependant d'être adaptées pour contribuer à l'analyse du rapport à l'espace de ces individus.

3.3.3. Une approche spatiale qui gagne à être décloisonnée et approfondie

L'inscription des jeunes dans des contextes socio-spatiaux spécifiques, « le quartier » ou « la campagne », fonde un ensemble important de travaux en sciences sociales, même si la seconde approche reste relativement marginale. Les jeunes sont alors considérés comme des acteurs à part entière et l'étude de leur inscription spatiale apparaît en grande partie comme un moyen d'évaluer leur position sociale. La figure du « gars du cru », en référence aux travaux de Nicolas Rénahty, apparaît par exemple dans les « nouvelles figures de l'exclusion » identifiées par Florence Lefresne et Patricia Loncle (Lefresne et Loncle, 2007). Ces approches présentent certains inconvénients dans le contexte de notre recherche. Alors que les travaux sont souvent centrés sur un type d'espace (urbain, périurbain ou rural), les adolescents placés peuvent difficilement être associés à un contexte territorial particulier. La situation de placement implique en effet une situation de multi-résidentialité complexe, avec des allers-retours fréquents entre le domicile familial et l'établissement de placement. Dans ce contexte, il est nécessaire de faire dialoguer les différents contextes spatiaux de la jeunesse et de questionner la pertinence d'une qualification des jeunes par un de leurs espaces de résidence.

En outre, les liens entre les différentes catégories et problématiques spatialisées énoncées plus haut dépassent la seule référence au contexte de résidence et concernent aussi les pratiques spatiales hors norme. L'usage qui est fait de certaines catégories dans la littérature révèle ainsi leur caractère incertain. Cet élément apparaît bien au regard des trois « publics » autour desquels s'organise la prise en charge de « l'errance juvénile » à Marseille : « les jeunes résidents ou jeunes de quartier, les jeunes en fugue, les jeunes étrangers en situation irrégulière et non demandeurs d'asile » (Vassort, 2004, p. 84). Le qualificatif « errance » touche ici différentes catégories aux trajectoires résidentielles très différenciées. C'est finalement plus la question de l'occupation de l'espace public par les jeunes que celle d'un état spécifique qui fonde la catégorie d'errance. L'utilisation du terme « errance résidente » pour désigner l'occupation par certains jeunes d'une place de marché du quartier de Noailles montre bien que les difficultés associées à l'errance peuvent paradoxalement être associées à des pratiques immobiles de l'espace public. Ainsi, l'usage de catégories liées à l'espace résidentiel des jeunes ou à leurs pratiques spatiales donne lieu à de multiples interprétations et

montre la difficulté d'utiliser ces catégories. Leur usage peut également contribuer à stigmatiser les populations concernées.

La référence à des catégories spatialisées, liées à une origine géographique (« jeunes de banlieue ») ou à un rapport à l'espace spécifique (« jeune en errance »), est révélatrice du lien entre espace et déviance. Ces figures sont ainsi mises côte-à-côte dans certaines publications concernant le rapport à l'espace des jeunes⁸⁰ ou les jeunes dans la société⁸¹. Des passerelles existent entre ces différentes catégorisations et un même individu peut être concerné par plusieurs d'entre elles. Ainsi, les rapports à l'espace des « jeunes de quartier » sont parfois mis en perspective avec leur trajectoire personnelle ou celle de leur famille et l'expérience de la migration. La référence aux spatialités des jeunes n'a pas ici de sens en soi mais en lien avec les difficultés plus sociales auxquelles les jeunes sont confrontés, ou auxquelles ils confrontent la société. Le rapport à l'espace est alors un attribut, une caractéristique qui peut parfois être un stigmate, en même temps qu'elle intervient dans la construction de l'identité de l'individu. Si elles forgent des « figures de la jeunesse », les expressions mentionnées plus haut sont également porteuses de représentations négatives.

Plus qu'un support des pratiques d'adolescents, l'espace intervient alors dans leur catégorisation. La « spatialisation des problèmes sociaux » (Tissot et Poupeau, 2005) entraîne par exemple l'association de certaines catégories sociales et spatiales, notamment celles de « jeunes » et de « quartiers ». Les catégories de « jeunes de banlieues » ou « jeunes de quartiers » désignent une population par son âge et sa localisation géographique. Plusieurs chercheurs montrent comment la politique de la ville a contribué à forger des catégories d'individus en même temps qu'elle désignait des territoires. Cette conséquence peut apparaître paradoxale puisque la politique de la ville est une politique territorialisée qui se définit par l'identification de secteurs sensibles. Des zones nécessitant des aides pour réduire

⁸⁰ On retrouve deux extrêmes des figures citées plus haut dans un dossier de la revue *Urbanisme* consacré à « La jeunesse : lieux et liens », avec un article consacré aux « jeunes de banlieues » (Defrance, 2010) et un autre à « l'errance urbaine » (Le Breton, 2010).

⁸¹ Dans l'introduction de l'ouvrage dirigé par Patricia Loncle, *Les jeunes. Questions de société, questions de politique*, Florence Lefresne et Patricia Loncle (Lefresne et Loncle, 2007), identifient, à côté des « gars du cru », deux autres « nouvelles figures de l'exclusion » : les « crapuleuses » et les « jeunes en errance », qui sont aussi caractérisées par leur rapport à l'espace. Faisant respectivement référence aux travaux de Stéphanie Rubi (Rubi, 2005) et Céline Rothé (Rothé, 2013), ces figures de la jeunesse sont construites sur deux modalités opposées du rapport à l'espace. La catégorie des « crapuleuses » introduit surtout une spécificité de genre. Pourtant, tout comme les « jeunes de banlieue », les « crapuleuses » renvoient à un espace urbain spécifique. Dans ce cas, la nouveauté de la figure de la jeunesse invoquée est fondée sur la mise en regard de pratiques féminines considérées jusqu'alors comme exclusivement masculines. Les « crapuleuses » peuvent à ce titre être rapprochées de la catégorie des « jeunes de quartiers » ou « jeunes de banlieue », et à un rapport à l'espace fondé sur l'attachement. A l'inverse, la figure du « jeune en errance » est marquée par le rapport à l'espace fondé sur le déplacement et l'absence d'attachement.

les handicaps socio-économiques, allant jusqu'à la mise en place d'un régime dérogatoire au droit commun (établissement de zones franches), sont ainsi désignées, et non pas une catégorie d'individus (Castellan, Goldberger et Marpsat, 1992). Pourtant, la « catégorisation territoriale », qui prédomine notamment dans les discussions parlementaires sur la Loi d'orientation de la ville en 1991, fait référence à des espaces mais aussi à des populations (Tissot, 2007), et plus particulièrement à des populations juvéniles qui sont alors porteuses d'un « stigmat spatial » (Lepoutre, 1997) : « jeunes de quartiers » ou « jeunes de banlieues » notamment. Alors que la catégorisation des adolescents par leur type d'espace résidentiel apparaît peu opérante pour observer des situations de multi-résidentialité, celle-ci peut dans certains cas renforcer la stigmatisation de publics en difficulté. Cette thèse propose ainsi de décroiser ces catégories pour pouvoir analyser le rapport à l'espace des adolescents placés dans toute sa complexité.

L'identification et la caractérisation sociologique des adolescents placés constituent une tâche difficile. En effet, les différentes raisons qui conduisent au placement d'un adolescent ne permettent pas de prendre en compte de manière simultanée toutes les situations. Même en distinguant l'enfance maltraitée de l'enfance délinquante, la mise à jour de facteurs explicatifs des situations est délicate et fait débat. Enfin, face à l'absence de travaux sur l'origine géographique des adolescents placés, une approche des contextes résidentiels et des modes d'habiter fondés sur le déplacement montre la nécessité d'inscrire la géographie des adolescents placés dans une démarche renouvelée.

Conclusion du Chapitre 1

La dimension spatiale est doublement structurante dans l'histoire du dispositif de Protection de l'enfance et dans ses évolutions récentes. Le placement, dans ses objectifs et ses modalités, articule discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur, et distance et proximité au domicile familial. Le paradoxe entre la mise à distance et l'objectif d'insertion sociale, mis en évidence par Olivier Milhaud dans le cas des prisons françaises (Milhaud, 2009), se retrouve donc ici. Les mineurs représentent cependant une population spécifique. D'une part, l'incarcération concerne une faible part de la prise en charge des mineurs et le dispositif judiciaire est lié au dispositif administratif de la Protection de l'enfance.

La mesure de placement touche en effet deux catégories d'individus que les institutions tendent à séparer : d'un côté une enfance identifiée en danger dans son milieu familial, de l'autre une enfance perçue comme menaçante pour la société. Les mineurs constituent d'autre part une population spécifique car considérée comme « en devenir ». La question des apprentissages sociaux et de la scolarisation se pose ainsi de manière différente par rapport à une population adulte. Enfin, la définition juridique d'un individu mineur pose la question de sa responsabilité civile et donne une place importante à la famille dans le cadre de la prise en charge, comme en témoigne l'affirmation législative de la nécessaire proximité entre le mineur placé et sa famille.

Alors que le placement fait l'objet de nombreux travaux dans une perspective historique ou sociologique, cet objet de recherche n'a pas été investi par la géographie. Par recoupement, les constats établis quant au rapport des jeunes aux espaces résidentiels fixes (urbains, périurbains ou ruraux) ou mobiles peuvent concerner certains adolescents placés. Ils offrent ainsi des premières pistes de réflexion sur le rapport à l'espace de ces derniers mais n'embrassent pas toute la complexité de leur situation résidentielle. Qu'ils soient par ailleurs « jeunes de quartiers », « gars du coin » ou « jeunes errants », ces adolescents ont, en effet, en commun de vivre, au moins plusieurs nuits par semaine, dans un établissement collectif. Ils partagent à ce titre un fonctionnement institutionnel mais aussi un environnement géographique, qui peut être éloigné de celui connu jusque-là. Après avoir abordé le placement à travers son contexte juridique, ces établissements et les adolescents eux-mêmes, il s'agit maintenant de poser les fondements d'une approche géographique du placement.

Chapitre 2 - La dimension spatiale du placement, une géographie des adolescents dans et hors de l'établissement

L'approche géographique du placement des adolescents s'appuie sur les éléments présentés dans le chapitre précédent. En effet, au-delà d'un simple élément de contextualisation, les formes spatiales d'une prise en charge sociale sont au centre de cette thèse et éclairent les relations entre espace et action sociale. Ces dernières sont donc appréhendées à partir d'espaces institutionnels précis, mais ne se limitent pas à ces derniers. A plus petite échelle, l'environnement de l'établissement est pris en compte, comme le sont, à plus grande échelle, les individus qui sont dans les établissements.

L'enjeu de cette thèse est ainsi de faire dialoguer différentes échelles : celle des individus (adolescents et éducateurs), celle de l'établissement, et celle de leur environnement. Les deux premières échelles, les adolescents et les institutions, ne sont que rarement étudiées conjointement (Philo, 2000). En outre, les recherches portant sur les espaces institutionnels de l'enfance et de la jeunesse sont souvent centrées sur ces espaces, comme le remarquent Anne Sgard et André-Frédérique Hoyaux dans le cas de l'école. A l'inverse, leur article vise à replacer l'espace scolaire, en l'occurrence le lycée, dans l'ensemble de « la construction symbolique du territoire » des élèves (Sgard et Hoyaux, 2006). Si le point de départ de cette thèse se situe au sein d'institutions spécifiques, son ambition est également d'envisager leur place dans la construction du rapport à l'espace des adolescents. Quels sont alors les concepts permettant d'analyser le rapport à l'espace des adolescents résidant en contexte institutionnel? Comment prendre en compte l'action des professionnels intervenant au sein de ces institutions dans ce processus ? Enfin, en quoi les controverses scientifiques sur la mobilité éclairent-elles la dimension spatiale du placement ?

Ce chapitre précise ainsi l'ancrage disciplinaire et conceptuel de cette recherche, à travers la question transversale de la mobilité. Dans un premier temps, il s'agit de montrer comment la géographie sociale et la géographie des enfants et des jeunes sont associées pour mieux définir les enjeux que cette thèse propose de questionner et les concepts mobilisés pour y répondre. Dans un second temps, la mobilité apparaît comme un enjeu transversal aux différents questionnements qui la traversent. A la fois concept et catégorie, la mobilité nécessite donc d'être discutée et expliquée.

1. Entre enfance et jeunesse, l'adolescence comme période de construction du rapport à l'espace

Développé dans la géographie anglo-saxonne, le champ des géographies des enfants, des jeunes et des familles (*Geographies of Children, Youth and Families*) revendique une affiliation pluridisciplinaire. Dans l'introduction de l'ouvrage *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*, Louise Holt parle ainsi d'un « sous-champ interdisciplinaire » (« *sub-interdisciplinary field* ») (Holt, 2010b). Les publications de recherches relevant de ce champ dans des revues de géographie et, à l'inverse, les origines disciplinaires des auteurs d'articles publiés dans la revue de ce champ, témoignent de cette double dimension (Skelton, 2009). Les différentes influences disciplinaires qui ont conduit à structurer autour d'un objet commun les études portant sur les spatialités des enfants et des jeunes ne sont pas sans contradiction. Dans un article récent, Sarah Holloway montre notamment comment l'héritage de la psychologie du développement et de la cognition spatiale a été écarté, du fait de l'affirmation de l'enfant comme « acteur social » (Holloway, 2014). Dans l'état de l'art réalisé dans le numéro de la revue *Carnets de géographes* consacré aux « Géographies des enfants et des jeunes », Jeanne Vivet et Sonia Lehman Frisch, en référence aux travaux de Sarah Holloway et Helena Pimlott-Wilson, réitèrent l'importance de ne pas marginaliser l'approche par la cognition :

« *Ces approches cognitives, pour minoritaires qu'elles soient devenues dans les Children's Studies, demeurent tout à fait pertinentes et des chercheurs mettent en garde contre leur éventuelle marginalisation au sein de la sous-discipline (Holloway et Pimlott-Wilson, 2010) »* (Lehman-Frisch et Vivet, 2011).

Face à ce constat, cette thèse envisage de manière conjointe les rapports individuels à l'espace et les rapports sociaux dans l'espace. Avant de présenter ces approches, le recours au concept d'adolescence nécessite d'être explicité.

1.1. L'adolescence comme entre-deux

Les recherches actuelles concernant l'enfance en sciences sociales tendent à l'appréhender comme un phénomène plus social que biologique (Holloway et Valentine, 2000). L'« enfance », tout comme la « jeunesse », suggèrent la constitution d'un groupe doté d'intérêts communs rapportés à un âge biologiquement défini (Bourdieu, 1978). Le terme « enfant » évoque implicitement la dimension de filiation et place l'individu dans la famille, ce qui n'est pas anodin dans le cas du placement. Le terme de « mineur » fait quant à lui

référence à un statut juridique, rapporté à une limite d'âge biologique, et désigne des individus qui ne bénéficient pas d'une pleine capacité d'exercice civil et de responsabilité pénale. Les dispositifs que nous abordons évoquent à la fois « l'enfance » (Aide Sociale à l'Enfance) et la « jeunesse » (Protection Judiciaire de la Jeunesse). L'utilisation différenciée des termes ne renvoie pas ici spécifiquement à une limite d'âge biologique, puisqu'un individu du même âge peut être pris en charge par l'un ou l'autre des dispositifs, mais plus à des attributs sociaux, avec une opposition entre enfance en danger et jeunesse délinquante mettant en danger la société.

On retrouve cette dialectique dans la représentation qu'ont les adultes des adolescents dans l'espace public, qui sont tour à tour « ange » ou « démon » (Valentine, 1996). S'intéressant aux rapports des enfants et jeunes à la rue, Hugh Matthews, Malanie Limb et Mark Taylor expliquent bien que cette double représentation des enfants dans la rue est associée à une distinction d'âge :

« On the one hand, moral panics have constructed images of public space as dangerous and unsafe, where young children are vulnerable [...]. An alternative view relates to older children who are (re)defined as the problem. In this case, their visibility in public places is seen as discrepant and undesirable » (Matthews, Limb et Taylor, 2000, p. 63).

Il est intéressant de noter que ces deux conceptions de l'enfant, rattachées à l'espace public, rejoignent la dialectique de l'enfance coupable et de l'enfance victime, dont on a vu qu'elle était au fondement de la Protection de l'enfance. Pouvant être située d'un côté ou de l'autre de ce dyptique, la présence des adolescents dans l'espace public entraîne donc des réactions ambivalentes.

Plutôt neutre par rapport à la dichotomie « enfance en danger » / « jeunesse délinquante », la référence à l'adolescence est intégrée aux champs de la médecine et de la psychologie. L'usage du terme « adolescent » introduit une distinction d'âge. Bien que les bornes de cette période soient particulièrement mouvantes, même en prenant une acception très large de l'adolescence, ce terme exclut des individus trop jeunes ou trop âgés. Plus qu'à une tranche d'âge biologique, le concept d'adolescence renvoie « au processus individuel de croissance ou de développement » (Le Breton et Marcelli, 2010, p. 15) et permet de prendre en compte les dimensions développementales de l'individu. Plus globalement, l'usage du terme « adolescent » pose la question de la « redéfinition des âges » de la vie (Gauchet, 2004). Ainsi, le caractère de transition qui caractérise l'adolescence peut être remis en cause par les évolutions de la société actuelle. Selon Marcel Gauchet, l'adolescence est :

« soumise à une double déconstruction, de par l'estompage de ce qui l'opposait à l'enfance, à savoir la confrontation à la vie adulte, et de par la dilution de ce qui conférait son identité faïtière à cette dernière. En s'étirant, l'adolescence tend à se fondre dans une jeunesse elle-même pénétrée d'enfance » (Gauchet, 2004, p. 42).

Cette interpénétration des âges de la vie précédant la condition d'adultes est pour l'auteur liée à l'évolution du rôle de l'adulte (Gauchet, 2004, p. 43). Bien que cette notion soit remise en cause et fasse l'objet de nombreux débats, notamment en regard d'autres catégories comme celle de « jeunesse » ou de « post-adolescence » (Galland, 2001), elle permet de mettre l'accent sur la période de transition dans laquelle se trouvent les individus concernés.

Les adolescents se situent donc à l'interface entre les deux catégories « enfants » et « jeunes ». Si l'on observe les tranches d'âge auxquelles se réfèrent les travaux en géographie portant sur l'une ou l'autre de ces catégories, on s'aperçoit que les adolescents peuvent être pris en compte dans les enquêtes, alors que le terme même est plutôt rare dans le contexte scientifique francophone. A l'exception de certaines recherches, les travaux sont polarisés autour des deux catégories d'enfance et de jeunesse. Le même constat peut être établi dans le contexte anglophone. Dans son article « *Nothing to do, nowhere to go. Teenage girls and « public space » in the Rondda Valleys, South Wales* », Tracey Skelton note le manque de travaux en géographie portant sur les adolescents, et notamment sur les filles (Skelton, 2000). Face à ce constat qu'elle explique par la volonté des adultes d'écarter les adolescents d'un espace public qu'ils se réservent, Tracey Skelton analyse les adolescents dans l'espace public à travers une division binaire, dont elle montre qu'elle s'applique à la fois aux personnes (adultes/enfants, garçons/filles) mais aussi aux espaces (publics/privés). On retrouve l'idée du binaire dans les représentations de l'enfant dans la rue avec la double figure de l'ange et du démon déjà mentionnée (Valentine, 1996). Evoquant une population « *in-between* », en ce qui concerne son âge mais aussi les représentations associées à sa présence dans l'espace public (Matthews, Limb et Taylor, 2000, p. 65), l'adolescence est un concept qui permet de prendre en compte la dialectique continue qui traverse le sujet de cette thèse, en même temps qu'elle correspond à une période de profonds remaniements identitaires, importants dans la situation étudiée.

L'affirmation de ce choix ne doit cependant pas occulter certaines limites de la catégorie : elles touchent tout d'abord au caractère enfermant des catégories fondées sur l'âge récemment dénoncées par l'anti-âgisme. L'âgisme définit toutes les formes de discrimination fondées sur l'âge. L'attention portée à ces discriminations concerne historiquement les personnes âgées, discriminées dans l'accès à l'emploi notamment (Caradec, Poli et Lefrançois, 2009). La lutte

contre l'âgisme connaît à partir de là un double élargissement, concernant l'objet des discriminations qui dépasse la thématique de l'emploi et les individus touchés par ces discriminations. C'est ainsi que sont dénoncées les discriminations subies par les « jeunes » et plus marginalement les « enfants ». Ces dénonciations visent à remettre en cause le statut d'enfant et s'appuient sur une critique de son incapacité juridique :

« On doit donc reconnaître que :

- le statut d'enfant, réputé être fondé sur une communauté de faiblesse, est fondé en réalité sur une convention juridique : la minorité est créée par l'institution – politique et juridique – de la majorité. La majorité est l'accès au statut de citoyen, mais aussi à celui de sujet de droit civil (liberté de contracter), et de plein sujet de droit pénal. Or, il n'existe pas, à ma connaissance, de discussion de légitimité de ce principe discriminant fondé sur l'âge. Cette discrimination n'est pas interdite comme d'autres qui sont nommément bannies dans la Constitution; mais elle n'est pas non plus mentionnée.

C'est implicitement que les droits constitutionnels sont réservés aux majeurs, et cet implicite évite d'avoir à justifier ce qui est une discrimination. Ainsi la notion de minorité, quoiqu'elle implique une privation politique de droits, est renvoyée au seul univers juridique ; mais là, elle est définie de façon purement technique, comme un statut qui préexiste au droit à proprement parler, et ne peut donc faire l'objet d'aucun débat dans son principe » (Delphy, 1995, p. 94).

En parallèle de cette critique, certains auteurs mettent en garde contre une remise en cause de la totalité des discriminations fondées sur l'âge, car certaines d'entre elles sont à l'origine de nombreuses politiques de protection sociale (Caradec, Poli et Lefrançois, 2009). Le choix d'utiliser la catégorie d'adolescent se fait donc en conscience des discriminations dont elle peut être porteuse. Le caractère arbitraire des dix-huit ans, comme seuil de l'entrée dans l'âge adulte, peut être encore plus souligné dans le cadre de cette thèse, étant donné la proximité de l'âge des enquêtés avec ce seuil. Outre ces mises en garde, la référence à l'âgisme nous permettra aussi de questionner les variations de prises en charge en fonction des âges et la place de l'âge dans la justification des modalités et conditions des pratiques spatiales des adolescents. Centrer notre étude sur cette catégorie parfois peu visible permet d'envisager les différents processus relatifs aux rapports des enfants et des jeunes à l'espace. Catégorie intermédiaire, l'adolescence définit des individus qui sortent tout juste de l'enfance et qui sont proches de leur jeunesse. Elle invite donc à prendre en compte à la fois l'héritage du contexte familial, résidentiel et scolaire, et d'envisager la manière dont il va être mobilisé pour l'entrée dans la jeunesse.

Cette conception d'un individu en cours de développement rejoint celle des institutions de placement elles-mêmes, qui ont pour objectifs de protéger l'individu mais aussi de le préparer à une sortie de la prise en charge et à l'autonomie, au sens d'indépendance par rapport au soutien des tiers ou des pouvoirs publics. La question de la sortie du dispositif se pose en effet

pour les adolescents se rapprochant de la majorité juridique. Ainsi, l'usage du terme « adolescent » permet aussi de questionner les politiques à destination de ces individus pour lesquels le passage à la majorité implique la sortie d'une prise en charge au titre de « l'enfance » pour entrer dans celle relative à la « jeunesse ». La structuration des politiques autour de ces deux pôles que sont l'enfance et la jeunesse rejoint celle de la géographie et des sciences sociales. Le choix du mot adolescent se justifie ainsi par la volonté d'une relative neutralité (bien que très limitée) par rapport aux termes utilisés dans les institutions, mais aussi par sa portée heuristique dans le contexte d'une recherche en géographie.

1.2. La construction du rapport individuel à l'espace

Certaines recherches issues du courant écologique de la psychologie du développement permettent de mieux comprendre comment se construit le rapport à l'espace des adolescents, tout en proposant des concepts utiles pour penser ce rapport. L'attachement affectif est dans un premier temps au cœur de la théorie développementale de l'attachement, qui considère le lien entre l'enfant et des figures d'attachement. Initiée par Bowlby, cette théorie donne à l'attachement une double fonction de protection et d'exploration. Dans cette optique, la sécurité créée par l'attachement est une condition pour que l'enfant puisse explorer d'autres environnements et sert ainsi son autonomie (Bowlby, 1979). Cette théorie est appliquée au rapport à l'espace : un lien peut ainsi être établi entre l'attachement au lieu durant l'enfance et les liens que l'enfant devenu adulte sera en mesure de créer (Lewicka, 2011 ; Morgan, 2010). Le lien des individus à l'espace couvre de nombreuses dimensions présentes dans le concept anglo-saxon de « *place attachment* »⁸². La définition générale de ce concept comme caractérisant les liens entre les individus et les endroits qui sont importants pour eux est approfondie par Leila Scannell et Robert Gifford :

« place attachment is a bond between an individual or group and a place that can vary in terms of spatial level, degree of specificity, and social or physical features of the place, and is manifested through affective, cognitive, and behavioural psychological processes » (Scannell et Gifford, 2010, p. 5).

Cette définition particulièrement complète de l'attachement au lieu permet de synthétiser trois aspects : l'acteur concerné (individu ou groupe), les caractéristiques de l'espace et les

⁸² A notre connaissance, il n'existe pas de transposition du concept de « place attachment » tel que défini par la psychologie environnementale en français. Nous parlerons donc dans la suite de notre travail d'attachement au lieu. Il faut cependant préciser que cette expression est imparfaite puisque le concept de « place attachment » renvoie à de multiples échelles (maison, quartier, ville) mais aussi à des types d'espace (île, montagne...) et que cette multiplicité est occultée par la référence au lieu.

processus en jeu. Comme le précisent les auteurs, cette définition qui permet de prendre en compte différentes dimensions de l'attachement au lieu peut difficilement être opérationnalisée dans son ensemble au sein d'une recherche. Dans le contexte de cette thèse, c'est la dimension individuelle de l'attachement au lieu qui sera privilégiée. Conformément à la définition de Leila Scannell et Robert Gifford, on prendra en compte les dimensions sociale et physique de l'espace. Enfin, l'étude de l'attachement sera centrée sur les dimensions cognitives et affectives du rapport à l'espace, et plus particulièrement dans ses liens à l'autonomie. En outre, les études sur les déplacements involontaires ou contraints d'individus ont montré leurs conséquences sur l'attachement au lieu de ces derniers. Plusieurs études révèlent les conséquences émotionnelles négatives du déplacement contraint (Fried, 1963 ; Fullilove, 1996). Même en contexte de déplacement non contraint, les conséquences du déplacement peuvent ainsi être diversifiées, atténuant ou à l'inverse accentuant l'attachement au lieu (Gustafson, 2001). L'analyse des liens entre déplacement et attachement au lieu constitue ainsi un champ de recherche particulièrement fécond qui invite à questionner cette relation dans le contexte du placement.

Intégrée au concept d'attachement au lieu, la dimension cognitive du rapport à l'espace renvoie à un ensemble de souvenirs, croyances, significations et connaissances que les individus associent aux lieux (Scannell et Gifford, 2010) et qui sont à la base du processus d'identité spatiale. La dimension cognitive de l'attachement au lieu, dont une composante est la familiarité (Fullilove, 1996), se matérialise dans la représentation spatiale. C'est d'ailleurs cette notion de familiarité cognitive qui est mobilisée par Sandrine Depeau dans son travail de thèse comme un des indicateurs d'autonomie (en l'occurrence cognitive). C'est plus particulièrement la forme structurelle qui est utilisée dans sa recherche comme dimension fondamentale de la représentation. En effet, les travaux sur la construction cognitive de l'espace (cognition spatiale) ont montré au départ que deux formes de structure (« *survey* » ou vue d'avion *versus* « *route* » ou cheminement) révélaient les stades de familiarité cognitive spatiale (Shemyakin, 1962). Concept polysémique, la représentation concerne donc ici la représentation cognitive de l'espace, analysée en termes de contenu et de structure (Depeau, 2005). La structure de la représentation, en ce qu'elle constitue un indicateur de familiarité à l'espace (Depeau et Ramadier, 2005 ; Depeau, 2003), permet de considérer l'attachement au lieu.

D'un point de vue développemental, la représentation cognitive de l'espace permet d'appréhender une dimension de l'attachement. En effet, le rapport à l'espace de l'individu se

construit progressivement pendant son développement. Ainsi, différents stades de la capacité de représentation de l'espace sont repérés, mis en correspondance avec des tranches d'âge. Jusqu'à quatre ans, Piaget et Inhelder (Piaget et Inhelder, 1972) n'observent pas de correspondance spatiale dans les représentations spatiales. Le deuxième stade, entre quatre et sept ans, correspond à une coordination partielle, dans laquelle les objets peuvent être mis en relation entre eux mais où certains ne sont pas coordonnés. A partir de sept ou huit ans, le stade 3 permet la construction d'un dessin topographique avec un respect des positions, distances, perspectives et proportions. Enfin, le stade 4, à partir de dix ou onze ans, introduit la capacité de schématisation. L'approche de Piaget selon laquelle la mise en relation des différents points intervient secondairement est complémentaire d'autres études qui « postulent que les représentations prendraient au départ appui sur un ensemble de cheminements » (Depeau, 2006, p. 15). Il s'agit notamment de celle proposée par Shemyakin (Shemyakin, 1962) pour qui la structure de la représentation cognitive de l'espace passe d'une carte organisée en cheminement à une carte s'appuyant sur les relations topologiques entre les éléments.

Selon ces différentes approches, l'âge est une variable déterminante dans la structure de la représentation. Le genre est également identifié comme un facteur influençant la structure des représentations dans la littérature (Matthews, 1987 ; Ramadier et Depeau, 2010) : les garçons seraient ainsi plus centrés sur les réseaux et les filles sur des points de repère. Cependant, d'autres éléments interviennent et notamment les pratiques des individus (Depeau et Ramadier, 2005 ; Ramadier et Depeau, 2010). Les modalités de déplacement des individus influencent ainsi la structure de leur représentation, et notamment l'accompagnement des enfants dans leurs déplacements qui « transforme le mouvement en comportement passif qui n'active pas l'intérêt des enfants et n'enregistre pas les stimulations de l'espace dans la mémoire » (Tsoukala, 2001, p. 121). D'autres travaux ont également montré le rôle de la « liberté de mouvement » dans l'acquisition des connaissances environnementales. Le rôle des déplacements sans accompagnement d'adulte dans la construction du rapport à l'espace des enfants et adolescents invite à prendre en compte les facteurs influençant la manière dont les enfants et adolescents se déplacent, développés dans la seconde section de ce chapitre. Ils révèlent également le poids des contraintes sociales dans le processus de construction de l'espace vécu des adolescents.

L'approche écologique de la psychologie du développement met ainsi en relation les processus d'attachement au lieu et les pratiques. La familiarité à l'espace, composante de

l'attachement au lieu, est appréhendée dans une approche cognitive par l'intermédiaire des représentations spatiales. L'attachement au lieu et la familiarité sont des processus fondamentaux de « l'identité spatiale » (Proshansky, 1978). La conception de l'espace comme un « constituant » des identités rejoint l'approche dimensionnelle de l'espace adoptée dans le cadre de cette thèse et permet de faire dialoguer la construction individuelle du rapport à l'espace avec la construction des rapports sociaux par l'espace.

1.3. La construction des rapports sociaux par l'espace

Conçue comme « l'intention » de « sortir de la disjonction (du dualisme) espace/ société » (Ripoll, 2006, p. 201), l'approche dimensionnelle de l'espace s'oppose aux approches faisant de l'espace un facteur autonome agissant sur le social. Elle permet d'envisager l'espace comme composant des rapports sociaux, notamment en lien avec l'espace résidentiel des individus. Le concept « d'effets de lieux » semble *a priori* postuler l'action du spatial sur le social et être en contradiction avec cette approche dimensionnelle. Il recouvre cependant un ensemble assez vaste de travaux dans lesquels l'autonomie du facteur spatial n'apparaît pas toujours clairement. Bien que sa portée soit limitée dans le cadre de notre recherche, notamment du point de vue empirique, il fournit un premier cadre de réflexion pour construire l'analyse de la dimension spatiale du placement.

Tels qu'ils sont conceptualisés par Pierre Bourdieu, les « effets de lieux » s'inscrivent avant tout à l'échelle du quartier (Bourdieu, 1993). Le sociologue met en lien espace social et espace physique à travers la notion d' « espace social réifié », entendu comme

« la distribution dans l'espace physique de différentes espèces de biens et de services et aussi d'agents individuels et de groupes physiquement localisés (en tant que corps liés à un lieu permanent) et dotés de chances d'appropriation de ces biens et de ces services plus ou moins importantes (en fonction de leur capital et de la distance physique à ces biens, qui dépend aussi de leur capital) ». (Bourdieu, 1993, p. 161)

Enjeu de lutte, l'espace est associé à différents profits dont bénéficient les individus les mieux dotés en capital. Enfin, même si Bourdieu précise que « l'espace social se retraduit dans l'espace physique mais de manière plus ou moins *brouillée* » (Bourdieu, 1993, p. 160), il conclut son analyse sur le parallélisme symbolique entre l'espace et ses habitants, en donnant l'exemple du « quartier chic » qui « consacre symboliquement chacun de ses habitants » et du « quartier stigmatisé » qui « dégrade symboliquement ceux qui l'habitent » (Bourdieu, 1993, p. 166-167).

Le quartier est ainsi une échelle d'analyse privilégiée des « effets de lieu »⁸³. A cette échelle, les « effets de lieu » sont envisagés selon différentes modalités. Jean-Yves Authier montre que dans le contexte scientifique français, les effets de lieu attribués aux quartiers concernent un vaste ensemble de problématiques comprenant les manières d'habiter, le rôle dans le processus de socialisation et le lien avec la construction de l'identité (Authier, 2007). La notion d'effet de quartier est à l'origine beaucoup plus restrictive. Importée des États-Unis, elle fait l'hypothèse que la « concentration de la pauvreté produirait des effets spécifiques ou, pour le dire autrement, que le fait d'habiter un quartier concentrant une population pauvre serait socialement pénalisant » (Bacqué et Fol, 2007b, p. 181-182).

Malgré les importantes controverses scientifiques auxquelles elle donne lieu, cette hypothèse est largement reprise dans le contexte français, tant politique qu'académique (Fol, 2010). Plus largement, l'implication du lieu de résidence dans la situation sociale des jeunes est envisagé à travers la question de la discrimination liée au lieu de résidence. Thomas Couppié *et al.* cherchent notamment à déterminer les facteurs explicatifs des écarts de salaire au moment de l'entrée sur le marché du travail entre jeunes résidant en ZUS et jeunes résidant hors ZUS (Couppié, Giret et Moullet, 2010). Leurs résultats relativisent l'existence d'une discrimination liée au lieu de résidence. L'écart de salaire de 13% entre les deux groupes étudiés s'explique en effet par un accès différencié aux catégories d'emploi. Les auteurs pointent le poids des caractéristiques individuelles (niveau de diplôme notamment) dans l'explication de ces différences. Pour eux, les difficultés des jeunes vivant en ZUS dans l'accès à l'emploi sont liées à des caractéristiques individuelles déterminées antérieurement à l'entrée sur le marché du travail. Ils concluent ainsi à la faiblesse des discriminations salariales liées au lieu de résidence en soulignant la possible existence de discriminations antérieures pouvant expliquer les écarts de salaires (Couppié, Giret et Moullet, 2010). Une autre enquête montre pourtant qu'une discrimination territoriale, associée au sexe et à l'origine des jeunes, peut intervenir dans l'accès à l'emploi des jeunes venant de communes défavorisées et connaissant un fort traitement médiatique (Duguet *et al.*, 2010). Si ces travaux s'inscrivent dans la réflexion sur les « effets de quartier », l'exemple de la discrimination territoriale à l'embauche montre bien que l'origine de ces effets se trouve dans des rapports sociaux. Cette approche des

⁸³ Si le quartier apparaît comme une échelle pertinente pour analyser les effets de lieux, ceux-ci peuvent être envisagés à différentes échelles. Dans son étude réalisée dans le Bas-Rhin, Catherine Sélیمانowski montre que la « frontière de la pauvreté » apparaît autant à l'échelle de l'agglomération urbaine qu'à l'intérieur même d'un quartier (Sélیمانovski, 2009).

phénomènes sociaux par l'intermédiaire de l'espace résidentiel, et plus particulièrement le quartier, n'est pas complètement contradictoire avec une approche dimensionnelle de l'espace. Elle présente cependant une limite empirique dans le cadre de la présente recherche. Une approche centrée sur l'espace résidentiel ne permet pas de rendre compte de toute la complexité du placement. L'établissement de placement correspond bien au lieu de résidence des adolescents et s'insère ainsi à un quartier qui peut être considéré comme un espace résidentiel. Cependant, le lieu de résidence est dans ce cas aussi synonyme d'une prise en charge sociale. La résidence dans un établissement de placement peut donc être analysée à une double échelle, celle de l'espace résidentiel et celle de l'établissement en lui-même. Ainsi, plus que le quartier dans lequel il se situe, c'est le type d'établissement qui contribue à la stigmatisation des adolescents placés.

Plusieurs auteurs mettent en évidence les différentes logiques, parfois contradictoires, qui entrent en jeu dans la décision de placement. La cohérence entre le cahier des charges, le projet éducatif de l'établissement et les besoins du mineur est parfois subordonnée à de multiples logiques institutionnelles et notamment aux négociations entre les principaux acteurs de cette mesure (Jamet, 2010 ; Sicot et Maigne, 2005). En outre, si la double habilitation (ASE et PJJ) est majoritaire, l'accueil des mineurs en danger et des mineurs ayant commis des infractions se fait de manière différenciée. Certaines structures refusent d'accueillir les jeunes en placement pénal ou sortant de certains établissements. Selon le rapport d'évaluation sur « l'insertion des adolescents en difficulté » de 1993, la multiplicité des filières de placement représente un atout dans la gestion des publics mais ne favorise pas l'insertion des jeunes puisque « les filières apparaissent univoques : on peut « monter » vers le pénal, rarement « descendre » et retrouver le terrain familial et social »⁸⁴. Ce constat est à mettre en relation avec « l'effet-miroir » entre l'identité de l'institution et celle des mineurs puisque « le degré de coercition d'un lieu de placement détermine dans l'esprit des professionnels l'ancrage dans la délinquance des mineurs accueillis » (Jamet, 2010, p. 40). La stigmatisation des mineurs est ainsi redoublée par le lieu même de leur placement. Les «effets de lieu» décrits par Pierre Bourdieu principalement à l'échelle du quartier et la «dégradation symbolique» (Bourdieu, 1993, p. 167) réciproque entre le quartier et ses habitants se retrouvent ici à une échelle plus fine. Cette assignation identitaire apparaît dans le discours des acteurs qui parlent de « jeunes de CER » ou de « jeunes d'EPM » tout en dénonçant cette

⁸⁴ Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Commissariat général du Plan, 1993, « L'insertion des adolescents en difficulté, Rapport d'évaluation », p. 90.

stigmatisation qui accroît les difficultés d'insertion des mineurs placés. Un rapport souligne ainsi la trop fréquente stigmatisation des jeunes placés en CER et en Centre de Placement Immédiat (CPI), en lien avec les dysfonctionnements repérés dans ce type d'établissement et un usage « à contre-emploi ». En effet, dans le cas des CPI, la fonction de contention et d'alternative à l'incarcération semble privilégiée par rapport à celle de bilan, d'observation et d'orientation vers une autre structure d'accueil. Alors qu'ils n'étaient pas destinés à cela, « ils ont en fait accueilli 90 % des mineurs très connus, très réitérants, qui sortaient de prison ou pour lesquels les magistrats hésitaient entre prison et CPI », selon le témoignage de la directrice de la PJJ mentionné dans le rapport⁸⁵.

Le fait même, pour un jeune, d'avoir été accueilli dans un nombre important d'établissements est négatif aux yeux des acteurs sociaux. La mobilité est alors associée à une difficulté d'adaptation du jeune, à son incapacité à se soumettre aux règles de vie en collectivité. Ici, deux éléments interviennent dans le marquage spatial des individus : dans un premier temps le type d'établissement fréquenté, qui, comme dans le cas des effets de lieu décrit par Bourdieu, produit une assignation identitaire, et dans un second temps le nombre d'établissements fréquentés, signe de l'instabilité présumée de l'individu. Dans les deux cas, le parcours institutionnel de l'individu est porteur de représentations pour les intervenants sociaux.

Cette stigmatisation n'est pourtant pas le seul fait des intervenants sociaux et concerne l'ensemble des individus au contact desquels les jeunes se trouvent. Etudiant les stigmatisations liées à l'apparence chez les jeunes, Olivier Galland remarque que les jeunes ayant fréquenté une institution de soins ou de placement sont moins touchés par des stigmatisations liées à leur poids ou à leur taille que les autres. Il émet alors l'hypothèse que « des stigmatisations ou des discriminations plus graves prennent le pas sur les moqueries physiques qui passent ainsi au second plan » (Galland, 2006, p. 161) et suggère que le fait d'avoir vécu en institution peut être un facteur de stigmatisation pour les jeunes. Le fait de vivre en institution contribue en effet à rendre visible le stigmate lié à la prise en charge :

« les jeunes pris en charge au titre de la protection judiciaire de la jeunesse sont a priori davantage stigmatisables que stigmatisés. Plus précisément, contrairement à des stigmates « visibles » (handicap, couleur de peau), leur « condition » de jeunes pris en charge n'est pas accessible à autrui à travers leur apparence.

Or, vivre en foyer introduit une visibilité du statut stigmatisant plus difficile à dissimuler à autrui, alors que demeurer au sein de sa famille offre une « perceptibilité » moindre du stigmate et permet de préserver davantage son identité sociale » (Dany, 2006, p. 5).

⁸⁵ SCHOSTECK J.-P., CARLE J.-C., 2002, « Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs. », Sénat, 232 p.

Les travaux menés par Christophe Dargère (Dargère, 2012, 2014) montrent également, dans une perspective goffmanienne, les différentes logiques de stigmatisation des usagers des institutions médico-sociales, qu'il nomme « institutions stigmatées », définies comme :

« une structure qui livre ses sujets à l'étiquetage, à la désignation et à la stigmatisation, du simple fait que ces sujets soient placés dans son enceinte » (Dargère, 2014, p. 281).

Cette mise en visibilité peut par exemple avoir lieu au moment des sorties d'école, où les éducateurs accompagnés d'autres jeunes et de véhicules collectifs sont facilement repérables par les camarades. On observe donc deux niveaux de conséquences de la stigmatisation liée au placement : un niveau institutionnel, qui implique les représentations des acteurs sociaux et l'assignation identitaire liée au passage dans certains types d'établissement, et un niveau plus général qui correspond à la stigmatisation dans différents contextes sociaux et à l'école notamment.

L'analyse du placement des adolescents amène à prendre en considération les relations entre situation spatiale et position sociale. Les « effets de lieu » permettent de réfléchir aux implications du lieu de résidence dans les processus sociaux, et notamment l'insertion. Dans le cas du placement, le lieu de résidence correspond aussi à un lieu de prise en charge, dont les effets sur la position sociale des individus sont à prendre en compte conjointement à ceux de l'espace. C'est non seulement le type d'établissement fréquenté qui peut être stigmatisant, mais aussi leur nombre et donc le parcours de placement.

A une échelle plus fine, la « rue », utilisée dans la littérature anglo-saxonne comme une métaphore de l'espace public, la « rue », est un objet particulièrement important dans les études portant sur les spatialités des enfants et des jeunes (Skelton, 2009). Elle constitue en effet un espace dans lequel se révèle l'encadrement des pratiques spatiales des enfants et des jeunes, en même temps qu'elle représente un espace central dans leur processus de socialisation. Une abstraction supplémentaire est présente dans la littérature en sociologie, où, loin de la définition strictement urbanistique, la « rue » est souvent employée pour qualifier une instance de socialisation. Le terme contribue alors à définir une population - souvent jeune - avec sa culture, ses codes ou ses langages. Le partage de ces éléments contribue à définir la « vie de rue » (Sauvadet, 2010, p. 176) qui caractérise, dans le cas de l'enquête menée dans une cité HLM de la banlieue sud de Paris, une centaine de jeunes, soit un dixième de la population juvénile masculine du quartier (Sauvadet, 2010).

Dans le cas de cette acception, la rue, décrite comme une instance de socialisation étant à l'écart de normes de la société, constitue un « espace de risque » (Vulbeau, 2010) et peut être

mise en concurrence avec celles de la famille et de l'école. Ainsi, la double délégitimation de la famille et de l'école face à la rue joue un rôle dans la formation des bandes de jeunes (Marwan, 2011). La rue fournit alors une certaine reconnaissance sociale là où l'école est vécue comme un lieu de « disqualification » (Mauger, 2006, p. 185):

« La protection du quartier, la reconnaissance au sein d'un groupe de pairs, sont d'autant plus recherchées que l'école est vécue comme un lieu de disqualification : le capital social acquis dans la rue compense l'absence de capital scolaire, la reconnaissance par la rue (pratiques agonistiques, réponse au défi, solidarité vindicative) compense la stigmatisation par l'école. » (Mauger, 2006, p. 185)

Dans un sens plus géographique, la « rue » constitue l'espace de vie de certains enfants et adolescents (Morelle, 2007 ; Tessier, 1995). Malgré une présence visible dans l'espace public et la réalisation d'activités multiples dans l'espace de la rue, l'appropriation qu'ils peuvent en faire est fortement limitée par la précarité de leur situation et les déplacements auxquels ils sont soumis (Morelle, 2008) Le refoulement des enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et Antananarivo (Madagascar) en périphérie de ces deux villes est ainsi révélatrice d'une normalisation de l'espace public et de l'écartement des pratiques jugées déviantes (Morelle, 2008). Ce processus est également observé dans d'autres contextes. Les conflits d'appropriation entre les jeunes de la rue à Montréal et les gestionnaires de la revitalisation urbaine sont ainsi liés à des « repères normatifs différents ou en contradiction les uns avec les autres » (Parazelli, 2010a, p. 211).

C'est également le cas pour les « jeunes d'origine maghrébine de banlieue » que la mise en place du système de vidéosurveillance dans le centre-ville lyonnais a contribué à associer à la délinquance. Cette forme de contrôle se traduit par l'attention portée à certains comportements et individus (Bétin et Martinais, 2006) et à une « situation d'alarme » (Rouilleau-Berger, 1993, p. 36) qui précède d'éventuels faits. On observe alors un glissement des comportements aux individus. En effet, dès le milieu des années 80, les « jeunes qui traînent devant la FNAC » sont, aux côtés de clochards et chanteurs de rue, un des types de marginalité identifié dans le discours des commerçants et des riverains (Authier, 1986). Cependant, plus que des individus marginaux, leurs discours révèlent des pratiques urbaines considérées comme marginales (Authier, 1986). Ces travaux interrogent l'acceptabilité des jeunes dans l'espace public, en montrant notamment les dispositifs de surveillance et de contrôle à l'œuvre dans les espaces, qu'ils soient ouverts ou fermés (Berthet, 2007). La visibilité de la marginalité sociale dans des espaces de centralité urbaine est aussi questionnée. La Part-Dieu et la Rue de la République à Lyon, espaces centraux, sont ainsi pratiqués par une

jeunesse dite « périphérique » (Berthet, 2007). L'auteur qui analyse les fonctions de ces espaces dans l'apprentissage plus global du rapport à la ville pour les jeunes se fonde sur l'observation des pratiques urbaines de jeunes « de banlieue » ou « de quartier ». La méthode même utilisée suppose de reconnaître les jeunes en question sans s'entretenir avec eux, et donc sans la possibilité de vérifier leur origine géographique. On retrouve alors le sens social de la marginalité qui s'inscrit dans le binôme « normalité-déviance » (Vant, 1986, p. 15), puisque la population concernée est identifiable sans entretien ou questionnaire. L'espace physique de la « rue » intervient dans la mise en visibilité de pratiques déviantes.

Espace de socialisation, de mise en visibilité et de conflit d'accès et d'usage, la rue peut être identifiée comme un espace de transactions (Séchet, Garat et Zeneidi, 2008) à deux titres :

- Dans un premier temps, des transactions internes au groupe des adolescents qui concernent l'ensemble des adolescents dont la socialisation passe par la fréquentation des espaces publics et de la rue. Pour certains d'entre eux, la « rue » devient par métonymie une instance de socialisation parallèle, transmettant ses propres normes, souvent déviantes par rapport aux normes socialement admises.
- Dans un second temps, des transactions faisant intervenir différents groupes sociaux, adolescents et adultes par exemple. En effet, la rue comme espace physique est caractérisée par la mise en contact de groupes qui peuvent être socialement éloignés.

La rue est donc à la fois un espace de socialisation qui offre des ressources spécifiques aux adolescents en difficulté, notamment scolaires et familiales, et un espace physique dans lequel se déroulent les interactions entre les adolescents eux-mêmes et avec d'autres acteurs. Globalement perçue de manière négative, du fait d'association avec la vulnérabilité ou dangerosité supposée des adolescents, leur présence dans l'espace public est particulièrement remarquée lorsqu'ils sont repérés comme marginaux. La présence des adolescents dans l'espace public, et plus particulièrement dans la rue, peut être interprétée différemment selon les points de vue. Si les tensions engendrées par la présence des adolescents dans la rue sont liées à la visibilité d'une population catégorisée, entre autres par son âge, et donc repérable par son apparence physique, elles amènent également à interroger les usages de l'espace et leur conformité aux normes sociales.

1.4. Usages de l'espace et espace vécu : une approche individuelle et sociale des rapports à l'espace

Dans son *Introduction à la géographie sociale*, Guy Di Méo définit ce champ par la mise en relation des « rapports spatiaux » et « rapports sociaux », pour fournir « une explication des faits géographiques à caractère social » (Di Méo, 2014, p. 7). Si l'étude conjointe de l'espace et de la société fait consensus chez les auteurs se revendiquant de la géographie sociale, la nature des interactions entre le social et le spatial est en débat, questionnant le statut même de l'espace.

L'approche dimensionnelle de l'espace privilégiée dans le cadre de cette thèse ne fait pas de l'espace un facteur indépendant agissant sur le social. On considère par là que l'espace contribue aux processus sociaux, tout en prenant en compte la manière dont les individus jouent de leur position dans l'espace et « font avec l'espace » (Lussault et Stock, 2010). La théorisation des liens entre l'espace et « la reproduction des rapports (sociaux) de production » (Lefebvre, 1972, p. 39) englobe l'hypothèse d'un espace qui est :

« [...] un intermédiaire, dans tous les sens de ce terme, c'est-à-dire un moyen et un instrument, un milieu et une médiation » [...] C'est un moyen, aux mains de « quelqu'un », individu ou collectif, c'est-à-dire d'un pouvoir (par exemple d'un Etat), d'une classe dominante (par exemple la bourgeoisie), ou d'un groupe qui peut tantôt représenter la société globale, tantôt avoir des objectifs propres (par exemple les technocrates ») (Lefebvre, 1972, p. 35-36).

Cette conception de l'espace comme moyen éclaire aussi des rapports sociaux à des échelles plus fines. « Un enjeu spatial entre différentes parties » peut ainsi amener à des « transactions » (Séchet, Garat et Zeneidi, 2008, p. 23). Ce « faire avec l'espace » peut selon les situations et les acteurs être une ressource ou une contrainte puisque

« les « acteurs » sociaux font avec la distance, les cadres matériels et les contextes sociaux, au double sens du terme : ils ne peuvent pas ne pas y être confrontés, et ils en usent ou cherchent à le faire, mais dans la mesure de leurs moyens » (Ripoll, 2006, p. 209).

Dans cette définition, l'usage de l'espace implique deux données : l'espace physique et sa structure (la « distance ») mais aussi le rapport à l'espace des individus (leurs « moyens »). Ces deux données sont mises en relation avec deux rapports de l'individu à l'espace, la ressource (« ils en usent ») et la contrainte (« ils ne peuvent pas ne pas y être confrontés »).

Ces contraintes s'inscrivent dans un système de normes et de valeurs. Pour une société donnée, ou une de ses composantes, les « valeurs » correspondent à « des principes moraux ou éthiques [...] qui définissent les critères du désirable et orientent l'action de ses membres »

(Lévy et Lussault, 2003, p. 974), tandis que les normes « sont des manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées » (Boudon et Bourricaud, 2004, p. 416). Renvoyant à des idéaux, les valeurs se distinguent des normes par leur degré de généralité (Demeulenaere, 2006). Les normes comprennent en effet un ensemble de prescriptions qui peuvent être institutionnalisées ou non. Alors que la valeur est abstraite, la norme est son opérationnalisation. Les valeurs et les normes sont les éléments structurants d'une société donnée. Les normes lui apportent une cohérence, et sont justifiées par les valeurs dont elles sont issues. Intégrées à un système de valeurs, les normes régulent les conduites des individus, et notamment leur usage de l'espace. Ce dernier peut conduire à la mise en contact d'individus n'ayant pas intégré les mêmes normes et donner lieu à des situations de conflits. Ainsi, les règles encadrant « l'allocation et l'usage des espaces, à toutes les échelles » (Lussault, 2009, p. 128) constituent un premier niveau d'analyse sur la dimension spatiale des normes sociales. La compréhension de la manière dont ces normes sont construites et « travaillées, de manière continue et jamais achevée, au sein de configurations instables et au gré des confrontations et des ajustements d'acteurs » (Banos, 2009, p. 3), constitue un deuxième niveau d'analyse.

La manière dont les individus se saisissent de l'espace, comme ressource, est éclairée par le concept d'appropriation. Ce concept très large (Lévy et Lussault, 2003) nécessite d'être précisé. Dans l'introduction du numéro consacré à ce concept, Vincent Veschambre et Fabrice Ripoll distinguent dans un premier temps la dimension matérielle, concernant les usages de l'espace, et la dimension idéale, concernant les perceptions et représentations de l'espace, de l'appropriation (Ripoll et Veschambre, 2005b). Cette acception mobilise des notions extraites de la psychologie environnementale. La « familiarisation ou apprentissage » et l'« attachement affectif » sont ainsi évoqués comme deux modalités d'appropriation idéale de l'espace (Ripoll & Veschambre, 2005a, p.5). Concernant l'appropriation matérielle, deux des trois formes identifiées par Vincent Veschambre et Fabrice Ripoll apparaissent particulièrement pertinentes pour analyser le rapport à l'espace des adolescents placés.

Du point de vue de l'institution, il s'agit de l'appropriation comme « contrôle de l'espace », qui se donne à voir notamment dans les institutions fermées, où l'organisation spatiale est au service du contrôle des individus. C'est le cas notamment dans les « institutions totales » décrites par Erving Goffman, en partie définies par la présence d'une discontinuité avec le monde, marquée par un obstacle matériel (Goffman, 1968). Cette clôture prend des formes multiples, comme le montre Olivier Milhaud dans sa thèse consacrée aux prisons françaises.

L'architecture, dont le rôle est d'isoler l'institution du reste de la société mais aussi de séparer les détenus entre eux a une « fonction sécuritaire » (Milhaud, 2009). Des processus similaires sont observés dans le cas des institutions à destination des mineurs. Historiquement, même si on les appelle aussi « maison de correction » ou « maison de redressement », ces établissements sont imprégnés par le système carcéral, comme le révèle l'analyse de la plus connue d'entre elles, la colonie de Mettray. Du point de vue architectural, Philippe Saunier montre que malgré la volonté de son fondateur, Frédéric-Auguste Demetz, de ne pas construire une prison et l'absence de murs, la colonie de Mettray possède certains éléments « constitutifs de l'architecture carcérale » (Saunier, 2005, p. 120). En accordant une place centrale à la chapelle, à la double fonction religieuse et de surveillance, les concepteurs de Mettray « réintroduisent le principe panoptique » (Saunier, 2005, p. 120). Au-delà de son architecture, la colonie de Mettray représente pour Michel Foucault la forme achevée du système carcéral :

« parce que c'est la forme disciplinaire à l'état le plus intense, le modèle où se concentrent toutes les technologies coercitives du comportement. Il y a là « du cloître, de la prison, du collège, du régiment » » (Foucault, 1975, p. 343).

Outre la réunion de différents modèles au sein d'une même institution, c'est le caractère flou de la colonie de Mettray, « à la limite de la pénalité stricte » qui en fait un exemple de « l'archipel carcéral » qui diffuse les normes disciplinaires au-delà des prisons (Foucault, 1975, p. 347). Pour Michel Foucault, de nombreuses institutions dédiées à la prise en charge des mineurs au XIX^{ème} siècle, qu'ils soient victimes ou coupables, relèvent de « l'archipel carcéral ». Parmi ces institutions figurent notamment « les refuges, les charités, les miséricordes destinées aux filles coupables » (Foucault, 1975, p. 348).

L'usage de l'espace observé dans les prisons se retrouve donc dans d'autres établissements, notamment ceux destinés au placement des mineurs, dans une approche historique. Bien que les établissements actuels soient relativement ouverts sur l'extérieur, leur inscription dans « l'archipel carcéral » décrit par Foucault peut cependant encore être questionnée. Le « rôle extra-pénologique du système pénal comme instrument de gestion des groupes dépossédés et déshonorés » est ici présent dans le cas d'un dispositif de politique sociale et invite à replacer l'institution carcérale « au sein du système complet des stratégies visant à réguler les pauvres, dont les politiques sociales » (Wacquant, 2001, p. 32). La potentielle intégration des établissements de placement à « l'archipel carcéral » invite à étudier l'usage de l'espace dans une approche interne. En outre, même si ces institutions s'éloignent des institutions fermées à proprement parler, la question des liens entre l'organisation spatiale et l'organisation sociale à

très grande échelle est pertinente. La « syntaxe spatiale » présente par exemple différentes méthodes pour analyser les logiques sociales des configurations spatiales dans les espaces habités (Bafna, 2003).

Dans un second temps, l'appropriation comme usage autonome de l'espace, compris comme le « fait d'user de l'espace librement ou du moins sans contrainte sociale explicite » (Ripoll et Veschambre, 2005b), intervient dans le quotidien des individus au sein de l'institution. On pense dans un premier temps aux éventuelles adaptations des individus placés ou enfermés dans les institutions. Ainsi, même dans le cas de la prison, des appropriations de l'espace par les détenus sont possibles, notamment au sein de la cellule (Milhaud, 2009; Bony, 2015) et d'espaces à échelle plus réduite, comme le lit (Milhaud, 2009). Cette appropriation de l'espace concerne également le personnel des institutions. Dans son étude des rapports de pouvoir au sein de la prison de Yaoundé, Marie Morelle montre une appropriation de l'espace par les surveillants et par les détenus, qui ajoute des divisions formelles aux divisions prévues par l'administration pénitentiaire (Morelle, 2013). Le rôle de ces appropriations de l'espace est aussi montré dans le cadre d'une étude récente portant sur les CEF (Lenzi et Milburn, 2015).

Ces deux types d'appropriations entrent en résonance avec les concepts utilisés par Michel de Certeau dans l'analyse des pratiques du quotidien. Pionnier dans l'analyse du « faire avec l'espace » et ayant inspiré les travaux de géographes utilisant cette notion (Lussault et Stock, 2010), son approche est largement fondée sur la distinction entre deux modalités de l'action : les stratégies et les tactiques. La tactique, définie comme « un art du faible » (de Certeau, 1990, p. 61) désigne « l'action calculée en absence d'un propre » (de Certeau, 1990, p. 60). Alors que la stratégie est définie comme :

« le calcul (ou la manipulation) des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique) est isolable. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et d'être la base d'où gérer les relations avec une extériorité de cibles ou de menaces [...]. » (de Certeau, 1990, p. 59).

Si l'appropriation matérielle a un rôle central dans les rapports de pouvoir entre individus, les individus ne disposent pas tous des mêmes capacités pour se saisir de ce moyen. La notion de « capital spatial » définie comme « l'ensemble des ressources accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Lévy, 2003, p. 124) est discutée (Veschambre, 2006). Cette notion contribue en effet à isoler la composante spatiale des autres faits sociaux alors qu'il est possible de considérer la dimension spatiale des différents capitaux bourdieusiens et notamment du

« capital culturel incorporé » qui renvoie alors « aux savoirs sur l'espace, la capacité de se projeter ailleurs, à la fois en termes de représentations (le « champ des possibles ») et de pratiques concrètes » (Veschambre, 2006, p. 226).

L'analyse des rapports entre individus et espace et des rapports entre individus dans l'espace est largement marquée par le concept d'« espace vécu ». Forgé par Armand Frémont (Frémont, 1976) à partir de l'analyse de la région, ce concept fait l'objet de discussions et d'appropriations au sein de la géographie sociale et de la géographie des représentations. En effet, comme la « représentation » en géographie, le concept d'espace vécu induit une dialectique entre l'individuel et le collectif.

Ce concept englobe en effet différentes dimensions de la relation entre l'individu et l'espace. Trois composantes de l'espace vécu se distinguent ainsi :

- L'espace de vie, qui correspond à l'espace des pratiques. Il s'agit de l'espace matériel, fréquenté par les individus.
- L'espace social : « une maille dans la trame des relations hiérarchisées de l'espace des hommes » (Frémont, 1976, p. 119).
- L'espace tel qu'il est représenté par les individus.

On trouve dans cette dernière dimension une filiation avec l'approche psychologique proposée par Moles et Rhomer. Rassemblés dans l'ouvrage *Psychosociologie de l'espace*, les recherches de ces auteurs identifient différents niveaux du rapport de l'individu à l'espace. Ces « coquilles de l'homme », organisées en zones concentriques à partir de l'individu, sont organisées par un principe de proximité, allant du corps propre à la région, définie comme « l'ensemble des lieux où l'homme peut aller et venir en moins d'une journée, c'est-à-dire sans découcher » (Moles et Rohmer, 1998, p. 100). Bien qu'il ait inspiré certaines réflexions à l'origine du concept d'espace vécu, le modèle des coquilles de l'homme est beaucoup plus restrictif puisqu'il est centré sur le rapport de l'individu à l'espace. A l'inverse, le concept d'espace vécu, qui associe « espace social », « espace représenté » et « espace de vie », propose une conceptualisation globale de l'espace.

Le concept a été intégré aux réflexions ayant donné lieu à l'émergence de la géographie sociale, puisqu'il est présent dans l'ouvrage *Géographie sociale* de 1984 (Frémont et al., 1984). Il a été par la suite mobilisé par certains auteurs se revendiquant de la géographie sociale, tout en étant utilisé avec précautions. Mettant en garde le lecteur contre la « dérive psychologiste » d'une géographie de l'individu qui néglige « le monde sensible et matériel qui conditionne notre existence » (Di Méo, 1991, p.126), en lien avec le concept d'espace vécu

qui introduit « le risque d'une négation pure et simple de la fonction sociale de l'espace » (Di Méo, 1991, p. 134), il propose de le remplacer par celui de « métastructure spatiale » (Di Méo, 1991, 1998).

Une filiation avec des travaux contemporains sur « l'habiter » apparaît également, comme le souligne Florent Herouard (2007). Bien qu'il ne soit pas présent à l'origine, le lien entre l'espace vécu et l'approche phénoménologique est soulevé. Là encore, le concept d'espace vécu fait l'objet de critiques. Moins portées sur le concept en lui-même que sur les recherches qui l'ont mobilisé, deux types de critiques sont adressées au concept.

Celle de Mathis Stock, qui, tout en notant la filiation entre une géographie de l'habiter et celle de l'espace vécu, regrette que les recherches menées à partir de ce concept aient été centrées sur un seul lieu, qu'il s'agisse du « lieu de résidence » ou de « la Terre entière » (Stock, 2004). Le concept d'« habiter polytopique », proposé par Mathis Stock, repose ainsi sur le postulat d'un accroissement de la mobilité et des changements que cet accroissement implique dans les rapports à l'espace, et permet d'éviter une valorisation de « la proximité, l'enracinement, l'immobilité, la fixité » (Stock, 2006).

Celle de Florent Herouard qui note, quant à lui, un manque de fondement théorique dans les recherches fondées sur le concept d'espace vécu (Herouard, 2007). Il évoque un « manque de théorisation », ayant donné lieu à des données traitées de manière « subjective et intuitive », et souligne des « analyses psychologisantes ».

Concernant la première critique, une approche par l'espace vécu peut prendre en compte différents espaces, sans présupposer de la présence de ces différents espaces dans le vécu des individus. En effet, l'accroissement de la mobilité ne concerne pas tous les individus et fait l'objet de discussions. Face au débat sur la généralisation de la mobilité, sur lequel la deuxième section de ce chapitre précisera le positionnement de la thèse, l'espace vécu apparaît comme une conceptualisation neutre du rapport à l'espace, permettant de rendre compte de rapports à l'espace marqués par l'immobilité ou la mobilité. La subjectivité et l'approche psychologisante des recherches sur l'espace vécu, deuxième critique adressée à ce concept, peuvent sans doute être évitées par la prise en compte de la dimension sociale, à travers « l'espace social » de l'espace vécu.

Selon la manière dont il est mobilisé, ce dernier permet en effet de synthétiser une approche individu-centrée du rapport à l'espace et une approche plus collective et sociale. Ces deux approches ne sont pas antinomiques et se complètent. Dans la conclusion de l'ouvrage collectif *Penser et faire la géographie sociale*, Robert Hérin souligne le déplacement opéré au

sein d'une géographie sociale qui a « généralement été conçue et pratiquée comme une géographie des faits et des groupes sociaux » (Hérin, 2006), vers une prise en compte de l'individu et encourage des développements dans ce sens :

« Il serait vraisemblablement fécond que les géographes engagés dans la géographie sociale développent leur réflexion sur cette articulation de l'individu et du (des) collectif(s), à la fois sur les plans théoriques et méthodologiques. En mobilisant les recherches de terrain qu'ils ont accumulées au cours des dernières décennies, peut-être leur est-il, plus que pour d'autres, possible de dépasser la (l'apparente) contradiction ? » (Hérin, 2006, p. 362).

Comme l'auteur le souligne également dans cette conclusion, « faire de la géographie sociale » implique aussi souvent le recours à d'autres disciplines, dont la psychologie. Cette empreinte de différentes disciplines, qui marque la géographie sociale, est affirmée dans le courant des géographies des enfants et des jeunes.

Autant dans les travaux s'inscrivant dans la géographie sociale, que dans ceux relevant des géographies des enfants et des jeunes, l'association d'une approche par les individus et par la société apparaît particulièrement féconde. Mettant également en tension les échelles de la société, de l'institution et de l'individu, le concept de « mobilité » fait l'objet de controverses scientifiques qui invitent à préciser sa signification et ses implications à ces trois niveaux.

2. La mobilité, un enjeu transversal et controversé

Deux publications récentes, déjà mentionnées en introduction, inscrites dans une approche critique de la mobilité, invitent à « se méfier » de la mobilité (Ripoll, 2015) et des impensés que cette catégories contient :

« La catégorie, sensible aux traitements qu'elle subit, se modifie et, suivant l'effet de boucle (looping effect », elle revient sur le bureau du chercheur sans montrer qu'elle contient désormais d'autres choses que de pures raisons académiques de faire de la recherche » (Borja, Courty et Ramadier, 2013b, p. 9).

Ces travaux soulignent le débat scientifique que suscite « la mobilité ». Si la définition du concept de mobilité ne fait pas consensus, ce sont surtout les implications sociales d'un « paradigme de la mobilité » qui sont discutées. Les recherches portant sur les adolescents et les espaces institutionnels soulignent la dimension contrainte des déplacements et proposent différents concepts pour les qualifier et les comprendre.

Il s'agit dans un premier temps d'identifier, au niveau de ces deux objets, les adolescents et les institutions, la manière dont la mobilité est appréhendée en tant que concept et dans les processus sociaux. A partir de ces deux ensembles de travaux sur la mobilité (des enfants et des jeunes et en contexte institutionnel), l'analyse de la mobilité dans le contexte du placement des adolescents s'inscrit dans un débat sur le statut de la mobilité dans la société.

2.1. Adolescents et mobilité autonome

La mobilité des enfants et des jeunes fait l'objet de nombreuses publications en sciences sociales, tant dans la littérature francophone qu'anglophone. Le constat d'une baisse généralisée de l'indépendance des enfants dans leurs déplacements (Hillman, 1993 ; Mikkelsen et Christensen, 2009), oblige à resituer les facteurs de cette indépendance en pointant notamment le rôle de la motorisation des ménages et des aménagements urbains associés dans cette baisse. Elle s'observe aussi dans le cas des adolescents, même si le changement d'établissement scolaire à l'entrée au collège entraîne de fait une étendue plus importante des déplacements. Cette baisse apparaît d'autant plus importante que les déplacements sont centraux à l'adolescence, par rapport à la socialisation, à l'autonomie ou à la prise de risque notamment. Avant de revenir sur les facteurs des modalités de déplacement des adolescents, il apparaît nécessaire de questionner les concepts utilisés pour décrire les déplacements et la mobilité des enfants et jeunes.

2.1.1. Déplacement, mobilité, autonomie, indépendance et compétences : questionner les mots

Les travaux sur la mobilité des adolescents mettent en évidence le rôle des déplacements dans l'autonomisation des individus. Au-delà de la possibilité de réaliser des déplacements sans accompagnement d'adulte, la construction de l'autonomie par la mobilité passe par la découverte de nouveaux lieux par les adolescents (Oppenchain, 2009) ou d'autres situations socio-spatiales (Depeau, 2003) qui autorisent une socialisation dans d'autres contextes que ceux pratiqués en famille. Cette relation entre autonomie et mobilité et/ou déplacement recouvre différents concepts dans les travaux francophones, qui entraînent des formes d'opérationnalisation spécifiques parfois ambiguës. Comme dans le cas du concept d'« *independent mobility* » (Mikkelsen et Christensen, 2009), les concepts utilisés pour travailler sur la mobilité des adolescents dans les recherches francophones peuvent être questionnés (Tableau 4).

Tableau 4: Mobilité et autonomie des enfants et adolescents : des confusions possibles

Concept	Définition
Indépendance spatiale de circulation (de Singly, 2002)	« déplacement dans la ville, sans les parents » (de Singly, 2002, p. 22)
Auto-mobilité (Massot et Zaffran, 2007)	« aptitude à se déplacer seul », déclinée en « auto-mobilité totale », « auto-mobilité partielle » ou « mobilité dépendante ». (Massot et Zaffran, 2007, p. 234)
Auto-mobilité (Depeau, 2007)	« L'automobilisme ou auto-mobilité correspondrait dans nos recherches à la capacité de l'individu à se déplacer seul, sans le chaperonnage d'un adulte, à être acteur de son déplacement tant dans le choix du lieu de destination que dans le choix d'itinéraires et dans les stratégies à mettre en place pour sa bonne réalisation » (Depeau, 2007, p. 68)
Mobilité quotidienne Mobilités autonomes (Oppenchain, 2011)	« Ensemble des déplacements réguliers de l'individu dans l'agglomération » (Oppenchain, 2011, p. 16) « Les premières mobilités autonomes vers les centres commerciaux situés à proximité du quartier de résidence peuvent alors être vues comme un rite de passage, marquant cette influence prépondérante jouée désormais par les pairs dans la construction identitaire. » (Oppenchain, 2011, p. 33)

Guy, 2015

On remarque dans un premier temps la relative absence d'une qualification de la mobilité comme « indépendante ». Le caractère dépendant ou non des pratiques est central dans le concept proposé par François de Singly. Il apparaît aussi, sous la forme d'adjectif qualifiant la « mobilité » dans l'article de Marie-Hélène Massot et Joël Zaffran, mais seulement lorsqu'il s'agit d'une mobilité dite « dépendante ». Dans les autres cas, le champ lexical de l'autonomie semble préféré à celui de l'indépendance.

L'autonomie se distingue de la stricte indépendance financière et « se définit comme la construction personnelle de « son » monde » (de Singly, 2006). Conformément à l'étymologie du terme (le terme vient du grec *autonomia* où l'on retrouve *auto* : soi-même, *nomos* : la loi), le rapport à la règle à une place centrale dans l'autonomie des individus, qui signifie la capacité pour un individu à se fixer ses propres règles (Piaget, 1932) en opposition à l'hétéronomie. Cette construction de soi et la différenciation avec la famille est à mettre en relation avec les pratiques spatiales, et notamment leur mobilité. Sandrine Depeau définit l'autonomie en tenant compte de la dimension d'activité du sujet et en partant des définitions de Piaget qui oppose dans le développement moral « autonomie » et « hétéronomie », ce dernier terme renvoyant au fait « d'être guidé par les lois d'autrui » et qu'elle poursuit dans sa définition en précisant :

« en même temps qu'il est question de dépendance à l'autre, il s'agit d'une morale d'obéissance pure, d'une soumission aux règles et devoirs, sans compréhension et sans intériorisation assimilée des règles et prescriptions » (Depeau, 2007, p. 68).

L' « auto-mobilité » s'oppose alors à

l' « hétéro-mobilité », qui « renverrait donc au phénomène de mobilité soumise, passive, et surtout commandée et dirigée par la mobilité d'un autre adulte » (Depeau, 2007, p. 68).

La racine du terme autonomie est également présente dans le concept « d'auto-mobilité » (Massot et Zaffran, 2007). Définie par les auteurs comme « l'aptitude à se déplacer seul », l'auto-mobilité se décline en trois degrés, dont les indicateurs sont liés au nombre de déplacements réalisés par l'adolescent sans l'accompagnement d'un adulte. La capacité à se déplacer seul, mesurée en étendue spatiale et en fréquence temporelle, est d'ailleurs un indicateur classique que l'on peut retrouver dans d'autres recherches réalisées dès la fin des années 90 dans le monde anglo-saxon (Depeau, 2003 ; Hillman, 1993 ; Horelli, 2001 ; Rissotto et Tonucci, 2002). L'association de la racine du mot « autonomie » et de la mobilité synthétise bien l'idée selon laquelle l'acquisition de l'autonomie à l'adolescence passe par la mobilité. Certains auteurs soulignent notamment que « l'auto-mobilité apparaît comme un élément constitutif de l'adolescence puisqu'elle lie le temps libre à des formes personnelles de découverte de soi » (Massot et Zaffran, 2007, p. 229). Cependant, le passage de l'aptitude à se déplacer seul, dans la définition de l'auto-mobilité, au déplacement effectif, dans les indicateurs utilisés, introduit une ambiguïté dans l'usage de ce concept. En outre, ce concept introduit une confusion dans l'association qui peut en être faite avec les déplacements réalisés en voiture. Cet usage du concept de mobilité pour désigner les déplacements est affirmé explicitement dans les travaux de Nicolas Oppenchaïm, à travers le concept de « mobilité quotidienne ». Le concept « d'autonomie de déplacement » (Depeau) met quant à lui l'accent sur les conditions de réalisation du déplacement effectif.

Dans le cadre de cette thèse, les deux adjectifs, indépendant et autonome, sont utilisés pour qualifier à la fois les déplacements et la mobilité (Tableau 5).

Tableau 5: Usages des termes "indépendant" et "autonome" dans la thèse

	Déplacement	Mobilité
Indépendant(e)	Mouvement d'un point à l'autre de l'espace sans accompagnement d'adulte	Capacité à pouvoir se déplacer sans accompagnement
Autonome	Mouvement d'un point à l'autre de l'espace dont la décision provient de l'adolescent lui-même	Capacité à pouvoir décider de ses déplacements

Guy, 2015

La définition donnée à la mobilité indépendante, comme « capacité à pouvoir se déplacer sans accompagnement » amène à s'intéresser aux compétences nécessaires aux individus, et plus particulièrement aux adolescents, pour pouvoir se déplacer sans accompagnateur. Si la

représentation cognitive de l'espace participe à la capacité des individus à se déplacer, celle-ci intègre d'autres dimensions et un ensemble plus vaste de compétences. Selon Eric Le Breton, « la cognition de l'espace » est une des quatre dimensions de ce qu'il nomme la capacité de mobilité, parmi lesquelles figure la maîtrise du corps, la maîtrise du temps, et la « mise aux normes de soi » (Le Breton, 2005). Ces normes, qu'elle soient « économiques », « de savoir » ou « de comportement » conditionnent ainsi la mobilité des individus au même titre que les capacités cognitives ou physiques.

Ces compétences peuvent aussi être regroupées dans d'autres catégories. Une étude sur « les pratiques de mobilité des jeunes et l'engagement socio-politique » (Boudreau, Janni et Chatel, 2011) retient quatre types de compétences nécessaires à la mobilité :

- Compétences formelles : maîtrise de la langue et des codes
- Compétences expertes : lire un plan, conduire, connaître le réseau de transport
- Compétences kinesthésiques : lire le paysage et savoir s'orienter
- Compétences émotionnelles : gérer le « choc émotionnel »

Outre l'ajout de ce quatrième type de compétence, cette étude met en évidence le développement et le renforcement de ces compétences au cours des déplacements (Boudreau, Janni et Chatel, 2011, p. 51). En effet, les compétences associées à la mobilité indépendante sont nécessaires aux individus pour qu'ils puissent se déplacer seuls mais elles se développent aussi par le déplacement. Cette construction dynamique des compétences associées à la mobilité interroge les facteurs qui expliquent leur acquisition.

2.1.2. Questionner les facteurs d'acquisition de la mobilité

Si les liens entre les pratiques et les représentations cognitives de l'espace sont établis (Hart, 1979; Rissotto & Tonucci, 2002; Depeau & Ramadier, 2005; Depeau, 2003), comme on a pu le voir dans la première section de ce chapitre, plusieurs facteurs influencent les modalités des pratiques des enfants. Alors que certaines compétences sont principalement transmises aux enfants par l'école, les compétences permettant une pratique de l'espace se transmettent d'abord dans le cadre familial. Pourtant, celui-ci ne peut être isolé d'autres cadres et Kaufmann et Widmer (2005) insistent sur la difficulté de connaître les conditions d'acquisition de la motilité⁸⁶. Si les études s'attachant à cette question utilisent différentes méthodes et concepts, le trajet pour aller à l'école est une situation de référence dans les

⁸⁶ Le concept de motilité est proposé par Vincent Kaufmann pour décrire « la manière dont un individu ou un groupe fait sien le champ du possible et en fait usage pour développer des projets » (Kaufmann, 2006).

travaux s'intéressant à la mobilité des enfants et des jeunes (Depeau, 2003). Dans le dossier spécial consacré à la mobilité des enfants et des jeunes dans le *Journal of Transport Geography* (Buliung, Sultana et Faulkner, 2012), quatre articles portent sur le trajet entre le domicile et l'école (Emond et Handy, 2012 ; Fusco et al., 2012 ; McDonald, 2012 ; Mitra et Buliung, 2012). Ce trajet permet en effet d'identifier un ensemble complexe de facteurs intervenant sur la manière dont les enfants et les adolescents se déplacent, incluant des variables sociales, spatiales et individuelles (Depeau, 2003, Lewis, Torres, 2010, Authier, Lehman-Frisch, 2012). Il correspond en effet au premier déplacement indépendant des enfants (Depeau, 2003 ; Depeau 2008).

La famille constitue le contexte dans lequel se déroulent les sorties accompagnées pour les enfants n'étant pas encore autonomes. Avec l'avancée en âge des individus, elle définit le cadre permettant, selon différentes modalités, la réalisation de sorties sans accompagnement par un adulte. La famille, dans sa structure et ses fonctionnements, intervient ainsi dans l'acquisition des compétences de mobilité (Depeau, 2003, Kaufmann, Widmer, 2005) par les enfants. L'acquisition des compétences de mobilité, selon Kaufmann et Widmer, dépendrait notamment des fonctionnements familiaux, analysés à travers trois axes : la place des individus dans la famille, la relation de la famille à l'extérieur, la régulation entre les membres de la famille (Kaufmann et Widmer, 2005). Si plusieurs exemples montrent comment ces trois axes influencent l'acquisition d'un capital de mobilité par les enfants, les auteurs soulignent le manque d'études prenant en compte les effets de ces trois ensembles de facteurs (Kaufmann et Widmer, 2005).

A côté des variables sociales liées à la famille, un ensemble de variables environnementales se déclinent à différentes échelles : Sandrine Depeau, dans son analyse des conditions de l'autonomie de l'enfant, observe les pratiques et représentations spatiales en fonction de différents contextes territoriaux et des conditions environnementales plus locales, liées aux trajets réalisés par les enquêtés : la distance école-domicile et la traversée de la chaussée (Depeau, 2005). Elle montre ainsi des variations de l'autonomie de déplacement selon que les enfants résident en « quartier traditionnel », « quartier mixte », et « ville nouvelle ». Ces trois contextes forment un gradient allant de la voirie la plus complexe associée à un trafic important (quartier traditionnel) à un secteur moins complexe et à une plus faible densité automobile (ville nouvelle). Les trajets accompagnés par les parents ou les trajets seuls sont dominants pour les enfants résidant en quartier traditionnel et en quartier mixte. A l'inverse,

en ville nouvelle le trajet est plus fréquemment réalisé en compagnie des pairs ou de la fratrie que seul ou accompagné des adultes (Depeau, 2005, p. 95).

A une plus grande échelle, le quartier comme espace de socialisation des enfants est au centre de la démarche de l'enquête réalisée par Frédérique Dufaux, Jean-Yves Authier et Sonia Lehman-Frisch dans trois quartiers de grandes métropoles, en France, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012). Cette enquête montre globalement un « usage intensif » du quartier par les enfants, qui s'accompagne d'une appréciation positive et d'une bonne connaissance de cet espace pour une large partie d'entre eux (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012). Dans le même temps, le rapport des enfants au quartier varie selon deux ensembles de facteurs, notamment spatiaux. Ces derniers se déclinent à différentes échelles :

« Selon que leur domicile est situé au sein ou en dehors de ces quartiers, selon qu'ils résident à une plus ou moins grande distance de l'école, selon, enfin, qu'ils habitent à Paris, à Londres ou à San Francisco, on discerne de nettes différences dans leurs usages des quartiers » (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012, p. 96).

En prenant en compte la distance entre le domicile et l'école, les auteurs remarquent

« une forte correspondance entre la distance domicile/école et l'intensité des usages. Globalement, plus les enfants habitent près de l'école, plus ils présentent des usages intenses et variés du quartier gentrifié, suivant une corrélation linéaire » (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012, p. 97).

On retrouve le poids du contexte résidentiel dans les pratiques de mobilité⁸⁷ indépendante pour des populations adolescentes (Massot et Zaffran, 2007 ; Oppenheim, 2009). Des « inégalités de contexte » sont ainsi observées dans la mobilité des adolescents franciliens : parmi les adolescents âgés de plus de 15 ans, ceux vivant à Paris ont une « autonomie de mobilité » plus intense et plus diversifiée que ceux vivant hors de la commune (Massot et Zaffran, 2007). Cet effet du contexte résidentiel est à mettre en relation avec la structure des familles et notamment l'inactivité d'un des membres du couple parental. Ainsi, la forte dépendance à autrui pour les déplacements des individus résidant en grande couronne est liée à la disponibilité d'un adulte motorisé pour assurer les différents accompagnements (Massot et Zaffran, 2007). La sphère résidentielle et son organisation sociale et/ou spatiale influencent donc dans un premier temps les choix parentaux en matière d'encadrement des déplacements. Enfin, les caractéristiques propres des individus influencent leurs conditions d'acquisition des compétences spatiales. L'âge entre dans un premier temps en jeu dans la possibilité pour les

⁸⁷ Dans ces travaux, la mobilité est mesurée par les déplacements effectifs réalisés par les individus.

adolescents de réaliser des déplacements indépendants, et dans les conditions de ces derniers. Le sexe conditionne aussi l'acquisition des compétences de mobilité pour les enfants et adolescents. Dans l'étude de Nicolas Oppenchaïm déjà citée, l'utilisation précoce des transports en commun par les adolescents vivant en ZUS par rapport à d'autres contextes sociaux-économiques « concerne quasi exclusivement les garçons » (Oppenchaïm, 2009, p. 225). Si des différences dans l'âge de la première sortie sans accompagnement d'adulte entre filles et garçons existent, d'autres conditions diffèrent également selon le sexe de l'enfant. Certaines prescriptions ou recommandations parentales sont ainsi spécifiquement destinées aux filles et contribuent à transmettre des « normes d'usages genrées des espaces publics » (Depeau, 2003, 2005 ; Rivière, 2011). Les « murs invisibles » (Di Méo, 2011) qui bornent les espaces de vie des femmes adultes sont aussi liés à une « peur sexuée » (Lieber, 2008) qui s'apprend dans le cadre de la famille. Le constat d'un accès différencié à l'espace urbain pour les filles et les garçons, observé chez les adolescents de « banlieue populaire », est en effet justifié par la dangerosité de l'espace public pour des « femmes qui seraient plus vulnérables, l'objet d'agression et moins capables de se défendre » (Buffet, 2005, p. 306). Elle conduit les femmes à restreindre leurs déplacements à certains moments et dans certains lieux. Si l'éducation reçue dans la famille joue bien sûr un rôle important dans ces différenciations, c'est aussi le cas pour des structures d'éducation collective, école, activité parascolaire, ou prise en charge sociale. Sans revenir sur l'ensemble des nombreux travaux consacrés à la reproduction des stéréotypes de genre dans ces différentes sphères, l'article de Yves Raibaud, montre comment l'offre publique de loisirs à destination des jeunes est inégalitaire et « participe à la consolidation des standards et stéréotypes sexués », et notamment à la différenciation de l'usage de l'espace public au profit des individus masculins (Raibaud, 2007, p. 70). Les travaux sur la mobilité des enfants et des adolescents sont pourtant centrés sur le contexte familial et considèrent le temps des adolescents principalement structuré par l'école (Massot et Zaffran, 2007). Si cette situation correspond à la réalité de la grande majorité des adolescents, elle ne permet pas de rendre pleinement compte de celle vécue par les adolescents placés. Ces derniers connaissent en effet dès leur placement des lieux différents de ceux pratiqués en famille. En outre, le fort taux de déscolarisation des adolescents placés nécessite de relativiser la place de l'école dans l'organisation de leur temps.

Les caractéristiques sociales des individus, l'âge et le sexe notamment, déterminent donc un ensemble d'attendus sociaux, concernant notamment l'usage de l'espace. La prise en charge

sociale des filles et garçons est alors fondée sur ces attendus et contribue dans le même temps à les transmettre, en particulier lorsque les pratiques des individus sont considérées comme déviantes. Le double prisme de l'âge et du sexe constitue ainsi une entrée particulièrement intéressante pour observer la transmission des normes sociales relatives aux pratiques spatiales, et notamment aux déplacements.

La mobilité des enfants et des adolescents peut donc être envisagée en termes d'indépendance et d'autonomie. La mobilité indépendante désigne la capacité des individus à se déplacer sans être accompagné par un adulte, et suppose la possession d'un certain nombre de compétences, tandis que la mobilité autonome correspond à la capacité à se déplacer par soi-même, et renvoie donc à la maîtrise de ses propres déplacements. Ce dernier terme suggère la possibilité d'une mobilité non-autonome, et interroge l'association traditionnelle entre liberté et mobilité.

2.2. La mobilité sous contrainte : une remise en cause de l'association entre mobilité et liberté

L'espace occupe un rôle central dans les rapports de pouvoir au sein d'institutions, qu'elles soient plus ou moins fermées. Les travaux de Michel Foucault (1975) et Erving Goffman (1968) ont ainsi largement contribué à analyser le rôle de l'architecture dans les institutions dites totales. Les liens entre organisation sociale et spatiale gagnent en outre à être observés au sein de l'ensemble des institutions intégrées à l'archipel carcéral mais aussi dans d'autres types d'espaces partagés. Traditionnellement interprété à travers l'enfermement et l'immobilisation des personnes, le rôle de l'espace comme moyen de contrôle peut aussi être observé à travers le déplacement et la mobilité.

Etudiant les relations entre liberté et mobilité, Mimi Sheller insiste sur le fait que l'augmentation de la mobilité n'est pas toujours synonyme d'une liberté croissante. Elle montre à travers l'exemple de l'esclavage que la privation de liberté passe par un mouvement coercitif (Sheller, 2008, p. 29). Des exemples plus actuels de « mobilité forcée » invitent à repenser les liens entre mobilité et liberté : les injustices de liberté peuvent conduire à une mobilité entravée mais aussi à une mobilité sans volonté de la part de celui qui la réalise.

L'attention commune portée aux dispositifs d'enfermement et à la mobilité montre bien que l'individu n'est pas toujours maître de ses déplacements et que, dans ce contexte, sa mobilité n'est pas nécessairement autonome. Par un jeu de miroir, la remise en cause du lien entre

mobilité et liberté questionne aussi les usages de la mobilité dans des contextes de privation de liberté. L'intégration de la question de la mobilité à l'analyse de l'enfermement marque un tournant dans l'appréhension du contrôle spatial des populations. Ainsi, « le projet de dépassement de la dialectique entre ouverture et fermeture » dans l'analyse de l'enfermement, s'articule à une réflexion sur le rôle de la mobilité dans l'enfermement (Darley et al., 2013, p. 15).

L'appréhension de la mobilité dans ses relations aux rapports de pouvoirs entre individus et au contrôle des populations se fonde aujourd'hui sur l'analyse des circulations internationales d'individus et leur régulation par les Etats. La forme réticulaire que prend le dispositif de contrôle des migrations, notamment en Europe (Clochard, 2010), s'imprime en effet dans les trajectoires des individus, marquées par la succession de périodes d'immobilité et de déplacement, qu'elles soient choisies ou contraintes. Dans ce contexte, le déplacement apparaît, au même titre que l'enfermement, comme un moyen de contrôler des individus (Michalon, 2012).

Les politiques à destination des demandeurs d'asile en Grande-Bretagne révèlent ainsi que la mobilité peut être plus contraignante que l'immobilité (Gill, 2009). L'auteur insiste alors sur les bénéfices politiques et psychologiques de l'immobilité pour les demandeurs d'asile, là où la mobilité, déstabilisante, constitue plutôt un moyen de contrôle (Gill, 2009). Dans un autre contexte géographique, la cartographie des trajectoires de migrants passant par la Roumanie montre bien l'alternance de phases de rétention, incluant immobilisation et mobilité forcée, et de mobilité libre, qui fait de leurs parcours une « itinérance rétentionnaire » (Michalon, 2013, p. 146). Celle-ci conduit au constat suivant :

« le fait de se déplacer témoigne certes parfois de l'expression de l'autonomie et du pouvoir-faire du migrant, comme cela a déjà été démontré dans de nombreux travaux sur la mobilité, mais pas toujours » (Michalon, 2013, p. 146).

L'analyse des politiques de contrôle des migrants révèle ainsi d'autres fonctions de la mobilité dont rend compte notamment le concept de mobilité « gouvernementale » (Gill, 2009) qui désigne les formes de mobilité utilisées dans le contrôle des migrants. Plus général, le concept de « mobilité disciplinée » (Packer, 2003) va au-delà du renversement de la relation entre mobilité et liberté en intégrant les normes disciplinaires à la mobilité.

Bien qu'il ne soit pas identifié comme tel dans la littérature, et que les foyers de placement des adolescents ne soient pas intégrés au système carcéral, ce type de processus apparaît dans le dispositif de Protection de l'enfance. La rupture avec le « milieu naturel » dont on a vu

qu'elle était un moyen d'intervention auprès des jeunes, est considérée comme un moyen pédagogique facilitant l'intégration de nouvelles normes par les mineurs. Cependant, une posture plus critique est adoptée par certains qui insistent sur les exigences d'ordre public auxquelles répondent certains types de placement ou de prise en charge et les rapprochent ainsi de l'institution carcérale dans son objectif de régulation et de gestion de certaines populations.

Déjà avec l'ordonnance de 1945, le « placement lointain » ne répond pas seulement à un objectif d'éducation et de réadaptation sociale. Touchant des enfants dont les professionnels ont du mal à déterminer s'ils sont victimes ou coupables, il relève également de la « dette à payer à la société » (Bourquin, 2007a, p. 131). Cette dimension est encore présente aujourd'hui puisque des études montrent que le placement constitue une réponse « à la demande de sécurité, de tranquillité d'un quartier qui subit les délits d'un jeune » (Sicot et Maigne, 2005, p. 99). On trouve la même logique dans les opérations « Prévention Été » ou « Anti Été-chaud » par exemple. Mis en place au début des années 1980 suite aux « rodéos » dans le quartier des Minguettes (Vénissieux), le programme Ville, Vie, Vacances avait pour objectif :

« d'éloigner les jeunes les plus turbulents des cités afin d'y maintenir le calme, et, en même temps, d'effectuer une action de prévention originale, strictement ciblée et valorisante pour des publics réputés ne pas faire partie de la clientèle habituelle des travailleurs sociaux » (Lapeyronnie, 2003, p. 11).

Les institutions opérant une mise à distance ne sont plus aujourd'hui seulement marquées par la fermeture. A l'inverse, la mise à distance se double d'une mise en mouvement dans des formes de prise en charge fondées sur la rupture et l'itinérance.

La mise en évidence du lien entre déplacement et contrôle des populations, appréhendé à travers la gestion des migrations internationales et des espaces d'enfermement, remet en cause l'association entre mobilité et liberté. Le concept de mobilité « gouvernementale » (Gill, 2009, p. 187), utilisé dans le cas de la gestion des migrations internationales, pourrait ainsi s'appliquer à d'autres formes d'intervention. Tout comme le concept de mobilité « disciplinée » (Packer, 2003), il confirme la pertinence de distinguer la mobilité autonome, comme capacité à pouvoir décider de ses propres déplacements, de mobilités initiées ou contrôlées par d'autres personnes que celle qui réalise le déplacement.

Au-delà des précisions sémantiques, l'intégration de la mobilité aux recherches sur les spatialités des adolescents d'une part, et sur les espaces d'enfermement d'autre part, révèlent

des questionnements sur le statut de la mobilité. Il s'agit dans cette dernière sous-partie de positionner cette thèse dans les controverses scientifiques sur le statut de la mobilité.

2.3. Le statut de la mobilité questionné

2.3.1. La question des liens entre mobilité spatiale⁸⁸ et mobilité sociale...

La place des individus dans l'espace géographique, et notamment leur lieu de résidence, possède des implications sociales importantes. Les liens présumés entre les caractéristiques de l'espace résidentiel et les difficultés sociales de certaines populations font de la mobilité, à différentes échelles, une solution pour remédier à ces difficultés. La controverse suscitée par cette approche montre la complexité des liens entre mobilité sociale et spatiale (Bacqué et Fol, 2007a ; Fol, 2009, 2010 ; Jouffe, 2007) et nuance l'idée qu'il faudrait « bouger pour s'en sortir ». La formule très évocatrice, présente dans le titre de deux ouvrages, parus en 2004 et 2005 (Le Breton, 2005 ; Orfeuil, 2004), implique un double positionnement : en postulant tout d'abord un lien de cause à effet entre la mobilité spatiale et la réussite sociale (ou en tout cas la sortie d'une situation sociale non désirable) et en affirmant la nécessité de cette forme de rapport à l'espace en vue d'une insertion sociale.

Autant dans le champ des politiques publiques que des publications scientifiques, le manque de mobilité des individus est présenté comme un frein à l'insertion sociale. Partant du constat du rôle croissant de la mobilité dans la société actuelle, plusieurs auteurs notent l'importance, voire la nécessité, d'être mobiles pour certaines catégories de population. La « sous-mobilité » devient ainsi une « question sociale » et la mobilité une « obligation » (Orfeuil, 2010). L'affirmation du rôle de la mobilité dans l'insertion sociale s'inscrit dans un contexte particulier, lié à des évolutions économiques, sociales et techniques. La ségrégation fonctionnelle de l'espace et la distance croissante, au cours du XX^{ème} siècle, entre logement et emploi, en lien avec l'essor de l'automobile, a pour conséquence des déplacements accrus pour l'ensemble de la société (Orfeuil, 2004). Ces travaux nous situent ainsi dans une « société de la mobilité », issue des évolutions socio-économiques et technologiques ayant eu lieu depuis les Trente Glorieuses, et notamment l'organisation spatiale permise par l'automobile dans laquelle logements et emplois sont distants (Orfeuil, 2010). Produite par la l'essor de l'automobile et l'augmentation des déplacements, l'organisation actuelle de

⁸⁸ Dans cette sous-partie, je me réfère à certains travaux utilisant le concept de mobilité pour désigner les déplacements effectifs des individus. Il faut donc comprendre ici la « mobilité spatiale » au sens large, désignant à la fois la capacité des individus à se déplacer et les déplacements effectifs.

l'espace et de la société, et notamment la distance entre logements et emplois, serait ainsi fondamentalement marquée par la mobilité (Coutard, Dupuy et Fol, 2002 ; Dupuy, 2000).

Pour des personnes dont le double choix du logement et de l'emploi est contraint, l'organisation des déplacements quotidiens peut être compliquée. Plusieurs facteurs renvoyant à la fois à la localisation du logement et au type d'emploi se combinent alors. Concernant le logement, c'est la distance aux bassins d'emploi et l'absence ou la faiblesse des transports en commun qui sont un obstacle aux déplacements. Du côté de l'emploi, des horaires décalés ou fractionnés sont aussi à prendre en compte (Jouffe, 2011). Plusieurs chercheurs font ainsi le constat empirique de difficultés de mobilité pour certaines catégories de population. Les « insulaires », individus « fragilisés par les transformations actuelles de la société » (Le Breton, 2005) sont d'abord identifiés par leur appartenance sociale. L'enquête menée auprès de l'association intermédiaire l'Abeille permet à l'auteur de distinguer quatre catégories d'individus pouvant être qualifiés d'« insulaires » : les femmes isolées avec enfants, les personnes issues de l'immigration, les hommes au faible niveau de qualification, les jeunes.

Cette catégorisation sociale se double, pour certains, d'une catégorisation territoriale. Dans son repérage des personnes en situation de difficulté de mobilité, Jean-Pierre Orfeuil évoque ainsi des facteurs sociaux, dont la pauvreté, et d'autres plus spatiaux, comme « l'appartenance territoriale » (Orfeuil, 2010). Trois types d'espaces peuvent être facteurs de difficultés de mobilité : « les zones rurales », « les zones périurbaines » et « les territoires de la politique de la ville ». Dans les trois cas, la dépendance à l'automobile, dans des espaces où les transports en commun sont peu ou pas développés, est évoquée comme un obstacle à la mobilité. Dans le troisième cas, l'auteur évoque aussi les discriminations à l'embauche que peuvent subir les habitants de ces zones et la possibilité d'un repli sur le quartier :

« un brassage social plus faible réduit les « liens faibles » avec le reste de la société, le report sur les « liens forts » du quartier contribue à construire une norme spécifique de relégation et un sentiment de « no future », les employeurs développent des comportements discriminatoires » (Orfeuil, 2010).

La discrimination à l'embauche dont sont victimes certains habitants des territoires de la politique de la ville est alors mise en lien avec un comportement propre aux habitants eux-mêmes, ces derniers semblant alors participer à leur propre mise à l'écart. L'évocation du « brassage social plus réduit » s'inscrit dans la problématique des effets de quartier qui soutient l'encouragement à la mobilité (Fol, 2010). La nécessaire maîtrise de la mobilité dépasse alors la question de l'accès à l'emploi et s'inscrit dans une volonté de meilleure cohésion sociale. Elle est par ailleurs l'apanage de certains milieux favorisés (des catégories sociales

identifiables par leur potentiel de mobilité) où l'on apprend très tôt aux enfants à devenir mobiles, notamment par l'organisation de voyages à l'étranger (Réau, 2009 ; Wagner, 2010). Les problèmes liés à l'absence de mobilité de certains individus se posent aussi à une échelle plus fine. L'identification du « stationnement » des jeunes dans les halls d'immeubles comme problème s'inscrirait « dans un monde où la mobilité est à la fois une règle commune et une valeur quasi universelle, qui s'applique à toutes les réalités sociales (les humains, les objets, les matières, les non-humains) (Lussault, 2009, p. 31). Ainsi, au-delà de la non-conformité à la norme d'usage d'un lieu précis (stationnement dans un lieu de passage), cette immobilité est vue comme une non-soumission « aux règles du régime libéral des places et des mouvements, aux normes spatiales d'évitement et d'esquive » en lien avec la « survalorisation de la mobilité » (Lussault, 2009, p. 32). Pour Valentine (Valentine, 1996), l'injonction de la jeunesse à être mobile confinerait celle qui ne l'est pas dans le registre hors-normes.

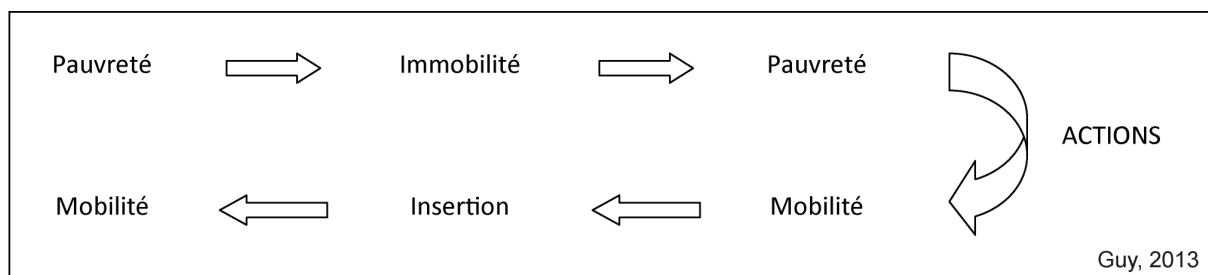
L'identification de ces populations pour lesquelles la maîtrise de la mobilité semble fragile montre que les individus ne sont pas égaux par rapport à la mobilité. Plus particulièrement, une situation de pauvreté favoriserait son absence, et l'absence de mobilité renforcerait la situation de pauvreté. A l'inverse, la mobilité est présentée comme un moyen de favoriser l'insertion sociale. Dans cette optique, plusieurs actions fondées sur la mobilité comme levier pour l'insertion sont mises en place. A côté de réseaux institutionnels offrant un cadre de réflexion et de promotion de la mobilité⁸⁹, des actions locales sont menées pour favoriser la mobilité des personnes fragilisées, notamment les jeunes (Le Breton, 2005). Le « pôle mobilité » initié par la fédération des maisons de quartier de la ville de Saint-Nazaire (Gachelin, 2007), ou les Ateliers « Mobilité », mis en place par la RATP (Allemand et Mongin, 2008) en sont des exemples.

A partir de la littérature consacrée aux liens entre mobilité spatiale et mobilité sociale et des actions reposant sur la mobilité comme levier pour l'insertion, deux systèmes peuvent être identifiés : celui du « cercle vicieux de l'immobilité excluant » et celui du « cercle vertueux de la mobilité intégratrice » (Jouffe, 2007). Intégrant ce double système, les actions favorisant

⁸⁹ Créée en 2000 à l'initiative de PSA Peugeot Citroën, l'Institut pour la Ville en Mouvement est une association loi 1901 qui « interroge sans tabou, met à l'agenda de nouvelles manières de comprendre la mobilité en ville, pour que la mobilité devienne un droit et un plaisir ». Fondée sur le droit à la mobilité comme « droit générique » conditionnant les autres droits, cette association finance notamment des programmes de recherche (<http://www.ville-en-mouvement.com/fr/content/livm-comme-projet#sthash.10Wu4A1C.dpuf>). Le Forum Vie Mobile est quant à lui un institut de recherche créé par la SNCF en 2011 et qui offre aussi un cadre de réflexion sur la mobilité afin de « préparer la transition mobilitaire. Il s'agit d'imaginer les bonnes vies mobiles du futur et leur mise en œuvre en repensant l'équilibre entre les déplacements physiques, les télécommunications et le déploiement de nos activités sur les territoires » <http://fr.forumviesmobiles.org/page/presentation-lassociation>.

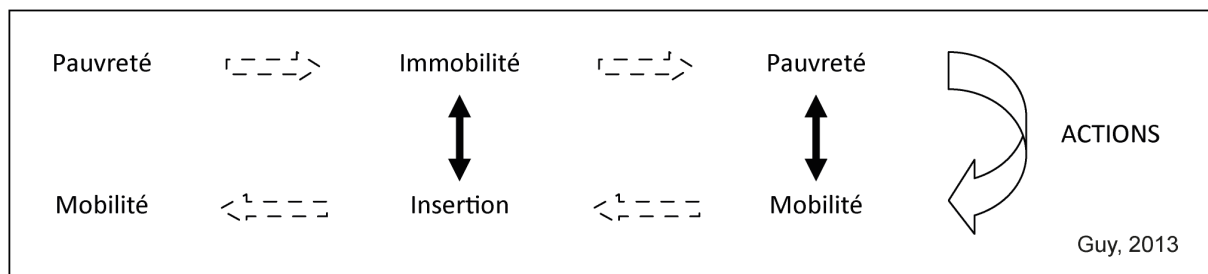
la mobilité des ménages pauvres permettent de faire basculer leur situation du côté du cercle vertueux (Schéma 4).

Schéma 4: Mobilité spatiale et sociale : cercles vertueux et vicieux



Cette chaîne de relations peut être remise en cause à plusieurs endroits (Schéma 5).

Schéma 5: D'autres relations entre mobilité spatiale et mobilité sociale



La relation entre exclusion sociale et immobilité peut tout d'abord être remise en cause puisque plusieurs analyses montrent que des populations précaires ou pauvres peuvent être mobiles. C'est le cas des « précaires » étudiés par Yves Jouffe, dont la fragilité économique entraîne une mobilité flexible qui peut être intense. La figure du pauvre ne peut donc pas être résumée à celle de « l'insulaire » décrit par Eric Le Breton (Jouffe, 2007). Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux individus jeunes, et notamment aux adolescents, on peut également relativiser le lien entre immobilité et ségrégation sociale. Analysant ce lien, Nicolas Oppenchaim met en regard les mobilités quotidiennes d'adolescents vivant en Zones Urbaines Sensibles (ZUS) avec les pratiques d'adolescents vivant hors de ces zones. Son enquête montre que les adolescents vivant en ZUS sont moins accompagnés par leurs parents dans la réalisation d'activités et que celles-ci sont moins fréquentes et plus proches du domicile familial que pour les autres adolescents. Ces résultats allant dans le sens d'une plus faible (en distance et en fréquence) mobilité des adolescents vivant en ZUS est nuancée par le constat d'une autonomie et d'un usage précoce des transports en commun, notamment pour les garçons (Oppenchaim, 2009).

Cette remise en cause de la relation univoque entre exclusion sociale et immobilité se double d'une remise en cause de la relation entre mobilité et insertion. En effet, des rapports à

l'espace tendant vers l'immobilité peuvent être supports de ressources pour des populations pauvres. A travers deux enquêtes menées en France et aux Etats-Unis dans des quartiers pauvres, Sylvie Fol (2010) montre comment le quartier est un « lieu ressource » pour ses habitants. Le rapport à l'espace fondé sur la proximité permet aux individus de bénéficier d'un réseau social dense. Les connaissances dans le quartier permettent aussi la mise en place d'un réseau d'entraide qui peut « compenser leur manque de ressources dans d'autres domaines », notamment celui de la mobilité. S'appuyant sur les travaux de Jean-Noël Rétière, plusieurs chercheurs utilisent la notion de « capital d'autochtonie » pour mettre en évidence « les ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Rénahy, 2010, p. 9), notamment pour les classes populaires. Toujours dans un contexte rural, la faiblesse de la mobilité des allocataires du RMI en Thiérache peut être comprise comme une « adaptation des populations socialement disqualifiées à un contexte de disqualification spatiale » (Bonrandi-Richard, 2014, p. 130).

Enfin, d'autres exemples montrent que la mobilité spatiale n'est pas toujours associée à une mobilité sociale ascendante. Le suivi par Cécile Vignal d'une cohorte d'ouvriers ayant subi la relocalisation de leur entreprise relativise le parallélisme entre mobilité géographique et mobilité sociale et invite au contraire à prendre en compte « les coûts sociaux et la dimension humaine qu'impliquent ces formes de mobilité et de flexibilité de l'emploi » (Vignal, 2005, p. 115). La mobilité spatiale peut, en outre, être un facteur ou un marqueur de pauvreté. C'est le cas de la migration ou du vagabondage, cités par Julien Damon comme des formes d'« extrême mobilité » en lien avec des situations de « grande pauvreté » (Damon, 2004, p. 105). Certaines pratiques déviantes des jeunes sont fondées sur une mobilité particulièrement intense. Ainsi, « les gangs de rue veulent bouger » (Boudreau, 2013, p. 527) car le déplacement est nécessaire à la réalisation de leurs activités illicites mais est aussi associé à un sentiment de liberté. Le déplacement et les compétences qui lui sont associées sont également au fondement des pratiques de *graffiti-writers* et plus précisément des « bombeurs de train ». Nécessaire à la réalisation des graffitis sur un support mobile, le train, la mobilité est également vécue par les « bombeurs de train » comme une performance et fait l'objet d'une valorisation au sein du groupe (Tadorian, 2009). Dans ces cas-là, la mobilité n'est pas un facteur d'insertion sociale mais plutôt un marqueur de la marginalité.

En observant d'autres catégories sociales, ou d'autres types de rapport à l'espace, on note la relativité des liens entre exclusion et immobilité d'un côté, et insertion et mobilité de l'autre (Schéma 5). L'approche en termes de catégories socio-territoriales révèle bien des inégalités

face à la mobilité, mais remet aussi en cause la relation de cause à effet entre exclusion sociale et immobilité. Certaines situations montrent que l'exclusion sociale peut s'accompagner d'une mobilité spatiale intense, mais qui n'est pas socialement acceptable.

2.3.2. ... à travers l'encadrement social des déplacements des adolescents : norme et valeur

Liées à l'environnement familial et résidentiel, les modalités de fréquentation des espaces publics par les enfants et les adolescents sont aussi liées aux normes sociales qui régissent l'usage de l'espace, elles-mêmes inscrites dans un ensemble de valeurs. Les adolescents et les jeunes sont particulièrement concernés par l'injonction à la mobilité identifiée plus haut. Celle-ci est liée à la vulnérabilité de cette population mais aussi à la période de transition et de formation dans laquelle elle se trouve. La présence des « jeunes » parmi les « insulaires » d'Eric Le Breton s'explique ainsi doublement : non seulement les jeunes correspondent à une catégorie de population particulièrement touchée par la précarité, mais l'état même de jeunesse fait de la mobilité un enjeu important à ce moment de la vie. L'étape de formation à laquelle correspond la jeunesse implique en effet un rapport spécifique au territoire qui pourrait avoir un rôle à jouer dans la construction de soi (Le Breton, 2005). Au-delà de la « construction de soi », des enjeux plus concrets liés notamment à l'insertion sociale et à la structure du marché du travail interviennent dans l'importance accordée à la mobilité à cette période de la vie.

Pourtant, comme dans le cas des relations entre mobilité et pauvreté, les relations entre mobilité et adolescence sont ambivalentes. L'analyse de la mobilité des adolescents peut ainsi être intégrée au modèle selon lequel les normes sociales, pour certaines concernant directement l'usage de l'espace, régulent les pratiques des individus en fonction de valeurs admises par une société donnée. Les recherches menées sur la prise en charge sociale de jeunes en situation de marginalité permettent de resituer la mobilité dans ce cadre de réflexion. Bien qu'ils ne concernent pas directement le cas des adolescents placés, ces différents cas mettent en évidence certaines contradictions autour de la gestion de la mobilité des adolescents et jeunes en situation de marginalité. Trois exemples issus de la littérature révèlent ces contradictions :

Dans son article rendant compte des actions en faveur de la mobilité mises en place par le « pôle mobilité » de la fédération des maisons de quartier de la ville de Saint-Nazaire,

Mélanie Gachelin évoque le rapport des jeunes à l'automobile en termes de « risque » et de danger:

« Est-ce que les jeunes en difficulté sont des conducteurs plus dangereux que les autres ? Certainement et malheureusement. Car ils sont nombreux à avoir des conduites à risque, en particulier la consommation d'alcool et de cannabis. Même au nom de l'insertion et de l'égalité des chances, il n'est pas possible de transiger sur la sécurité » (Gachelin, 2007, p. 64).

Ainsi, si le fait d'être jeune et en difficulté implique d'être particulièrement mobile, cette mobilité est par ailleurs appréhendée comme un risque. L'attribution de pratiques déviantes aux individus concernés (décrits simplement comme jeunes en difficulté) justifie cette crainte face à leur mobilité. L'opposition entre deux ensembles de valeurs, l'égalité des chances et l'insertion d'un côté, et la sécurité de l'autre, est au fondement de la gestion de la mobilité des jeunes en difficulté.

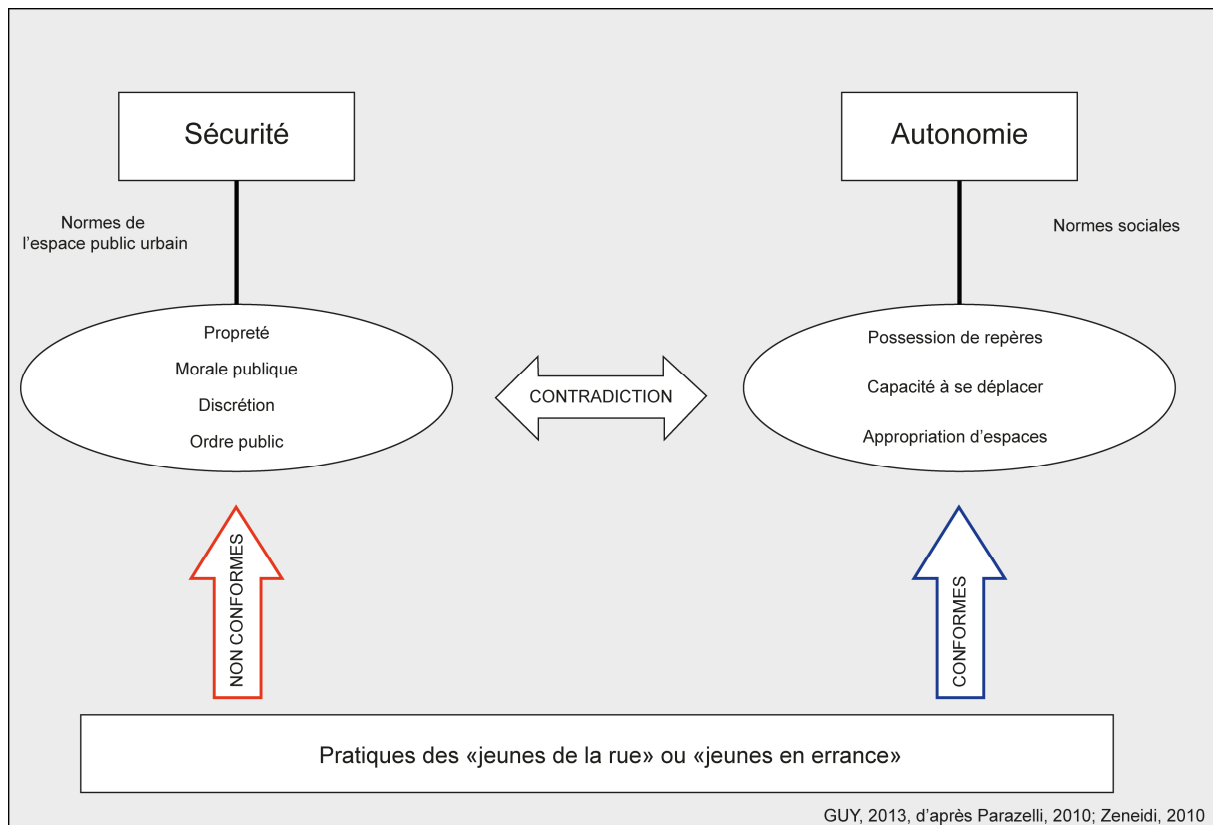
Djemila Zeneidi parle ainsi à propos de la catégorie des « jeunes en errance » d'une « mobilité dévalorisée » (Zeneidi, 2010, p. 221). Son analyse de la construction « idéologique » de cette catégorie d'une part, et la retranscription du sens attribué à cette mobilité par les jeunes eux-mêmes d'autre part, révèle « une mobilité en décalage par rapport aux logiques sociales en vigueur » mais qui n'en est pas moins nourrie par une « capacité d'appropriation » de l'espace et des « repères » pour les jeunes en question (Zeneidi, 2010, p. 230).

Le caractère conflictuel de l'usage de l'espace urbain est également souligné dans d'autres contextes, et notamment celui du Canada. La question de la norme sociale est centrale dans l'approche que Michel Parazelli propose des jeunes de la rue à Montréal. A l'instar des « jeunes errants » français, la rue représente pour eux « une possibilité de se réaliser comme sujets en s'appropriant des lieux où se retrouvent des jeunes partageant les mêmes aspirations » (Parazelli, 2010b, p. 207). La rue comme espace de socialisation entre cependant en contradiction avec les représentations des gestionnaires urbains. Celles-ci reposent sur un « imaginaire écosanitaire » montrant « la revitalisation urbaine et les problèmes qui en découlent comme relevant d'un milieu naturel. [...] et qui permet de légitimer un certain nombre d'actions répressives auprès des jeunes de la rue et de leurs traces » (Parazelli, 2010b, p. 215). On voit bien ici que l'intervention sur « les normes du savoir vivre en ville » (Parazelli, 2010b, p. 205) repose sur un système de valeurs spécifiques aux aménageurs, antagoniste avec celui des jeunes de rue.

Ces travaux montrent donc que la prise en charge sociale des adolescents et jeunes en situation de marginalité s'appuie essentiellement sur l'évaluation du déplacement dans sa

conformité à la norme, sans prendre en compte toute la dimension de la mobilité. La norme selon laquelle l'individu doit être mobile semble donc subordonnée à d'autres normes, concernant l'usage qui est fait de cette capacité. Ces exemples illustrent bien la complexité de la norme de mobilité. L'acceptabilité sociale de la capacité à se déplacer dépend de la conformité de la pratique spatiale à un ensemble de normes dépendant du lieu concerné, de la temporalité, de l'activité réalisée, du nombre de participants et de leurs caractéristiques sociales, définissant leur légitimité dans l'espace public.

Schéma 6: La gestion des pratiques spatiales juvénile marginales



Si l'on admet une norme de mobilité fondée sur une capacité, donc une action potentielle, se pose alors la question de sa mise en œuvre et donc, dans le cas de la mobilité, du déplacement. La traduction de la mobilité dans le déplacement s'inscrit dans un ensemble de normes qui détermine l'acceptabilité du déplacement. Si, dans l'absolu, la capacité de déplacement est une norme, l'acceptabilité de son opérationnalisation dépend à son tour de sa compatibilité avec un ensemble de normes, et notamment des normes concernant l'usage de l'espace. Dans ce sens, des normes de mobilité peuvent être identifiées : normes juridiques concernant par exemple les modalités de l'automobilité (limitation de vitesse) ou normes sociales concernant les modalités et temporalités de la mobilité quotidienne de certains groupes sociaux : la

nécessité que les enfants soient accompagnés dans leurs déplacements jusqu'à un certain âge ou la spécificité de la mobilité des femmes la nuit par exemple. Plus que la capacité de déplacement (définition retenue de la mobilité), c'est bien ici le déplacement en lui-même qui répond à une norme.

Finalement, la réception sociale des pratiques spatiales des adolescents dépend de leur conformité à la norme d'usage de l'espace, entre mobilité et immobilité. L'étude de l'usage du réseau de transport en commun RER par les adolescents et les jeunes amène ainsi Alain Vulbeau et Michel Kokoreff à différencier trois types de mobilités des jeunes: les « mobilités de désenclavement » qui permettent aux jeunes de rejoindre d'autres lieux que ceux de la commune habitée, les « mobilités aléatoires » guidées par le hasard des rencontres, et les « mobilités déviantes » qui prennent en compte les actes délinquants et incivilités réalisés sur le réseau de transport (Kokoreff, Vulbeau, 1994). L'analyse des rapports entre les jeunes et le RER en Ile-de-France révèle un rapport à l'espace « placé sous le double signe de la mobilité et de l'autonomie » (Vulbeau, 1994). Le réseau de transport en commun joue ainsi un double rôle : il permet aux jeunes de se rendre dans certains lieux mais est aussi un lieu d'appropriation, réintroduit dans d'autres éléments de la culture juvénile (chanson de rap, tags...) et passant dans certains cas par des pratiques déviantes. Ce dernier exemple montre l'ambivalence de la mobilité adolescente : moyen d'autonomisation, elle peut être au fondement de pratiques déviantes. Ces dernières ne sont pas pour autant antinomiques à l'autonomie. Dans son article consacré aux gangs de rue, Julie-Anne Boudreau insiste sur la nécessité de considérer les jeunes appartenant à des gangs de rue comme des acteurs autonomes. Pour elle, l'action préventive visant ces jeunes « a pour effet de nier l'importance de reconnaissance des jeunes qui aspirent à être des acteurs sociaux et politiques, même s'ils utilisent parfois des vecteurs illicites » (Boudreau, 2013, p. 545). Difficile à tenir pour l'Etat, cette « reconnaissance sociologique » (Boudreau, 2013, p. 545) permet de questionner l'autonomie comme valeur fondamentale de la prise en charge sociale des jeunes.

Les différentes formes de marginalité sociale fondées sur le déplacement (errance, migration...) semblent remettre en cause la mobilité comme valeur en soi. Dans ce sens, la mobilité serait plutôt une norme permettant la réalisation de différentes valeurs, pouvant être antagonistes. La norme de mobilité valorise dans un premier temps la capacité pour l'individu à se déplacer, mais cette norme est subordonnée à la conformité des pratiques à d'autres normes, notamment spatiales. Ainsi, plutôt que d'appréhender la mobilité et l'immobilité des

adolescents selon leur conformité à une mobilité généralisée érigée en valeur de la société, il semble nécessaire de questionner le statut de la mobilité. Il s'agit plus précisément, à partir de l'exemple d'une prise en charge sociale, de contribuer aux discussions sur les implications sociales de la mobilité spatiale, et sur le statut de la mobilité comme norme ou valeur.

Conclusion du chapitre 2

Les concepts utilisés pour analyser la dimension spatiale d'une action qui se décline au niveau social, institutionnel et individuel relèvent d'un double ancrage disciplinaire : la géographie sociale et les géographies des enfants et des jeunes. Ces deux orientations disciplinaires possèdent une double filiation commune, ou en tout cas des liens avec des approches centrées sur l'individu et son rapport à l'espace, qu'elles se situent en géographie (géographie des représentations) ou en psychologie (psychologie environnementale). Si l'approche géographique privilégiée dans l'ensemble de la thèse invite à rester prudent sur l'usage du terme « interdisciplinaire » dans le cadre de cette recherche, il s'agit au moins de synthétiser des approches souvent présentées en opposition au sein de la géographie.

Mobilisés dans les premiers travaux de la géographie sociale, le concept d'espace vécu permet de prendre en compte différentes dimensions de l'espace tel qu'il est pratiqué et représenté par les individus, en lien avec les rapports sociaux qui le traversent. Synthétisant une approche par les individus et une approche par la société, ce concept est associé dans cette thèse à une prise en compte de différents cadres dans lesquels l'individu évolue. En effet, l'analyse en termes d'espace résidentiel et de mobilité doit être complétée dans le contexte du placement.

Si l'établissement peut être considéré comme le lieu de résidence des adolescents, il est chargé de significations sociales qui dépassent d'éventuels effets de lieu liés au quartier de résidence. Ainsi, cette thèse est également enrichie par les travaux consacrés aux institutions. Dans une approche alliant position et déplacement, l'usage de l'espace dans le contrôle des individus est envisagé. Le processus d'immobilisation par l'enfermement, sur lequel repose la prison, semble bien connu mais l'usage de la mobilité pour contraindre les individus fait l'objet d'études récentes et invite à remettre en cause l'association systématique de la mobilité et de la liberté, tout comme celle de la mobilité et de l'insertion sociale.

Les implications sociales de l'espace résidentiel et de la prise en charge sont analysées dans une dimension dynamique, grâce au concept de mobilité, entendu comme capacité à se mouvoir ou à être mû. La double distinction, d'une part entre le déplacement effectif et la mobilité comme capacité, et d'autre part entre leurs formes indépendantes (sans intervention d'adulte dans la réalisation du déplacement) et autonomes (sans intervention d'adulte dans la décision et la planification du déplacement), permet d'interroger l'intégration de la mobilité à un système de valeurs et de normes sociales. En effet, cette thèse s'intéresse à des individus *a*

priori doublement mis à l'écart du processus de « mobilité généralisée » (Lannoy et Ramadier, 2007), de par leur prise en charge en institution et de par leur âge.

Dans le cas d'enfants et d'adolescents vivant avec leur(s) parent(s), l'acquisition de la mobilité dépend d'un ensemble complexe de facteurs. Aux facteurs sociaux et spatiaux décrivant le contexte familial s'ajoutent ainsi des variables concernant les caractéristiques des enfants eux-mêmes ou encore la structure de la famille. Cette complexité est redoublée par la situation de placement qui multiplie les personnes susceptibles d'encadrer les déplacements des adolescents, mais augmente aussi les enjeux de ces déplacements. En effet, si l'adolescence est une période clé de l'acquisition de l'autonomie, notamment dans le rapport à l'espace, la situation de placement produit des conditions particulières dans le développement de l'individu, où la mobilité joue un rôle important. Il s'agit alors, à partir d'une approche contextuelle de la mobilité, de comprendre les modalités de l'acquisition de la mobilité autonome en situation de placement.

Chapitre 3 - Comment et où se placer ? Méthodologie et terrain de l'enquête

Cette thèse entend répondre à un double questionnement présenté en introduction. Il s'agit d'une part de comprendre les conditions dans lesquelles les adolescents placés se déplacent et apprennent à se déplacer, et d'autre part, d'analyser la manière dont la mobilité est prise en compte par les professionnels intervenant auprès des adolescents.

Pour répondre à ce questionnement, des hypothèses sont formulées à trois niveaux :

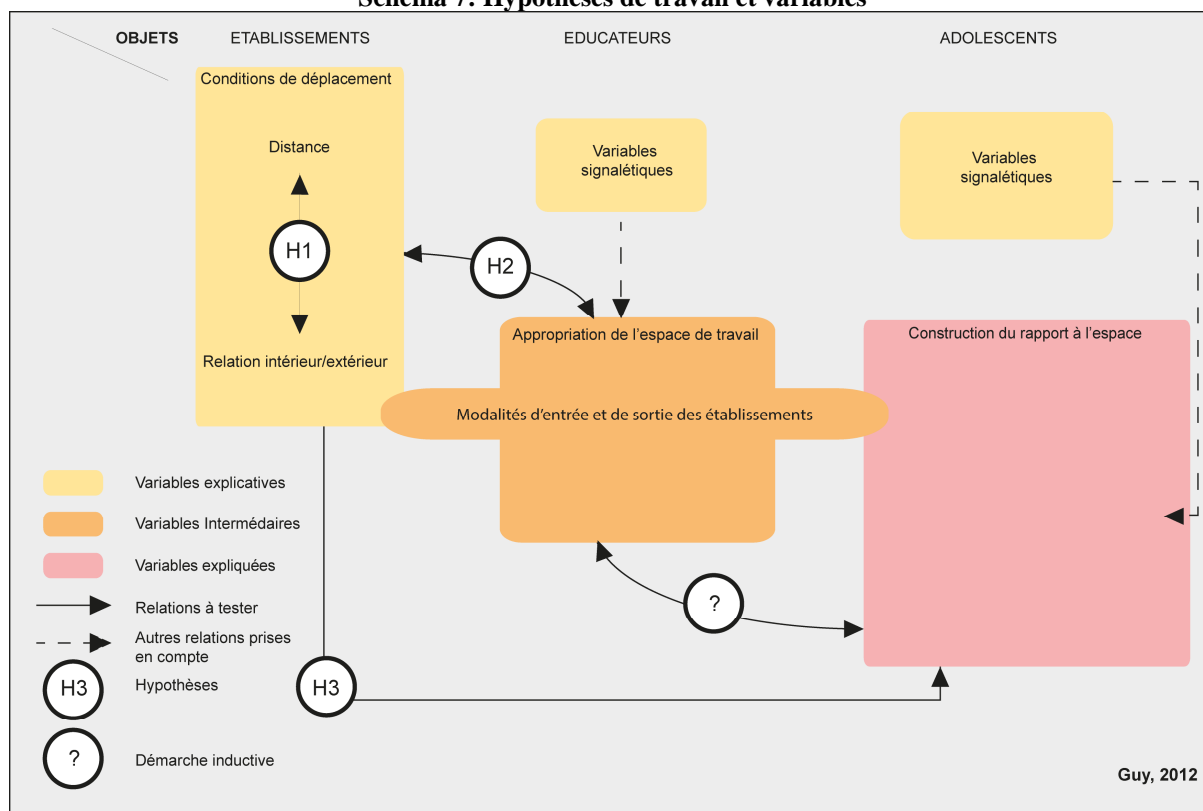
Hypothèse 1 : Bien qu'ils ne soient pas fermés, les établissements de placement induisent une contrainte spatiale. La mise à distance et la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur sont utilisées de manière complémentaire dans le contrôle des déplacements des adolescents.

Hypothèse 2 : Les éducateurs utilisent l'espace dans leurs pratiques professionnelles. Ils interviennent alors sur les contraintes spatiales observées au niveau des établissements, qu'ils peuvent atténuer ou renforcer.

Hypothèse 3 : Les adolescents s'approprient l'espace du placement de façon différenciée en fonction des conditions de déplacement propres à chaque établissement.

Ces hypothèses mettent en relation trois ensembles de variables : les conditions de déplacement des établissements (variable explicative), l'appropriation de l'espace de vie des adolescents (variable expliquée) et l'appropriation de l'espace de travail par les éducateurs (variable intermédiaire). Cette dernière variable est intermédiaire car elle peut être dépendante de la variable explicative (contexte des établissements) mais peut aussi influencer de manière autonome la variable expliquée qu'est la construction du rapport à l'espace des adolescents. Enfin, dans une démarche plus inductive, la manière dont la mobilité intervient, au travers de leurs appropriations de l'espace, dans la relation entre adolescents et éducateurs, est intégrée à ce questionnement à travers les modalités d'entrée et de sortie des établissements (Hypothèses de travail et variables).

Schéma 7: Hypothèses de travail et variables



Ce chapitre détaille la méthodologie mise en place afin de tester ces hypothèses. Le placement et les établissements dans lesquels cette mesure est appliquée, présentés dans le premier chapitre de cette thèse, peuvent être rapprochés d'autres terrains sensibles de recherches en sciences sociales ou plus particulièrement en géographie. A ce titre, la question de l'accès aux données se pose au regard des caractéristiques des établissements de placement et des individus qui y sont accueillis : comment appréhender des établissements encore marqués par une relative fermeture avec l'extérieur ? Comment recueillir des données concernant une population décrite comme « difficile » ? Dans le même temps, l'approche multi-niveau privilégiée dans cette recherche suppose la mise en œuvre d'une méthode adaptée : quels sont les outils de recueil et d'analyse de données permettant d'envisager les rôles de la mobilité au niveau des établissements, des éducateurs et des adolescents ?

Il s'agit donc ici dans un premier temps d'explicitier la méthode mise en place pour tester les hypothèses et répondre à la problématique de la thèse. Différents choix ont en effet été réalisés en fonction de ce questionnaire général. En amont et en aval de la sélection des quatre établissements au cœur de cette thèse, d'autres choix ont été effectués. Certains de ces

choix apparaissent immédiatement à la lecture de la thèse car ils contribuent à la délimitation de l'objet (les MECS), du terrain (le département du Rhône) et des enquêtés (les adolescents). Bien qu'apparents, ces choix nécessitent d'être explicités car ils ont été délimités au-fur-et-à mesure de la recherche. Dans un deuxième temps, les conditions dans lesquelles l'enquête s'est déroulée permettent de replacer ces données dans leur contexte de production. La question de la position du chercheur est également posée, autant dans le contact direct avec les adolescents et leurs encadrants que dans la restitution écrite de l'étude.

1. Opérationnalisation des variables et traitement des données

Les données recueillies dans le cadre de cette thèse reposent sur un objet polymorphe, incluant les établissements, les personnels y travaillant et les adolescents accueillis. Ces trois niveaux d'analyse des rôles de la mobilité sont appréhendés à travers une méthodologie composite. Elle se fonde sur le choix d'établissements en fonction de leur localisation. À la croisée de différents dispositifs, le choix des MECS, que l'on trouve autant en milieu urbain, bénéficiant d'une forte accessibilité, que rural et faiblement accessible, et pouvant être plus ou moins fermées, permet de prendre en compte ces deux variables (distance aux centralités urbaines/encadrement spatial des déplacements) dans l'analyse des déplacements quotidiens des adolescents placés.

Dans le cadre de l'enquête menée dans quatre établissements, des données émanant de différentes sources (documents institutionnels, discours formels et informels, représentations, pratiques) sont recueillies et produites. Chacune d'entre elles éclaire certains aspects du questionnement initial à travers un mode de recueil spécifique :

- En amont de l'enquête dans chaque établissement, la phase exploratoire conduit à réaliser des entretiens (19) avec des acteurs institutionnels et des directeurs d'établissement, dont les quatre retenus pour l'enquête (Annexe 1). Différents types d'acteurs sont interrogés en entretien dans le cadre de l'enquête approfondie, au sein de quatre établissements: des acteurs éducatifs (26) (Annexe 5) et des adolescents placés (45) (Annexe 6). Les entretiens sont, en grande majorité, enregistrés et retranscrits dans leur intégralité.
- Les documents internes font l'objet de différents modes de collecte. Des exemplaires des documents institutionnels (projet et règlements) sont récoltés. D'autres documents

(modèles de déclaration de fugue, plans) sont photocopiés. Enfin, d'autres documents internes, n'étant pas destinés à une diffusion extérieure de l'établissement, sont retranscrits dans les carnets de terrain.

- Les observations ethnographiques réalisées pendant ma présence dans les établissements sont également retranscrites dans des carnets de terrain. Les notes prises directement sont complétées par des photographies, notamment lorsqu'elles concernent des usages de l'espace. Des situations prédéfinies, mais aussi toute situation jugée intéressante, font l'objet d'une prise de note.
- Les représentations spatiales sont recueillies par l'intermédiaire du Jeu de Reconstruction Spatiale développé par Thierry Ramadier (Ramadier et Bronner, 2006 ; Ramadier et Depeau, 2010).

Fruits de la problématique de la recherche, mais aussi de contraintes explicitées dans le deuxième temps de ce chapitre, la récolte des données au sein des quatre établissements couvre une période totale de vingt et un mois. Les observations s'étendent sur des périodes de dix mois dans chaque établissement (Tableau 6).

Tableau 6: Calendrier de présence au sein des différents établissements

	2011			2012												2013						
	oct	nov	déc	janv	févr	mars	avr	mai	juin	juil	août	sept	oct	nov	déc	janv	févr	mars	avr	mai	juin	
foyer 1																						
foyer 2																						
foyer 3																						
foyer 4																						

Guy, 2013

L'objectif initial était de réaliser l'enquête en parallèle dans plusieurs établissements à la même période afin de faciliter la mise en perspective des fonctionnements à des périodes similaires, autant au niveau du rythme scolaire que de celui des saisons, puisqu'ils peuvent avoir un impact sur les pratiques de mobilité. Dans le même temps, il est vite apparu impossible d'être présente simultanément dans les quatre établissements. Des présences régulières, au minimum une fois par semaine dans chaque établissement, s'avéraient en effet nécessaires pour pouvoir mener à bien l'observation. En outre, la réalisation des entretiens avec les jeunes, comme avec les équipes éducatives, nécessitait une présence accrue. Il faut

également ajouter à cela les disponibilités des établissements, leurs réponses plus ou moins rapides face à mes sollicitations. Prenant en compte cet ensemble de contraintes, j'ai finalement opté pour un calendrier de récolte de données me permettant d'être présente dans plusieurs établissements à la même période tout en garantissant une fréquence minimum de présence au sein de chaque établissement.

Les critères à la fois sociaux et spatiaux qui président au choix des quatre établissements de l'enquête sont dans un premier temps présenté. Dans un second temps, le mode de recueil et de traitement des données au niveau des établissements, des éducateurs et des adolescents est explicité.

1.1. Des choix réalisés en fonction des variables explicatives

Le nombre de MECS situées dans le département du Rhône limite les possibilités d'une enquête qualitative exhaustive et d'un échantillonnage représentatif. Cette partie explique donc comment s'est effectué le choix de quatre d'entre elles, à partir de variables spatiales et sociales. Du fait de leur localisation, les établissements sont des objets à part entière de l'enquête. Ils constituent également des contextes au sein desquels les enquêtés, éducateurs et adolescents, sont choisis.

1.1.1. Une variable spatiale : contexte territorial et accessibilité

Les quatre établissements de l'enquête sont dans un premier temps choisis en fonction de leur localisation, afin d'analyser si la gestion des déplacements dans les établissements et l'appropriation de l'espace variaient en fonction du contexte territorial.

Ce contexte est défini à partir d'un ensemble de quatre indicateurs (Tableau 7):

- la catégorie de la commune du foyer selon le Zonage en Aires Urbaines de l'INSEE, le ZAU, qui différencie les communes en fonction de l'aire d'influence des villes (Carte 3)
- la catégorie de la commune du foyer selon la typologie des conditions de vie des jeunes de l'INSEE (Carte 3)
- La prise en compte de l'accessibilité à différents points centraux, nécessaire pour faire dialoguer localisation et mobilité. L'étude se déroulant dans le département du Rhône, la ville de Lyon fait figure de référence pour les centralités. La proximité de l'un des établissements avec une ville de moindre envergure, située dans un département

limitrophe, n'est pas prise en compte. Le choix de la place Bellecour et de la Part-Dieu comme points de référence s'explique, d'une part, par leur centralité géographique, d'autre part car ils sont identifiés comme deux « territoires urbains de la jeunesse » (Berthet, 2007). Lieux d'intermodalité dans les déplacements, ils représentent en effet des lieux privilégiés de sociabilité adolescente dans l'agglomération lyonnaise. De plus, la pertinence de ce choix a été validée au fur et à mesure de l'enquête, notamment car ces lieux ont été désignés par les éducateurs comme stratégiques et par les adolescents comme lieux fréquentés. L'accessibilité est mesurée grâce au temps nécessaire pour se rendre dans ces lieux depuis les établissements, en transports en commun un jour de semaine vers quinze heures.

- Enfin, les caractéristiques physiques et symboliques de l'environnement contribuent aussi à déterminer le type de territoire dans lequel ces derniers sont établis. La densité du bâti du contexte immédiat de l'établissement constitue un indicateur intéressant pour différencier les établissements. La toponymie officielle renseigne également sur le type de peuplement des communes d'implantation des établissements.

Tableau 7 : Catégorisation des établissements selon la distance/proximité aux centralités urbaines

	ZAU	Typologie conditions de vie des jeunes	Accessibilité			Densité du bâti et toponymie	Localisation par rapport aux centralités urbaines
			Temps pour se rendre à la Place Bellecour (transports en commun)	Temps pour se rendre à la Part-Dieu (transport en commun)			
foyer 1	Autre commune multipolarisée	Rural éloigné	1h55	1h35	Faible	Rurale	Distance
foyer 2	Commune d'un grand pôle	Couronne Ouest	55 min	1h05	Moyenne	Rurale	Intermédiaire
foyer 3	Commune d'un grand pôle	Couronne Ouest	25 min	35 min	Forte	Urbaine	Proximité
foyer 4	Commune d'un grand pôle	Centre de l'agglomération lyonnaise	25 min	35 min	Forte	Urbaine	Proximité

Guy, 2013

1.1.2. Des variables sociales : les adolescents accueillis

Les caractéristiques des adolescents accueillis entrent également en jeu dans le choix des quatre établissements, à travers trois critères :

- l'âge des adolescents
- le sexe des adolescents
- le type de placement des adolescents

Ces trois critères sont facilement identifiés au travers des différents documents présentant les établissements et la population accueillie. Mais s'ils sont utiles pour connaître les caractéristiques de cette dernière, ces documents ne rendent pas compte des variations pouvant intervenir, à la fois dans le temps, mais aussi dans la relation des différents critères entre eux. Ils donnent ainsi à voir une population théorique, qui ne recoupe que partiellement les caractéristiques de la population réellement accueillie. Les données issues des documents de présentation des établissements gagnent ainsi à être mises en regard avec les populations accueillies au moment de l'enquête.

Conformément à la tranche d'âge choisie pour cette enquête, les établissements devaient dans l'idéal accueillir des adolescents ayant entre 12 et 18 ans. Cependant, pour permettre la prise en compte des autres critères, un établissement dont l'âge minimum d'accueil se situe en dessous de cette fourchette a été choisi (10 ans pour le foyer 4), et deux autres pour lesquels il se situe au-dessus (14 ans pour les foyers 2 et 3).

Le deuxième critère est celui du sexe des adolescents accueillis. Le choix de deux établissements mixtes et de deux établissements non mixtes permet de prendre en compte l'éventuel rôle du genre sur les fonctions de la mobilité dans le contexte de placement. Concernant les établissements mixtes, la proportion de filles et de garçons n'est pas fixée de manière pérenne par les établissements. Ainsi, un établissement mixte peut accueillir, à un moment donné, une grande majorité de garçons ou de filles, et voir cette proportion inversée en fonction des demandes d'admission.

Enfin, la distorsion entre la population potentiellement accueillie par les établissements et la population réellement présente dans l'établissement se situe aussi au niveau du type de placement. En effet, la grande majorité des adolescents accueillis dans les quatre établissements de l'enquête, l'est dans le cadre d'un placement ASE. Cette réalité de terrain

amoindrit les possibilités de vérifier les hypothèses liées au type de placement. A l'inverse, l'importance des MIE dans les effectifs de trois des quatre établissements, dont ne rend pas compte l'habilitation des établissements et les statistiques du département, a introduit des questionnements nouveaux dans la recherche. Le travail autour de l'articulation entre différentes formes de mobilité, quotidienne et migratoire notamment, est ainsi lié à la présence d'adolescents ayant connu un parcours migratoire dans trois des quatre foyers de l'enquête.

A l'issue de l'enquête, la proportion de filles et de garçons est globalement respectée dans l'échantillon total mais pas au sein de chaque établissement (Tableau 8: Répartition des enquêtés selon le sexe). L'âge moyen des adolescents enquêtés est de 15 ans, mais les écarts entre jeunes peuvent être importants puisque l'enquêté le plus jeune a 12 ans et le plus âgé a 18 ans. Malgré cette différence élevée, près de 70% des enquêtés ont entre 14 et 16 ans (Tableau 9). Il n'y a pas de différences majeures concernant l'âge des enquêtés en fonction des établissements puisque l'âge moyen par établissement varie entre 14 et 16 ans.

Tableau 8: Répartition des enquêtés selon le sexe

	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total
foyer 1		4	4
foyer 2	3	9	12
foyer 3	11		11
foyer 4	10	8	18
Total	24	21	45

Guy, 2013

Tableau 9: Age des enquêtés au moment de l'entretien

	Effectif	Proportion
12 ans	4	9%
13 ans	1	2%
14 ans	5	11%
15 ans	10	22%
16 ans	16	36%
17 ans	7	16%
18 ans	2	4%
Total	45	100%

Guy, 2013

Les variables signalétiques (âge, sexe, statut administratif, établissement de placement, type de placement, durée du placement) sont recueillies à travers l'analyse des dossiers administratifs. Ces derniers renseignent également la situation familiale de l'adolescent

(personne détentrice de l'autorité parentale, situation maritale des parents), le domicile familial et le lieu de scolarisation le cas échéant. Dans une perspective biographique, les rapports rédigés par différents intervenants sociaux, que ce soit dans le cadre de la prise en charge actuelle ou antérieure, comportent des informations sur le parcours du jeune. Ces rapports, complétés dans certains cas par les données recueillies directement pendant l'entretien avec l'adolescent, permettent de retracer la trajectoire résidentielle des adolescents. Alors que l'âge, le sexe et le statut administratif des adolescents interviennent comme variables explicatives, les données relatives aux autres lieux de résidences et à la trajectoire résidentielle des adolescents contextualisent leurs situations actuelles et enrichissent les interprétations, mais ne font pas l'objet de traitements dans le cadre de cette recherche.

L'enquête mise en place dans le cadre de cette thèse repose donc sur quatre terrains spécifiques. Les établissements, premiers terrains de l'observation, représentent aussi le lieu où se trouvent les enquêtés et sont ainsi sélectionnés en fonction de la population qu'ils accueillent. La prise en compte de variables spatiales et sociales conduit au choix de quatre établissements présentant des régularités (habilitation, âge des adolescents accueillis), en même temps que des caractéristiques singulières (localisation et sexe des adolescents accueillis). Ces variables prédéfinies, qui ont participé au choix des établissements de l'enquête, sont mises en relation avec des variables construites grâce à l'enquête.

1.2. Variables construites : recueil de données et traitement

Les variables construites sont intégrées à trois niveaux. L'établissement en lui-même fait l'objet d'analyses pour déterminer un ensemble de variables conditionnant les déplacements des adolescents. Les données issues du discours des éducateurs renseignent leur appropriation de l'espace de travail. Au niveau des adolescents, les représentations et discours sont mobilisés pour comprendre la construction du rapport à l'espace. Enfin, les interactions entre les éducateurs et les adolescents donnent à voir la négociation quotidienne des déplacements.

1.2.1. Les conditions de déplacement dans les établissements

La catégorisation des établissements et plus particulièrement de l'encadrement des déplacements au sein de ces derniers est issue de l'analyse de deux types de sources : le recueil de données sur les cadres normatifs des déplacements à travers les documents internes et le recueil de données sur l'encadrement spatial des déplacements dans l'établissement, produit à partir d'observations, de photographies et plans de ces établissements. L'objectif de

ces analyses est de donner une vision synthétique des conditions de déplacement autonome dans les établissements. La caractérisation de ces dernières s'appuie sur les recherches portant sur les systèmes éducatifs (Lautrey, 1980) et sur les fonctionnements familiaux (Kaufmann et Widmer, 2005).

Le rôle de l'espace dans la prise en charge est dans un premier temps abordé à travers le discours porté par les institutions. Une première série de documents écrits concernant les établissements eux-mêmes, regroupant à la fois des documents fondateurs et des documents de fonctionnement quotidien, est récoltée et analysée. Le projet d'établissement et le règlement intérieur sont en effet des documents fondateurs dont l'analyse est dans un premier temps nécessaire à la compréhension du fonctionnement de l'établissement.

Ces documents sont également analysés au prisme de la problématique spatiale, en observant par exemple la réglementation concernant les sorties des jeunes. Les réflexions engagées autour de ces textes, notamment dans le cadre de l'évaluation interne des établissements, et leurs traces écrites (compte-rendu de réunions, rapports...), complètent en outre les projets initiaux et rendent compte des débats présents au sein de chaque établissement.

Le rapport à la règle dans les établissements peut être mis en parallèle avec l'analyse des systèmes éducatifs proposée par Lautrey (Lautrey, 1980). Visant à mettre en relation l'appartenance sociale des parents et le type de structuration de la famille, il définit trois types de familles selon les modalités de régulation des activités des enfants: structuration faible (il n'y a pas de règles concernant les activités des enfants), structuration souple (des règles sont présentes mais peuvent être adaptées en prenant en compte d'autres paramètres), structuration rigide (la règle est présente et ne peut pas être adaptée) (Lautrey, 1980, p. 68). Le cadre normatif des établissements est analysé au prisme de cette grille.

Les conditions de déplacement en leur sein dépendent également de leur localisation et de leur architecture. Alors que la localisation est une variable prise en compte dans le choix des établissements de l'enquête, l'encadrement spatial des déplacements est déterminé *a posteriori*, à travers une série d'indicateurs relevant de la limite entre l'intérieur et l'extérieur d'une part, de l'architecture et de la configuration interne des établissements d'autre part (Tableau 10). L'encadrement spatial est étudié grâce au recueil des plans des établissements et des informations répertoriées lors des visites d'établissement effectuées avec des membres des équipes, et plus largement au cours de l'ensemble des observations. Une attention toute particulière est portée aux dispositifs spatiaux de contrôle : clôture matérielle, dispositif de surveillance électronique, clés. La valorisation des liens entre l'établissement et le territoire

local est également prise en compte. Cet axe fait écho à un enjeu important du placement, puisque son évolution historique montre que sa dimension spatiale se décline notamment à travers un continuum allant de l'ouvert au fermé (cf. chapitre 1).

Tableau 10: Catégorisation des établissements selon l'encadrement spatial des déplacements

	Limite intérieur/Extérieur			Architecture et configuration interne			Position sur l'axe
	Effet de seuil	Présence d'une enceinte totale	Portail fermé	Contrôle des circulations intérieur/extérieur	Fermeture espaces intérieurs	Surveillance électronique	
Foyer	Oui Non Mixte	Oui Non Mixte	Oui Non Mixte	Oui Non Mixte	Oui Non Mixte	Oui Non Mixte	Maintien à l'intérieur Mixte Ouverture à l'extérieur

Guy, 2014

1.2.2. Le discours des éducateurs : l'appropriation de l'espace de travail

Acteurs quotidiens de la prise en charge, les éducateurs ont un rôle central dans le déroulement des activités quotidiennes des adolescents. Les données les concernant sont recueillies à travers l'observation directe de leurs discours et grâce à des entretiens semi-directifs.

Certains temps institutionnalisés sont particulièrement propices à l'observation des discours des éducateurs. Au quotidien, le temps de « relève » est particulièrement intéressant. Il s'agit d'un temps d'une demi-heure où l'éducateur qui termine sa journée au foyer se retrouve avec celui qui va travailler la tranche horaire suivante. En effet, il donne lieu à la transmission des informations et événements nécessaires pour poursuivre la journée. Effectuée le plus souvent dans le bureau des éducateurs, porte fermée pour ne pas être dérangés par les jeunes et avec le cahier de liaison en main pour ne rien oublier, la « relève » offre un résumé de la situation au foyer mais révèle surtout la manière dont les éducateurs se transmettent les informations. L'observation directe des premiers échanges entre éducateurs au moment de l'arrivée d'un adolescent (qu'il s'agisse d'une présentation à l'ensemble de l'équipe en réunion ou d'une discussion informelle) renseigne également sur la manière dont les adolescents sont catégorisés, notamment en fonction de leur provenance géographique et de leur trajectoire résidentielle. Ces observations directes sont complétées par des entretiens semi-directifs.

Les entretiens sont composés de trois grandes parties thématiques (Annexe 7). Une première série de questions relatives aux personnes accueillies dans l'établissement (caractéristiques, raison du placement, provenance géographique) vise à analyser comment les éducateurs

caractérisent les jeunes, en utilisant ou non des catégories particulières, et permet d'envisager leur connaissance et perception de la mobilité des jeunes à une large échelle temporelle. Une deuxième série de questions concerne le placement et sa dimension spatiale, à travers la thématique générale des objectifs et moyens de la prise en charge. Des questions plus précises sur le rôle de l'espace géographique sont alors posées. Les déplacements quotidiens sont abordés à travers une troisième série de questions concernant les sorties à l'extérieur de l'établissement, dont l'objectif est de comprendre comment la mobilité intervient ou non dans les choix de pratiques éducatives.

L'analyse des entretiens s'attache d'un côté au recueil d'informations factuelles, nécessaires surtout en début d'enquête et qui permettent, en dehors du strict cadre de l'entretien, de mieux connaître l'établissement et son fonctionnement. En plus de ce premier degré d'analyse, le « travail interprétatif » passe par une attention portée aux mots et plus particulièrement au « langage indigène » :

« Mais un des outils privilégiés de l'interprétation consiste dans l'analyse des mots « indigènes », les mots des différents milieux (professionnel, social, géographique, familial) auxquels appartient l'enquêté, qui sont autant de mots sociaux qui condensent une pratique, une existence, une perception du monde social. Leur efficacité propre (pour le sociologue) tient au fait qu'ils disent à leur manière – simple, imagée, quotidienne – des catégories de classement et de jugement « indigènes » que l'on peut confronter aux modes de classements sociaux plus généraux et abstraits » (Beaud, 1996, p. 252).

Plus précisément, la manière dont les éducateurs parlent des adolescents, de leur rapport à l'espace et de leurs sorties, est analysée. Les termes utilisés en entretien sont alors mis en regard de ceux mobilisés par l'institution, dans les règlements, projets d'établissements, notes et les discussions dont ils peuvent faire l'objet lors de réunions.

Les entretiens avec les éducateurs font donc l'objet d'un traitement qualitatif. Ils sont également mobilisés pour observer si les représentations de la prise en charge des éducateurs sont conformes ou non aux conditions de déplacement proposées par les établissements. Pour cela, les réponses relatives aux objectifs et aux moyens du placement sont positionnées selon qu'elles s'orientent plutôt vers une prise en charge tournée vers l'intérieur ou l'extérieur de l'établissement (variable discontinuité) d'une part, et vers une mise à distance ou au contraire une proximité avec les centralités urbaines d'autre part (variable distance) (Annexe 8).

1.2.3. Les adolescents : la construction du rapport à l'espace

Le troisième ensemble de données recueillies est transmis par les adolescents eux-mêmes. Dans un premier temps, les pratiques des adolescents sont observées au cours de l'enquête

ethnographique. Abordés dans le cadre des négociations qu'ils entraînent avec les éducateurs, les déplacements quotidiens des adolescents font également l'objet d'observations spécifiques. Dans un deuxième temps, le JRS et l'entretien qui l'accompagne (Annexe 9), associés à un traitement statistique et cartographique, renseignent les appropriations individuelles et collectives de l'espace par les adolescents.

a. Observation des pratiques

La présence au sein des établissements autorise l'observation et la participation à certains déplacements des adolescents. La participation aux déplacements prévus entre un éducateur et un adolescent, ou l'accompagnement d'un adolescent pour une sortie, permet l'observation directe des déplacements, et plus particulièrement l'usage que font les adolescents des transports en commun, en les laissant faire et en les questionnant sur leur connaissance du réseau. Ces accompagnements sont également l'occasion de recueillir des discours sur les lieux pratiqués par les jeunes, notamment sur l'environnement de l'établissement, à l'occasion de petites promenades à pied autour des foyers, et de nourrir la compréhension du processus d'appropriation de l'espace résidentiel qu'est le placement.

b. L'entretien-JRS : analyses des représentations et des pratiques dans l'espace

Constitué d'un plateau et d'un ensemble d'éléments rassemblés dans une mallette (Photographie 1), ce jeu invite à la reconstruction d'un espace par l'enquête selon une consigne précise. Ainsi, après avoir présenté le cadre de l'enquête et les différents éléments du JRS, la consigne suivante est donnée à l'enquêté « Quels sont les endroits où tu vas régulièrement ? ».

Photographie 1: Le Jeu de Reconstruction Spatiale



Guy, 2014

La question posée est volontairement large pour pouvoir observer l'étendue de l'espace de référence, à savoir les jeunes se réfèrent-ils à l'espace du foyer, à l'espace du domicile familial, aux deux espaces à la fois ou encore à un autre espace ? Au fur et à mesure que l'adolescent dépose des éléments sur le plateau, ceux-ci sont numérotés par l'enquêteur à l'aide d'une étiquette posée sur l'élément et l'adolescent est invité à énoncer ce que représente celui-ci (la parole était alors enregistrée ou retranscrite par l'enquêteur selon les conditions d'enquête).

Les productions issues du JRS (Annexe 11) et l'entretien qui les accompagne sont interprétés à différents niveaux. En effet, on peut dans un premier temps analyser chaque production des JRS comme une entité, dont on décrit les caractéristiques et que l'on peut comparer aux autres. Dans un second temps, les lieux⁹⁰ représentés à partir des JRS peuvent faire l'objet d'interprétations. Au total, les JRS ont permis de recueillir des données sur 795 lieux que les adolescents disent fréquenter, sur lesquels les différentes analyses ont été construites. Afin de prendre en compte ces deux niveaux d'interprétation (45 JRS et 795 lieux représentés), une base de données relationnelle est créée sous Access. Alors que le JRS est avant tout un outil de recueil des représentations, il est utilisé dans cette thèse comme un moyen d'éclairer également les pratiques des adolescents, ou en tout cas les lieux dans lesquels elles se déroulent. En effet, l'analyse du discours accompagnant la représentation de ces lieux et les différents types de toponymes utilisés révèlent les fonctions de ces lieux pour les adolescents. Au-delà de la manière de nommer les lieux, le discours qui accompagne les représentations renseigne sur les pratiques et personnes associées à la fréquentation des lieux. Ces deux types d'interprétations (comme représentation ou comme pratique) sont ensuite analysés dans une perspective individuelle et/ou collective.

- Représentations

Dans la lignée des travaux de Sandrine Depeau et Thierry Ramadier, la structure de la représentation est dans un premier temps utilisée comme un indicateur de familiarité avec l'environnement. On s'appuie ainsi sur la typologie mise en place par les deux auteurs et qui correspond à une version enrichie de la typologie de Shemyakin (Shemyakin, 1962). Cette dernière distingue seulement deux types de cartes mentales selon le niveau de familiarité : la carte cheminement (*route maps*) qui correspond à un faible niveau de familiarité et la carte

⁹⁰ Les lieux se distinguent ici des « éléments » posés sur le plateau par les enquêtés puisque plusieurs éléments peuvent représenter un même lieu (Annexe 12).

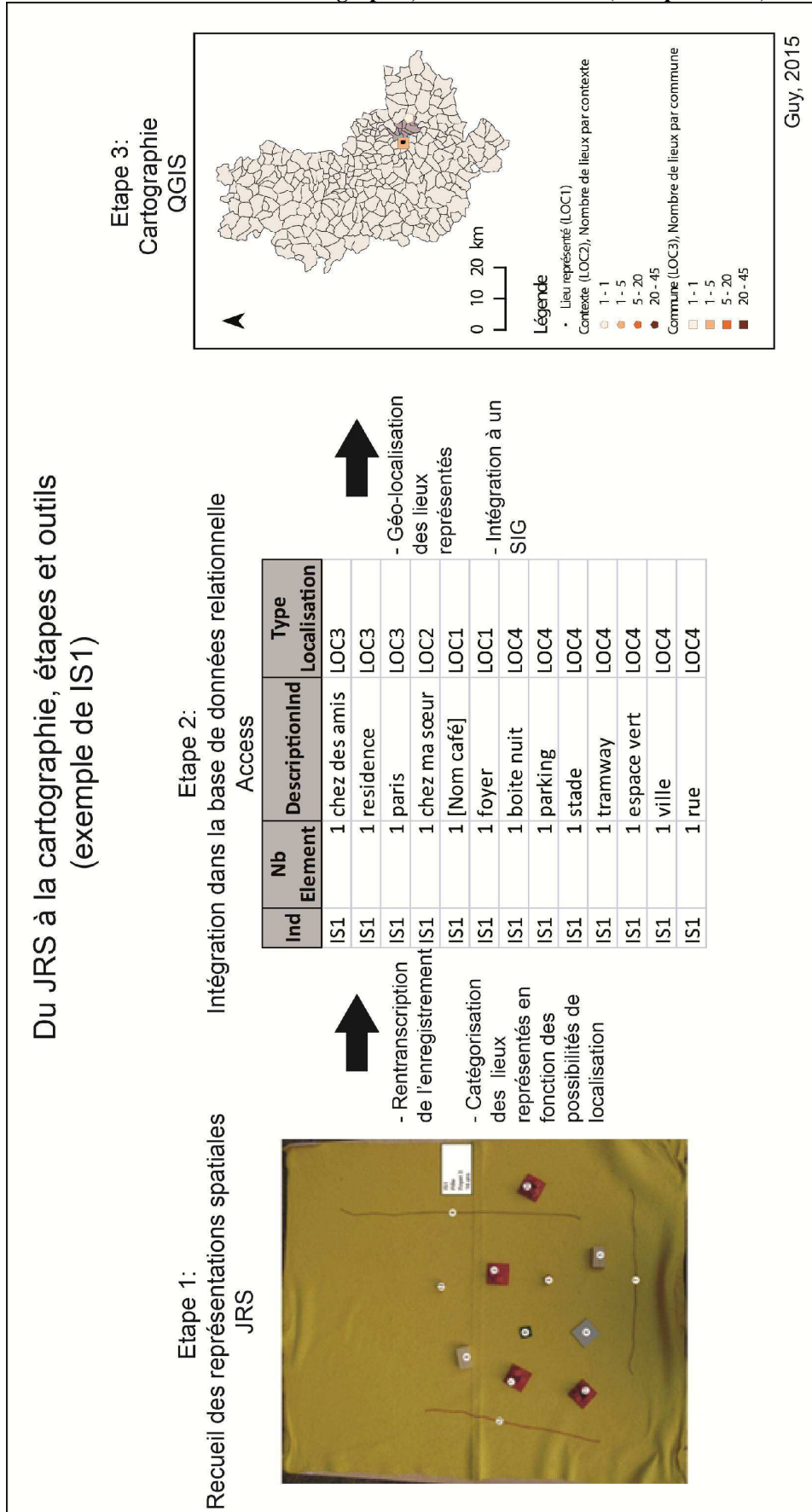
qui donne à voir une vue d'ensemble (*survey map*) et qui correspond à un niveau de familiarité plus élevé. Cette typologie est ainsi renseignée par la prise en compte de l'ordre d'apparition des éléments et des connexions observées entre eux et réalisée par une double évaluation, à l'aveugle, des structures des JRS (Annexe 10) selon la méthodologie proposée par Thierry Ramadier et Sandrine Depeau (2010). Elle peut être un indicateur de la familiarité spatiale des adolescents. Outre son rôle dans la détermination de la structure des représentations, l'ordre dans lequel les éléments sont posés permet d'isoler les premiers éléments et de les traiter à part entière. L'analyse systématique du premier élément déposé sur le JRS contribue notamment à la compréhension de l'espace d'ancrage des adolescents.

Cette interprétation des JRS comme représentation donne avant tout lieu à une analyse des données au niveau des individus. Il est possible de renseigner des nuances selon les établissements tout en restant prudent au vu de l'effectif par établissement. En effet, la taille de l'échantillon limite la possibilité de croiser les JRS selon cette variable. En revanche, des croisements sont possibles en prenant en compte les lieux représentés au sein des JRS. Ils invitent à interpréter les JRS comme témoins de pratiques localisables.

- Des pratiques dans l'espace

Les différents apports de l'analyse des JRS en tant que représentations ont été complétés par une prise en compte des lieux représentés comme témoins de pratiques localisées dans l'espace et pouvant être cartographiées. Les analyses intermédiaires ont permis de déterminer les catégories de lieux représentés (Annexe 12). Suite à la constitution de la base de données relationnelles, les données issues des JRS ont été intégrées à un Système d'Information Géographique afin d'être cartographiées pour contribuer à la compréhension des espaces des pratiques (espaces de vie) des adolescents. L'analyse de cette dimension des espaces de vie des adolescents nécessite quelques précautions méthodologiques. En effet, les représentations spatiales recueillies avec le JRS n'impliquent pas, de la part de l'enquêté, la localisation précise des lieux dans l'espace cartésien. Les lieux sont bien situés les uns par rapport aux autres, mais l'absence de fond de carte permet à l'enquêté de jouer avec les échelles et avec les distances. Les cartes réalisées à partir des JRS ne s'appuient pas sur la manière dont les lieux sont représentés sur le plateau, mais sur le discours qui accompagne la représentation. Utilisées dans cette optique, les données recueillies avec le JRS s'apparentent à des données discursives. La toponymie utilisée par les enquêtés, ainsi que les précisions données au cours de l'entretien, permettent de localiser, en partie, les lieux représentés (Schéma 8).

Schéma 8: Du JRS à la cartographie, démarche et outils (exemple de IS1)



L'exemple du JRS de IS1 illustre plusieurs difficultés posées par la démarche de cartographie à partir du JRS. On voit dans un premier temps que certains lieux évoqués par les adolescents ne sont pas localisés dans l'aire retenue pour l'étude, le département du Rhône. La mention de lieux hors du département est cependant rare dans l'ensemble des lieux mentionnés par les adolescents. Elle concerne au total quatre villes : Annecy, Béziers, Marseille et Paris. Alors que les trois autres villes sont représentées dans des JRS intégrant des espaces situés dans le département du Rhône, Marseille constitue l'unique ville de la représentation dont elle fait l'objet. Même en considérant l'ensemble des lieux représentés, les espaces hors du département du Rhône représentent une part très marginale des lieux représentés (26 sur 795) et autorise donc une analyse à ce niveau.

Une seconde difficulté réside dans l'impossibilité de localiser précisément certains lieux cités dans les JRS. Dans le JRS de ES1, seul le café, identifié par sa toponymie officielle, peut être localisé par son adresse. Les autres lieux font l'objet d'une localisation plus ou moins précise selon les détails donnés par l'enquêtée au moment de l'entretien et en fonction des connaissances plus générales de sa situation. Cette méthode introduit bien sûr un biais dans la réalisation de cartes à partir des JRS : les connaissances de l'enquêteur permettent d'identifier certains lieux qui ne sont pas identifiés clairement par l'enquêté mais laissent également dans l'ombre certains lieux. Afin de localiser un maximum de lieux, tout en garantissant la fiabilité des données, un triple niveau de localisation est conçu. Les lieux cités précisément (toponymie officielle) sont localisés comme lieux, grâce à leur adresse. Les lieux qui ne sont pas localisables à l'adresse sont intégrés à un espace plus large, le contexte (quartiers pour la commune de Lyon) ou la commune. Grâce à cette méthode, plus de deux tiers des lieux représentés sont localisés.

Tableau 11: Localisation des lieux représentés dans les JRS

Type de localisation	Nombre de lieux
Localisation précise (adresse)	112
Localisation contexte (quartier)	199
Localisation commune	230
Non localisé	254
Total	795

Guy, 2014

Cette cartographie des JRS, bien que partielle, offre de multiples possibilités d'interprétation, tant au niveau collectif qu'individuel. Au niveau individuel, les productions issues des JRS sont analysées en fonction des territoires représentés. On s'intéresse alors à l'échelle de la représentation (quartier, agglomération, région, pays, monde) pour mesurer l'étendue des

territoires fréquentés. La présence du territoire du domicile familial, du foyer, des deux ou d'aucun, complète les données sur le territoire de référence : le foyer et son territoire comme espaces d'ancrage sont ainsi interrogés à travers la réalisation de schémas des configurations des espaces de vie. Ces données sont mises en perspective avec le discours des adolescents, qui permet d'appréhender leur rapport affectif à l'espace. Le rapport aux espaces qu'ils disent « habiter » est ainsi étudié dans une perspective plus qualitative.

Ces espaces individuels gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Une double approche, par les lieux et par les individus, est privilégiée. L'approche par les lieux analyse leur nature et fonction, mais aussi leur localisation. Les traitements cartographiques construisent une géographie de l'adolescence, en observant notamment les espaces partagés par plusieurs adolescents et leurs caractéristiques spatiales. L'approche par les individus privilégie leur rapport à l'espace, et correspond à la mise en perspective des différentes configurations des espaces de vie. Celle-ci donne lieu à une typologie, qui peut ensuite elle-même faire l'objet de traitements. Partant des dynamiques spatiales analysées dans la cartographie collective des adolescents, une classification des espaces de vie individuels a été réalisée. La forme de dispersion ou de concentration, observée sur la cartographie collective, a été retenue comme premier critère de distinction des cartographies. La place du foyer de placement, et sa position d'ancrage dans la cartographie, a été retenue comme second critère. Cette classification a été réalisée sur les 43 représentations ayant pu donner lieu à une géolocalisation. Comme pour les autres analyses s'appuyant sur une géolocalisation des lieux représentés, ces cartographies individuelles ne représentent pas l'ensemble des lieux représentés par les adolescents et propose donc une vision partielle de ces configurations. Après avoir cartographié les lieux, contextes et communes représentés par les 43 adolescents, ces représentations ont été simplifiées pour donner lieu à 5 schéma-types.

Ainsi, les productions issues des JRS sont interprétées à la fois comme représentations et comme indicateurs de pratiques dans l'espace, au niveau de l'individu et au niveau collectif. Tant du point de vue de la collecte des données que de leur interprétation, l'usage du JRS ne s'inscrit pas dans un usage classique de cet outil, qui a été adapté au contexte de la recherche.

1.2.4. Planification et négociation : les modalités d'entrée et de sortie des établissements

a. La planification des déplacements

Dans un premier temps, la participation à différentes réunions éclaire les conditions spatiales de déplacement avec un double regard. Il s'agit notamment de réunions consacrées à l'organisation des établissements et aux réunions de réflexion, dans la démarche d'évaluation des projets d'établissement notamment. Les réunions « organisationnelles », souvent hebdomadaires, donnent lieu à la planification générale de la semaine à venir et permettent d'observer comment les activités à l'extérieur sont discutées et organisées par les équipes. Tout au long de la prise en charge, les équipes éducatives décident d'un certain nombre d'éléments concernant les activités de l'adolescent à l'extérieur de l'établissement. Ces dernières concernent la scolarité ou la formation, le suivi médical ou psychologique, la famille, les amis ou les activités de loisirs. Le choix de l'équipe éducative porte à la fois sur la possibilité, l'obligation ou l'interdiction de réaliser une activité pour l'adolescent, mais aussi sur sa localisation et sur le moyen de déplacement. Une fois par semaine, les réunions d'organisation permettent de fixer « l'agenda » de la semaine en énumérant les différents rendez-vous des jeunes et les événements à ne pas oublier. Ce moment, qui provoque de nombreuses discussions sur les accompagnements et la gestion des déplacements des jeunes, donne à voir les arbitrages entre proximité et distance, ouverture et fermeture. Les discussions au sein de l'équipe éducative concernant ces activités extérieures et les arguments déployés par les uns et les autres face à des situations problématiques sont alors retranscrites.

Des réunions que l'on peut qualifier de « réflexives », appelées de manières différentes selon les établissements, ont pour objectif de réfléchir au projet de l'établissement lui-même. Ainsi, dans le foyer 3, les réunions de « groupe clinique » animées par la psychologue du foyer et destinées à réfléchir à la situation de certains jeunes, ont également été le lieu d'une réflexion sur le dispositif. Dans le foyer 1, des journées ont été banalisées pour réaliser une auto-évaluation de l'établissement. L'observation de ces séances de réflexion, soit en y participant directement, soit en obtenant les comptes-rendus, permet d'analyser le dispositif en train de se faire et d'identifier, grâce à ces questionnements et discussions du projet d'établissement, avec parfois une remise en cause de certaines pratiques, certains enjeux forts de la prise en charge.

L'attention portée aux sorties quotidiennes est complétée par une prise en compte des courts séjours dans d'autres contextes que celui du placement (famille, amis, colonie, autre prise en charge) ou avec l'établissement de placement. La préparation de ces séjours et les arguments mobilisés, pour justifier du choix de leur localisation, renseignent sur les conditions de ces déplacements plus occasionnels. Cette planification à moyen terme est mise en regard avec le processus de décision concernant les activités des adolescents à l'extérieur de l'établissement dans un temps plus court.

b. La négociation des déplacements

L'observation directe des usages de l'espace complète ces données générales. En effet, un décalage entre les indications des documents officiels et les pratiques est observé. Alors que certains lieux présentés dans ces documents officiels sont peu ou pas investis par les adolescents (le salon dans le foyer 3 ou la « salle d'activité » dans le foyer 2, par exemple), d'autres constituent des lieux très fréquentés, comme la cuisine ou les espaces extérieurs proches des bâtiments (perron, entrée, terrasse). Mais plus que les usages de l'espace à l'intérieur de l'établissement, l'observation directe permet de recueillir des données sur le lien entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement et la manière dont les adolescents y entrent et en sortent. Les activités à l'extérieur de l'établissement sont observées à travers trois mouvements: le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur (départ), le mouvement de l'extérieur vers l'intérieur (retour), et la sortie en elle-même. A ces différents moments, des données générales caractérisant la sortie sont recueillies, à travers une prise de notes, ainsi que des données considérant différents aspects du déplacement et de la mobilité (Tableau 12).

Tableau 12: Grille d'observation des modalités de sortie des établissements

	Données générales	Déplacement dans le contexte institutionnel	Mobilité comme compétence
Départ	-planification : prévue/improvisée ; régulière/occasionnelle -prescription : obligation/autorisation/interdiction	Quelle est la situation au moment de la sortie (conflit entre adolescent et éducateur, calme ou crise) ? Quelles sont les informations demandées par l'éducateur et transmises, ou non, par l'adolescent (objet, lieu, horaires, moyens de déplacement) ? Celles-ci sont-elles notées ?	Comment et par qui la sortie est-elle préparée (recherche d'adresse et d'itinéraire, utilisation d'outils spécifiques, explications...) ?
Sortie	-encadrement : présence/absence d'éducateur -composition : seul/à plusieurs	Quelles sont les discussions entre éducateurs et adolescents pendant le déplacement ?	Le jeune sait-il se repérer dans l'espace ? utiliser les transports en commun ?
Retour		Le retour est-il signalé par l'adolescent et fait-il l'objet d'une retranscription par l'éducateur ? En cas de retour de sortie non autorisée, quelles sont les réactions de l'éducateur ?	Echange sur le déroulement du déplacement, sur d'éventuelles facilités/difficultés de l'adolescent ?

Guy, 2012

Pour prendre en compte ces différents éléments, ma présence dans l'établissement s'inscrit à différentes périodes, à l'échelle de la journée, de la semaine ou de l'année :

- Les temps dits de « lever », entre 6h30 et 9h, correspondant au départ de certains adolescents pour leurs journées à l'école, et les temps de soirée entre 19h et 23h30 correspondant aux retours ou non des sorties autorisées et donc au temps des fugues, sont des moments privilégiés d'observation de la gestion des sorties de l'établissement.
- L'organisation hebdomadaire est également prise en compte : les jours de semaine donnent à voir les sorties régulières consacrées à l'école et à la formation, tandis que les weekends sont plutôt consacrés aux sorties pour le loisir et la famille. A ce titre, le vendredi soir correspond au départ en week-end de la plupart des adolescents et constitue un moment clé pour l'observation de la gestion des accompagnements à l'extérieur.
- Une distinction entre différentes périodes de l'année amène aussi à considérer différents types de sorties, et notamment celles réalisées pendant les vacances scolaires. La participation à deux camps d'été avec le foyer 1 a permis d'observer des sorties dans un contexte territorial inconnu des adolescents.

Ces différentes périodes d'observation permettent également d'observer les sorties non programmées, autorisées ou non, et donc la dimension contrôlée des déplacements. Alors que les réunions d'équipe constituent un moment privilégié d'observation de la préparation et des décisions concernant les activités extérieures, l'observation directe des départs et retours de sorties ne se déroule pas dans un lieu précis. Il s'agit surtout d'observer les interactions entre adolescents et éducateurs en amont et en aval de la sortie, et le lieu d'observation dépend donc des habitudes des éducateurs, notamment en ce qui concerne la négociation de la sortie.

- Dans le foyer 1, les éducateurs sont généralement dans la cuisine où la préparation des repas les occupe une partie de la journée (leur bureau est en outre assez petit, et sans fenêtre). C'est donc à cet endroit que les demandes de sorties ont lieu.
- Dans le foyer 2, les demandes peuvent avoir lieu dans le bureau des éducateurs ou à l'extérieur sur le « perron » du bâtiment où les éducateurs passent de longs moments.
- Dans le foyer 3, les demandes et autorisations des sorties ont systématiquement lieu dans le bureau des éducateurs où se trouve la commande d'ouverture du portail.
- Enfin, dans le foyer 4, les habitudes des éducateurs dépendent des groupes, mais les demandes de sorties impliquent généralement un passage dans le bureau des éducateurs.

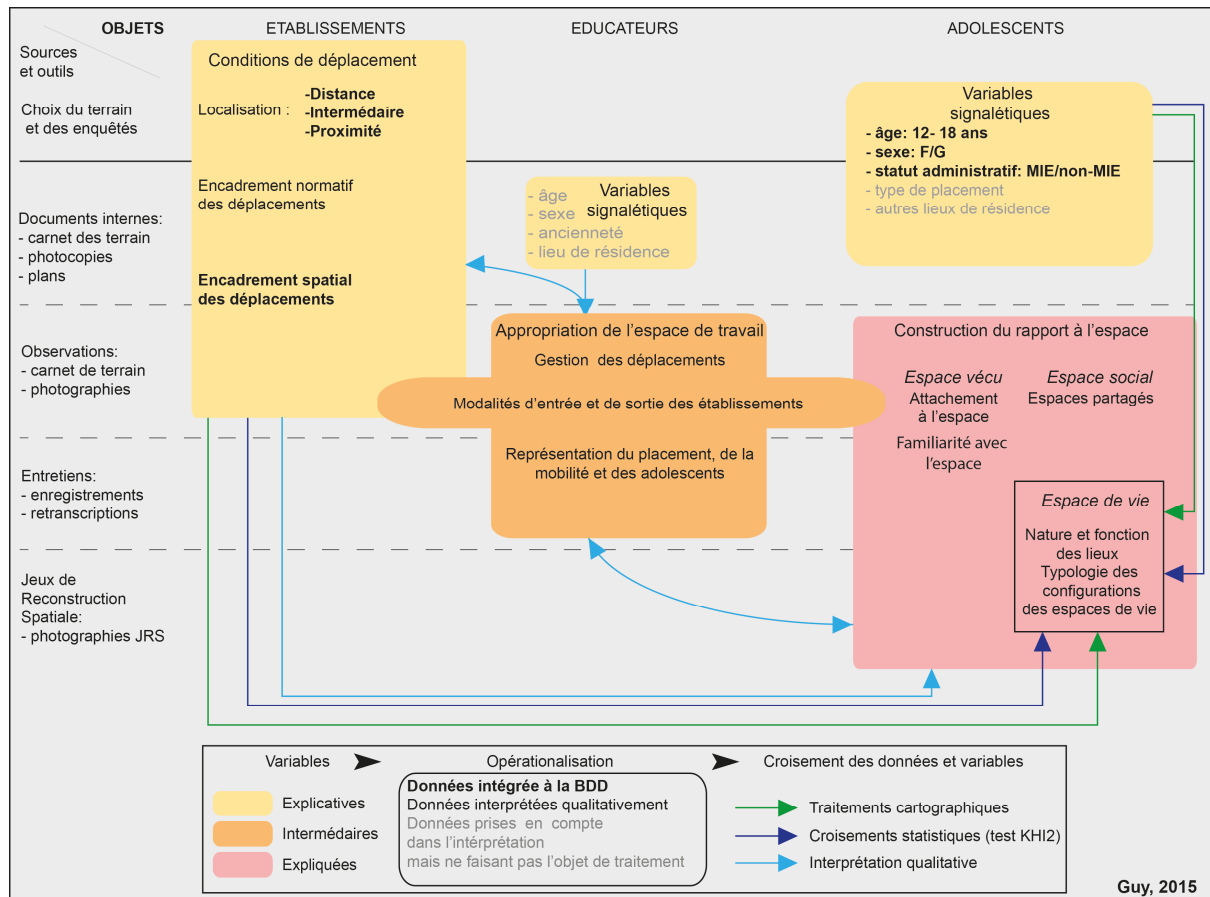
Le bureau des éducateurs constitue ainsi un lieu privilégié d'observation des départs et retours de sorties. C'est également le lieu depuis lequel les appels téléphoniques, en cas de sortie sans autorisation, sont passés (afin de ne pas être dérangés par les autres adolescents et d'avoir à disposition tous les numéros de téléphone, les éducateurs vont dans le bureau, porte fermée). Les observations réalisées dans le bureau des éducateurs s'étendent à d'autres lieux d'observation⁹¹ mais elles permettent déjà de relever les modalités des demandes de sorties, les négociations auxquelles elles donnent lieu, et le déroulement des retours.

Ces éléments sont analysés dans une perspective qualitative. En effet, si le caractère irrégulier des présences dans les établissements ne permet pas de traiter quantitativement les données de l'observation, les notes relevées dans les carnets de terrain montrent certaines régularités dans le traitement des entrées et sorties.

⁹¹Je pense notamment aux situations de franchissement des barrières de l'établissement dans le cas de sorties non autorisées où les échanges entre adolescents et éducateurs ont dans certains cas pu être recueillis.

Cette thèse s'appuie ainsi sur des données replaçant les déplacements des adolescents et la prise en compte de leur mobilité dans un système incluant trois niveaux de compréhension : l'institution, l'éducateur et l'adolescent. La mise en relation des données suppose la conceptualisation d'un modèle de données (Schéma 9).

Schéma 9: Variables, opérationnalisation et traitements



Le système d'hypothèses présenté en introduction est ainsi opérationnalisé par un ensemble de variables opérationnalisées à partir de différents types de données, qui font ainsi l'objet de traitement spécifiques et conjoints. Provenant de quatre types de sources d'information, ces données sont, comme on l'a vu, traitées grâce à différents outils d'analyse. Certaines données sont intégrées à une base de données relationnelle pour associer les informations individuelles, elles-mêmes intégrées à différents niveaux (production globale des JRS et lieux représentés). D'autres informations sont mises perspective avec les variables issues des établissements, construites dans une démarche qualitative.

2. Terrain « sensible », approche plurielle

Comme le remarque Alain Vulbeau, l'adjectif « sensible » appliqué aux recherches en sciences sociales désigne à la fois des objets et des modalités d'approches que les chercheurs déploient pour accéder à ces objets (Vulbeau, 2007). Comme dans le cas d'autres travaux de géographes (Simon-Lorier, 2013), l'objet de cette thèse implique un terrain qui peut être qualifié de « sensible ». La définition des « terrains sensibles » s'applique aux établissements de placement, bien que certaines nuances puissent être apportées. Ces derniers sont en effet « porteurs d'une souffrance sociale, d'injustice, de domination, de violence », et « relèvent d'enjeux socio-politiques cruciaux, en particulier vis-à-vis des institutions sociales normatives » et impliquent

« de renoncer à un protocole d'enquête par trop canonique, l'ethnographe devant ici mettre ses méthodes à l'épreuve pour inventer, avec un souci permanent de rigueur, de nouvelles manières de faire » (Bouillon, Fresia et Tallio, 2005, p. 14-15).

L'appréhension de ce terrain sensible repose sur une approche qui l'est également, bien qu'elle soit associée à d'autres types de méthodes. L'enquête réalisée dans les établissements de placement s'appuie en effet sur une triangulation méthodologique dont l'ancrage disciplinaire dépasse la géographie, afin de comprendre le rôle de la mobilité dans les jeux d'acteurs et dans les rapports à l'espace des adolescents. Ce questionnement géographique est abordé grâce à une démarche ethnographique pour observer le rapport à l'espace, mise en place à travers des observations régulières dans les établissements de l'enquête associées à d'autres méthodes. Comme dans le cas de l'entretien semi-directif dont Stéphane Beaud regrette le « traitement isolé », il faut dans un premier temps réinscrire ces méthodes dans « le déroulement réel » de l'enquête de terrain (Beaud, 1996, p. 227). Au sein de chaque établissement, plusieurs étapes se sont ainsi succédées au fur et à mesure de l'ethnographie. La première a été consacrée à la prise de contact avec les différents acteurs. L'observation directe et la préparation des entretiens avec les éducateurs ont constitué la seconde étape. Souvent avec un décalage de quelques mois par rapport aux entretiens avec les éducateurs, les adolescents eux-mêmes ont été questionnés sur leurs pratiques et représentations spatiales. En parallèle de ces différentes étapes, les documents écrits présents dans les établissements ont été analysés.

La démarche ethnographique avait ainsi un double objectif : elle permettait le recueil de données *via* l'observation directe mais constituait dans le même temps un intermédiaire pour la récolte de données issues d'autres sources.

Loin de respecter un plan précisément défini à l'avance, l'enquête menée dans les foyers s'est construite au fur et à mesure et en fonction de plusieurs contraintes. L'intérêt d'analyser les conditions d'enquêtes et d'expliquer les « déconvenues » auxquelles le chercheur doit faire face est largement affirmé dans l'ensemble des sciences sociales (Bizeul, 1999) et notamment en géographie où le terrain constitue une « boîte noire » (Calbérac, 2010). Ce retour présente un premier intérêt méthodologique : il permet de contextualiser les données recueillies et ainsi de mieux en comprendre leur portée. Plus largement, il interroge le rôle du chercheur sur le terrain et auprès des personnes enquêtées.

2.1. L'enquête ethnographique

L'entrée dans un milieu institutionnel inconnu n'a rien d'évident pour la doctorante débutante que je suis au début de cette enquête : bien que préparée par des lectures et un travail de documentation, mon arrivée dans les établissements s'apparente à la découverte d'un milieu inconnu, au même titre que des terrains plus exotiques de par leur éloignement géographique et culturel. Il s'agit ici de revenir sur mon entrée dans les établissements d'enquête et sur la manière dont l'enquête même s'est mise en place.

2.1.1. Faire sa place

a. *L'accès aux établissements au quotidien*

Les premiers contacts au sein de l'établissement ont été pris avec leur directeur ou directrice, à l'exception du foyer 4⁹² où la prise de contact a été plus compliquée⁹³. J'ai sollicité auprès d'eux un entretien, spontanément ou suite à une recommandation d'une personne rencontrée pendant la phase exploratoire. Après l'entretien semi-directif, j'ai demandé à mes interlocuteurs s'il était envisageable que je réalise une partie de mon enquête dans leur établissement. Ma demande de départ était volontairement évasive, notamment par peur d'essayer un refus en cas de demande trop précise. Sur présentation de mon sujet de thèse et

⁹² Les noms des quatre établissements ne sont pas mentionnés dans cette thèse, ils sont ainsi numérotés de 1 à 4.

⁹³ Avec l'accord du directeur général de l'association gérant le foyer 4, j'ai contacté par téléphone cet établissement et obtenu rapidement un rendez-vous avec un chef de service. Lié à la disponibilité de cette personne au moment de mon appel, ce premier contact a eu des répercussions importantes sur mon accès à ce terrain et sur le déroulement de l'enquête. Une première procédure d'enquête a en effet été mise en place avec cette personne, mais complètement remise en question au moment de sa réalisation. Alors que je pensais que la direction de l'établissement, par l'intermédiaire du chef de service rencontré, était au courant de ma présence et d'accord, il n'en était rien. Il a fallu attendre près d'un an pour que l'enquête se réalise effectivement, après avoir rencontré à nouveau les différents cadres de l'établissement et de l'association (dont le directeur général déjà rencontré mais qui avait changé entre temps).

des objectifs initiaux de la recherche, j'ai donc sollicité une autorisation pour être présente dans l'établissement, prendre des photos, interroger les éducateurs et les adolescents dans le cadre d'entretiens individuels. Alors que je pensais que cette demande allait faire l'objet d'une discussion avec les directeurs, elle a été acceptée sans observations dans trois des quatre établissements. J'ai donc pu bénéficier rapidement d'un accès autorisé au terrain et d'une grande souplesse en termes d'organisation dans le temps et l'espace.

Après une présentation de ma recherche en réunion d'équipe, j'ai ainsi communiqué au chef de service un planning de mes présences dans l'établissement. J'ai dans un premier temps choisi des journées en semaine, qui me semblaient plus propices à la familiarisation avec le terrain. Je venais souvent sur la plage horaire correspondant à celle d'un éducateur de journée, de neuf heures à dix-sept heures, à l'exception du foyer 1, dont l'accès par le train prolongeait quelque peu les horaires. Cette familiarisation m'a permis de connaître le fonctionnement de chaque établissement mais aussi d'accoutumer les individus à ma présence : alors que tous les éducateurs n'étaient pas présents aux réunions où j'ai été présentée (en congés ou d'astreinte avec les adolescents), que tous les personnels n'étaient pas représentés (maîtresse de maison, cuisinier, veilleur, hommes d'entretien, ne sont généralement pas présents aux réunions hebdomadaires où j'ai été introduite), et que les adolescents n'étaient pour la plupart pas au courant de mon arrivée et de sa raison, plusieurs semaines de présence ont été nécessaires avant que l'ensemble des membres d'un établissement m'identifie.

Cette première phase m'a également permis d'évaluer les possibilités d'accès à certaines données et de réalisation des entretiens. La possible lecture de certaines données confidentielles, notamment celles des dossiers administratifs des adolescents, a par exemple été abordée lors du premier contact avec les établissements. Alors que les réponses des directions des établissements concernant la possibilité de consulter ces dossiers étaient plutôt évasives lors du premier contact, j'ai facilement eu accès aux dossiers une fois intégrée aux établissements. Comme ma première demande aux directeurs était assez large, c'est durant cette première phase d'observation que j'ai pu clarifier les conditions d'entretien et signer des conventions lorsque c'était nécessaire. J'ai en effet contacté la référente CNIL de l'Université Lyon 2 afin de connaître les contraintes juridiques du dispositif méthodologique choisi. Sur ses conseils, j'ai signé avec trois des établissements de l'enquête une convention explicitant les modalités de ma recherche, dont les entretiens avec les adolescents.

Suite à cette période de familiarisation, l'organisation des présences dans les établissements a été établie en fonction des besoins de la recherche. Les moments et durées ont ainsi été

adaptés aux besoins de l'observation directe mais aussi à ceux de la réalisation d'entretiens. J'ai ainsi décalé mes présences vers des moments plus propices à l'observation des départs et retours dans l'établissement mais aussi en fonction des possibilités de rencontrer les éducateurs et les adolescents. Pour les premiers, les matinées ou les milieux d'après-midi ont été privilégiés⁹⁴, tandis que les rencontres avec les seconds avaient plutôt lieu en fin d'après-midi (puisqu'elles ne devaient empiéter ni sur le temps de formation/scolarité, ni sur le temps de loisir).

En dehors de ces périodes, ma présence dans les établissements correspondait à la volonté d'observer des moments spécifiques dans (réunions d'équipe mais aussi fête des voisins, etc) et hors de (déplacements, camps de vacances) l'institution. Alors que l'accès à ces différents lieux a été globalement aisé (il me suffisait de demander l'autorisation de venir), ma présence a été plus ou moins explicitement refusée à certains moments et dans certains lieux. Les réunions d'analyse de la pratique ou de supervision⁹⁵, considérées comme délicates en termes de participation d'une personne extérieure, en sont un exemple. De manière plus informelle, et rare, j'ai senti la volonté de certains éducateurs de parler « entre eux », sortant fumer une cigarette et me laissant seule dans le bureau, ou à l'inverse interrompant une conversation alors que j'arrivais. Dans d'autres cas, je n'ai que rarement osé demander à être présente, notamment dans le cas des entretiens formels entre éducateurs et adolescents. Ces moments étaient souvent l'occasion de tensions entre ceux-ci. Je n'ai donc demandé à participer que lorsque je sentais que cela ne perturberait pas l'entretien, où lorsque j'avais pu en discuter avant avec les éducateurs et les jeunes concernés. Il en va de même pour certaines rencontres avec les partenaires extérieurs ou des audiences avec le juge des enfants, souvent sources de tensions au sein de l'équipe éducative, auxquelles j'ai rarement demandé d'assister. Mais lorsque je l'ai fait, mes demandes ont été acceptées.

b. Le rapport aux enquêtes

Ma présentation en réunion d'équipe n'a souvent suscité qu'une brève réaction de la part des éducateurs, dans laquelle transparaissait plus leur étonnement par rapport à ma discipline et mon sujet de recherche qu'un désaccord sur à ma présence. Si j'ai été très bien accueillie par les équipes éducatives, une certaine méfiance ou distance de leur part est parfois apparue dans

⁹⁴ Après discussion avec les directeurs d'établissement, il est apparu impossible de dégager du temps de travail pour la réalisation des entretiens avec les éducateurs. Ces entretiens devaient donc être effectués soit lorsque les éducateurs étaient en poste, soit pris sur leur temps personnel. C'est la première solution qui a été adoptée.

⁹⁵ Il s'agit de réunions où les équipes éducatives sont amenées à réfléchir à leur action auprès des adolescents.

la suite de mon enquête. A quelques reprises, des remarques d'éducateurs semblaient accentuer l'écart qui me séparait d'eux, comme le révèle cet exemple tiré d'un carnet de terrain :

Je reviens d'une sortie avec DA1⁹⁶ et j'ai beaucoup de choses à noter. Mariette (éducatrice) lit sur mon épaule et me dis « je comprends pas, t'écris, t'écris, mais il se passe rien ! ». Laura (éducatrice) répond : « Non mais elle est en thèse, c'est pas comme nous les éducus... ». (Carnet de terrain, F3, 31/01/1).⁹⁷

Consciente que les éducateurs allaient être mes « principaux alliés », comme me l'avait signalé un directeur d'établissement, j'ai progressivement essayé de rompre avec les représentations du chercheur que pouvaient avoir certains d'entre eux. Venir à des moments hors des journées de semaine, tôt le matin et tard le soir, les week-ends et jours fériés, est par exemple apparu comme un bon moyen de me faire accepter au sein des équipes éducatives. Le partage d'horaires difficiles a permis d'instaurer une certaine proximité avec ces dernières. J'ai en outre saisi ces réflexions sur ma situation d'apprentie chercheuse comme opportunité pour engager des discussions sur l'Université, questionner les éducateurs sur leur propre parcours de formation. Lorsque les adolescents étaient présents, ces réflexions et discussions étaient aussi l'occasion de rappeler ma position au sein de l'établissement et éviter ainsi d'être assimilée à une éducatrice, espérant également qu'ils seraient plus enclins à participer aux entretiens.

La perception de mon statut de doctorante par les éducateurs était aussi liée aux rapports hiérarchiques entre personnels des établissements. En effet, même dans les établissements où le climat entre la direction et l'équipe éducative était apaisé, la hiérarchie est apparue très marquée. Une distinction entre le travail administratif et celui du terrain semblait ainsi être opérée par certains. Mon statut de doctorante me situait du côté de la direction dans les représentations des éducateurs, en lien notamment avec des précédentes expériences d'accueil de doctorants. A mon arrivée dans le foyer 2, une éducatrice me dit ainsi « Ah tiens, ils t'ont pas mis au siège toi ! » en référence à une doctorante qu'ils n'avaient jamais vu au foyer et qui était restée au siège administratif de l'association. Cette remarque montre tout d'abord l'étonnement face à ma présence, en tant que doctorante, en situation de terrain. Mais plus encore, l'usage du passif souligne le poids du pouvoir décisionnel de la direction dans les

⁹⁶ Afin de respecter la confidentialité, au-delà de l'établissement, des données recueillies, l'ensemble des noms de personnes cités au cours de la thèse est remplacé par des codes ou faux prénoms. Afin de garantir l'anonymat le plus strict, les noms des adolescents sont remplacés par des codes à deux lettres et un chiffre.

⁹⁷ Les textes issus des carnets de terrain sont reconstitués à partir de notes manuscrites.

représentations des éducateurs. Pour Anne-Marie, ma présence dans le foyer était spontanément associée à la décision des cadres, et non pas à un choix de ma part.

Une phase de familiarisation avec les adolescents a également été nécessaire pour qu'ils identifient le contexte de ma présence au foyer et apprennent à me connaître. Comme dans le cadre d'autres recherches sur les enfants et adolescents, il est apparu nécessaire de « gagner la confiance » des adolescents (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 109). Cette précaution s'est avérée d'autant plus nécessaire que les établissements de placement sont des lieux où les adolescents sont particulièrement méfiants vis-à-vis des adultes. Le refus de l'autorité caractérisant également le rapport entre les adolescents et les éducateurs, il m'a donc semblé inefficace de passer par l'intermédiaire des adultes de l'établissement pour rencontrer les jeunes en entretien. J'ai en effet pu observer leur refus de se rendre à de nombreux entretiens concernant la scolarité, leur suivi social, psychologique ou judiciaire. Dans ce contexte, leur accord pour d'éventuels entretiens dépendait avant tout du lien que je pourrais tisser avec eux. Pendant cette phase de familiarisation, mon objectif était également de pouvoir être différenciée d'une éducatrice ou d'une stagiaire-éducatrice. En effet, le statut de chercheur est un « avantage » dans le cadre d'une recherche auprès d'enfants et de jeunes :

« Le chercheur a un statut original, souvent inconnu des enfants. Il doit en profiter pour s'identifier clairement comme n'étant ni parent ni maître et donner à voir les conséquences de cette identité : le chercheur n'est là ni pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre les conflits entre enfants, ni pour juger » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 106).

Pour cela, plusieurs réflexes ont été adoptés : au quotidien, lorsque les jeunes me demandaient une autorisation de sortie ou autre, je les renvoyais toujours à l'éducateur présent et ne donnais jamais moi-même l'autorisation, même si je connaissais la réponse. Également, je refusais dans la mesure du possible de rester sans éducateur au sein de l'établissement. Lorsque cela a été exceptionnellement le cas (toujours dans des situations où les adolescents étaient sortis et que des cadres étaient présents), j'en ai profité pour redéfinir par la suite ma position auprès des éducateurs et de la direction des établissements⁹⁸. J'ai également essayé, dans la mesure du possible⁹⁹, de ne pas être témoin d'acte délictueux. Pour que les adolescents puissent parler librement pendant les entretiens, il fallait en effet qu'ils fassent « l'expérience de ma neutralité ».

⁹⁸ Ce fonctionnement qui a pu peser sur les éducateurs m'a semblé particulièrement important pour signifier la différence entre ma position de chercheuse, pouvant intervenir à certains moments, et celles des éducateurs.

⁹⁹ Je reviens sur cette « mesure du possible » dans la dernière partie de ce chapitre.

2.1.2. De la distance à la participation : se déplacer

A mon arrivée dans les établissements, ma volonté était d'être une observatrice non participante, et en particulier de me distinguer du rôle d'éducatrice. Cette volonté de différenciation par rapport aux adultes travaillant pour l'institution était autant liée à des impératifs méthodologiques qu'à un rapport plus personnel au terrain d'enquête. Liée à des présupposés et difficilement réalisable dans la réalité, ma position non participante s'est ainsi transformée au fil de la recherche. Ce déplacement renvoie, dans un premier temps, au sens figuré, à celui du positionnement du chercheur en situation d'observation, mais il s'est également traduit par des déplacements au sens propre, plus à même de rendre compte de la mobilité des adolescents.

a. Une position en mouvement (sens figuré)

Mon positionnement de départ dans les établissements était celui d'une observation non participante. La précision, selon laquelle je n'avais pas de compétences éducatives particulières, faite aux directeurs d'établissements lors de la présentation de ma recherche était ainsi réitérée à chaque occasion aux membres de l'équipe éducative. Cette position distante vis-à-vis des adultes présents dans l'institution m'a semblée opportune pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, ne pas être présente, en tant qu'éducatrice, me semblait primordial pour ne pas entrer dans une relation d'autorité avec les adolescents. En marquant la différence avec les autres adultes présents dans l'établissement, j'espérais aussi pouvoir gagner leur confiance et renforcer leur sincérité en entretien. Cette distance me permettait aussi de clarifier mon positionnement par rapport aux adultes, et notamment dans le cas où j'étais témoin d'infractions aux règles de la part des adolescents. Enfin, ce choix de départ était sans doute lié à une méconnaissance et une certaine appréhension des adolescents présents dans les établissements. Malgré un effort de distance par rapport à ces appréhensions initiales, les premiers discours entendus dans certains établissements me poussaient à prendre des précautions, comme le révèle ces extraits de mes carnets :

« Je vais dans le bureau de la secrétaire pour établir la déclaration à l'assurance. Quand je signe le papier, la secrétaire me dit « Non mais c'est pas comme si vous travailliez dans un bureau, ici vous pouvez vous prendre un pain... Je veux pas vous faire peur, c'est pas arrivé depuis plusieurs années mais on sait jamais ! » (Carnet de terrain, F3, 05/01/12).

« Lors de notre deuxième rendez-vous, en présence de la chef de service, nous mettons au point avec M. Dubois, directeur, les modalités de ma présence au foyer 2. Il me propose dans un premier temps d'être présente sur les temps de journée, entre 9 heures et 17 heures. Il précise que cette « phase d'approche » sera « déterminante », et faisant référence aux expériences des nombreux stagiaires que l'établissement accueille il me dit « Y en a avec qui ça fait, mais y en a avec qui ça fait pas ! » (Carnet de terrain, F2, 06/01/12).

Ces mises en garde concernant ma rencontre avec les adolescents pouvaient être interprétées comme une invitation à la prudence et la distance. Dans le même temps, la difficulté de cette position d'observation non-participante a été soulignée par nombre d'interlocuteurs. Suite à la présentation de mon dispositif d'enquête, un directeur d'établissement s'exclame ainsi: « Quand on entre ici, on peut pas être seulement observateur, on est observateur-acteur, on peut pas être passif ! » (Entretien directeur, foyer 2, 06/02/12).

Cette position s'est en effet rapidement révélée caduque et m'a contrainte à définir, un peu au jour le jour, un nouveau positionnement. Malgré mon insistance à préciser le but scientifique de ma présence dans les établissements, j'ai parfois été considérée comme une stagiaire « traditionnelle ». Les MECS fonctionnent en effet souvent avec un ou plusieurs stagiaires, étudiants en école d'éducateurs, et les équipes sont donc habituées à travailler avec des jeunes stagiaires qui se forment en partie sur le terrain mais qui sont aussi utiles pour effectuer certaines tâches et compléter des effectifs de personnels parfois insuffisants. Par ailleurs, ce positionnement en tant que « stagiaire éducatrice » a été limité par le fait que je n'avais pas mon permis de conduire et que les stagiaires, ne pouvant pas rester seuls dans les établissements pour des questions de responsabilité, sont souvent mobilisés pour des accompagnements d'adolescents à l'extérieur, en voiture. Mais il est arrivé que mon nom soit inscrit sur le cahier prévoyant les accompagnements de la journée ou que l'on me demande de venir un jour particulier, notamment dans le foyer 3 :

« La chef de service me demande mes horaires pour le mois prochain. Je lui dis que je serai peut-être amenée à venir de manière imprévue, selon les rendez-vous que je réussirai à prendre avec les filles. Elle me dit « ce qui est important c'est que je sache quand tu viens sur des plages horaires, comme ça si y a des choses à prévoir je sais que je peux compter sur toi ». Elle me demande ensuite si je peux venir le vendredi 18 mai « en plein milieu du week-end de l'ascension. C'est pas pour remplacer un éducateur mais bon, ça fait toujours une présence en plus dans la maison. » » (Carnet de terrain, F3, 16/04/12).

Ces évènements saisis comme des opportunités de présence supplémentaire dans l'établissement remettaient en question ma position « non participante » de départ. En étant intégrée au planning des éducateurs, j'intervenais, par ma présence même, dans l'organisation

des établissements. Dans le même temps, le contact avec les jeunes s'est avéré plutôt facile. Si j'ai noté plusieurs situations où, restée seule avec un ou plusieurs jeunes, je ne me suis pas sentie en sécurité, j'étais globalement en confiance et à même d'identifier les personnes et les moments où la présence d'un éducateur avec moi n'était pas nécessaire. Face à la réalité du terrain, je me suis donc autorisée à participer à des actions éducatives, tout en insistant sur l'originalité de ma position à chaque occasion possible.

Vécue au départ comme une contrainte dans ma recherche, la redéfinition de mon positionnement m'a permis d'accéder à de nombreuses données supplémentaires. J'ai ainsi réalisé plusieurs accompagnements d'adolescents qui ont été utiles, à la fois pour renforcer le lien avec eux, en leur expliquant individuellement les raisons de ma présence dans l'établissement et en leur proposant un entretien individuel, et pour observer en direct leurs pratiques à l'extérieur de l'établissement. Ma participation à des activités très diverses m'a également permis d'engager des discussions informelles particulièrement intéressantes avec les adolescents. C'est par exemple après une heure passée à me lisser les cheveux que UC1 a répondu à mes questions concernant sa déscolarisation, liée pour elle à son passage « de foyers en foyers » (Carnet de terrain, F2, 13/01/12). Ce positionnement et son évolution au cours des mois ont été perçus différemment selon les établissements. Dans le foyer 3, alors que je n'avais pas accès aux réunions d'analyse de la pratique en début d'observation, on m'a par la suite demandé d'y participer.

« La chef de service me dit que ce serait bien que je vienne les mardis en analyse de la pratique. Lorsque je lui réponds que je ne suis pas autorisée à y aller, elle me dit « Oui mais quand même t'es confrontée aux filles, si tu fais des accompagnements... C'est pas comme si c'était juste de l'observation ! ». Elle me propose ensuite de poser des questions en réunion si j'ai des problèmes avec une fille. »(Carnet de terrain, F3, 16/04/12).

Inversement, la position d'observation non-participante affirmée au début de mon enquête m'a, dans certains cas, empêchée d'accéder à certaines situations. J'ai par exemple essayé de participer à un camp d'été avec le foyer 2. Organisée par trois éducatrices, cette semaine de vacances en Camargue avait pour objectif de « montrer aux jeunes une autre façon de vivre »¹⁰⁰ et constituait donc pour moi un terrain d'observation particulièrement pertinent. Après avoir demandé leur accord aux éducatrices, j'ai évoqué avec le directeur de l'établissement la possibilité d'une participation au camp. Malgré l'accord de celui-ci, j'ai par la suite été convoquée par la chef de service qui m'a annoncé le « refus de ma demande ».

¹⁰⁰ Des extraits de ce projet sont présentés dans le chapitre 5.

M'expliquant que ma présence augmenterait le nombre d'adultes et que cela perturberait le groupe, elle a aussi justifié ce refus par le fait que je n'avais pas de « position éducative » et qu'elle ne comprenait pas comment j'allais m'intégrer au camp.

Ce dernier exemple montre bien l'ambivalence de ma position et sa redéfinition au fil de la recherche : alors qu'au départ ma crainte était d'être trop impliquée dans le quotidien des adolescents et d'être assimilée à une éducatrice, ce statut a dans certains cas limité mon accès au terrain. Cependant, ce dernier cas est plutôt marginal et la souplesse de ma position a été plutôt enrichissante dans le cadre de la recherche. Toujours identifiée comme non-éducatrice, les situations où j'ai transformé ma position initiale ont été souvent de ma propre initiative, ou en tout cas rarement imposées par les équipes (et lorsque c'était le cas j'ai toujours eu l'occasion de repréciser l'objet de ma présence). J'ai ainsi dans certaines situations pu bénéficier de mon statut d'adulte, notamment pour accompagner les adolescents en déplacement.

Cette pratique révèle l'ambivalence de ma position au sein des établissements : accompagnant des adolescents qui sinon n'auraient pas pu sortir, je jouais le rôle d'une éducatrice (tout en gardant ma position de chercheure) et me situais plutôt dans de l'observation participante. Malgré cette ambiguïté, ces accompagnements, tout comme les accompagnements de déplacements avec éducateurs, ont eu un grand intérêt dans le cadre de ma recherche.

b. ... au service du mouvement (sens propre)

L'un des principaux intérêts de ce positionnement redéfini au cours de la recherche est de m'avoir permis de choisir ma place, physique cette fois. Je pouvais par exemple décider d'accompagner un déplacement avec un éducateur, où ma présence n'était donc en rien utile et où j'étais simple observatrice, ou bien d'accompagner un adolescent sortant seul en devenant accompagnatrice. Ainsi, la possibilité d'accompagner les sorties individuelles et collectives avec éducateurs mais aussi les sorties d'adolescents seuls, contribuait à réaliser une « géographie en mouvement » (Brachet, 2012, p. 557). A l'instar des migrations internationales étudiées par Julien Brachet, la mobilité quotidienne gagne ainsi à être étudiée *via* une observation elle-même mobile. Le fait d'être présente dans la voiture pendant les sorties avec les éducateurs favorisait l'observation des choix d'itinéraires, les discussions qu'elles entraînaient, les discours associés aux passages dans tel ou tel lieu. J'essayais alors d'interagir le moins possible, comme pendant les observations de dialogue entre adolescents et éducateurs *in situ*. Les sorties avec un seul adolescent m'ont permis d'observer leur usage

de l'espace. La redéfinition de ma position et la possibilité d'être là en tant qu'observatrice ou qu'accompagnatrice ont contribué à la construction d'un « terrain rhizomique en accordant *a priori* un potentiel heuristique identique aux points et aux lignes qui le constituent, c'est-à-dire aux localités et aux itinéraires » (Brachet, 2012, p. 554).

Le caractère mobile de mes présences dans les établissements a en outre dépassé le simple recueil de données sur le déroulement des déplacements observés ou accompagnés. De la même manière que Gérard Mauger (Mauger, 1991) établit une typologie de ses enquêtes en fonction du type de réaction qu'ils ont face à sa demande d'entretien, mes propres mouvements sur le terrain sont révélateurs des différentes conditions de déplacement dans les établissements de l'enquête. Dans un premier temps, mon propre accès aux établissements, en l'absence de permis de conduire, m'a permis d'éprouver les conditions de mobilité des adolescents. Ensuite, la manière dont je me suis déplacée ou non pendant mes présences dans les établissements est également révélatrice des habitudes propres à chacun d'entre eux. Ainsi, dans le foyer 1, un trajet en voiture a presque systématiquement été effectué lors de mes journées d'observation. Dans cet établissement situé en milieu rural, les éducateurs sont amenés à réaliser de nombreux accompagnements et travaillent souvent seuls : comme les adolescents placés, je participais donc systématiquement aux déplacements pour ne pas être seule dans l'établissement. Dans les autres établissements, à l'inverse, les sorties en voiture ont été beaucoup plus rares et faisaient l'objet de demandes explicites de ma part. L'accessibilité des établissements et le nombre plus important d'éducateurs sur une même tranche horaire conféraient ainsi au déplacement un caractère plus individuel et un rôle spécifique dans la relation entre éducateurs et adolescents. Il était donc plus difficile pour moi de m'immiscer dans ces déplacements.

Clairement déterminée au début de ma recherche, ma position dans les institutions a été redéfinie dans un double mouvement : d'une part une moindre appréhension de ma part face aux adolescents que j'avais, entre temps, eu l'occasion de connaître ; d'autre part une injonction de la part des équipes éducatives à effectuer un certain nombre de tâches. J'ai finalement joué de cette position assez souple pour choisir notamment les lieux de mon observation. Celle-ci s'est ainsi déclinée dans et hors de l'institution, permettant une observation directe de la mobilité quotidienne dans le cadre du placement. Si elle constitue bien un atout pour le recueil de données, cette souplesse de position a aussi conduit à un certain nombre de difficultés et de questionnements sur la place du chercheur sur son terrain.

2.1.3. Rester à sa place

La souplesse de ma position dans les établissements, entre observatrice extérieure et participante occasionnelle, a amené un certain nombre de questions quant à l'impact de ma présence dans les établissements et pour les personnes rencontrées. Ces questions concernent, dans un premier temps, l'implication quotidienne dans la vie de l'institution et des personnes et, dans un second temps, la diffusion des informations recueillies dans et hors de l'institution. Si la question de l'implication du chercheur dans les faits qu'il observe intervient dans toute recherche, elle se pose avec une certaine acuité dans le cas de méthodologie ethnographique, pour laquelle le chercheur se retrouve en présence des enquêtés sur de longues périodes :

« Sur le terrain, la question de la justice et de l'injustice, et plus largement de « l'engagement », n'est plus simplement un problème théorique et abstrait. Elle se pose et même s'impose pratiquement, dans des situations vécues directement par les chercheur-es, auxquelles ils sont personnellement confrontés ici et maintenant : auxquelles ils doivent réagir que ce soit d'une manière ou d'une autre : que ce soit par la fuite, la participation active ou tout autre comportement qui leur semble souhaitable voire inévitable » (Morelle et Ripoll, 2009, p. 159).

Dans le cas de mon enquête, la présence dans les établissements m'a confrontée à des dilemmes entre ma position en tant que chercheuse et ma position en tant que personne. Les deux étant indissociables, il s'agit ici de revenir sur ces situations et sur les arbitrages auxquels elles ont donné lieu.

Ces dilemmes sont notamment apparus lorsque j'étais témoin d'infractions aux règles de la part des adolescents. La nécessité de ne pas interférer dans la situation observée se confrontait alors à la question de ma responsabilité dans le cas d'une éventuelle mise en danger des adolescents. La responsabilité vis-à-vis de l'institution que je pouvais facilement contourner en faisant comme si je n'avais pas vu, se doublait d'un dilemme éthique, plus difficile à surmonter. Face à ce dilemme, j'ai choisi de signaler ou non les situations dont j'étais témoin en fonction de deux critères, celui du lien de la situation avec l'objet de ma recherche et de l'évaluation de la gravité de la situation observée. Tout en essayant d'intervenir le moins souvent, certaines situations m'ont semblé importantes à signaler, notamment lorsqu'elles mettaient en danger des personnes. Ce jugement, issu de mes représentations personnelles, était plus ou moins conforme avec les réactions observées chez les éducateurs. Les cas de violences entre adolescents, les scènes de bagarres notamment, m'étaient difficilement supportables alors que les éducateurs étaient certainement plus habitués et plus aptes à juger du risque que ces situations représentaient.

2.2. Les entretiens

Les entretiens avec les éducateurs et les adolescents ont été fixés selon le même procédé : ma présence au sein des établissements dans le cadre de l'enquête ethnographique m'a permis de fixer des rendez-vous avec les personnes concernées. Incluant dans le cas des adolescents le recours à un outil spécifique, le JRS, l'obtention des entretiens et leur réalisation ont été soumises à différentes contraintes.

2.2.1. Négocier les entretiens

Une série d'entretiens avec les acteurs de terrain a été réalisée au sein des établissements retenus pour l'enquête approfondie, où les directeurs d'établissements et plusieurs membres de l'équipe éducative ont été rencontrés. A l'exception des directeurs rencontrés au préalable, les interviewés étaient déjà connus dans le cadre de l'enquête ethnographique. Celle-ci a ainsi permis « une sorte de « travail » de repérage de possibles enquêtés » comme l'explique Stéphane Beaud (Beaud, 1996, p. 249) en distinguant les personnes ressources des « opportuns » dont on « pressent qu'ils seront « bavards » mais ne feront pas avancer l'enquête, voire la freineront » (Beaud, 1996, p. 249). Ainsi, j'ai demandé à réaliser des entretiens avec certains éducateurs dont la place spécifique dans l'équipe éducative, notamment du fait de leur ancienneté, avait pu être observée. Selon la taille de l'équipe éducative, entre quatre et huit entretiens ont été réalisés dans chaque établissement, pour un total de vingt-trois éducateurs interrogés. S'ajoutent aux entretiens avec les éducateurs des entretiens avec les deux psychologues de l'établissement dans le foyer 4, et avec une personne extérieure proche de l'établissement dans le foyer 1. Le choix des personnes interrogées dans chaque établissement a tenu compte de l'âge, du sexe et de l'expérience de la personne au sein de l'établissement. Pendant l'entretien, des questions sur le parcours professionnel et résidentiel des éducateurs permettaient aussi de prendre en compte ces dimensions dans l'analyse des entretiens.

Toujours pendant l'ethnographie, la même méthode a été utilisée pour repérer les potentiels enquêtés auprès des adolescents accueillis. Les sollicitations d'entretiens concernaient les adolescents remplissant les critères d'âge retenus. De même, elles tentaient de respecter une répartition homogène des différentes modalités des variables choisies (sexe notamment) au sein de l'échantillon. Cependant, face aux difficultés d'obtenir des entretiens, les sollicitations pouvaient être dans certains cas élargies, ou bien des entretiens avec des adolescents ne

répondant pas exactement aux critères de l'échantillon finalement acceptés. Ainsi, le délai de quinze jours minimum séparant l'arrivée d'un adolescent de l'entretien n'a pas toujours été respecté, notamment lorsque la sollicitation de l'entretien venait de l'adolescent. En effet, l'obtention des entretiens a parfois été difficile et a été le fruit d'une véritable négociation.

Le temps a constitué la principale variable d'ajustement pour favoriser les rencontres avec les adolescents: pouvoir entrer en relation avec eux supposait avant tout que je sois présente souvent et sur des plages horaires longues, afin d'être là au moment où un adolescent aurait envie de parler et où l'on pourrait ainsi passer un moment ensemble. Au départ j'ai pensé qu'après une « phase d'approche » il serait possible de me rendre moins souvent dans les établissements, fixant des rendez-vous aux adolescents pour les entretiens. La conception d'un calendrier d'entretiens avec les adolescents a pu être mise en place seulement dans certains cas.

En effet, pensant que la relation engagée avec la plupart des adolescents me permettrait de réaliser facilement des entretiens avec eux, plusieurs difficultés dans cette étape de la recherche sont apparues, notamment en termes d'organisation. Les établissements gèrent en effet l'agenda d'un groupe allant de dix à vingt adolescents, dont les multiples prises en charge accentuent la complexité. En outre, ces rendez-vous sont parfois pris ou décalés à la dernière minute en fonction des aléas du groupe ou de l'adolescent concerné. Ainsi, même lorsque je réussissais à fixer un rendez-vous à un adolescent pour réaliser un entretien, il est arrivé plusieurs fois qu'il soit finalement occupé à ce moment, ou que, présent, il refuse l'entretien. Partageant ces difficultés avec les équipes éducatives, il est apparu que la meilleure solution consistait à proposer les entretiens à l'improviste, lorsqu'un jeune était présent et dans de bonnes dispositions. Ce fonctionnement qui s'est avéré plus efficace que le premier présentait cependant des inconvénients majeurs. Il nécessitait de longs temps de présence dans les établissements, dans l'attente d'une occasion d'entretien. Les entretiens n'étant pas prévus à l'avance, il fallait en outre que je sois très réactive lorsqu'un jeune était disponible.

En outre, l'entretien n'étant pas anticipé, il a parfois été difficile de trouver un lieu au moment donné, toutes les salles d'entretien étant occupées. Dans le foyer 2, la salle de réunion, au rez-de-chaussée et à l'écart de l'établissement, est apparue comme un lieu propice à la réalisation de l'entretien dans de bonnes conditions, sans bruit ni intrusion de personnes. Si la salle de réunion a également été utilisée dans le foyer 1, certains entretiens ont en revanche été réalisés à l'extérieur, à la demande d'adolescents qui souhaitaient pouvoir fumer pendant

l'entretien. C'est dans le foyer 3 qu'il a été le plus délicat de trouver un lieu pour réaliser les entretiens. En effet, la « salle d'entretien », au calme, était souvent occupée, obligeant à mener les entretiens dans une autre salle qui présentait plusieurs inconvénients. Située dans l'entrée, lieu de passage, elle était en outre vitrée et ne garantissait pas la confidentialité de l'entretien. Mais ce qui a pu apparaître comme une contrainte a aussi favorisé la conduite d'autres entretiens. Dans cet établissement comme dans d'autres, c'est en voyant le JRS posé quelque part que certains adolescents m'ont demandé eux-mêmes de réaliser un entretien. Le caractère volumineux du JRS¹⁰¹ qui a pu me déranger dans certains de mes déplacements en transport en commun, a là aussi été un atout. Ainsi, dans le foyer 3, c'est ainsi mon « sac à main bizarre », la housse du JRS, qui a éveillé la curiosité de certaines jeunes filles. Au-delà de cet aspect, le JRS est un outil particulièrement adapté pour enquêter auprès d'adolescents.

2.2.2. Le Jeu de Reconstruction Spatiale

Cet outil présente différents intérêts dans le cadre de notre recherche. A l'instar de l'usage qui peut être fait de la carte dans la réactivation des récits de vie, le JRS peut être considéré comme un « support de médiation » (Martouzet et al., 2010, p. 159). Ainsi, la fonction de « défense contre l'angoisse que peut présenter le vertige du récit de vie » (Martouzet et al., 2010, p. 160) se retrouve lorsque l'on travaille à l'échelle temporelle du quotidien. L'aspect ludique du JRS, par rapport notamment à la cartographie mentale classique (papier et crayon), redouble l'intérêt d'utiliser un « support de médiation ». Cette caractéristique de l'outil facilite certainement l'accord des adolescents pour l'entretien, présenté par l'intermédiaire du jeu. En effet, une forte proportion d'entre eux n'est pas scolarisée ou suit des cursus particuliers, témoignant d'un rapport difficile à la scolarité. La simplicité des consignes du JRS garantit également une forte participation dans le déroulement de l'entretien. Il est aussi particulièrement utile face à l'angoisse du dessin, autre méthode classique pour enregistrer les cartes cognitives de l'espace.

Outre ces intérêts au moment du recueil des données, le JRS permet une interprétation quantitative des informations recueillies. En effet, sa structuration autour d'éléments standardisés facilite l'interprétation des représentations spatiales, notamment en comparaison des cartes mentales traditionnelles (Ramadier et Depeau, 2010). Plusieurs outils permettent de recueillir les représentations spatiales, notamment les cartes mentales et cartes cognitives qui « s'efforcent ainsi de représenter les représentations spatiales » (Brunet, Ferras et Théry,

¹⁰¹ La housse du JRS a les dimensions suivantes : 60x70 cm.

1993). Ces outils ont été utilisés par plusieurs chercheurs auprès d'enfants (Depeau, 2003 ; Fournand, 2003 ; Tsoukala, 2001). Cependant, les difficultés d'interprétation des cartes mentales sont nombreuses, du fait de la diversité des représentations obtenues (plan ou dessin) et des éléments qui la composent. La forme même du JRS impose aux enquêtés une représentation zénithale de l'espace et un certain nombre d'éléments standardisés. Ces éléments génériques permettent la comparaison entre les différentes productions d'espaces transcrites avec le JRS, tout en laissant aux enquêtés la liberté de représenter ce qu'ils souhaitent¹⁰².

Plus globalement, le recueil de représentations spatiales à travers le jeu s'inscrit dans la prise en compte des compétences d'acteurs non-universitaires pour localiser et cartographier des données. Alors que la diffusion d'outils numériques permettant la localisation et la cartographie des données interroge ces compétences et la manière dont les géographes peuvent les prendre en compte (Mericskay et Roche, 2011 ; Pumain, 2010), les outils non-numériques facilitent aussi la construction, avec des acteurs divers, d'un savoir sur l'espace. Le dispositif du « jeu de territoire », « proposé pour faciliter la participation des acteurs à la conception de projets et améliorer la gouvernance des territoires » (Lardon et Piveteau, 2005), en est un exemple.

2.2.3. Garantir la confidentialité

La contradiction entre la position de chercheuse observatrice de l'institution et celle d'adulte agissant au sein de l'institution s'est également posée à travers la question de la confidentialité des entretiens réalisés avec les adolescents.

Les réactions des directions d'établissement face à ma demande de réaliser des entretiens confidentiels avec les adolescents révèlent un autre type de confrontation entre objectifs scientifiques et éthiques. Dans le foyer 3, le directeur m'a ainsi demandé de lui référer toute « violence physique ou psychique et toute remise en question de la sécurité des jeunes filles » dont témoigneraient les filles en entretien (Carnet de terrain, F3, 19/12/11). Cette injonction est également formalisée dans les « règles institutionnelles » que, comme chaque personne intervenant dans le foyer 3, je me suis engagée à respecter devant l'ensemble des adolescentes et professionnels de l'établissement à l'occasion d'une réunion, à travers la règle de « la

¹⁰² L'évocation d'éléments difficilement représentables à l'aide du JRS montre cependant que le jeu limite d'un certain point de vue les possibilités d'expression de l'enquêté.

restitution : Chacun s'engage à faire savoir tout fait susceptible de mettre en danger les personnes et les biens¹⁰³ ». Après discussion avec différents membres de l'équipe éducative, j'ai ainsi reformulé l'introduction des entretiens dans le foyer 3, précisant que ceux-ci étaient réalisés pour moi, dans le cadre de ma recherche, et qu'ils n'étaient pas transmis aux membres du foyer, sauf dans des cas de mise en danger des biens et des personnes. Considéré au départ comme une limite à ma recherche, ce préalable a finalement permis de clarifier une situation qui a pu être problématique lorsque cela n'avait pas été le cas.

Outre ces cas liés à la mention de pratiques violentes dans les entretiens, la confidentialité de la parole des adolescents a également été remise en cause par certaines demandes des équipes éducatives. Dans le foyer 2, l'intérêt de la psychologue de l'établissement pour mon « regard de géographe », s'il a pu être un atout pour légitimer ma présence au sein de l'établissement, aurait également pu remettre en cause la confidentialité des entretiens. J'ai par exemple refusé sa proposition de réaliser des entretiens avec elle et les adolescents. D'autres situations ont également pu porter atteinte à cette confidentialité :

« Après avoir réalisé un entretien avec le JRS, je le pose sur la table de la pièce centrale. Madame C. passe et me dit « Alors montrez-moi ça ! ». Je lui explique le fonctionnement du jeu, certains jeunes sont présents dans la salle mais ne prêtent pas une grande attention à la discussion à l'exception de M. avec qui je viens de réaliser un entretien. Madame C. me demande devant la jeune fille: « Elle vous a parlé d'Aix j'imagine ? ». Alors que j'ai présenté l'entretien comme confidentiel à M., je suis contrainte de répondre, de manière évasive et en reprécisant que ce qui se passe en entretien reste entre les interviewés et moi. (Carnet de terrain, F2, 03/02/12). »

La question de la confidentialité vis-à-vis de l'établissement a donné lieu à la méfiance de certains adolescents. En effet, au-delà de la négociation de l'entretien, à proprement parler, la réponse aux questions posées a également fait l'objet de discussions, parfois infructueuses. Malgré ces efforts pour garantir la confidentialité des entretiens et marquer ma distance par rapport à l'équipe éducative, la confiance est restée parfois difficile à établir avec les jeunes comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« [...] D'accord, et après y a quoi comme autres endroits où tu vas souvent ?

Avec le foyer ? Parce que moi les endroits où je vais c'est secret...

Mais tu sais, je t'ai expliqué que ce qu'on se dit là ça reste entre nous. Et puis t'as bien vu depuis le temps que je viens, je suis pas éducatrice !

Non, mais avec le foyer on sait jamais ![...] » (AL1, F1, 01/02/12).

¹⁰³ Règlement de fonctionnement, p.8.

Si la place du chercheur en situation d'observation dans l'institution mérite d'être questionnée, celle de la diffusion des résultats de l'enquête est aussi importante, puisqu'elle peut avoir des répercussions sur les enquêtés, individuellement ou collectivement. Au-delà de l'usage de codes et de faux prénoms pour remplacer ceux des enquêtés, la question de la possible identification des lieux d'enquête s'est posée au cours de la recherche. Cette question intervient dans le contexte d'établissements ayant des effectifs parfois faibles, tant au niveau des adolescents accueillis que des professionnels, où la possibilité de reconnaître des personnes, à partir des lieux mentionnés, devait être envisagée. Après discussion avec la CNIL, il est apparu que le nombre de personnes présentes dans les établissements était suffisant pour que ces dernières ne puissent pas être identifiées à partir des établissements. Plusieurs précautions ont tout de même été envisagées, et dans certains cas retenues, pour limiter cette identification des établissements. Leur identification trop immédiate est dans un premier temps limitée en remplaçant, dans le texte, le nom des établissements par une numérotation. Cependant, ils peuvent être reconnus malgré cette précaution, surtout pour des personnes connaissant les structures, à travers les photographies et la cartographie de la localisation des établissements. La possibilité de travailler à partir d'une cartographie décontextualisée a été étudiée pour empêcher cette identification. Elle pose cependant le problème de la lecture et de la compréhension des processus spatiaux analysés. En outre, les photographies des établissements, autant de leur intérieur que de leur extérieur, sont apparues indispensables dans l'analyse des conditions de déplacement dans les établissements. Ces éléments (photographies et cartes où les établissements sont localisés) ont été placés dans un volume d'annexes confidentielles, et remplacés dans le texte par des schémas et croquis.

Se pose également la question de l'impact de la recherche d'un point de vue plus collectif, voire social¹⁰⁴. Bien que cette recherche ne s'inscrive pas dans une démarche de recherche-action, la présence dans un dispositif d'action sociale et le discours produit sur ce dernier peuvent avoir des conséquences sur les dispositifs eux-mêmes. Ces conséquences potentielles de la recherche se situent dans le cas de cette thèse au niveau des établissements de l'enquête eux-mêmes, mais aussi du dispositif de Protection de l'enfance en général.

Concernant le premier point, malgré la distance caractérisant ma position au sein des établissements durant la phase d'observation, le simple intérêt d'une géographe pour les établissements en question a pu provoquer ou faire écho à certains questionnements des

¹⁰⁴ Le risque d'une identification des personnes ayant contribué à cette recherche étant évacué, d'éventuelles répercussions de ce travail au niveau des trajectoires individuelles sont évitées.

équipes éducatives. La réaction de la psychologue d'un foyer qui, suite à la présentation de mon sujet de thèse, me dit ainsi à propos des déplacements : « on en parle tout le temps » (Carnet de terrain, F2, 16/01/12), montre bien cette convergence des questionnements de recherche et des préoccupations institutionnelles.

En outre, les questions abordées en entretien avec les éducateurs ont parfois été mises en relation avec les débats présents au sein de l'institution, ou ont fait émerger de nouveaux questionnements. La gestion et l'interprétation des « fugues » par les équipes éducatives est un bon exemple de cette concordance entre mes questions de recherche et les réflexions des établissements (voir chapitre 8). De la même manière que la recherche s'est appuyée sur les réflexions des institutions, il semble probable, bien que difficile à vérifier, que les réflexions des institutions se soient également nourries de la recherche alors en cours. La fin de la période d'observation a par ailleurs donné lieu à des retours plus ou moins formels sur la recherche. Le simple fait de travailler sur le placement dans le cadre d'une thèse en géographie a souvent interrogé les éducateurs, montrant, si ce n'est de l'intérêt, du moins de la curiosité. Par exemple, alors que je me présente à une nouvelle éducatrice du foyer 3, elle me dit :

« C'est une thèse de géographie...C'est marrant géographie, je vois pas du tout ce que ça peut donner. J'aimerais bien le lire quand même ton truc quand ce sera fini ! » (Carnet de terrain, F3, 14/06/12)

La présentation de mon sujet de thèse et les discussions informelles avec les équipes sur les conclusions partielles de ce travail à l'issue de la période d'observation ont ainsi été relayées, dans le cas du foyer 3, par un retour plus formel lors d'une réunion d'équipe. Invitée à présenter des résultats dont j'avais précisé qu'ils étaient partiels, j'ai restitué certaines réflexions présentées par ailleurs¹⁰⁵. L'intérêt qu'a suscité cette présentation auprès des personnes présentes, ainsi que les discussions relatives à la finalisation de ma thèse et la possibilité pour les équipes éducatives d'y avoir accès, vont certainement au-delà de la simple curiosité ou d'une volonté de contrôler cette production à laquelle ils ont participé. Ils suggèrent que les équipes des établissements de l'enquête pourraient trouver dans ce regard décalé sur le placement se différenciant des multiples dispositifs d'évaluation auxquels ils sont soumis des pistes pour enrichir une action à propos de laquelle ils se questionnent quotidiennement.

¹⁰⁵ Il s'agit des résultats présentés lors du colloque « Les jeunes vulnérables face au système d'aide sociale », organisé par l'EHESP et l'Université Rennes 2 les 20 et 21 septembre 2012 et de la journée d'étude « *Et l'immobilité dans la circulation?* » organisée par l'UMR Migrinter et l'axe MIT du CIST à Poitiers, les 19 et 20 novembre 2012, ayant donné lieu à une publication (Guy, 2013).

Enfin, la portée de cette recherche au-delà des établissements de placement peut également être interrogée. Bien que lucide sur la difficile diffusion d'une thèse en dehors du monde universitaire, la présentation de certains résultats dans des colloques où étaient présents des acteurs universitaires et professionnels a également montré la porosité entre questionnements de recherche et questionnements des institutions. Sans que cet objectif ait guidé mon travail et sans présager de l'intérêt que constituera ma thèse au sein des nombreuses productions scientifiques ayant pour objet la Protection de l'enfance, j'ai pris en compte la potentielle appropriation des résultats de cette recherche par les acteurs professionnels au cours de sa réalisation.

L'entrée dans les établissements du dispositif de la Protection de l'enfance soulève ainsi un certain nombre de questions éthiques. Celles-ci concernent l'ensemble des chercheurs en sciences sociales mais sont exacerbées par les caractéristiques de l'objet de la recherche (Houssay, 2006). S'il s'avère difficile de répondre à l'ensemble de ces questions, leur prise en compte est indispensable pour considérer les conditions de production de l'enquête.

Conclusion du chapitre 3

Ce troisième chapitre rend compte des conditions et modalités de l'enquête dont les résultats vont servir au développement. Une enquête exploratoire a tout d'abord conduit à la sélection d'un type d'établissement, les MECS, sur un territoire précis, le département du Rhône, pour analyser la dimension spatiale du placement. Ce choix est fondé sur les potentialités heuristiques des spatialités des MECS, identifiées pendant la phase exploratoire.

Suite à ce choix déterminant pour la suite de la recherche, une enquête a été menée dans quatre établissements pendant près de deux ans. De multiples méthodes de recueil de données ont été mobilisées pour s'intéresser aux établissements, aux éducateurs et aux adolescents, dans leurs relations. Parmi elles, l'ethnographie a une place centrale puisqu'elle produit des données issues de l'observation et qu'elle permet en même temps l'accès à d'autres sources (entretiens avec les éducateurs et les adolescents et documents écrits). La manière dont les déplacements sont encadrés par les établissements et gérés au quotidien par les éducateurs est mise en relation avec l'appropriation de ces conditions par les adolescents. Les variables construites pour répondre à la problématique générale se situent à ces trois niveaux, ou à leur intersection.

Enfin, durant cette enquête, les questionnements éthiques ont côtoyé ceux d'ordre strictement scientifique. Fondée sur la proximité avec les enquêtés, la méthode ethnographique nécessite en effet un effort de réflexivité de la part du chercheur. Riche et contraignante à la fois, la grande souplesse avec laquelle le terrain a été abordé ici questionne plus largement la place du chercheur dans ce type d'institutions.

Conclusion de la première partie

Le terme « placement », s'il n'apparaît pas dans les dictionnaires de géographie, n'en possède pas moins une dimension spatiale importante. Observée au niveau des dispositifs dans leur évolution historique et contemporaine, elle apparaît à travers la dialectique entre discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur, et distance et proximité à l'espace familial.

L'analyse géographique de cette action sociale se fonde sur cette double dimension spatiale et suppose le recours à d'autres disciplines, tant du point de vue des approches théoriques que des outils méthodologiques mobilisés. Le processus individuel de construction du rapport à l'espace interfère en effet avec le contexte institutionnel (micro-système), ses relations avec d'autres contextes (méso-système) et le contexte social plus global (macro-système). Les apports conjoints de la géographie sociale, de la géographie des enfants et des jeunes et de la géographie de l'enfermement, associés aux concepts de la psychologie environnementale, permettent d'envisager les rapports à l'espace à ces trois niveaux.

Mettant en relation le micro-système de l'établissement avec son environnement (méso-système), la deuxième partie de la thèse analyse les conditions de déplacements dans les établissements de placement.

Deuxième partie - Se déplacer sous conditions : les déplacements des adolescents placés entre cadre institutionnel et pratiques éducatives

Alors que la dimension spatiale du placement a été introduite au niveau théorique dans la première partie de la thèse, cette deuxième partie est consacrée à sa déclinaison empirique. L'espace dans le discours des acteurs institutionnels et des éducateurs est souvent utilisé dans un sens métaphorique, en référence à la psychologie des individus plutôt qu'à leur position dans l'espace géographique. Les injonctions à trouver la « bonne distance » ou la « bonne place », s'adressant autant aux intervenants sociaux qu'aux adolescents accueillis, en sont des exemples. Le jugement qui s'opère quant à la position des individus, le plus souvent les uns par rapport aux autres, attribue une valeur négative ou positive à celle-ci. Le placement vise à agir sur ces différentes positions et se fonde pour cela sur une distance physique. S'il repose sur un déplacement géographique, le placement est bien plus complexe qu'une simple rupture avec l'espace de vie d'un adolescent.

En effet, le déplacement géographique s'accompagne de l'arrivée dans un nouvel espace institutionnel qui s'intègre au « système de mobilité » défini comme des « infrastructures de la vie sociale [...] qui rendent le mouvement possible » (Urry, 2005). L'objectif de ce chapitre est d'aller au-delà de la « mise à distance » caractérisant le placement pour comprendre, conformément à l'approche proposée par Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977), dans quel cadre les adolescents placés construisent leur rapport à l'espace.

Comment le foyer, comme microsystème, s'articule-t-il à son environnement immédiat ? Dans quelles conditions les adolescents ont-ils la possibilité de se déplacer à l'extérieur de l'établissement ?

Pour répondre à ces questions, les enjeux spatiaux de la prise en charge sociale sont appréhendés dans une double démarche. Le chapitre 4 présente tout d'abord le contexte dans

lequel se déroulent les déplacements quotidiens des adolescents. L'objectif est de caractériser les établissements de placement en fonction des conditions de déplacement offertes. Ces conditions sont appréhendées grâce au cadre normatif et spatial des établissements. À travers ces deux cadres, on observe comment les tensions entre distance et proximité d'un côté, et ouverture et fermeture de l'autre, appréhendées dans la première partie à travers le contexte juridique et historique des établissements, se traduisent dans les établissements de placement. L'étude des documents normatifs soulève certains enjeux traités de manière implicite (ou seulement par certains établissements) qui nécessitent d'être questionnés à travers la gestion quotidienne des déplacements par les éducateurs.

Le chapitre 5 aborde la gestion quotidienne des déplacements par les éducateurs, en prenant en compte les négociations et adaptations des cadres analysés dans le chapitre 4. Il laisse ainsi une large place aux interprétations des éducateurs, acteurs présents au quotidien auprès des adolescents. Leur discours complète et nuance les profils des conditions de déplacement issus de l'analyse au niveau des établissements. Il s'agit en effet d'observer comment les éducateurs se positionnent par rapport au cadre institutionnel et quelles sont leurs représentations de la mobilité des adolescents.

Chapitre 4 - L'encadrement des déplacements quotidiens dans les établissements de placement

Lieu de vie pour les adolescents placés, le foyer constitue l'origine de leurs déplacements quotidiens. Certaines caractéristiques des établissements impactent les déplacements quotidiens des adolescents au-delà de cette origine. Ainsi, les horaires prévus pour les sorties sans éducateurs ou la mise à disposition par le foyer d'un véhicule à deux roues conditionnent-ils les déplacements des adolescents. Bien que l'observation menée dans les foyers révèle que les règles sont souvent contournées, le cadre normatif des établissements constitue le fondement de ces adaptations ou transgressions.

Deux documents centraux dans l'identité des établissements instaurent les règles et principes de la prise en charge : le règlement intérieur qui institue les règles de fonctionnement et le projet d'établissement qui énonce les principes et valeurs de la prise en charge. Ces deux documents n'ont pas la même fonction. Ainsi, le projet nous renseigne sur les orientations générales de la prise en charge tandis que le règlement renseigne sur les règles qui permettent sa mise en place. En outre, les documents de même type ne sont pas forcément utilisés de la même manière selon les établissements (Tableau 13). Dans les établissements divisés en différents groupes (Annexe 13), les documents concernent dans certains cas un groupe spécifique. Malgré ces différences, ces documents s'éclairent mutuellement et peuvent être analysés conjointement.

Tableau 13: Caractéristiques des documents institutionnels analysés

Foyer	Sous-groupe	Règlement intérieur			Projet d'établissement	
		Nom du document	Nombre de pages	Signataires	Nom du document	Nombre de pages
F1	Groupe 1a	Règlement de fonctionnement	10p.	Signature du directoire de la Fondation et du directeur de l'établissement	Projet d'établissement	29p. + annexes
F2	Groupe 2a	Règlement de fonctionnement	4p.	Signature du jeune, de l'éducateur référent et du chef de service*	Synthèse du projet d'établissement 11p. +annexes	
	Groupe 2b	Prise en charge en autonomie accompagnée (2 ^{ème} étage) (complément du règlement de fonctionnement)	2p.	Signature du jeune, de l'éducateur référent et du chef de service*		
F3		Règlement de fonctionnement	10p.	?	Projet d'établissement	33p. + annexes
F4	Groupe 4Aa et Groupe 4Ab	Règlement de service (intégré au référentiel de pratiques éducatives**)	3p.	A destination des équipes éducatives	Référentiel de pratiques éducatives**	25p. + annexes
	Groupe 4Ba et Groupe 4Bb	?		?		
<p>? Document n'ayant pas été récupéré mais qui existe peut-être.</p> <p>*Disposition prévue sur le document mais que je n'ai pas pu observer directement, n'étant pas présente au moment de l'admission des adolescents.</p> <p>**Ce document, concernant seulement un groupe de l'établissement, n'a pas exactement la même fonction que les projets d'établissement. Il est à destination des éducateurs et donne les orientations de leurs pratiques professionnelles.</p>						

Guy, 2015

L'analyse des projet et règlement d'établissement donne à voir le cadre dans lequel vivent les adolescents placés et permet de connaître les possibilités qu'il offre en termes de déplacements. Ce cadre normatif ne suffit pourtant pas à comprendre les conditions des déplacements quotidiens dans les établissements de placement. En effet, si les règles déterminent les autorisations de déplacements quotidiens des adolescents, elles sont relayées par un ensemble de dispositifs spatiaux assurant leur respect. Ces dispositifs, intégrés à l'architecture des bâtiments, impactent les circulations à l'intérieur de l'établissement et de l'intérieur vers l'extérieur. Le cadre normatif est ainsi relayé par un cadre spatial, nécessaire pour comprendre le déroulement de la vie quotidienne dans les établissements, et plus spécifiquement la manière dont les déplacements quotidiens sont régulés.

1. Le cadre normatif des établissements

Les foyers sont présentés, dans leurs projets et règlements, comme des lieux de vie collectifs assurant une mission d'hébergement, d'accueil et d'accompagnement éducatif. Les activités quotidiennes relevant de la mission d'hébergement des foyers sont règlementées, afin notamment de permettre une vie en collectivité. La mission d'accompagnement éducatif s'appuie également sur la structuration de la vie quotidienne, dans sa dimension temporelle ou spatiale. Les règlements de fonctionnement des quatre établissements de l'enquête affirment ainsi la nécessité de règles communes afin d'assurer la vie en collectivité, mais en se référant aussi aux objectifs plus spécifiques de la prise en charge.

L'analyse des documents normatifs s'inscrit dans un double objectif. Dans une perspective descriptive, elle vise à comprendre les conditions de déplacement et la manière dont elles sont prises en compte d'un point de vue normatif. Dans le même temps, cette analyse sert à la caractérisation des établissements dans le rapport qu'ils entretiennent à la règle. L'objectif final de classement des foyers en fonction des conditions de déplacement apparaît ainsi en filigrane dans l'ensemble des analyses de leurs documents normatifs. Ces dernières sont présentées selon un plan thématique. Dans une première partie, la régulation de la vie quotidienne dans l'établissement est analysée dans sa dimension spatiale et temporelle. Une deuxième partie interroge les prescriptions concernant les modalités de déplacement des adolescents à l'extérieur de l'établissement. Enfin, une troisième partie aborde les relations entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, à travers la prise en compte de la socialisation des adolescents dans les documents normatifs.

1.1. Espaces et rythmes de vie au sein de l'établissement

La description des espaces, des rythmes de la vie quotidienne et des règles associées est au cœur des règlements d'établissement. Alors qu'elles sont parfois imbriquées dans les documents étudiés, les dimensions spatiales et temporelles des règles de vie sont ici présentées dans deux sous-parties distinctes.

1.1.1. Ordonner les espaces

Les projets des quatre établissements de l'enquête font référence à l'établissement comme un lieu de vie, un lieu d'accueil et d'hébergement. Ses fonctions sont associées au cadre bâti et à l'attribution des différents espaces dans l'enceinte du foyer. Les règles associées à ces espaces

sont détaillées dans les règlements d'établissement, qui distinguent différents espaces. Si certains d'entre eux, comme la chambre, sont mentionnés dans les quatre règlements intérieurs, d'autres n'apparaissent que dans certains documents.

Tableau 14: Mention des espaces de vie dans les règlements d'établissement

Foyer 1	Foyer 2	Foyer 3	Foyer 4
	Cuisine/salle à manger	Cuisine et réfectoire	
	Salle de télévision	Salle de télévision	
	Salle de détente		
	Salle d'étude		
	Salle de jeu		
		Grand salon	
		Petit salon	
		Salle informatique/ Point phone	
		Laverie	
		Pharmacie	
Chambres	Chambres	Chambres	Chambres
		Douches et salles de bain	
Locaux à usage technique (chaufferie/atelier)			
	Bureau Administration	Secrétariat	
		Bureau des éducateurs	Bureau des éducateurs
		Bureau du chef de service	
		Direction	

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

Le relevé des différents espaces cités dans les règlements révèle deux types de traitement des espaces de vie. Les règlements des foyers 2 et 3 sont orientés vers une réglementation exhaustive des espaces du foyer. Outre le nombre significatif d'espaces cités (Tableau 14), ces documents comportent des sections spécifiques concernant les espaces de vie : « les différents espaces de la maison »¹⁰⁶ dans le cas du foyer 3, « les locaux » pour le foyer 2. Dans les deux autres établissements, les espaces cités sont moins nombreux et intégrés à des sections plus générales.

¹⁰⁶ Dans ce chapitre et sauf mention contraire, les citations entre guillemets sont issues des règlements et projets d'établissement. Le foyer concerné par la citation est précisé dans le texte.

Des règles spécifiques sont attribuées à la fréquentation de ces différents espaces de vie. Elles concernent notamment les personnes autorisées à fréquenter ces espaces, les activités qui y sont interdites et mentionnent également certains comportements proscrits. Les règles concernant les personnes autorisées invitent à distinguer les espaces des adolescents, les espaces des professionnels et les espaces collectifs. Seul espace mentionné dans les quatre règlements, la chambre occupe une place centrale dans l'organisation des espaces de vie (Tableau 15).

Tableau 15: Règles associées à l'espace de la chambre

	Mention de la responsabilité de l'adolescent	Etat de la chambre	Accès à la chambre	Activités
Foyer 1	Adolescent	Décorer sa chambre Dégradation des murs Affichage de poster à connotation sexuelle, pornographique ou prosélyte	Entrée dans la chambre d'un autre jeune en son absence	Utilisation de systèmes de musiques personnels Niveau sonore raisonnable
				Présence d'animal
Foyer 2	« état de sa chambre »		Accès des filles aux chambres des garçons et inversement	Téléviseurs et consoles de jeux
Foyer 3	Entretien, préservation des meubles, bon fonctionnement des installations Co-responsable en cas d'invitation d'autres jeunes dans la chambre	Signaler tout dysfonctionnement	Fermer à clé lorsqu'elle s'absente, même momentanément	Manger, conserver des médicaments, introduire de la drogue, des objets volés ou des animaux et d'héberger toute personne extérieure à l'établissement
Foyer 4 (Service 4A)		Chambre doit être propre et entretenue	Laisser la porte ouverte sans présence d'un jeune à l'intérieur	Justifier par un justificatif d'achat du matériel présent dans la chambre
Différents types de prescriptions : Autorisation / Interdiction / Obligation				

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

Placée sous la responsabilité de l'adolescent et sous la surveillance des adultes, la chambre correspond à l'espace de vie des individus accueillis. La mention de la possibilité pour les éducateurs de pénétrer dans les chambres signale que cet espace est bien *a priori* celui du jeune. Cette présence éducative dans les chambres est institutionnalisée dans le foyer 2 où un « tour des chambres » inscrit au règlement hebdomadaire par les éducateurs vise à vérifier leur état de propreté et de rangement. Un inventaire mensuel des biens présents dans la chambre est prévu dans le foyer 4 et cette pièce doit être accessible au personnel de

l'établissement à tout moment. La notion de « responsabilité » de l'adolescent vis à vis de cet espace est citée dans trois des règlements étudiés et concerne son entretien. Pour les quatre foyers de l'enquête, l'accent est mis sur l'obligation pour l'adolescent de veiller au rangement et à la propreté de sa chambre. Le maintien en l'état du mobilier présent est également cité dans deux établissements.

La notion de « responsabilité » induit également une prescription quant à l'ouverture et la fermeture de cet espace. La mise à disposition d'une clé de chambre individuelle est citée explicitement dans le règlement du foyer 2. Dans les foyers 3 et 4, la chambre doit être fermée à clé en l'absence d'un jeune à l'intérieur. Si les clés ne sont pas mentionnées dans le cas du foyer 1, le règlement stipule qu' « aucun jeune n'est autorisé à pénétrer dans la chambre d'un autre en son absence ». Dans le foyer 2, une interdiction spécifique concernant la fréquentation des chambres est mentionnée. En lien avec la mixité de cet établissement, le règlement interdit l'accès aux chambres des filles pour les garçons et inversement. Si elle est présentée comme « l'espace intime » des adolescentes dans le foyer 3, le règlement de cet établissement n'évoque pas la possibilité de modifier cet espace par des aménagements ou de la décoration. Ce point intervient seulement dans le règlement du foyer 1 qui mentionne la possibilité pour chaque jeune de « décorer sa chambre », en accord avec les éducateurs et en veillant au respect des murs. Les règles associées à l'espace de la chambre, comme la possession des clés ou la possibilité de décorer cet espace, contribuent à l'appropriation de cet espace par l'adolescent.

À l'opposé de cet espace propre au jeune, le bureau des éducateurs et les espaces administratifs sont à l'usage du personnel. Ainsi, le bureau des éducateurs est présenté dans le foyer 3 comme « un espace qui leur est strictement réservé ». L'entrée des adolescents dans le bureau est soumise à l'invitation des éducateurs, tout comme dans le foyer 4. Lorsqu'ils sont mentionnés, les accès aux autres lieux administratifs sont soumis à autorisation de la part d'un adulte et peuvent être complètement proscrits, comme dans le cas du bureau de la direction dans le foyer 3.

Enfin, les espaces collectifs peuvent être fréquentés par les personnels et par les jeunes. Certains d'entre eux font l'objet d'une réglementation spécifique quant à leur fréquentation, comme la cuisine, où la présence des jeunes est interdite dans le cas du foyer 3, ou possible seulement avec l'accompagnement d'un éducateur dans le foyer 2. On retrouve cette restriction dans le cas des locaux techniques mentionnés dans le foyer 1, et dont la fréquentation par les jeunes est soumise à autorisation de l'éducateur. Mais plus que les

personnes autorisées à fréquenter ces lieux, les règles relatives aux espaces collectifs concernent les activités et comportements attendus. Une « tenue vestimentaire correcte » est notamment exigée dans tous les lieux collectifs du foyer 2. Dans le foyer 1, la bonne utilisation du matériel, l'entretien et le respect des locaux est la principale règle concernant l'usage des « locaux et matériels communs ». La salle de télévision est également l'objet de prescriptions spécifiques dans les trois établissements où elle est mentionnée. Le règlement du foyer 2 évoque le balayage de la « salle télé », tous les soirs à tour de rôle. Dans les foyer 3 et 4, un comportement spécifique est requis dans cet espace, dont la vocation est d'être un lieu de « détente et de calme » (foyer 3) et où une attitude « respectueuse » est préconisée dans le foyer 4. En outre, il est interdit de manger dans la salle de télévision du foyer 3.

Les règlements des établissements prescrivent ou proscrivent certaines personnes, activités ou comportements dans les différents espaces du foyer. Ces règles sont liées, de manière plus ou moins explicite, à la différenciation des espaces de vie. Elles sont dans certains cas une conséquence de la différenciation entre différents types d'espaces, individuels et collectifs par exemple. Mais les règles contribuent aussi à instaurer une telle différenciation. Ainsi, même lorsqu'elle n'est pas mentionnée explicitement dans le règlement, la distinction peut être opérée entre l'espace intime de l'adolescent sous la responsabilité de celui-ci, l'espace collectif dédié aux activités du quotidien ouvert à tous, l'espace éducatif dédié aux éducateurs ou aux adolescents accompagnés des éducateurs et enfin l'espace administratif, occupé essentiellement par le personnel administratif et la direction de l'établissement. La frontière entre ces différents types d'espaces est cependant floue et dépend, entre autres, du moment de la journée considéré. En effet, l'allocation des différents espaces va de pair avec la réglementation de la journée dans sa dimension temporelle.

1.1.2. Donner le rythme

La réglementation des différents espaces de vie dépend également des horaires de leur fréquentation. Ainsi, les règles d'usage des différents espaces comprennent parfois des horaires à respecter. Au-delà de la mention des espaces et des moments de la journée pendant lesquels leur fréquentation est autorisée, certains règlements d'établissement renseignent le déroulement attendu de la journée, depuis le lever jusqu'au coucher, sans faire référence aux différents espaces de vie.

Dans le foyer 3, le rythme de vie apparaît à travers l'énonciation des différents espaces de l'établissement¹⁰⁷. Ainsi, outre la mention des activités ou des comportements autorisés ou interdits dans chacun des espaces, le règlement mentionne les horaires d'accès aux lieux. Dans ce document, c'est donc à travers la description des différents espaces de vie et de leurs horaires d'ouverture que se dessine l'organisation de la journée dans le temps.

Les horaires peuvent également faire l'objet d'une rubrique spécifique. Ainsi, les règlements des foyers 1 et 4 possèdent une rubrique intitulée « rythme de vie », tandis que le foyer 2 présente l'« organisation type d'une journée ». Cependant, le traitement de cette question diffère fortement entre ces trois établissements. Faisant l'objet d'un court paragraphe dans le règlement du foyer 1, le rythme de vie est « établi pour chaque jeune, en fonction de son projet individuel ». Les horaires du déjeuner et du dîner, décrits comme « des moments de convivialité, pris dans le calme, propices à des discussions », ne sont pas précisés. À l'inverse, dans les foyers 4 et 2, les rubriques « rythme de vie » et « organisation type d'une journée » détaillent les différents moments de la journée et les horaires correspondant (Tableau 16).

Tableau 16: Rythme de vie et organisation type d'une journée dans les foyers 4 et 2

	Horaire dans le foyer 4	Horaire dans le foyer 2
Lever	7h	9h au plus tard
Petit Déjeuner	8h	9h30 (en semaine)/10h30 (le week-end et les vacances)
Déjeuner	12h	12h15
Goûter	16h - 17h30	16h - 17h30
Travail scolaire	17h30 - 18h30	
Douche	18h30 - 19h	
Dîner	19h	19h
Soirée TV	du dimanche au jeudi, soit le mardi soir	
Coucher	21h/22h (+ de 14 ans)	22h30
Extinction des feux	21h30/22h30 (+ de 14 ans)	

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

L'analyse des rythmes de vie proposés dans ces deux établissements révèle un contenu sensiblement proche. La plupart des moments régulant le déroulement de la journée sont les mêmes et concernent les besoins physiologiques de l'adolescent. Le temps dédié au sommeil est ainsi déterminé par l'horaire du lever et du coucher, tandis que quatre temps dédiés au repas sont mentionnés : le petit-déjeuner, le déjeuner, le goûter et le dîner. Le règlement du

¹⁰⁷ Le rythme de vie est également détaillé, pour ce foyer, dans le projet d'établissement qui mentionne « les temps forts du quotidien » parmi les « outils de structuration ». Ces derniers sont : le lever, les repas collectifs (déjeuner et dîner), le coucher et la nuit.

foyer 4 intègre un niveau de détail supérieur et mentionne des temps dédiés à d'autres domaines : l'hygiène (la douche), la scolarité (le travail scolaire) et la détente (la soirée télévision). Ces activités sont prévues entre le goûter et le coucher dans l'organisation de la journée au foyer 4. Malgré ce niveau de détail différencié, les horaires associés aux grands temps structurant la journée sont très proches dans les deux établissements. À l'exception de l'horaire du coucher, variant d'une demi-heure selon l'âge de l'adolescent, les différents moments de la journée sont organisés de la même manière pour les adolescents de ces deux établissements.

Comme pour les références aux espaces, les mentions du temps dans les règlements d'établissement visent à organiser et structurer la vie quotidienne dans les foyers. Les activités liées aux besoins physiologiques sont donc régulées dans le temps et dans l'espace, à travers des règles plus ou moins précises. Ces différentes activités se déroulant à l'intérieur du foyer s'articulent aux activités réalisées à l'extérieur. Ces dernières font également l'objet d'un ensemble de prescriptions qui concernent notamment la gestion des « sorties » de l'établissement.

1.2. La régulation des relations à l'extérieur

Les relations que les adolescents entretiennent avec l'extérieur de l'établissement sont précisées dans les règlements. Ces derniers font dans un premier temps référence aux moyens mis à disposition des équipes éducatives et des adolescents pour être en contact avec l'extérieur, qu'il s'agisse des moyens de communication avec des personnes extérieures à l'établissement ou des moyens de transport permettant le déplacement à l'extérieur de l'établissement. Ces différents moyens et la réglementation de leur usage sont des marqueurs importants de la manière dont la relation avec l'extérieur de l'établissement est pensée. Au-delà de ces moyens, les modalités selon lesquelles les adolescents sont autorisés à sortir de l'établissement sont au cœur des conditions de déplacement.

1.2.1. Moyens de communication et de transport

La référence aux moyens de communication et de transport est très hétérogène dans les documents normatifs des quatre établissements. Les mentions faites dans les projets d'établissement sont plutôt rares et décrivent les moyens disponibles pour les adolescents et/ou les équipes éducatives, selon les cas. Alors que tous les règlements mentionnent des moyens de communication, les moyens de transport disponibles sont évoqués seulement dans

certains d'entre eux. L'analyse de ces éléments décrit dans un premier temps les modalités de déplacements indépendants et de communication avec l'extérieur. Dans un second temps, ces mentions soulignent des enjeux sous-jacents à la question de la relation avec l'espace extérieur. N'apparaissant pas explicitement dans tous les établissements, ces enjeux sont ici relevés et nécessiteront d'être approfondis à travers l'analyse du discours des éducateurs.

a. Moyens de transport

Les règlements et projets d'établissement font globalement peu référence aux moyens de transport disponibles dans les établissements. Absente dans un établissement (foyer 2), cette thématique fait l'objet de quelques lignes dans le règlement des foyers 3 et 4, alors qu'elle est plus largement développée dans le cas du foyer 1. Dans le règlement du foyer 3, la section concernant les véhicules se réfère uniquement aux voitures utilisées par les équipes éducatives, en énonçant quelques règles comme l'interdiction de fumer, boire ou manger dans les véhicules. Cette partie signale aussi l'interdiction pour une adolescente d'être seule dans un véhicule et le fait que « le conducteur est responsable de l'état du véhicule ». Le foyer 4 mentionne dans son projet la répartition des véhicules entre les deux sous-groupes éducatifs et le règlement concernant le nettoyage du véhicule ou le paiement des amendes, assumé par le conducteur. Dans ces deux cas, les règles énoncées concernent l'usage qu'en font les adultes.

Pourtant, les documents normatifs évoquent également des moyens de transport utilisés uniquement par les adolescents. À côté des transports assurés par un adulte, le règlement du foyer 1 mentionne la possibilité, pour les adolescents, de se déplacer en deux-roues motorisés, « mis à disposition » par le foyer¹⁰⁸. L'usage du scooter ou du cyclomoteur, soumis à l'autorisation parentale, est possible dans certains cas. Tous les motifs justifiant l'usage des deux-roues motorisés ne sont pas mentionnés dans le règlement qui donne l'exemple d'un adolescent voulant « se rendre en stage », montrant ainsi que l'usage du deux-roues motorisé est lié à des activités précises, en lien avec l'insertion professionnelle de l'adolescent notamment. Dans le cas du foyer 4, le seul moyen de transport mentionné par le règlement est le transport en commun, appréhendé à travers la question de la mise à jour de l'abonnement mensuel et du paiement des amendes en cas de fraude.

La référence au transport introduit ainsi une différenciation entre les établissements. Absente dans les documents normatifs du foyer 2, la question des transports apparaît dans les trois autres établissements mais ne concerne pas les mêmes modes. Dans le foyer 3, seuls les

¹⁰⁸ Règlement d'établissement, foyer 1, p. 5.

véhicules utilisés par les équipes éducatives font l'objet d'un court paragraphe, insistant sur la responsabilité des adultes par rapport au véhicule. La même idée est soutenue dans le projet d'établissement du foyer 4. Cependant, elle s'allie, dans ce foyer comme dans le cas du foyer 1, à une prise en compte des déplacements autonomes des adolescents, à travers l'usage des transports en commun. Dans le foyer 1, le déplacement autonome renvoie à l'usage de ces derniers mais aussi à la possibilité d'utiliser un deux-roues motorisé.

Le traitement des transports dans les documents normatifs met en évidence certains enjeux sous-jacents. S'ils ne sont pas traités par l'ensemble des établissements, ces derniers révèlent leurs implications, plus ou moins implicites, dans les déplacements quotidiens. Le coût du transport est mentionné de manière explicite dans le cas du foyer 1, dont le règlement précise que « les transports relatifs à la scolarité, aux droits de visite et aux activités sont pris en charge par l'établissement ». Le coût apparaît aussi en filigrane dans le cas du foyer 4 puisque le règlement prévoit les modalités de paiement des amendes en cas de fraude d'un adolescent dans les transports en commun. La question de l'autorisation parentale est également mentionnée dans le cas du foyer 1, mais seulement pour le cas où l'adolescent se déplace avec un deux-roues à moteur. On peut alors s'interroger sur la consultation des parents des adolescents accueillis dans cet établissement lorsqu'ils utilisent d'autres modes de transport. Cette mention questionne également le fonctionnement des autres établissements, pour lesquels l'autorisation parentale n'est pas signalée.

Enfin, le traitement inégal de la question des transports dans les règlements d'établissement, notamment l'absence de règles concernant les transports dans deux d'entre eux, interroge plus généralement la place de la mobilité dans la prise en charge. Il est à ce titre intéressant de noter que, même lorsque la possibilité pour les adolescents de se déplacer avec un deux-roues a été vérifiée pendant l'ethnographie, celle-ci n'est pas mentionnée dans le règlement de l'établissement, ce qui confirme l'hypothèse du caractère implicite de la gestion des déplacements dans le contexte de placement. L'analyse de l'usage des différents moyens de transport nécessite donc d'être approfondie, notamment à travers l'ethnographie, car elle affecte directement les conditions de déplacement et sera ainsi développée dans la section suivante.

b. Moyens de communication avec l'extérieur

Les moyens de communication sont quant à eux davantage mentionnés dans le règlement des établissements. Différents moyens sont cités dans les documents (Tableau 17). À l'exception

du courrier, mentionné seulement dans le foyer 1 et à propos duquel il est simplement précisé que les adolescents peuvent en recevoir et en envoyer, l'usage de ces différents moyens de communication est réglementé.

Tableau 17: Mention des moyens de communication dans les règlements d'établissement

	Courrier	Téléphone foyer	Téléphone portable adolescent	Ordinateur/internet
Foyer 1	x	x	∅	∅
Foyer 2	∅	x	x	∅
Foyer 3	∅	x	x	x
Foyer 4	∅	x	x	∅

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

Les téléphones fixes sont présents dans différents types de dispositifs. Dans deux des établissements, ils sont plus ou moins explicitement dédiés à la communication entre les adolescents et leur famille. Dans le foyer 1, les parents peuvent joindre leurs enfants et les éducateurs par téléphone. Les enfants peuvent également appeler leurs parents depuis le téléphone situé dans le bureau des éducateurs. Dans le règlement de cet établissement, la communication par téléphone entre les parents et leurs enfants est soumise aux éventuelles limites fixées par le juge. Dans le foyer 2, le téléphone fixe n'est pas cité en tant que tel, mais la règle selon laquelle « chaque jeune a le droit à un appel téléphonique à sa famille par semaine » est mentionnée. Celle-ci sous-entend l'usage d'un téléphone appartenant au foyer puisque ce type de contrôle ne peut pas être effectué avec l'usage des téléphones portables des adolescents, par ailleurs autorisé. La même configuration apparaît dans le règlement du foyer 4 : le téléphone n'est pas cité mais l'autorisation pour les adolescents d'appeler leur famille quinze minutes par semaine suppose l'usage du téléphone de l'établissement. Dans ce foyer, une tranche horaire de 20 heures à 21 heures est dédiée aux appels extérieurs. Enfin, le règlement du foyer 3 mentionne plusieurs téléphones fixes. Un « point phone » correspondant à une cabine téléphonique est ouvert entre 8 heures et 22 heures 30. Le « téléphone du foyer » est par ailleurs mentionné comme étant réservé aux professionnels.

L'usage des téléphones portables est également réglementé, à l'exception du foyer 1 pour lequel ils ne sont pas cités. Ils sont dans la pratique autorisés au moment de l'enquête, mais leur usage par les adolescents est source de débat au sein de l'équipe éducative. Les termes utilisés pour évoquer la possession d'un téléphone portable témoignent d'une certaine méfiance des établissements vis-à-vis de ce moyen de communication. Ainsi, dans le foyer 2

et le foyer 4, les téléphones portables sont « tolérés ». Dans le foyer 3, la possibilité de posséder un téléphone portable est signalée de manière plus neutre : « les jeunes filles ont la possibilité de posséder un téléphone portable ». Différentes conditions et restrictions sont apportées à la possession et à l'usage du téléphone portable. Concernant sa possession, elle est soumise dans le foyer 4 à l'accord des parents et au dépôt d'un justificatif d'achat. Le règlement de cet établissement n'énonce pas de conditions quant à l'usage du téléphone portable. Dans les foyers 2 et 3, la possession du téléphone portable est libre, mais son usage est interdit à certains moments de la journée. L'interdiction pendant les temps de repas est clairement énoncée pour les deux établissements. Elle concerne également les temps de réunion et les entretiens individuels dans le cas du foyer 3. L'interdiction d'usage du téléphone portable est en outre sous-entendue la nuit. Le règlement du foyer 2 évoque ainsi « un usage excessif les soirs ou à une heure trop tardive » pouvant conduire au retrait temporaire de l'appareil. Le foyer 3 est quant à lui muni de brouilleurs de téléphones, actifs entre 22 heures et 7 heures. Dans le cas du foyer 2, si les adolescentes parviennent à utiliser leur téléphone la nuit malgré ce dispositif, le règlement prévoit la confiscation de l'appareil par les adultes, le temps de la nuit.

Enfin, le règlement du foyer 3 est le seul à faire référence à l'outil informatique. Dans cet établissement, la salle informatique est ouverte de 8h à 22h30. L'usage d'internet est contrôlé grâce au blocage de certains sites et les éducateurs sont invités à être « vigilants » quant à l'usage de l'ordinateur et d'internet par les adolescentes.

Malgré des ajustements différenciés en fonction des établissements, l'analyse des sections relatives aux moyens de communication révèle une volonté commune de contrôler les communications de l'adolescent avec l'extérieur. Par ailleurs, l'observation ethnographique a montré l'enjeu que représentent la possession et l'usage du téléphone portable par les adolescents. L'autorisation de posséder et d'utiliser un téléphone portable est ainsi débattue au sein des équipes éducatives, le téléphone portable étant notamment perçu comme un vecteur d'attraction des adolescents vers l'extérieur. Cette dimension apparaît dans les documents normatifs puisque l'introduction des téléphones portables dans l'établissement est citée comme principale cause de l'augmentation des fugues dans le foyer 2. Ainsi, les outils de communication sont mis en lien avec les déplacements quotidiens des adolescents et plus particulièrement avec les déplacements non autorisés. Les déplacements quotidiens sans accompagnement d'adultes sont en effet eux aussi règlementés.

1.2.2. La réglementation des « sorties »

Les déplacements à l'extérieur du foyer sont traités dans les règlements d'établissement grâce au terme générique de « sortie ». Tous les règlements comportent une section spécifique concernant les sorties, avec quelques variations dans la manière de les nommer : « sorties à l'extérieur » dans le foyer 1, « sorties » dans le foyer 2, « sorties de l'établissement » dans le foyer 3 et enfin « sorties extérieures » dans le foyer 4. Au-delà de ces dénominations, il est intéressant de questionner la définition de la sortie. En effet, les sorties ne sont pas régies par les mêmes conditions dans les quatre établissements de l'enquête. Nous nous intéressons donc dans un premier temps aux éléments qui décrivent la sortie dans les règlements d'établissement et qui permettent de comprendre comment la sortie est définie. Dans un second temps, les règles énoncées sont analysées et comparées afin de contribuer à caractériser les établissements selon les conditions qu'ils offrent en matière de déplacement.

La définition des sorties dans les règlements est tout d'abord analysée à travers une grille construite *a priori*, reprenant les éléments utilisés traditionnellement pour qualifier les déplacements quotidiens. Ces indicateurs concernent la destination de la sortie, appréhendée à travers le lieu et le motif de destination, la fréquence, l'accompagnement et enfin le mode de transport. Cette grille d'analyse montre que les éléments de définition du déplacement quotidien ne sont que rarement mentionnés dans les règlements d'établissement (Tableau 18). Ainsi, le lieu de destination du déplacement, sa fréquence et le mode de transport utilisé ne sont jamais mentionnés. Le mode d'accompagnement est seulement précisé dans le cas du foyer 1, qui évoque des « sorties autorisées non encadrées » et du foyer 2 pour lequel le règlement indique que « les sorties après le repas du soir sont interdites sauf accompagnées par un éducateur ». Dans les autres cas, on peut supposer que le terme même de « sortie » désigne implicitement une sortie sans accompagnement d'éducateur. Il est cependant significatif de remarquer que les sorties accompagnées de pairs ne sont pas mentionnées dans les règlements.

Tableau 18: Qualification des sorties dans les règlements des établissements selon les caractères traditionnels des déplacements quotidiens

	Destination-lieu	Destination-motif	Fréquence	Accompagnement	Mode de transport
Foyer 1	∅	∅	∅	Sortie non- encadrées	∅
Foyer 2	∅	∅	∅	Sauf accompagné d'un éducateur	∅
Foyer 3	∅	Justification de l'emploi de temps École ou apprentissage	Demandes exceptionnelles Sorties occasionnelles	∅	∅
Foyer 4	∅	∅	∅	∅	∅

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

Cette analyse à partir d'une grille construite *a priori* montre une prise en compte du déplacement à l'extérieur qui ne répond pas aux indicateurs traditionnels de description des déplacements quotidiens. Elle gagne ainsi à être complétée par l'analyse *a posteriori* du contenu des sections relatives aux sorties (Tableau 14).

Celle-ci met en évidence la manière dont la sortie est considérée et comment elle est définie par les établissements. L'analyse des conditions de sorties sans éducateur révèle des similitudes entre les quatre établissements tout en montrant la spécificité de certains d'entre-eux dans la définition de la sortie autorisée. Un invariant concerne tout d'abord la modalité d'organisation de la sortie. Dans tous les établissements, pour être autorisée, une sortie sans éducateur doit être organisée selon une modalité spécifique. Non seulement les quatre établissements mentionnent l'organisation préalable de la sortie comme condition de son autorisation mais la modalité d'organisation requise est en outre la même : la sortie doit faire l'objet d'une demande et d'une autorisation de la part de l'éducateur présent. Les foyers 1, 3 et 4 évoquent ainsi la nécessité pour le jeune d'obtenir « l'autorisation » de l'éducateur avant de sortir, tandis que dans le foyer 2 « les sorties se négocient avec l'éducateur [...] ». Cette autorisation de l'éducateur est, dans le cas du foyer 1, la seule condition clairement définie dans le règlement de l'établissement. Dans les autres foyers, elle est soumise à d'autres conditions qui sont l'âge du jeune et le moment de la journée.

Tableau 19: Mention des conditions de sortie sans éducateurs dans les règlements d'établissement

	Organisation de la sortie	Age	Durée de présence dans l'établissement	Horaire	Mention des parents/service
Foyer 1	x	∅	∅	∅	∅
Foyer 2	x	x	∅	x	∅
Foyer 3	x	x	∅	x	x
Foyer 4	x	x	x	∅	∅

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

La structuration du règlement entre ces deux conditions varie selon les établissements. Dans le foyer 4, la condition d'horaire n'est pas précisée et seule la limite d'âge intervient grâce à la mention « à partir de 14 ans ». Dans les foyers 2 et 3, les conditions d'âge et d'horaire se combinent. En effet, dans le foyer 2, une interdiction est mentionnée concernant les sorties après le repas du soir. Bien que cela ne soit pas mentionné explicitement, les sorties autorisées concernent donc celles en journée, avant le repas du soir. L'annexe du règlement du foyer 2 concernant le groupe 2b introduit une distinction puisque les sorties en soirée y sont présentées comme étant possibles, après négociation avec l'éducateur présent « en fonction de l'âge ». Dans le foyer 3, le règlement concernant les sorties est plus précis et décline différentes conditions. Les autorisations de sorties sont ainsi structurées en fonction de leur horaire, avec une distinction entre les sorties « en journée » et les sorties « en soirée ». Alors que pour les sorties en journée l'ensemble des adolescentes est soumis à la même règle, les conditions de sorties en soirée font intervenir l'âge. Trois situations distinguent alors les mineures de moins de seize ans, celles de plus de seize ans et les majeures. Les mineures de moins de seize ans sont autorisées à sortir jusqu'à 18 heures 30, mais la possibilité d'une demande exceptionnelle pour sortir au-delà de cet horaire est indiquée. Les adolescentes âgées de seize à dix-huit ans peuvent sortir entre 19 heures et 22 heures 30. Cette situation implique une organisation supplémentaire par rapport à la simple demande de sortie à l'éducateur : l'autorisation de sortie fait l'objet d'un contrat entre l'adolescente et l'établissement. Pour les majeures, aucune règle spécifique n'est énoncée. Cependant, l'indication selon laquelle « une jeune majeure capable de se mettre en danger à l'extérieur pourrait faire l'objet d'une restriction de ses droits de sortie » sous-entend que la majorité donne droit d'office à des sorties en soirée.

Enfin, deux conditions mentionnées sont propres à un établissement. Il s'agit de la durée du placement : au cours du premier mois de présence dans l'établissement, les adolescents placés au foyer 4 n'ont aucune autorisation de sortie. Dans le cas du foyer 3, l'autorisation de sorties

occasionnelles en soirée pour les plus de seize ans nécessite l'information des parents et des services sociaux. En écartant ces deux précisions, la synthèse des conditions d'autorisation de sorties sans éducateurs dans les quatre établissements amène à distinguer deux situations temporelles différentes (Tableau 20).

Tableau 20: Conditions d'autorisation de sorties sans éducateurs dans les règlements d'établissement

	Foyer 1	Foyer 2	Foyer 3	Foyer 4
Journée				
Repas du soir				
Soirée		Groupe 2a	Moins de 16 ans	
		Groupe 2b	16 à 18 ans	
			Plus de 18 ans	

Légende:

	Sortie autorisée (sous réserve de demande et d'acceptation de l'éducateur présent)
	Sortie autorisée exceptionnellement
	Sortie autorisée occasionnellement
	Sortie interdite
	Pas de mention

Guy, 2014, d'après règlements d'établissement des foyers 1, 2, 3 et règlement de service foyer 4 – Service 4A

Soumises à l'acceptation de l'éducateur présent, et nécessitant de la part de l'adolescent une demande explicite, les sorties en journée sont autorisées dans les quatre établissements de l'enquête. Le repas du soir apparaît pour tous comme une limite temporelle importante, signalant l'heure maximale de retour pour les sorties de journée et instaurant l'entrée dans une réglementation différente, au moins pour une partie des adolescents placés. Les sorties en soirée commencent en effet après le repas du soir. Pour deux des établissements (foyers 1 et 4), elles ne sont pas mentionnées explicitement dans le règlement d'établissement. On peut interpréter cette absence comme une interdiction de ce type de sortie. Dans les foyers 2 et 3, les conditions d'autorisation des sorties en soirée dépendent de l'âge des adolescents (foyer 3) ou de leur groupe de prise en charge (foyer 2). Ainsi, les conditions d'autorisation de sorties concernent uniquement ou quasi uniquement la journée pour les adolescents du foyer 1, du groupe 2a du foyer 2, des adolescents de moins de seize ans du foyer 3 et pour ceux du foyer 4 (service 4A). Pour les adolescents du groupe 2b du foyer 2 ou ceux de plus de seize ans du foyer 3, les sorties après le repas du soir sont autorisées. À l'issue de cette analyse, le cadre normatif des sorties sans éducateurs semble dépendre plus des caractéristiques des adolescents, et notamment de leur âge, que de celles des établissements.

Les règles concernant les sorties, au-delà de la délimitation du cadre temporaire des déplacements autorisés, sont par ailleurs révélatrices de la manière dont la sortie est envisagée. La section concernant les « sorties » ou « sorties à l'extérieur » concerne ainsi uniquement celles sans accompagnement par un adulte et leur impose des limites. L'absence de référence à des sorties recommandées ou prescrites oriente également les documents normatifs vers une prise en compte de la sortie comme activité à limiter. La définition du cadre dans lequel les sorties sont autorisées dessine en creux les cas de sorties non autorisées et leur gestion. Les différents documents évoquent en partie la situation de sortie non autorisée, avec notamment l'apparition du terme « fugue » définie comme « toute sortie non autorisée » dans la section relative aux « sorties à l'extérieur » dans le règlement du foyer 1. La « fugue » est également mentionnée dans le règlement du foyer 3, mais sans lien direct avec la section relative aux sorties. Ainsi, la fugue est donnée comme exemple de conduite pouvant mener au retrait, par les équipes éducatives, de certains budgets alloués aux adolescents. Enfin, le projet d'établissement du foyer 2 identifie « la hausse des fugues » comme une « problématique émergente de la prise en charge ». Le phénomène est alors décrit comme « exponentiel » et mis en relation avec les moyens de communication et les téléphones portables. Ces trois évocations de la fugue confirment une prise en compte des sorties à l'extérieur à travers leur limitation. Dans le même temps, à l'exception du foyer 1, les documents normatifs n'évoquent pas les dispositions prises en cas de fugue, cette dernière étant traitée de manière marginale. La place de la fugue dans la prise en charge nécessitera donc d'être approfondie à travers les discours et représentations qu'en ont les éducateurs.

Comme pour la question des moyens de communication et de transport, la mention des sorties dans les règlements et les projets d'établissement montre avant tout une prise en compte partielle de la relation de l'adolescent à l'extérieur de l'établissement. Ainsi, la sortie n'est pas pensée dans son contexte, elle est définie comme un déplacement de l'intérieur vers l'extérieur. Le motif des sorties et le mode de transport utilisé sont ainsi très peu mentionnés dans les documents analysés. Ce dialogue entre intérieur et extérieur est également appréhendé à travers la fonction socialisante de la prise en charge, inscrite dans le cadre normatif des établissements.

1.3. Structurer à l'intérieur pour aller vers l'extérieur : la prise en compte de la socialisation dans les établissements de placement

S'il est peu mentionné dans les règlements d'établissement, le processus de socialisation au sein du foyer est développé dans certains projets d'établissements. Cité dans certains projets d'établissement, ce processus est pris en compte dans le placement des adolescents à travers différentes institutions. Son analyse, tel qu'il est présenté dans les règlements et projets d'établissement, permet ainsi de comprendre comment le foyer dans son organisation quotidienne s'articule à d'autres espaces et institutions. Nous interrogeons donc dans un premier temps la manière dont les institutions de socialisation des enfants et des jeunes traditionnellement admises, que sont la famille et l'école, sont évoquées dans les documents normatifs. Dans un second temps, l'analyse de la socialisation au sein du foyer met en lumière le rôle attribué à la vie quotidienne et à sa structuration par les règles précédemment analysées.

1.3.1. Des institutions extérieures de socialisation au rôle affaibli

Les institutions de socialisation extérieures au foyer sont peu évoquées dans les règlements des établissements. Le foyer 4 est par exemple le seul à inscrire dans le règlement de service l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, l'obligation de participer aux sorties organisées avec les éducateurs, ainsi que celle d'être inscrit à une activité de loisir. Ces éléments sont évoqués, mais de manière moins explicite, dans le cas du foyer 2. Des activités sont ainsi prévues pour les jeunes « momentanément sans activités » et l'organisation des week-ends, plus particulièrement des retours en famille, fait l'objet d'un paragraphe. Le règlement du foyer 1 mentionne la scolarité dans la partie consacrée aux rythmes de vie : « la ponctualité pour le départ à l'école ou au travail est de rigueur », tandis qu'aucune de ces trois institutions n'est mentionnée dans le règlement du foyer 3. Elles occupent pourtant une place importante dans les documents normatifs des établissements et sont appréhendées à travers les objectifs et les dimensions de l'accompagnement éducatif plus que dans les règlements.

a. La famille

La famille de l'adolescent est mentionnée dans l'ensemble des projets d'établissement. Elle apparaît de manière implicite dans le cas du foyer 4, dont le projet éducatif prévoit « l'élaboration d'un schéma d'interaction entre les différents acteurs ». Dans le cas de cet établissement, la référence aux évolutions législatives du champ de la Protection de l'enfance

peut également renvoyer à l'impératif de lien aux familles. Dans le cas des trois autres établissements (foyer 1, foyer 2 et foyer 3), la famille est décrite comme étant un partenaire privilégié. Le terme de « partenaire » est utilisé dans un sous-titre du projet d'établissement du foyer 1 : « la famille comme premier partenaire ». On évoque alors la « collaboration » avec les familles (foyer 1) ou le « travail » avec les familles (foyer 2 et 3).

Cependant, la prise en compte de la famille va au-delà de cette collaboration. En effet, le « travail avec la famille » implique aussi un travail sur le lien que l'adolescent entretient avec elle. La fonction socialisante de la famille, si elle n'est pas évoquée de manière explicite dans les projets d'établissement, apparaît à travers la question du lien aux familles. Ainsi, dans le projet d'établissement du foyer 2, les rencontres avec la famille ont vocation, entre autres, à « vérifier la place de l'adolescent dans sa famille », sans plus de développement. La socialisation familiale peut en outre être génératrice de « difficultés supplémentaires », notamment dans le cas d'adolescents « issus de l'immigration », pour lesquels les « différences culturelles ou religieuses entre culture originelle et culture « d'adoption » peuvent être génératrices de conflits identitaires pour les adolescents, mettant généralement en jeu la question de la loyauté » (foyer 2). Dans le passage du projet d'établissement, concernant le principe selon lequel le placement vise à « favoriser l'épanouissement de l'adolescent accueilli » (foyer 1), la famille intervient en dernière instance, à travers l'affirmation de la nécessité de « prendre en compte la réalité familiale » du jeune et de « travailler à partir de son milieu d'origine ». La mention du travail avec les familles est en outre relativisée en fonction des situations : « Il ne s'agit pas de travailler sur le maintien du lien à tout prix, mais de travailler sur ce qui lie le jeune à sa famille. L'éloignement, la distanciation peuvent permettre à chacun (jeune et famille) de faire le point et notre médiation peut aider le jeune à reconstruire sa relation familiale dans l'acceptation et dans le temps ». Ici, le lien avec la famille est appréhendé plus en termes de distance (physique et psychique) que de proximité. La distance physique est également mentionnée à l'occasion d'un paragraphe sur l'association des parents aux choix de l'établissement scolaire. Alors que l'association des parents au choix de l'établissement de l'adolescent est soulignée, ce choix est soumis à une réserve prenant en compte « les conséquences sur le fonctionnement de l'établissement [le foyer] et les moyens dont il dispose », notamment « la situation géographique de l'établissement ». Bien que la limite que constitue la situation géographique de l'établissement ne soit pas explicitée, cette remarque va dans le sens d'une scolarisation à proximité de l'établissement de placement.

La référence à la famille concerne donc avant tout la répartition des rôles entre la famille et les acteurs du placement. Les foyers 2 et 3 clarifient ainsi une posture de « suppléance familiale partielle et totale ». La mention d'une parentalité partagée, d'une co-éducation (foyer 3) ou du partage d'informations (foyers 1 et 2) fait de la famille un partenaire à consulter au cours de la prise en charge. La famille est donc mentionnée davantage comme un partenaire de la prise en charge que comme une instance de socialisation.

b. École et formation

La socialisation scolaire est également abordée à travers les difficultés des adolescents, à l'exception du foyer 4. Dans cet établissement, la mention de la scolarité est explicite, avec l'affirmation déjà citée d'une scolarité obligatoire pour les adolescents âgés de moins de seize ans. Dans cet établissement, l'organisation d'un temps quotidien dédié au travail scolaire souligne l'importance de la scolarité et son intégration à la prise en charge. L'évocation de la scolarité dans les trois autres projets d'établissement met en exergue les difficultés des adolescents dans leur rapport à l'école. Le projet d'établissement du foyer 1 affirme ainsi « l'obligation légale » que constitue, pour les jeunes de moins de 16 ans, la « scolarité ou la re-scolarisation ». La mention spécifique d'une re-scolarisation sous-entend que tous les adolescents accueillis, même âgés de moins de seize ans, ne sont pas nécessairement inscrits dans un parcours scolaire. La déscolarisation est mentionnée de manière plus explicite, et à deux reprises, dans le projet d'établissement du foyer 2. Dans le volet concernant « l'insertion sociale » des adolescents, l'affirmation de « l'insertion scolaire ou professionnelle » est relativisée par l'évocation de la situation de déscolarisation dans laquelle se trouve « un grand nombre de jeunes accueillis » (foyer 2). Cette situation est également mentionnée à la fin du projet d'établissement, comme une « problématique émergente ». À cette occasion, les termes de « déscolarisation » et de « désocialisation » sont associés, soulignant implicitement les conséquences de la déscolarisation en termes de socialisation. Enfin, le projet d'établissement du foyer 3 évoque également la déscolarisation en mentionnant le cas d'adolescentes « qui ne sont pas encore en mesure de s'inscrire dans une activité extérieure [...] ». La mention de jeunes ne pratiquant pas d'activités à l'extérieur interroge la prise en compte de possibles espaces de socialisation extérieurs au foyer dans les projets d'établissement. Bien que ce ne soit pas explicitement énoncé, à la lecture de ces trois projets d'établissement (foyers 2, 3 et 4), l'école ne semble pas assurer son rôle d'agent de socialisation pour les adolescents car l'institution est évoquée par la négative, en lien avec des situations de déscolarisation.

D'autres institutions extérieures sont mentionnées dans les projets et révèlent l'inscription territoriale de ces institutions.

c. Loisirs et activités

Comme cela a déjà été mentionné, l'inscription à une activité extrascolaire est obligatoire pour les adolescents du foyer 4. Bien que cela ne soit pas précisé dans le règlement de l'établissement, cette injonction peut être interprétée en lien avec la fonction socialisante de ce type d'activités. La pratique d'une activité culturelle, ludique ou sportive est présentée comme une possibilité encouragée dans le cas du foyer 3. Intégrée à la partie relative à la socialisation, cette possibilité est simplement justifiée par le fait que les jeunes « ont la possibilité de côtoyer d'autres jeunes de la commune ». Outre ces mentions de la pratique d'activités de loisirs, les quatre projets d'établissement font référence aux différents partenaires locaux vers lesquels les jeunes peuvent être orientés selon leur situation (missions locales, planning familial...).

Appréhendées en termes de « partenariat » dans les projets d'établissement, ces différentes institutions constituent autant d'espaces de socialisation pour les adolescents. Reconnus comme tels, ils sont dans le même temps présentés à travers les difficultés des individus placés. Dans ce contexte, l'institution de placement est elle-même pensée comme une instance de socialisation.

1.3.2. La « socialisation au foyer » : une vie quotidienne réglementée comme vecteur de socialisation

Placé ici entre guillemets, ce titre est emprunté au projet d'établissement du foyer 3. La présentation de la vie quotidienne comme support de socialisation émane de la lecture de plusieurs projets d'établissement. Dans le foyer 3, « la vie au foyer est structurée de telle manière qu'elle constitue en elle-même un creuset de socialisation ». Le projet d'établissement considère ainsi tous les professionnels présents dans l'établissement comme des « agents de socialisation » dont la transmission de valeurs est intégrée à la mission éducative. Le développement concernant la socialisation est très riche dans le projet de cet établissement qui détaille trois axes de travail parmi lesquels la « transmission et acquisition des pratiques citoyennes et rôles sociaux ». Ici, l'usage de termes propres au processus de socialisation s'articule à une réflexion plus générale sur la construction identitaire à l'adolescence et le rôle du placement dans l'accompagnement de l'individu à cette période.

Bien que le vocabulaire de la socialisation soit moins utilisé dans les projets des foyers 1 et 2, ce processus est intégré de manière plus ou moins explicite à la vie quotidienne dans l'établissement. Ainsi, un des principes fondateurs du foyer 1 est de « proposer de nouveaux repères éducatifs, affectifs, socialisants pour aider l'adolescent à intégrer des références fortes et positives ». Dans ce principe, le fait d' « intégrer des références » renvoie au processus de socialisation et à une prise en charge fondée sur l'exemple, avec notamment la présence d'une famille vivant sur place.

Si le rôle socialisant des adultes présents dans le foyer 1 est sous-entendu dans ce principe, le projet d'établissement affirme également la prise en compte des adolescents comme « acteurs principaux de leur socialisation, puisqu'ils opèrent quotidiennement des choix et prennent des orientations qui déterminent le processus de cette socialisation ». L'association de la socialisation et de l'autonomie, notion également citée dans le document, s'appuie là encore sur le « quotidien ». On retrouve l'importance accordée à la vie quotidienne comme « support essentiel et indispensable au travail d'éducation ou de rééducation » et comme « outil de socialisation » dans le projet d'établissement du foyer 2. Dans ce contexte, la relation entre les adolescents et les adultes a vocation à être un modèle pouvant servir dans d'autres contextes sociaux. Ainsi, à l'exception du projet d'établissement du foyer 4, qui n'évoque pas directement la socialisation, les projets d'établissement affirment le rôle socialisant de la vie quotidienne au foyer.

Le processus de socialisation et le vocabulaire qui lui est associé est plus utilisé lorsque les projets font référence à la vie quotidienne au foyer que lorsqu'ils mentionnent d'autres institutions de socialisation. Celle-ci est notamment mise en relation avec l'effet attendu de la structuration de la vie quotidienne par les règles. Les notions de « cadre » et de « limite » employées pour évoquer l'établissement révèlent tout d'abord l'attention portée à la délimitation des espaces. Elle s'appréhende à travers la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, et au sein même de ces espaces. La limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement apparaît dans le projet d'établissement du foyer 2 décrivant « une structure d'accueil sécurisante et contenant ». Les termes utilisés dans le foyer 1, décrit comme un « cadre sécurisant et apaisant », expriment la même idée. L'idée d'un espace délimité apparaît également dans le projet d'établissement du foyer 3 dans lequel le principe « de l'importance de poser des limites » se décline en terme spatial : « avec les adolescents, la discrimination des lieux et leurs fonctions créent des espaces de rencontres et des frontières structurantes ». Au-delà de l'accueil et de l'hébergement, le cadre bâti et la délimitation des espaces sont

décrits comme ayant un effet sur les adolescents placés. Ces effets sont en lien avec l'objectif de protection (sécurisant, apaisant) et induisent aussi une intégration des limites et des règles (contenant, structurant). Cette structuration passe par la gestion du temps quotidien, avec l'instauration de journées types, comme dans le cas des foyers 2 et 4. Bien que le règlement soit d'abord présenté à travers les espaces dans le foyer 3, le quotidien dans son ensemble permet de « structurer le temps en instaurant des rythmes et des repères ». Enfin, si cette structuration par la vie quotidienne apparaît dans le cas du foyer 1, elle ne s'inscrit pas strictement dans une réglementation des temps ou des espaces. Les deux dimensions du quotidien sont mentionnées dans le règlement de l'établissement, mais apparaissent moins structurantes que dans les trois autres foyers. Ainsi, l'analyse des règles concernant la vie quotidienne donne un premier aperçu des différents usages de la structuration dans les institutions de placement.

Les activités de la vie quotidienne et leur rôle socialisant peuvent être relayés ponctuellement par des activités organisées en interne, notamment dans le cas d'adolescents n'ayant pas d'activité extérieure. Le foyer 1 mentionne ainsi une dimension « large » de l'apprentissage, dont le support peut être « les maisons et leur entretien ». De même, les adolescentes qui n'ont pas d'activité extérieure dans le foyer 3 « sont associées à la réalisation d'un certain nombre de tâches matérielles utiles au bon fonctionnement (aide à la préparation des repas, au ménage, etc.) ». La mise en place d'activités destinées aux jeunes non scolarisés montre que le rôle socialisant du foyer s'étend au-delà de la vie quotidienne et peut dans certains cas se rapprocher d'une socialisation plus professionnelle.

La vie quotidienne et son caractère structuré, ainsi que les activités proposées en interne, s'articulent donc aux institutions de socialisation extérieures. Le rôle socialisant du foyer apparaît en lien avec la situation sociale des jeunes. Les établissements interviennent comme un relais face à une socialisation scolaire décrite comme lacunaire et une socialisation familiale qui n'est pas pensée comme telle. La référence à la socialisation dans les documents normatifs affirme comme objectif de la prise en charge l'intégration par les adolescents de normes et valeurs de la société. L'attention même portée au processus de socialisation sous-entend la nécessité que le jeune construise des liens en dehors de l'établissement, avec la société dans sa globalité. Cependant, l'analyse des documents normatifs montre que la socialisation se fonde davantage sur la vie quotidienne et les activités menées en interne que sur les institutions de socialisation extérieures. Bien que des partenaires extérieurs soient

mentionnés dans les projets d'établissement, les moyens à disposition des équipes éducatives se trouvent principalement à l'intérieur de l'établissement, en lien avec une prise en charge inscrite dans le quotidien. Une contradiction apparaît ainsi entre les moyens et les objectifs de la prise en charge, en écho avec la tension entre intérieur et extérieur de l'établissement.

La présence même d'un règlement intérieur pour l'ensemble des établissements de l'enquête révèle l'importance du cadre normatif des rapports à l'espace et au temps. Les activités de la vie quotidienne à l'intérieur de l'institution et les modalités de sorties à l'extérieur de l'établissement répondent ainsi à un ensemble de règles, formalisées dans les règlements, et dont le rôle dans la socialisation des adolescents est souligné.

Si la fonction de la règle est affirmée dans tous les établissements, des différences apparaissent suite à l'analyse des règlements et projets d'établissement. Ce rapport à la règle peut être mis en parallèle avec l'analyse des systèmes éducatifs proposée par Lautrey (Lautrey, 1980) en psychologie, qui rend compte de différentes formes d'éducation en lien avec le développement de l'enfant. Dans le cas de cette recherche, le rôle de la règle dans le fonctionnement institutionnel est mis en relation avec la dimension spatiale des établissements.

Les analyses ont montré que le règlement du foyer 1 est souvent marqué par une certaine souplesse. Ainsi, l'impératif d'adaptation des règles aux individualités est intégré à l'énonciation de la règle, sans aboutir à la création d'une règle spécifique. Cependant, les règles existent et ne permettent donc pas de parler de structuration faible au sens de Lautrey. À l'opposé sur le continuum de la structuration, le règlement du foyer 3 est marqué par des règles précises qui prennent en compte de nécessaires adaptations par la création de nouvelles règles. Si ce type de règlement se rapproche d'une structuration rigide, en lien avec l'affirmation du rôle structurant des règles dans le projet de cet établissement, les adaptations et négociations des règles sont également possibles et indiquent donc là aussi une structuration souple. Globalement, les analyses menées dans cette première section montrent que les établissements correspondent à une structuration souple. Tous comportent un règlement intérieur régissant les activités des enfants et adolescents dans le temps et dans l'espace mais les règles instaurées sont adaptées et négociées.

Les documents normatifs montrent en effet, pour les quatre établissements, le rôle central de l'éducateur dans les conditions de déplacement. Malgré l'ensemble de règles précédemment analysées, l'éducateur est celui qui évalue la demande de sortie de l'adolescent et qui l'autorise. En outre, on a montré que ces règles soulèvent un certain nombre d'enjeux qui ne

sont pas considérés de manière explicite dans les quatre établissements. Le caractère partiel des règles de sortie sans éducateur, comme par exemple l'absence d'information sur le motif de la sortie ou l'autorisation préalable des parents, renforce le rôle d'arbitrage de l'éducateur dans l'autorisation de la sortie. Il est alors d'autant plus nécessaire de faire dialoguer ce cadre normatif avec les pratiques et représentations des acteurs de la gestion quotidienne des déplacements (chapitre 5).

Au terme de ces analyses, les conditions de déplacement apparaissent à travers la structuration de la vie quotidienne. Ainsi, les références explicites aux espaces et temps de la vie quotidienne au foyer dans les projets et règlements d'établissement laissent entrevoir des moments et espaces hors du foyer qui ne font que rarement l'objet de règles spécifiques¹⁰⁹. L'analyse du règlement concernant les sorties montre par exemple une quasi absence de prise en compte du motif de la sortie de l'établissement, que ce soit en termes d'activité ou de lieu. S'inscrivant dans les principes et objectifs de la prise en charge plus que dans son cadre réglementaire, le processus de socialisation soulève quant à lui une tension entre des moyens situés à l'intérieur de l'établissement et des objectifs renvoyant à l'espace extérieur à l'établissement.

L'analyse du cadre normatif des déplacements ne permet donc pas de distinguer les établissements les uns des autres. Ce premier élément intervient en réponse à l'hypothèse du rôle de l'espace, et notamment de la localisation du foyer, dans l'encadrement normatif des sorties. Malgré des environnements différents, tous les établissements sont marqués par une structuration plutôt souple. Au-delà du fait que l'ensemble des établissements est marqué par une structuration souple, la prise en compte des déplacements dans les documents normatifs est partielle et teintée d'ambiguïté. Face à un espace extérieur dont on perçoit l'importance mais qui est peu traité en tant que tel, il apparaît nécessaire d'étudier les conditions de déplacement de manière plus directe, à travers leur cadre spatial. Dans le double objectif de mieux comprendre les conditions de déplacement dans les établissements de placement et de caractériser les établissements de l'enquête en fonction de ces conditions, la deuxième section de ce chapitre envisage l'encadrement spatial des déplacements dans les foyers.

¹⁰⁹ A l'exception de la scolarité, présentée comme obligatoire dans le Foyer 4.

2. De la porte ouverte aux barbelés, l'encadrement spatial des déplacements

Au fondement de la prise en charge, la fonction d'hébergement des foyers est rappelée dans les projets d'établissement. Elle induit la présence d'un cadre bâti qui intervient dans les conditions des déplacements en introduisant la possibilité de les contraindre. Les déplacements de l'intérieur de l'établissement vers l'extérieur sont en effet conditionnés par la matérialisation de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement et son architecture. Dans le même temps, la mise à disposition de moyens de déplacement peut à l'inverse favoriser ces déplacements. En tension dans les documents normatifs des établissements, comment l'intérieur et l'extérieur s'articulent-ils dans l'espace ? Comment l'encadrement spatial conditionne-t-il les déplacements quotidiens des adolescents ?

Les acteurs interrogés soulignent le caractère ouvert des établissements dans lesquels ils travaillent, en opposant leur établissement à la figure repoussoir que constitue la prison. Un travail « sur la porte ouverte » (Carnet de terrain, F4, 20/12/12) est ainsi prôné dans le foyer 4, tandis qu'un éducateur du foyer 3 insiste sur le caractère ouvert de l'établissement, malgré la présence de barbelés¹¹⁰. Si les foyers ne sont effectivement pas rattachés à l'administration pénitentiaire et difficilement assimilables au système carcéral, l'homogénéité des représentations des acteurs quant à l'ouverture des établissements gagne à être objectivée à travers l'analyse des cadres spatiaux des établissements.

Pour cela, l'intégration de l'établissement à son environnement direct est dans un premier temps analysée à travers la matérialisation de la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. L'architecture intérieure et la présence de dispositifs de contrôle constituent la deuxième composante de l'encadrement spatial des déplacements. Enfin, les possibilités de déplacements quotidiens sont déterminées par les moyens de transport offerts par les établissements.

¹¹⁰ En entretien, un éducateur du Foyer 3 évoque le fait que le foyer dans lequel il travaille n'est pas fermé, soulignant l'absence de « barreaux » et de « barbelés ». Je lui fais alors remarquer que des barbelés sont pourtant bien présents et il me répond : « Il y en a d'un côté mais pas de l'autre (rire). Ça nous a pas mal choqués quand ils ont été mis, j'étais là depuis un petit moment quand ils ont été installés... » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12).

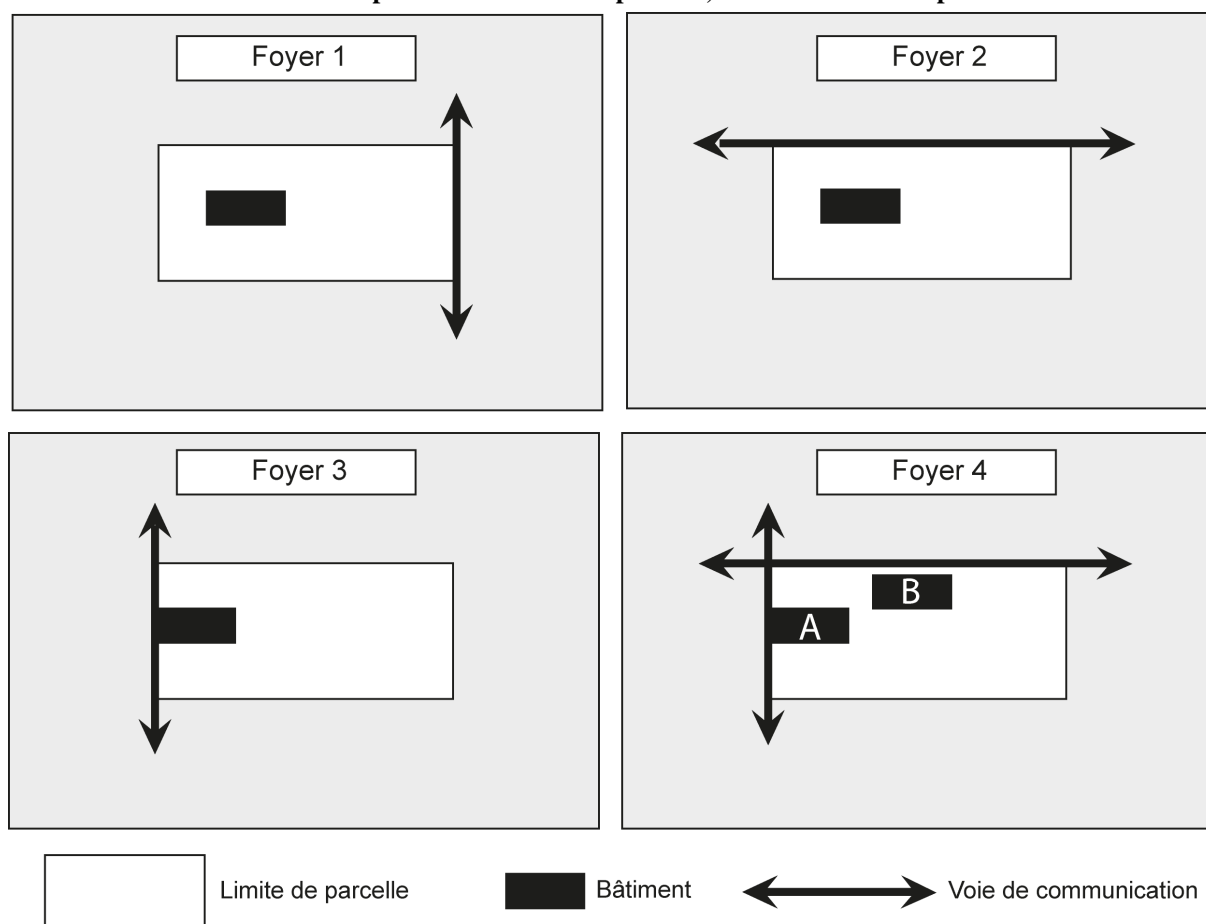
2.1. L'intégration de l'établissement à son environnement : la limite entre l'intérieur et l'extérieur du foyer

La limite entre l'intérieur et l'extérieur des établissements s'inscrit dans une double échelle. À l'échelle du cadastre, l'intégration des établissements et des bâtiments qui les composent dans leur environnement immédiat est analysée. Les seuils observés à ce niveau peuvent dans un second temps être articulés à des dispositifs matérialisant la limite et introduisant un effet de clôture à plus grande échelle. Enfin, les formes de limite observées à ces deux échelles sont associées à des dispositifs permettant à la fois la fermeture et le passage.

2.1.1. Le bâtiment au sein de la parcelle : effet de seuil ou porosité

La position des différents bâtiments composant les établissements au sein de leur parcelle introduit une variation dans la délimitation de l'intérieur et de l'extérieur des établissements. Alors que certains bâtiments donnent directement sur la voirie, d'autres sont situés au cœur de la parcelle (Schéma 10).

Schéma 10: La position au sein de la parcelle, effet de seuil ou de porosité



Guy, d'après extrait du plan cadastral, délivré par cadastre.gouv.fr, Ministère de l'Economie et des Finances, 2012

Les foyers 1 et 2 présentent une situation commune. Les bâtiments principaux sont situés à l'intersection de plusieurs parcelles cadastrales, en position centrale. Une distance de plusieurs mètres sépare ainsi l'entrée des bâtiments des voies de communication. Le foyer 3 se trouve dans une situation intermédiaire. Bien que le bâtiment donne directement sur la rue selon les données cadastrales, la zone bâtie mitoyenne de la voirie correspond en fait à une terrasse. Un effet de seuil existe ainsi entre le bâtiment et l'extérieur de l'établissement, mais la distance séparant le bâtiment et la rue est moins importante que dans le cas des foyers 1 et 2. Les données ethnographiques confirment cette moindre importance de l'effet de seuil puisque les contacts directs entre le bâtiment et la voie publique, s'ils existent¹¹¹, restent limités et atténués par la présence d'espaces verts et de la terrasse autour du bâtiment, qui constituent une forme de zone-tampon. Enfin, les deux bâtiments du foyer 4 ont des positions différenciées au sein de la parcelle. Le bâtiment B est dans une situation proche de celle des foyers 1 et 2 puisque le bâtiment est situé au centre de la parcelle, sans lien direct avec la voirie ou les parcelles mitoyennes. Le bâtiment A offre à l'inverse la porosité la plus importante entre la voie publique et l'espace bâti de l'établissement. Comme le montre le plan de cadastre, ce bâtiment possède une façade sur rue. Certaines salles à manger et leurs fenêtres, situées en rez-de-chaussée, donnent donc directement sur la rue. De la même manière, les chambres situées aux premier et deuxième étages peuvent être en relation directe avec la voie publique. La porosité entre l'intérieur et l'extérieur est particulièrement marquée dans le cas de ce bâtiment. Cette disposition facilite en effet les contacts avec l'extérieur, qu'ils soient visuels, sonores ou physiques. Pendant l'enquête ethnographique, l'utilisation des fenêtres pour sortir ou entrer dans l'établissement a été observée, ainsi que les plaintes de la part des équipes éducatives et des adolescents quant aux regards indiscrets des passants vers l'intérieur :

« Lors de mon départ, j'assiste à la discussion entre une adolescente du foyer, à la fenêtre, et des filles qui sont dans la rue. » (Carnet de terrain, F4, 07/12/12).

« Quand je suis dans le bureau des éducateurs, des jeunes du foyer frappent à la fenêtre depuis la rue et font des grimaces. L'éducatrice ouvre en disant « mais qu'est-ce qui se passe ? » Quand je repars du foyer vers 19heure, je vois des jets d'eau, de la mousse et des bulles de savon lancées depuis le foyer sur la rue. » (Carnet de terrain, F4, 07/12/12).

¹¹¹ Ils prennent la forme d'une sortie d'établissement (les filles peuvent passer par le jardin des voisins pour sortir de l'établissement), ou de communication unilatérale (il arrive que des jeunes jettent des objets sur la rue).

« Vers 9h 30, le livreur pour la cuisine frappe à la fenêtre, pendant 10 minutes, il transfère des cartons de la rue vers la cuisine. La maîtresse de maison me dit : « c'est la seule solution qu'on a trouvée » (Carnet de terrain, F4, 09/01/12).

« Une jeune est assise à la fenêtre, elle dit « il faudrait mettre du papier comme ils ont au [nom de l'autre groupe], pour pas qu'on voie. L'éducatrice répond: « Oui, du papier floqué ». Elle m'explique : « Dès que la lumière est allumée, les gens tournent la tête. En été, on peut pas ouvrir la fenêtre, on est dans la rue ». Les jeunes expliquent alors que parfois des jeunes d'un autre groupe passent par là « pour taxer du pain ». » (Carnet de terrain, F4, 16/01/13).

Cette disposition rend en outre possibles des dégradations depuis l'extérieur, le bris de vitres par exemple (Croquis 1), et témoigne de la perméabilité entre l'intérieur et l'extérieur.

Croquis 1: Une limite ténue entre l'intérieur et l'extérieur (foyer 4, Bâtiment A)



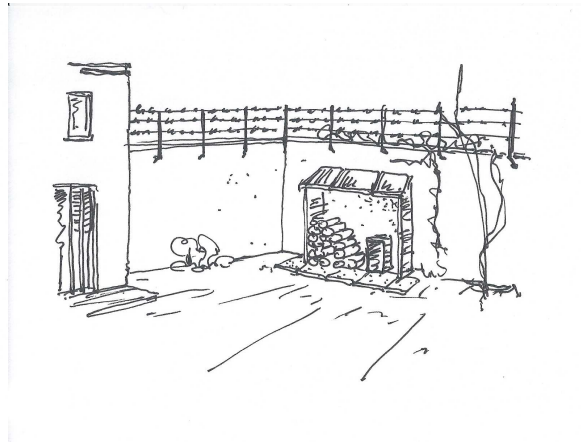
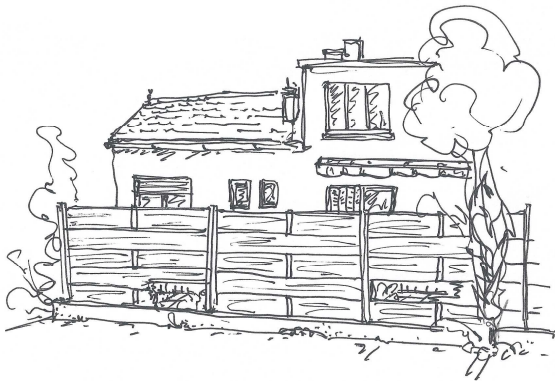
Faure, 2015

2.1.2. Matérialisation de la limite : effet de clôture et d'ouverture

On observe également une différenciation des établissements selon la matérialisation de la limite entre l'intérieur et l'extérieur.

La limite entre l'établissement et son environnement extérieur est matérialisée par différents dispositifs dans le cas des foyers 2 et 3. L'enceinte du foyer 2 est composée d'un ensemble de grillages, murets et barrières, ainsi que de haies végétales. Le foyer 3 possède une enceinte encerclant l'ensemble de l'établissement, composée de murs associés en partie à des barbelés et palissades renforçant l'effet de clôture (Croquis 2).

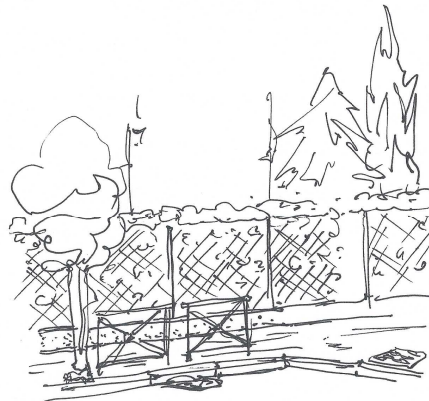
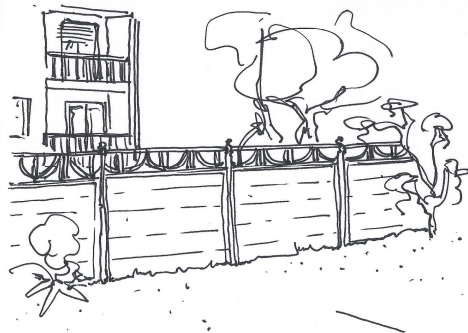
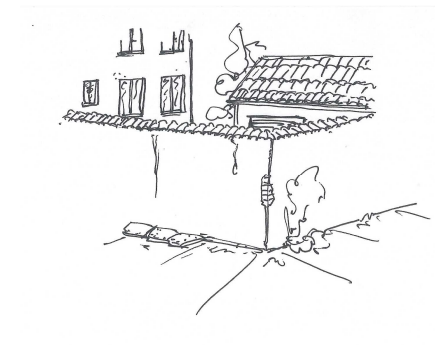
Croquis 2: Une clôture marquée spatialement (foyer 3)



Faure, 2015

En lien avec la position du bâtiment A donnant sur la rue, le foyer 4 est caractérisé par l'absence partielle de mur d'enceinte. Cependant, si la façade du bâtiment A permet un accès direct sur la rue, les autres limites de la parcelle sont matérialisées par différents dispositifs de clôture. Un mur, des grilles et des grillages séparent ainsi la parcelle de l'établissement des parcelles voisines (Croquis 3).

Croquis 3: Mur d'enceinte, grillage et grilles comme marqueurs de la limite entre l'intérieur et l'extérieur (foyer 4)



Faure, 2015

Croquis 4: Un établissement intégré à son environnement (foyer 1)



Faure, 2015

Enfin, le foyer 1 est caractérisé par l'absence d'enceinte. La limite de l'établissement n'est pas matérialisée et l'établissement se fond au contraire dans son environnement (Croquis 4).

Les établissements de placement sont donc plus ou moins clos. Le foyer 1 ne comporte aucun dispositif de clôture et peut donc être qualifié d'ouvert. Le foyer 4 est dans une situation intermédiaire puisqu'une des limites de la parcelle est constituée par la façade d'un des bâtiments. Les limites du reste de la parcelle sont matérialisées par un assemblage de dispositifs. La parcelle du foyer 2 est également marquée par plusieurs dispositifs matériels. Enfin, le foyer 3 est caractérisé par une clôture physique plus intense, matérialisée par des barbelés et une palissade. Pour les trois établissements présentant une clôture physique des dispositifs permettant la régulation des liens entre l'intérieur et l'extérieur sont présents. Leur analyse permet de compléter la caractérisation des établissements selon leur caractère ouvert ou fermé.

2.1.3. Entre fermeture et passage, une limite labile

Les dispositifs permettant la régulation des relations entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement sont les portails. On note dans un premier temps l'absence de tel dispositif dans le cas du foyer 1, corollaire de l'absence de clôture. L'entrée dans la propriété de l'établissement n'est donc pas matérialisée. Dans les trois autres établissements, des portails permettent d'entrer dans l'établissement.

Dans le foyer 3, seuls les piétons peuvent entrer dans l'enceinte de l'établissement. Le portail permettant l'accès à l'établissement est systématiquement fermé et son ouverture est contrôlée par un dispositif électronique. Une serrure électronique, dont le code est connu uniquement des adultes travaillant au sein de l'établissement, permet d'ouvrir le portail depuis l'extérieur. Pour les jeunes accueillis et les personnes extérieures, l'ouverture du portail nécessite de

sonner et de se présenter par le biais d'un visiophone. L'ouverture se fait manuellement, après activation depuis le bureau des éducateurs (Croquis 5).

Croquis 5: Portail automatique (foyer 3)



Faure, 2015

Après activation de son ouverture, le portail se referme automatiquement. Durant la période d'observation dans cet établissement, le portail a toujours été trouvé fermé au moment de l'arrivée, à l'exception d'un matin :

Arrivée à 8heure 30 au foyer 3, je suis interpellée par l'ouverture du portail. J'interroge l'éducateur présent à ce propos. Il vérifie si la fermeture automatique fonctionne et me répond que les plombs ont certainement sauté. Pendant trente minutes, il essaie de l'ouvrir et de le fermer avec l'aide de la maîtresse de maison mais le portail ne fonctionne pas. À 9 heures, le cuisiner et la secrétaire arrivant pour travailler sont bloqués à l'extérieur car le portail ne s'ouvre pas. Ils réussissent finalement à ouvrir le portail avec les clés, par l'extérieur. La secrétaire appelle l'entreprise qui s'occupe de la maintenance du portail qui pourra intervenir dans la matinée. Les personnes présentes discutent de ce qu'ils vont faire entre temps et décident de pousser le portail sans le fermer complètement, car cela empêcherait son ouverture. Lorsque la secrétaire fait remarquer : « Il ne va pas y avoir d'intrusion là... ? ». L'éducateur répond : « Non, c'est plutôt pour éviter que les filles sortent sans qu'on s'en rende compte ». Un peu plus tard dans la matinée, une fille sortie trente minutes sans avoir demandé l'autorisation à l'éducateur dit : « Aujourd'hui, c'est le bon jour pour fuguer ! » (Carnet de terrain, F3, 19/07/13).

La situation relatée dans le carnet de terrain ce jour-là montre l'importance de ce dispositif pour l'équipe éducative et son rôle dans le contrôle des entrées et sorties dans l'établissement. Les portails ne permettent pas ce contrôle dans le foyer 4. Cet établissement possède deux portails permettant l'accès des véhicules et un portail pour les piétons. Le premier portail pour véhicules est fermé en permanence et peut donc être considéré comme faisant partie de l'enceinte de l'établissement (Croquis 6).

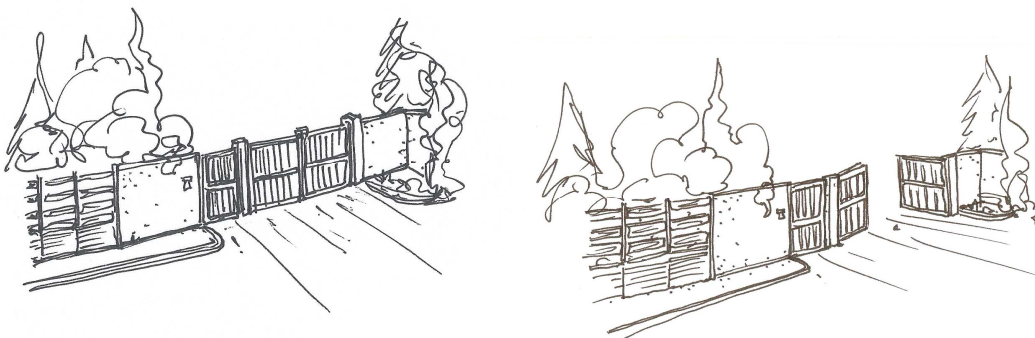
Croquis 6: Portail à effet clôture (foyer 4)



Faure, 2015

Le deuxième portail est utilisé pour les entrées et sorties de véhicules. Son ouverture est commandée par une télécommande dont disposent les éducateurs. Il comporte également un accès pour piétons, ouvert depuis l'intérieur et depuis l'extérieur grâce à un bouton nécessitant simplement d'être actionné. Les individus peuvent donc entrer et sortir facilement. En outre, ce portail pour piétons était toujours ouvert en journée lors des premiers mois d'observation (Croquis 7). Fermé par la suite, il suffisait cependant d'appuyer sur le bouton depuis l'extérieur ou de l'intérieur pour l'ouvrir. Lors de la visite de ce foyer, la question de la possibilité d'ouvrir le portail la nuit a été posée à la directrice adjointe de l'établissement qui a répondu que, la nuit comme le jour, le portail pouvait être ouvert en appuyant sur le bouton d'entrée, en soulignant le besoin de changer ce portail et le manque de budget nécessaire pour cela.

Croquis 7: Une limite franchie facilement : portail piétons et véhicules (foyer 4)

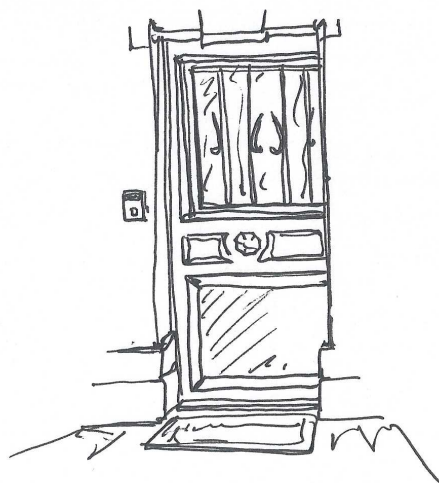


Faure, 2015

Une porosité importante entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement est ainsi observée. Celle-ci n'est que partiellement contrebalancée par une fermeture au niveau des bâtiments, en

évolution au cours de l'enquête ethnographique réalisée dans ce foyer. En effet, l'arrivée d'enfants plus jeunes que ceux habituellement accueillis introduit, dans le foyer 4, une volonté de contrôler les entrées et sorties du bâtiment A. La porte habituellement utilisée est alors condamnée et systématiquement fermée à clé, au profit d'une autre porte nouvellement équipée d'une sonnette (Croquis 8).

Croquis 8: Une fermeture renforcée au niveau des bâtiments (foyer 4)

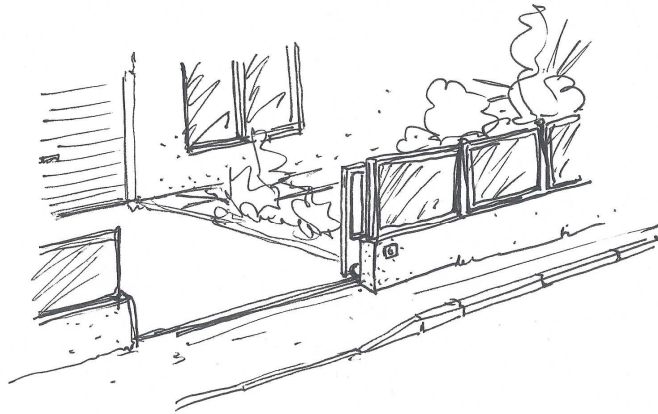


Faure, 2015

Enfin, le foyer 2 se trouve également dans une situation intermédiaire quant à l'utilisation des portails extérieurs. Dans cet établissement, les entrées et sorties sont permises par un grand portail électrique coulissant permettant l'accès des véhicules et par un petit portail, appelé « portillon » par l'équipe éducative, pour les piétons. La question de la fermeture des portails est en discussion pendant ma présence dans cet établissement. Alors qu'au début de l'enquête le portail pour véhicules était toujours ouvert (Croquis 9), il est fermé lors de l'une de mes observations. La maîtresse de maison m'explique alors que « c'est une nouvelle règle » (Carnet de terrain, F2, 07/03/12). La question de sa fermeture est ensuite évoquée au cours de plusieurs réunions d'équipe. Selon le directeur, cet établissement est le « foyer le plus ouvert ». Il le compare à ceux où il faut « montrer patte blanche » et regrette que le foyer ne soit pas « assez étanche » :

« On est quand même dans un lieu de protection de l'enfance et on peut entrer comme dans un hall de gare, comme dans un moulin ! » (Carnet de terrain, F2, 29/02/12).

Croquis 9: Une clôture dynamique (foyer 2)



Faure, 2015

La fermeture du portail fait l'objet de nombreuses discussions, par exemple sur les horaires de fermeture. Face à la proposition d'une fermeture permanente, certains éducateurs soulignent les difficultés auxquelles ils seraient alors confrontés le matin. Ce foyer n'étant pas équipé de visiophone, les éducateurs doivent sortir du bâtiment pour ouvrir manuellement le portail avec une télécommande. Pendant cette période, le portail est fermé ou ouvert, témoignant de la difficile mise en place de la règle. Même plusieurs mois plus tard, la question de la fermeture du portail conduit à des tensions entre les membres du personnel, comme le montre cet extrait de carnet de terrain :

J'arrive à 13h30, beaucoup d'éducateurs sont présents. Le portail piéton est ouvert. Les éducateurs parlent de leurs « bips ». Celui d'Anne ne fonctionne pas. Vers 14h, la maîtresse de maison entre dans le bureau des éducateurs, cherche des clés et demande où sont les clés du portail :

Anne, éducatrice : « Tu veux fermer le portail ?

Maîtresse de maison : Oui.

Anne : Pourquoi ?

Maîtresse de maison : Parce que F. [chef de service] me l'a demandé.

Anne : Non mais laisse ouvert, moi j'ai pas mon bip, je peux pas rentrer si le portail est fermé !

Maîtresse de maison : Je ne voudrais pas contrarier la DP [déléguee du personnel] mais y a aussi une sonnette pour entrer dans la maison...

Anne : Oui mais c'est pour pas déranger les collègues. » (Carnet de terrain, F2, 12/06/12).

Alors qu'ils sont globalement considérés comme des établissements ouverts, les foyers dans leur dimension spatiale peuvent être analysés au prisme de l'encadrement des déplacements.

Les variations de l'usage de la clôture invitent cependant à prendre en compte d'autres types de contrainte spatiale intervenant dans la maîtrise des déplacements des adolescents par les éducateurs et notamment le contrôle et la surveillance de ces déplacements.

2.2. L'architecture et l'organisation interne au service du contrôle

Si la clôture spatiale a pour objectif le contrôle des allées et venues des adolescents entre l'extérieur et l'établissement, d'autres dispositifs, internes à l'établissement, assurent la surveillance et le contrôle de leurs déplacements. La fermeture des espaces intérieurs et l'importance accordée aux clés dans les foyers est un premier marqueur du contrôle des déplacements. La position du bureau des éducateurs et la présence de dispositifs de surveillance contribuent également aux conditions de déplacement dans les institutions de placement. Ces deux indicateurs varient en fonction des établissements. Outre ce premier niveau de différenciation, on observe, pour les foyers composés de groupes de prise en charge distincts (foyer 2 et foyer 4), une différenciation entre ces groupes.

2.2.1. Le cloisonnement des espaces intérieurs comme moyen de contrôle

Dans les établissements de l'enquête, la fermeture des espaces permettant un accès à l'extérieur s'articule souvent à la fermeture des espaces intérieurs. Celle-ci ne concerne pas tous les établissements.

Dans les foyers 2 et 3, le rôle primordial accordé aux clés manifeste l'importance de la fermeture des espaces intérieurs. La question des clés est ainsi apparue lors du premier jour de l'ethnographie dans le foyer 2. Amenée par le directeur de l'établissement, elle introduit une comparaison avec l'établissement carcéral :

Alors que nous définissons les modalités de ma présence au foyer 2, le directeur me dit :

« Il y a la question des clés. À partir du moment où vous avez les clés, vous pouvez ouvrir des portes...ce qui n'est pas rien ici ! On n'est pas dans un établissement carcéral mais bon, y a des lieux où les jeunes ne peuvent pas aller, où ils peuvent aller seulement accompagnés. [...] Vous aurez les clés parce que si vous n'avez pas les clés, vous servez à rien, vous n'aurez pas de légitimité et ils vous le feront sentir ! » (Carnet de terrain, F2, 06/02/12).

Le discours du directeur de l'établissement rapporté ici souligne le rôle de la fermeture physique des espaces, en lien avec le règlement de l'établissement. On retrouve en effet dans son discours une distinction des espaces intérieurs en fonction des personnes autorisées à les fréquenter. Le fait d'avoir les clés est aussi mis en rapport avec la relation entre adultes et

adolescents par un éducateur du foyer 4. L'impossibilité d'ouvrir les portes pour un adulte, en l'occurrence moi, implique pour lui aussi une position particulière au sein de l'institution, en lien avec le cloisonnement des espaces :

« La question des clés est abordée avec un éducateur. Quand je lui dis que je n'ai pas les clés qui ouvrent les espaces intérieurs, il me dit « ça c'est bien et c'est pas bien ». Je lui demande : « De pas avoir les clés ? » Il répond : « Ouais, au moins les jeunes vont pas te mêler...mais en même temps, vu que tout est fermé. » » (Carnet de terrain, F4, 17/12/12).

Cette importance des clés apparaît également lors de ma visite du foyer 3, pendant laquelle la nécessité de fermer à clé les différentes pièces du foyer est précisée :

« Il faut bien penser à fermer la cuisine [à clé], comme à peu près tout ici [...] » (Carnet de terrain, F3, 05/01/12).

Destinée dans le cas cité plus haut à éviter les vols d'aliments, la fermeture des espaces intérieurs vise aussi à contrôler les circulations des adolescents. La comparaison avec la prison, utilisée à plusieurs reprises par les équipes éducatives pour montrer la relative ouverture des foyers par rapport aux établissements carcéraux, a parfois été utilisée dans le sens inverse au cours de l'ethnographie. Dans le foyer 3, alors qu'une adolescente cherche à accéder à différentes pièces fermées, elle s'exclame :

« C'est pire que la prison ici, tout est fermé ! » (Carnet de terrain, F3, 25/01/12).

Cette observation, si elle ne permet pas de généraliser sur l'enfermement ressenti par les adolescents placés, montre cependant qu'ils remarquent ponctuellement la fermeture des espaces intérieurs.

Centrale dans les foyers 2 et 3, la fermeture des espaces intérieurs semble moins importante dans le foyer 4, malgré l'affirmation de l'éducateur selon laquelle « tout est fermé » (Carnet de terrain, F4, 17/12/12). Si les bureaux des éducateurs font bien l'objet d'une fermeture systématique, l'accès à d'autres espaces, notamment la cuisine, se fait plus librement. D'après les observations menées dans cet établissement, la gestion des circulations intérieures par le cloisonnement des espaces est en cours de réflexion au moment de l'ethnographie. Cette réflexion concerne notamment la circulation entre les groupes du bâtiment A (Annexe 13), le groupe 4Aa et le groupe 4Ab. Intégrés au même bâtiment selon une différenciation horizontale, ces deux sous-groupes sont séparés par plusieurs portes. Lors de la visite de l'établissement, la directrice adjointe insiste sur la nécessité de laisser fermées ces différentes

portes afin d'empêcher la circulation entre le groupe 4Aa et le groupe 4Ab. Alors que nous sommes dans le groupe 4Aa et que nous voulons passer dans le groupe 4Ab, elle me dit :

« On pourrait passer par là mais on va montrer l'exemple et faire le tour » (Carnet de terrain, F4, 06/12/12).

Elle évoque notamment la réserve, pièce qui relie la cuisine de chacun des groupes, qui était auparavant un « lieu de passage ». Elle explique que la fermeture de cette porte, désormais seulement accessible aux maîtresses de maison, provoque beaucoup de frustration chez des éducateurs qui avaient l'habitude de « traverser pour aller voir les copains » (Carnet de terrain, F3, 06/12/12). Facilitant le contrôle des adolescents, la fermeture des espaces intérieurs a ici pour objectif premier d'empêcher certaines circulations d'éducateurs. La volonté de segmenter les espaces intérieurs et d'empêcher les circulations entre différents groupes est relayée par différents dispositifs (Croquis 10). Sur le premier croquis une pancarte signale l'interdiction d'ouverture de la porte. La porte est également dotée d'un ferme-porte, système assurant la fermeture de la porte, habituellement utilisé pour garantir la fermeture des portes coupe-feu. Dans le même temps, le deuxième croquis atteste du contournement de l'interdiction.

Croquis 10: Le cloisonnement des espaces intérieurs (foyer 4)



Faure, 2015

Dans l'autre bâtiment de cet établissement (bâtiment B), la fermeture des espaces intérieurs n'a pas été mentionnée lors de la visite. Comme dans les autres bâtiments, certains espaces sont fermés en l'absence d'éducateurs (bureau des éducateurs) ou à certains moments de la

journée (cuisine, buanderie). La fermeture à clé des chambres individuelles et de l'accès aux étages fait l'objet d'une attention particulière de la part des éducateurs.

Enfin, la fermeture des espaces intérieurs est apparue comme minimale dans le foyer 1. Dans cet établissement, comme dans les autres, le bureau des éducateurs est fermé à clé¹¹², mais les autres espaces sont facilement accessibles. La cuisine, pièce faisant l'objet d'une attention particulière dans les autres établissements, est ouverte sur l'ensemble du rez-de-chaussée. Elle donne à la fois sur l'entrée principale du bâtiment, sur les escaliers menant aux chambres et sur le séjour (Croquis 11).

Croquis 11: Des espaces intérieurs ouverts, l'exemple de la cuisine (foyer 1)



Faure, 2015

Bien que les denrées alimentaires sujettes à convoitises soient stockées dans le bureau des éducateurs, l'absence de porte fermant la cuisine reste un marqueur important de l'ouverture des espaces intérieurs dans le foyer 1.

On observe donc une variation dans l'intensité de la fermeture des espaces intérieurs selon les foyers. Le bureau des éducateurs est la seule pièce qui soit systématiquement fermée à clé dans les quatre établissements de l'enquête. Outre le fait qu'il héberge des documents importants et confidentiels, cet espace occupé par les éducateurs joue un rôle important dans la surveillance des circulations des adolescents.

¹¹² Le bureau des éducateurs a cependant fait l'objet d'intrusions par certains adolescents pendant la période d'ethnographie. Malgré le caractère exceptionnel de cette pratique, on peut également y voir un signe de la perméabilité des espaces intérieurs de l'établissement.

2.2.2. Le bureau des éducateurs : une position stratégique pour le contrôle des sorties...

Le bureau des éducateurs fait figure de lieu central du contrôle des circulations à l'intérieur de l'établissement et vers l'extérieur. Les différents documents accompagnant l'autorisation d'une sortie, lorsqu'ils existent, sont en effet classés dans ce bureau. Au-delà de ces dispositifs, sa position et son architecture peuvent également permettre de visualiser les déplacements des adolescents. Cette fonction du bureau des éducateurs, appréhendée à travers le discours des intervenants sur la position de cette pièce¹¹³ et enrichie par les observations, diffère en fonction des établissements.

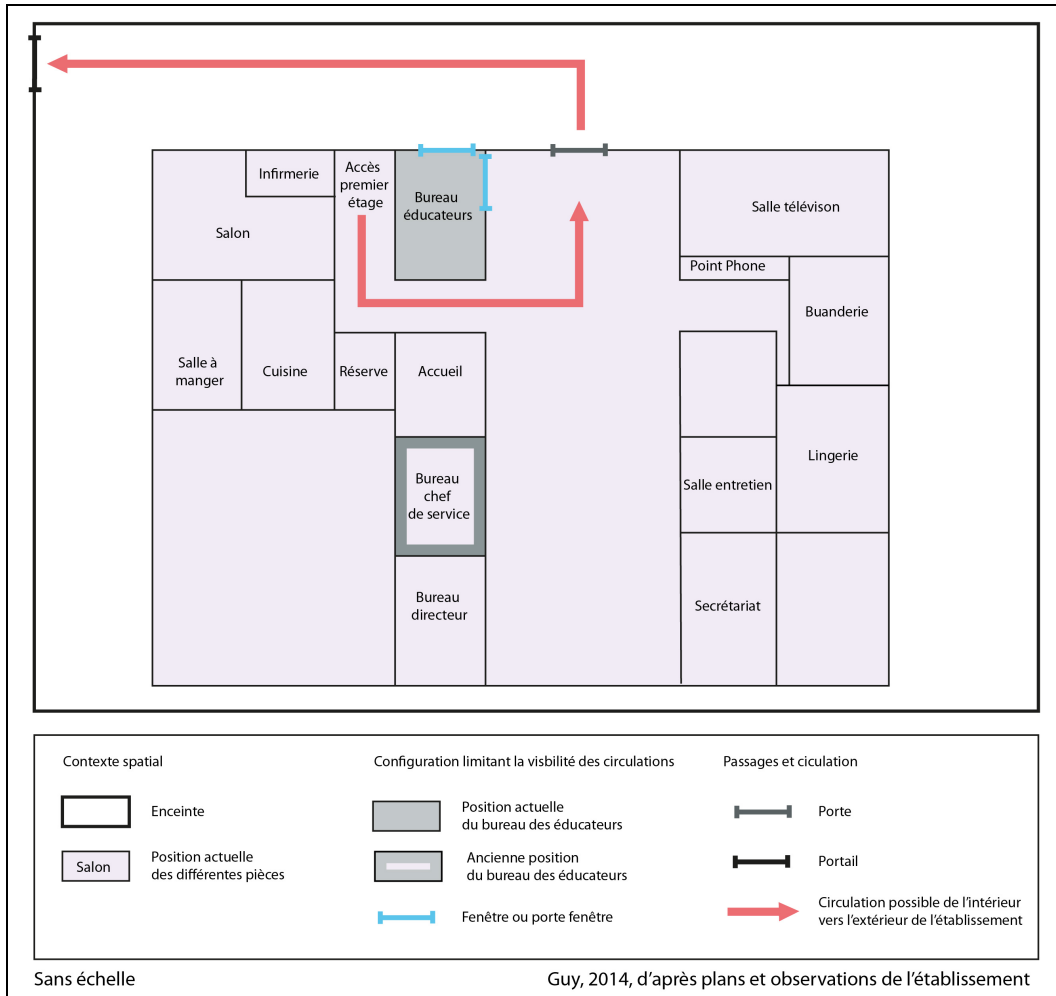
Lors de la première visite des foyers, certains directeurs ou éducateurs ont ainsi souligné le changement plus ou moins récent de la position du bureau des éducateurs. Dans tous les cas, une position plus adaptée à la surveillance des adolescents semble être à l'origine de ce changement. Dans le foyer 3, cette surveillance concerne plus particulièrement les sorties à l'extérieur de l'établissement, comme l'explique un éducateur parlant de la place du bureau des éducateurs:

« [...] avant c'était de l'autre côté mais on a changé, comme ça [montre les fenêtres] on gère mieux les départs en fugue, tout ça... » (Carnet de terrain, F3, 05/01/12).

Dans cet établissement, le bureau des éducateurs était auparavant situé dans un couloir au rez-de-chaussée de l'établissement qui ne permettait pas d'observer les circulations depuis l'intérieur vers l'extérieur, contrairement à la position actuelle (Schéma 11: Rez-de-chaussée du foyer 3). La position stratégique du bureau des éducateurs est dans ce cas renforcée par la présence de fenêtres donnant sur des lieux de circulation (Croquis 12).

¹¹³ La fonction du bureau des éducateurs a été abordée spontanément par les équipes éducatives dans trois des quatre établissements de l'enquête, suite à un changement récent de sa position.

Schéma 11: Rez-de-chaussée du foyer 3



Croquis 12: Le bureau des éducateurs : espace d'observation des circulations (foyer 3)



Faure, 2015

Ces fenêtres ont un rôle particulièrement important dans le contrôle des sorties, vérifié pendant l'ethnographie. Ainsi, plusieurs déclarations de fugues ont été établies suite au passage d'une ou plusieurs jeunes devant les fenêtres du bureau. De même, lors d'une observation, l'étonnement d'une éducatrice face à une fugue qu'elle n'avait pas repérée met en exergue l'efficacité habituelle de ce dispositif :

Anne-Marie, arrivant dans le bureau des éducateurs : « Y a M. et L. qui sont en fugue, je viens de les voir [...]

Charlotte : Par où elles sont sorties ?

Anne-Marie : Elle avait son balluchon Mélissa, donc elle part à [Nom de commune]. Elles escaladent le mur et passent par chez le voisin...

Charlotte : ça je sais, mais par où sont-elles sorties de la maison ? On les a pas vues [montre la fenêtre du bureau des éducateurs] !

Anne-Marie : Y avait sûrement une fenêtre ou la porte de la cuisine qui était ouverte. » (Carnet de terrain, F3, 19/01/12).

La fonction du bureau des éducateurs n'est pas aussi claire dans le cas du foyer 2 et du foyer 4. Tout d'abord, ces deux établissements sont divisés en groupes et contiennent donc différents bureaux des éducateurs, présentant des caractéristiques diverses. Pour les deux établissements, la position du bureau des éducateurs des groupes plus autonomes ne semble pas être directement en lien avec le contrôle des sorties. Le bureau des éducateurs du groupe B du foyer 4, situé au premier étage, possède bien une fenêtre offrant une vue sur la cour de l'établissement mais celle-ci n'a pas été utilisée par les éducateurs pour contrôler les déplacements des adolescents lors de nos observations. La fonction de surveillance du bureau des éducateurs est apparue dans le cas des autres groupes mais celle-ci semble moins intense que dans le cas du foyer 3. Dans les deux établissements, un des bureaux des éducateurs a fait l'objet d'un changement de place avant mon arrivée. Dans le groupe 4Ab du foyer 4, le bureau des éducateurs situé au premier étage a été transféré au rez-de-chaussée afin de permettre une meilleure surveillance des adolescents. Lors de la visite de l'établissement, la directrice adjointe explique ainsi :

« Mes éducateurs étaient dos à la fenêtre et les jeunes en bas, donc quand on en a eu marre de les [les jeunes] avoir dans nos bureaux, on a décidé de changer » (Carnet de terrain, F4, 06/12/12).

Dans ce cas, le changement de localisation du bureau des éducateurs répond à un double objectif. Il s'agit de renforcer la surveillance des adolescents par les éducateurs mais aussi d'éloigner les adolescents de l'espace dédié à l'administration. La surveillance concerne ici les circulations à l'intérieur de l'établissement plus que les sorties à l'extérieur. La même

raison est citée pour expliquer le changement de localisation du bureau des éducateurs dans le foyer 2 :

« Avant, le bureau des éduc' se trouvait dans la salle du personnel mais il y a eu un changement parce que le bureau était juste en face des cuisines et proche du pôle administratif. Les éduc' sont souvent dans le bureau des éduc' et les jeunes ont tendance à se concentrer là où il y a les adultes [...] Et puis là, on est plus près du perron, ça permet d'avoir un regard sur les sorties. » (Carnet de terrain, F2, 13/01/12).

L'éloignement des adolescents de deux espaces où leur présence n'est pas souhaitée, la cuisine et le pôle administratif, est cité comme le premier objectif du changement de la place du bureau des éducateurs. Cependant, l'éducateur m'expliquant cette modification dans le cas du foyer 2 précise aussi que la localisation actuelle assure un meilleur contrôle des sorties, comme dans le cas du foyer 3. L'architecture intérieure des bureaux des éducateurs révèle une fonction de surveillance amoindrie dans le cas de ces établissements. Pour le groupe 2a du foyer 2, le bureau des éducateurs, dans sa position actuelle, est proche de la sortie principale de l'établissement mais ne dispose pas de fenêtre pour observer les circulations vers l'extérieur. Celui du groupe 2b est situé au deuxième étage et ne permet pas non plus d'assurer cette fonction.

Les grandes fenêtres observées dans le cas du foyer 3 sont présentes dans les espaces concernant le sous-groupe 4ab du foyer 4. Cependant, ces fenêtres ne donnent pas directement sur l'espace extérieur, ce qui limite la fonction de surveillance du bureau des éducateurs (Croquis 13).

Croquis 13: Le bureau des éducateurs: une fonction de surveillance limitée (Foyer 4, 4Ab)

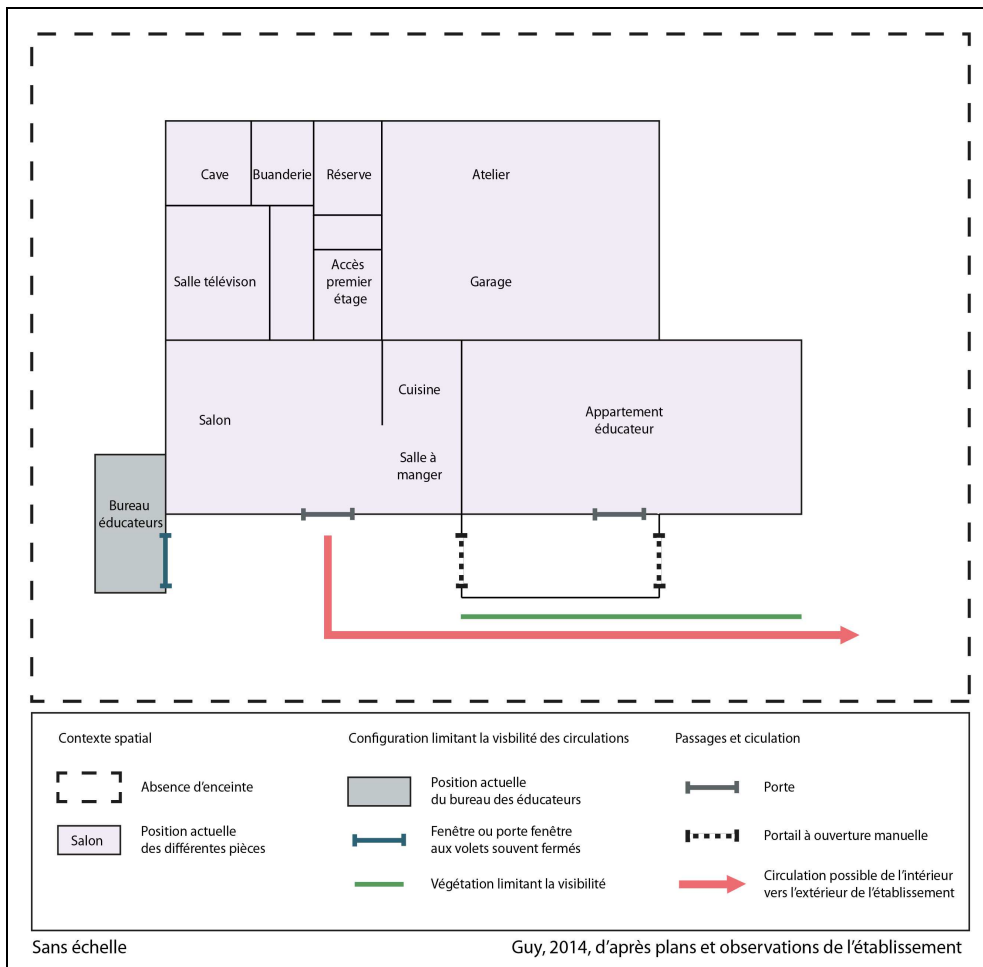


Faure, 2015

Enfin, le foyer 1 se différencie fortement des autres établissements. En effet, dans cet établissement, si le bureau des éducateurs est occupé par les adultes pour certaines tâches

relatives à l'organisation du quotidien, il ne semble pas être pensé comme un point d'observation des allées et venues des jeunes (Schéma 12: Rez-de-chaussée du foyer 1).

Schéma 12: Rez-de-chaussée du foyer 1



Situé dans une pièce attenante à la maison principale, le bureau des éducateurs est muni d'une porte-fenêtre dont les volets sont la plupart du temps fermés (Croquis 14). Par ailleurs, alors que les espaces extérieurs des autres établissements offrent une vue dégagée, le chemin d'accès du bâtiment principal vers l'extérieur du foyer 1 est longé par une importante végétation (Croquis 15).

Croquis 14 : Bureau des éducateurs (foyer 1)



Faure, 2015

Croquis 15: Une végétation limitant la visibilité des circulations (foyer 1)



Faure, 2015

Cette configuration limite la visibilité des déplacements empruntant ce chemin et entrave le contrôle des circulations des adolescents par les éducateurs. En outre, un chemin alternatif peut être emprunté pour rejoindre l'autre côté de l'établissement. Il s'agit du passage par la terrasse de l'appartement éducatif adossé, clôturé par deux portillons dont l'ouverture est manuelle, sans clé. Bien qu'interdit, ce passage est parfois utilisé par les adolescents. Les observations menées dans cet établissement montrent notamment que les adolescents jouent de cette configuration :

« Je suis à l'intérieur de la maison avec mon carnet de terrain. Pierre [éducateur] et KO2 [adolescent] entrent énervés et me demandent si AL1 [adolescent] est passé. Ils m'expliquent qu'il a cassé des vitres et la bâche de l'atelier. Il aurait voulu accéder à une petite moto qui est là-bas et dont il parle depuis plusieurs semaines. Entre-temps, AL1 repart, je le vois passer par la fenêtre, Pierre part aussi. Quelques minutes plus tard, AL1 revient et nous dit : « je le fais courir Pierre, il est allé me chercher alors que je suis là ! ». AL1 part finalement à vélo. » (Carnet de terrain, F1, 09/12/11).

L'analyse de l'architecture des établissements révèle une gradation dans le contrôle des circulations. Alors qu'il apparaît clairement comme un objectif de la configuration spatiale du

foyer 3, appuyé par la position du bureau des éducateurs et la présence de grandes fenêtres, le contrôle semble difficile à mettre en œuvre dans le foyer 1, où l'architecture ne favorise pas la surveillance et l'observation des circulations. Le foyer 2 et le foyer 4 présentent une situation mixte à deux points de vue. Les différents bureaux de chaque établissement ont tout d'abord des caractéristiques différentes, en fonction de l'autonomie du groupe considéré. Dans un deuxième temps, même dans les cas où un objectif de surveillance est affecté au bureau des éducateurs, celui-ci ne concerne pas nécessairement les sorties à l'extérieur de l'établissement et est relayé par des dispositifs moins complets que dans le cas du foyer 3.

2.2.3. ...appuyée par des dispositifs de surveillance

Outre sa position, plus ou moins stratégique par rapport à l'objectif de contrôle des sorties, le bureau des éducateurs est également le lieu où se trouvent différents dispositifs de contrôle et de gestion des sorties, lesquels s'avèrent plus ou moins systématiques.

Le visiophone, déjà évoqué dans le cas du foyer 3, en est un exemple. Alors que cette solution est suggérée lors des débats concernant la fermeture du portail dans le foyer 2, elle n'est pas mise en place. Dans le foyer 4, une caméra de vidéosurveillance est placée à l'extérieur d'un bâtiment et donne sur le portail (Croquis 16). Malgré les difficultés rencontrées pour recueillir des informations sur l'utilisation des images enregistrées, on peut émettre l'hypothèse que la caméra contribue considérablement au contrôle des déplacements.

Croquis 16: Une surveillance électronique

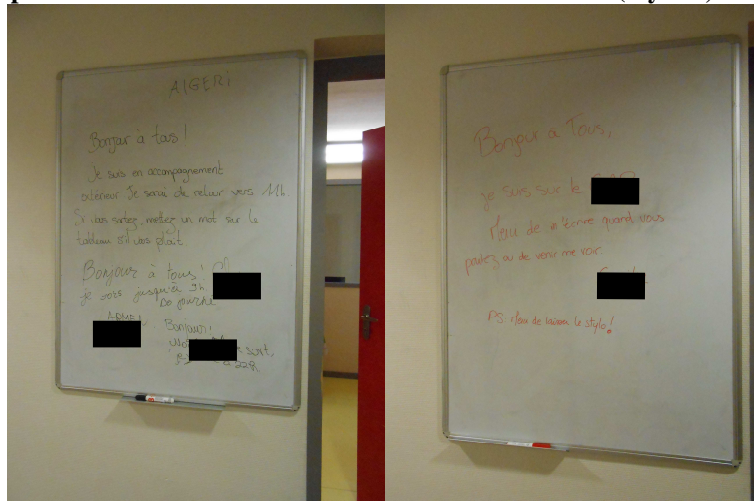


Faure, 2015

Dans le foyer 3, une fiche journalière comportant le nom de chaque adolescente est remplie (Annexe confidentielle 3). Chaque sortie, qu'elle soit autorisée ou non, est notée sur cette fiche, avec mention de l'heure du départ et celle du retour, prévu et effectif. Lorsque les

sorties sont réalisées dans un cadre autorisé, la ligne correspondant au nom de la fille concernée est surlignée en vert, tandis que les sorties non autorisées sont surlignées en rouge. Ce dispositif n'est pas présent dans les autres établissements, dans lesquels le relevé des sorties est moins systématique ou inexistant. Dans le foyer 2, des « bons de sorties » sont parfois mis en place lors des sorties autorisées mais cette pratique n'est pas systématique et concerne uniquement le groupe du premier niveau. Dans le foyer 4, la prise de notes concernant les sorties dépend également du groupe d'accueil. Ainsi, dans les groupes 4Aa et 4Ab, les sorties sont généralement reportées dans le cahier des éducateurs. Cette pratique n'est pas systématique dans les groupes du service 4B, en lien avec la possible absence des éducateurs au moment du départ des jeunes en sorties. Dans ces cas-là, un autre dispositif est mis en place, témoignant de la plus grande autonomie des adolescents dans ce groupe. Ces derniers sont en effet invités à inscrire sur un tableau leurs sorties et, éventuellement, leurs horaires de retour (Photographie 2). Ce système permet de contrôler les circulations des adolescents vers l'extérieur de l'établissement mais se différencie des autres dispositifs évoqués puisqu'il repose sur la bonne volonté de l'adolescent et sur la confiance de l'éducateur¹¹⁴.

Photographie 2: Un contrôle des sorties fondé sur la confiance (foyer 4, Groupe 4Ba)



Guy, 2013

L'architecture et l'organisation interne des établissements donnent ainsi à voir différents moyens de contrôle des entrées et des sorties. Au-delà de l'identification de ces moyens

¹¹⁴ Cette confiance nécessite toutefois d'être relativisée puisque cet établissement dispose d'un dispositif de vidéosurveillance. Bien que l'usage des images enregistrées n'ait pas fait l'objet d'observations de notre part, on suppose que l'enregistrement des images peut éventuellement relayer la surveillance en temps réel.

(cloisonnement des espaces intérieurs, position du bureau des éducateurs, dispositifs de surveillance), le contrôle des circulations entre l'intérieur et l'extérieur ne présente pas la même intensité selon les établissements et contribue ainsi à les distinguer.

2.2.4. Catégoriser les établissements en fonction de l'encadrement spatial des déplacements

L'ensemble des indicateurs analysés dans cette deuxième section différencie les établissements selon leur position sur un axe allant du maintien à l'intérieur à l'ouverture sur l'extérieur (Tableau 21).

Tableau 21: Catégorisation des établissements selon l'encadrement spatial des déplacements

	Limite intérieur/Extérieur			Architecture et configuration interne			Position sur l'axe intérieur/extérieur
	Effet de seuil	Présence d'une enceinte totale	Portai fermé	Contrôle des circulations intérieur/extérieur	Fermeture espaces intérieurs	Surveillance électronique	
F 1	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Maintien à l'intérieur
F 2	Oui	Oui	Mixte	Mixte	Oui	Non	Mixte
F 3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Maintien à l'intérieur
F 4	Non	Non	Non	Non	Mixte	Oui	Ouverture à l'extérieur

Guy, 2014

Cette différenciation des établissements selon l'encadrement spatial des déplacements nécessite d'être nuancée. Ces positions s'inscrivent en effet dans un continuum et peuvent en outre évoluer dans le temps. La position intermédiaire du foyer 2 et les réflexions engagées au sein de cet établissement autour de la nécessité de marquer davantage la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur est révélatrice du caractère dynamique de cette catégorisation¹¹⁵. Malgré ces réserves, cette classification permet d'approfondir la connaissance de la dimension spatiale du placement des adolescents et constitue une grille de lecture pouvant être transposée à d'autres contextes. Par exemple, les modes d'encadrement des déplacements mis en évidence au sein des établissements interviennent également à l'extérieur, lorsque les institutions organisent des séjours (Encadré 1). Enfin, cette classification nous permet de questionner l'articulation de différentes modalités de contraintes spatiales.

¹¹⁵ Les évolutions de l'usage des portes, observées dans le Foyer 4 suite à l'arrivée de certains jeunes, soulignent également la relativité de cette classification.

Encadré 1: Les vacances au camping, un encadrement spatial renforcé

La participation à des séjours de vacances avec le foyer 1 a été l'occasion d'observer les conditions de déplacement des adolescents dans différents contextes. L'encadrement spatial est notamment apparu comme une thématique récurrente lors d'un séjour en camping, en juillet 2012, en Languedoc-Roussillon. Accompagnant trois éducateurs et cinq jeunes pendant quatre jours, nous avons pu observer la régulation des déplacements en dehors de l'institution de placement. Le camping, mode d'hébergement caractérisé par sa flexibilité, a induit de nombreuses discussions entre éducateurs, révélant la transposition de certains enjeux repérés au sein de l'établissement à l'espace du camping.

Le camping en lui-même est présenté par les éducateurs comme un espace favorable à la surveillance des adolescents. Alors que nous sommes en route pour le séjour, une éducatrice dit ainsi à propos du camping :

« C'est bien parce qu'il est grand, les activités sont à l'intérieur, il est éloigné du centre, donc ils n'iront pas » (Carnet de terrain, F1, 09/05/12).

Derrière la barrière, la plage



L'accès direct à la plage depuis le camping, et la présence d'un chemin y menant non loin de l'emplacement choisi pour l'installation des tentes, ne semble pas inquiéter les éducateurs qui ne le mentionnent pas pendant le séjour. La fermeture de la barrière permettant cet accès la nuit les rassure certainement.

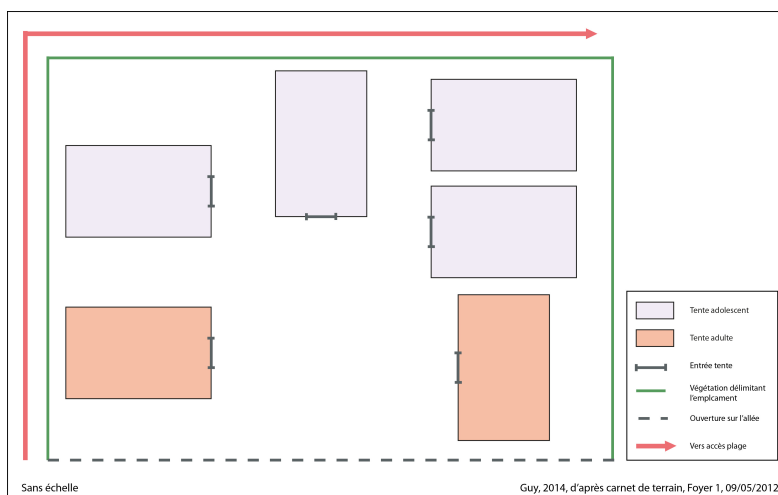
Guy, 2012

La discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur, absente dans le foyer 1, est présente ici. En outre, ce mode d'hébergement permet aux éducateurs d'agencer cet espace de vie provisoire selon leurs besoins. L'installation des tentes à notre arrivée est à ce titre intéressante. Déjà, lors d'une pause sur l'autoroute, une éducatrice interpelle ses collègues sur l'importance de la disposition des tentes :

« Il faudra bien réfléchir au placement des tentes, on s'arrangera pour qu'ils soient au milieu et nous autour » (Carnet de terrain, F1, 09/05/12).

Lors de l'installation, une disposition circulaire des tentes est choisie. Alors qu'un adolescent souhaite que l'entrée de sa tente soit à l'extérieur du cercle, les éducateurs imposent à tous que les ouvertures des tentes soient dirigées vers l'intérieur.

Un habitat temporaire modulable au service de l'encadrement spatial



Guy, 2012

Alors que le contrôle des déplacements dans le foyer 1 est limité par la configuration spatiale de l'établissement, il est recherché lorsque les éducateurs et les adolescents sont en dehors de l'institution. Espace clos, et dont les micro-configurations spatiales peuvent être modulées, le camping apparaît comme un espace permettant un renforcement du contrôle spatial des déplacements. Ainsi, l'observation selon laquelle le camping correspond à un « espace de liberté » pour les enfants, et où le contrôle parental est relâché, mis en évidence dans le contexte néo-zélandais (Freeman et Kearns, 2015), est ici complètement inversée.

Conclusion du chapitre 4

L'analyse des conditions des déplacements quotidiens au niveau des établissements invite à différencier des cadres institutionnels selon leur nature. Pour l'ensemble des établissements, le cadre normatif est marqué par sa souplesse et sa potentielle adaptation. La contrainte instituée par les documents normatifs sur la réalisation des déplacements quotidiens est ainsi nuancée. À l'inverse, le cadre spatial est plus ou moins contraignant pour les déplacements quotidiens selon les établissements. Deux d'entre eux sont marqués par un cadre spatial favorisant le maintien à l'intérieur, un autre est caractérisé par un cadre spatial ouvert sur l'extérieur et le quatrième par un cadre spatial mixte. Ainsi, alors que le cadre normatif des établissements, caractérisé pour tous par une relative souplesse, ne permet pas de les distinguer, le cadre spatial se révèle être plus ou moins contraignant selon les établissements. On distingue alors trois types de cadres spatiaux des déplacements, orientés vers le maintien à l'intérieur, vers l'ouverture à l'extérieur ou en position mixte.

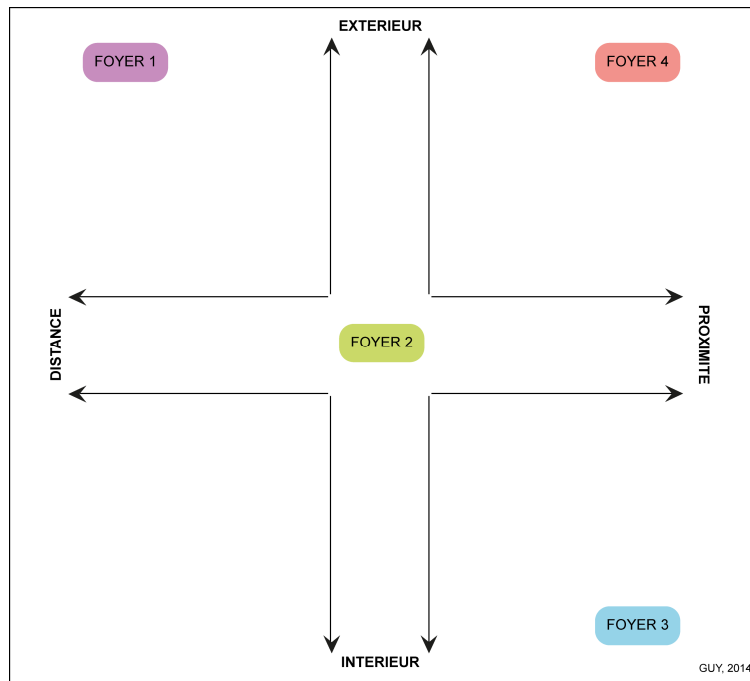
Cette classification permet de vérifier l'hypothèse d'une articulation entre deux modalités de contrainte spatiale, celle de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, et celle de la distance au territoire familial. Afin de rendre compte de la manière la plus complète possible des conditions de déplacement dans les établissements, leur encadrement spatial est mis en relation avec le positionnement des établissements selon l'axe de la proximité et de la distance aux centralités urbaines¹¹⁶.

Ce croisement entre les caractéristiques du microsystème et son insertion dans l'exosystème, détermine quatre profils d'établissement, selon les conditions spatiales de déplacement (Schéma 13). La mise en regard de ces deux modalités de contrainte spatiale dans chacun des foyers montre que les plus forts degrés d'enfermement et de distance ne se cumulent pas au sein des mêmes établissements : le foyer 1, établissement le plus distant des centralités urbaines, est aussi le plus ouvert. Inversement, le foyer 3 correspond au plus fort degré d'enfermement mais au plus faible concernant la distance. Enfin, le foyer 2 se trouve en situation intermédiaire pour les deux modalités. Ces constats vont dans le sens d'une articulation des modalités de contrainte spatiale et d'une substitution possible entre la mise à distance et l'enfermement. Cependant, le cas du foyer 4, à la fois le moins distant et le moins fermé, montre que l'ouverture des établissements n'est pas propre à ceux situés à distance des

¹¹⁶ Construits *a priori* et enrichi par l'enquête exploratoire, cet indicateur est intégré au choix des établissements de l'enquête (cf. Chapitre 3).

centralités urbaines et relativise l'hypothèse d'une complémentarité totale entre ces deux modalités.

Schéma 13: Les établissements selon leurs conditions spatiales de déplacement



Les cadres normatifs des établissements, s'ils permettent d'entrevoir les conditions dans lesquelles sont réalisés les déplacements quotidiens, sont marqués par une relative souplesse. Il s'avère alors nécessaire de prendre en compte leur application quotidienne et de les confronter à la gestion des déplacements par les éducateurs. Les conditions spatiales de déplacements sont quant à elles plus affirmées mais ne sont pas figées. L'évolution des territoires dans lesquels les établissements sont implantés est un fait qui a été signalé par deux directeurs d'établissement. Au-delà de ces évolutions qui dépassent les acteurs de la prise en charge, les éducateurs peuvent jouer avec les conditions spatiales de l'établissement. Ainsi, les structures décrites dans ce chapitre ne sont pas figées. Une porte volontairement laissée ouverte ou un accompagnement en voiture peuvent modifier le caractère fermé ou distant d'un établissement. Quel est alors le rôle des éducateurs dans le façonnage des conditions de déplacement quotidien ?

Chapitre 5 - Ajuster les cadres institutionnels : les pratiques et représentations des éducateurs au cœur des conditions de déplacement

Dans la continuité directe du chapitre précédent, l'objectif est ici de caractériser les conditions de déplacement des adolescents placés. Si la réflexion menée autour des microsystèmes renseigne sur les cadres normatifs et spatiaux dans lesquels se déroulent les déplacements des adolescents, elle nécessite d'être enrichie par la prise en compte de l'organisation des déplacements dans les établissements. Le rôle central des éducateurs dans la vie quotidienne des foyers, apparu à la lecture des documents normatifs, invite à centrer l'analyse sur ces acteurs afin d'observer comment leurs pratiques et leurs représentations contribuent à la définition des conditions de déplacement des adolescents.

Ce chapitre répond donc à un double questionnement : comment les déplacements des adolescents s'organisent-ils et se déroulent-ils concrètement ? En quoi la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur du foyer et la distance du foyer aux centralités urbaines interviennent-elles dans les représentations des éducateurs ?

Afin de répondre à ce double questionnement, ce chapitre est organisé en deux temps. Dans un premier temps, l'organisation institutionnelle des déplacements est envisagée à travers les données recueillies pendant l'enquête ethnographique. La gestion quotidienne des imprévus amène à interroger, dans un second temps, les pratiques et représentations des éducateurs. Face à un cadre normatif souple caractérisant l'ensemble des établissements, l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques spatiales des institutions orientent les représentations et pratiques éducatives est interrogée.

1. La gestion des déplacements, planification collective et interventions individuelles

Les déplacements des adolescents, dont les modalités sont définies par les règlements d'établissement, sont gérés au quotidien par les équipes éducatives. Cette gestion passe par une planification collective des déplacements réguliers des adolescents, associée à des interventions individuelles dans des situations d'imprévu.

1.1. Une planification collective d'emplois du temps individuels : organisation et contraintes

Les déplacements des adolescents sont planifiés de manière hebdomadaire. Si certains déplacements réguliers des adolescents, pour se rendre à l'école ou sur leur lieu de formation, répondent aux mêmes modalités d'une semaine sur l'autre, d'autres déplacements, plus ponctuels font l'objet de discussions lors de réunions hebdomadaires.

Dans un premier temps, l'organisation des déplacements réguliers des adolescents témoigne de la mise en relation des emplois du temps individuels des adolescents. Les modes de transport disponibles dans les établissements et les usages qui en sont faits de manière générale sont ensuite présentés. Enfin, la planification hebdomadaire des déplacements plus ponctuels révèle les opportunités et contraintes liées au déplacement des adolescents.

1.1.1. Mettre en relation les emplois du temps individuels : une organisation collective

Les adolescents accueillis dans les établissements ont des emplois du temps qui leur sont propres. Pour la plupart, la semaine est marquée par des activités quotidiennes à l'extérieur de l'établissement. Les week-ends peuvent aussi se dérouler à l'extérieur, lorsqu'un droit d'hébergement est accordé par le juge ou le service administratif responsable du placement.

Ces emplois du temps individuels sont mis en relation dans les établissements au sein d'une organisation collective.

Le système d'affichage présent dans certains établissements rend compte de cette organisation collective d'emplois du temps individuels. Dans le foyer 2, un grand tableau synthétise ainsi la présence des adolescents au sein de l'établissement, pour chaque jour de la semaine. Ce tableau effaçable est mis à jour chaque semaine. A côté de cette organisation générale, les emplois du temps individuels des adolescents sont aussi affichés, comme dans le foyer 4 (Photographie 3). L'affichage de ces emplois du temps témoigne de leur régularité, au moins sur le temps de la semaine. A côté de cette organisation collective relativement régulière des emplois du temps individuels, d'autres activités nécessitant des déplacements, moins réguliers et se déroulant pendant le temps libre des adolescents, ont lieu ponctuellement.

Photographie 3: Emplois du temps individuels et collectifs



Guy, 2013

L'organisation des déplacements ponctuels se déroule de manière hebdomadaire, lors des réunions où sont rassemblés les membres de l'équipe éducative et un membre de la direction. Dans les foyers 2 et 3, où la participation aux réunions d'organisation a été plus fréquente, l'organisation de ces déplacements ponctuels et leur régularité a été observée. Les réunions d'organisation dans le foyer 3 donnent ainsi lieu à la répartition des différents accompagnements d'adolescents à effectuer pour la semaine à venir. Tous les jeudis dans le foyer 2, les réunions d'organisation commencent ainsi par la présentation des « effectifs du week-end » et de « l'agenda ». Un éducateur récapitule quels sont les adolescents présents pour le week-end à venir. Les éducateurs des groupes du foyer passent également en revue la semaine à venir, à partir du lendemain, en lisant l'agenda qui est complété quotidiennement par les éducateurs:

« Eléments discutés lors du passage en revue de l'agenda :

Groupe 2c:

Réunion le 10 à 15 heures.

Deux adolescents ne sont plus dans les appartements. Le ménage doit être fait pour les futures installations, notamment A., le 13 juillet.

Groupe 2a :

*Lundi 9, visite d'un adolescent chez le médecin. « On l'accompagne ? Ah oui, c'est la première ! »
« Qui l'accompagne ? Vous serez plusieurs à travailler ? »*

12 juillet : groupe clinique à 14 heures

Rendez-vous chez le dentiste : changement de l'horaire car le deuxième éducateur arrive à 18 heures alors que le rendez-vous est à 17h30.

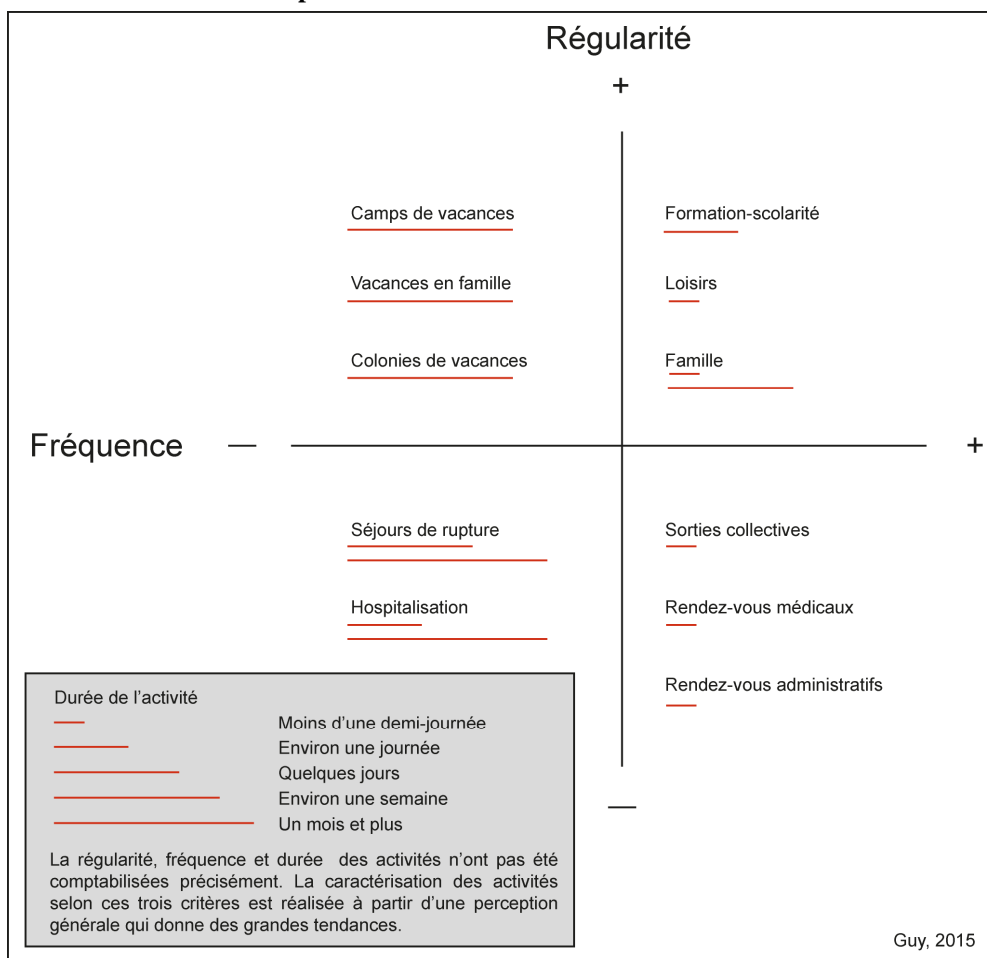
Groupe 2b :

Mardi, rendez-vous pour une formation avec un adolescent. « A partir de la semaine prochaine, on est deux à travailler en soirée ». (Carnet de terrain, F2, 05/07/12).

Les différents rendez-vous des adolescents, mais aussi les réunions et évènements concernant les éducateurs, sont ainsi énoncés, comme en témoigne cet extrait de carnet de terrain. Dans le foyer 4, une seule réunion de ce type a été observée. Pour autant l'interrogation d'une éducatrice qui, alors que la question de l'organisation du lendemain est amorcée, demande « on fait l'agenda ? » (Carnet de terrain, F4, 02/04/13), suggère une organisation similaire. Dans le foyer 1, la question des activités extérieures et des déplacements a aussi été abordée mais de manière moins structurée. Le nombre limité de participation aux réunions dans ces établissements ne permet cependant pas de dresser des conclusions sur leur mode d'organisation. Ces observations ont cependant mis en évidence des modalités organisationnelles que l'on retrouve dans les deux autres établissements.

Elles mettent notamment en évidence la diversité des activités extérieures qui sont planifiées, notamment en ce qui concerne leur dimension temporelle. Cette diversité peut être caractérisée à travers la durée de l'activité, sa fréquence et sa régularité (Schéma 14).

Schéma 14: Temporalités des activités à l'extérieur de l'établissement



Les activités à l'extérieur se distinguent également selon le fait qu'elles sont organisées par les éducateurs ou non. En effet, alors que le motif de certaines activités (scolarité, formation, santé) est indépendant des éducateurs, ces derniers peuvent être à l'initiative de sorties. Concernant la plupart du temps plusieurs adolescents, ces « sorties collectives » sont organisées pendant le temps libre des adolescents, notamment les mercredis après-midi et les week-ends. Un ou plusieurs éducateurs partent alors de l'établissement, pour une durée de quelques heures (Encadré 2).

Encadré 2 : Du musée de la poupée à la galerie

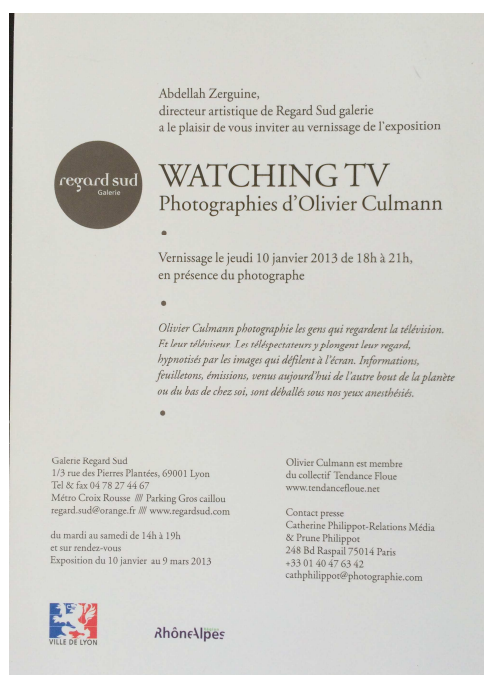
« Pendant les vacances scolaires de février, je suis dans le bureau des éducateurs entre 14 heures et 15 heures avec deux éducatrices qui parlent de l'organisation de l'après-midi. Layla propose d'aller au musée de l'imprimerie avec deux adolescents, NA4 et SO2. NA4 voudrait aller à la bibliothèque pour se connecter à internet. Le psychologue de l'établissement est présent et explique que ce serait intéressant que SO2 aille au musée. Le psychologue et l'éducatrice partent discuter puis elle revient et dit qu'elle ira au musée. Une discussion s'engage avec NA4 qui préférerait aller à la bibliothèque. Nous partons finalement au parc de la Croix Laval pour aller au musée de la poupée, conseillé par le psychologue de l'établissement. Après avoir cherché le musée, nous nous apercevons qu'il est fermé depuis plusieurs années. Layla propose alors d'aller dans le premier arrondissement de Lyon voir une exposition sur les gens qui regardent la télé « Watching TV ». Carnet de terrain, F4, 26/02/13).

Sortie au Parc de la Croix Laval



Guy, 2013

Flyer de exposition « Watching TV »



Les lieux de ces sorties sont très divers, il peut s'agir d'espaces verts, d'espaces publics urbains, d'espaces culturels ou commerciaux

1.1.2. Mettre en relation les espaces : les modes de transport disponibles

Le traitement des transports dans les règlements et projets d'établissement a révélé une prise en compte partielle de cette question d'un point de vue normatif. Les observations ethnographiques permettent de suggérer la place accordée aux transports permettant le déplacement des adolescents, en distinguant les modalités de déplacement accompagné et les modalités de déplacement autonome.

L'accompagnement des déplacements est assuré par différentes personnes, et en premier lieu par les éducateurs. Leur propre mobilité intervient donc dans les possibilités d'accompagnement des adolescents. La possession du permis de conduire par les éducateurs apparaît ainsi comme une compétence particulièrement importante, voire indispensable dans certains établissements. Ainsi, dans les foyers 1 et 2, tous les éducateurs et stagiaires éducateurs ont le permis de conduire au moment de mes observations. Dans le foyer 3, j'ai assisté à l'arrivée presque concomitante d'une stagiaire éducatrice et d'une éducatrice remplaçante dont l'absence de permis de conduire augmenterait les difficultés organisationnelles. Enfin, dans le foyer 4, plusieurs éducatrices n'ont pas le permis de conduire et, à l'inverse du foyer 3, cette situation est complètement intégrée à l'organisation de l'établissement et ne semble pas poser de problème particulier. Ces différences s'expliquent aisément par la localisation des établissements. En effet, la possession du permis de conduire pour les personnels éducatifs apparaît indispensable dans le cas des deux établissements les moins accessibles (foyers 1 et 2), tandis que l'absence de permis de conduire des éducateurs est tolérable, bien que source de contraintes organisationnelles, dans les établissements ayant une localisation plus centrale et mieux desservis par les transports en commun (foyers 3 et 4). Pour les éducateurs ayant le permis de conduire, les déplacements accompagnés d'adolescents sont réalisés avec les véhicules de l'établissement, qu'il s'agisse d'une voiture individuelle ou de véhicule semi-collectif (Photographie 4). L'accompagnement en transport en commun est également possible pour les éducateurs n'ayant pas le permis de conduire. Cette pratique a été observée de manière fréquente dans le foyer 4. Elle était plus rare dans le foyer 3, dans lequel les éducatrices sans permis de conduire étaient plus souvent sollicitées pour rester dans l'établissement tandis qu'un autre éducateur assurait le déplacement en voiture.

Photographie 4 : Des véhicules adaptés au transport collectif



Guy, 2011

Lorsque l'usage de la voiture et celui des transports en commun sont possibles, d'autres critères entrent en jeu dans le choix des éducateurs. Le comportement des adolescents dans les transports en commun est notamment évoqué comme une limite à leur usage :

« Sonia et Alice sont en train d'organiser une sortie pour l'après-midi. Les deux éducatrices présentes discutent de la sortie et du moyen de transport à privilégier :

Sonia : Soit on est écolo...

Alice : Moi j'ai peur qu'en transport en commun les deux soient ingérables

Sonia : Et si on essaie, c'est ça notre rôle aussi ! Allez, on essaie !

Le départ se fait finalement en voiture. GA1 veut y aller en transport en commun et argumente :

-Non, je veux pas [y aller en voiture], on va galérer pour se garer ».

En arrivant, nous ne trouvons pas de place à l'endroit prévu. GA1 dit « je te l'avais dit qu'on allait galérer pour trouver une place, tu vois Sonia ! » ». (Carnet de terrain, F4, 10/0313).

L'accompagnement peut également être réalisé par des personnes extérieures à l'établissement. Les familles des adolescents peuvent dans certains cas accompagner les déplacements, notamment entre le foyer et le domicile familial. Malgré l'absence d'observations systématiques à ce sujet lors de l'enquête ethnographique, cette pratique est apparue habituelle, pour certains enfants, dans le foyer 4, tandis qu'elle était beaucoup plus rare, voire inexistante, dans les autres établissements. Enfin, dans certains cas, les déplacements peuvent être assurés par une tierce personne. Le Conseil Général prend ainsi en charge le transport des enfants ayant un handicap pour aller à l'école. S'appliquant à un public et à un motif de déplacement bien précis, cet accompagnement peut être réalisé en transport en commun ou en véhicule individuel.

Comme l'analyse des documents normatifs l'a souligné, plusieurs modes de transport sont possibles pour les déplacements autonomes. L'utilisation d'un deux-roues à moteur, inscrite dans le règlement du foyer 1, n'a pas eu lieu durant les observations ethnographiques. En revanche, des déplacements autonomes effectués à vélo ont été observés dans les foyers 1 et 2. Dans le foyer 2, ils concernaient un jeune, utilisant le vélo pour se rendre à son stage. Cette pratique limitée à un seul adolescent fait l'objet d'un contrôle important puisque le vélo est garé systématiquement à l'arrivée du jeune. Ce contrôle apparaît comme une des conditions de l'utilisation du vélo, avec le fait que le motif du déplacement soit professionnel. En effet, selon le directeur, la mise à disposition de vélos pour les adolescents est surtout source de problèmes :

« Et ils ont le droit d'avoir un véhicule ?

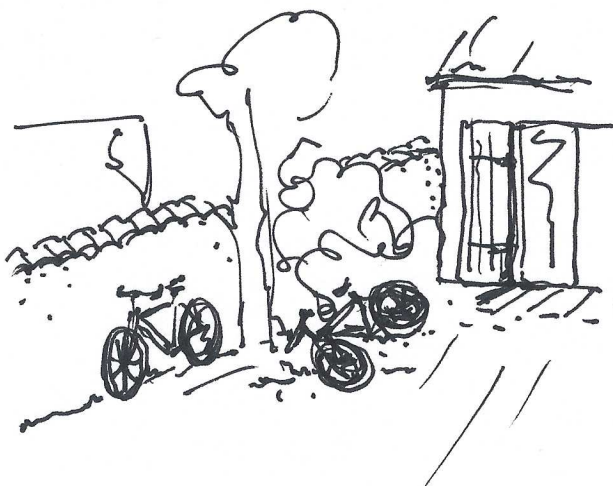
Non, c'est interdit.

Et les deux-roues ?

Ça dépend, ça fait de la convoitise et ils me les ramènent toujours avec les réparations à faire. Ça dépend, s'ils vont bosser avec c'est d'accord, le gardien l'enferme le reste du temps et c'est bon. »
(Directeur, F2, 14/06/11).

L'utilisation de vélos est moins contrôlée dans le foyer 1. Placés habituellement dans un garage fermé à clé, les vélos peuvent être laissés dehors de temps en temps dans cet établissement (Croquis 17: Un usage des vélos peu contrôlé (foyer 1))

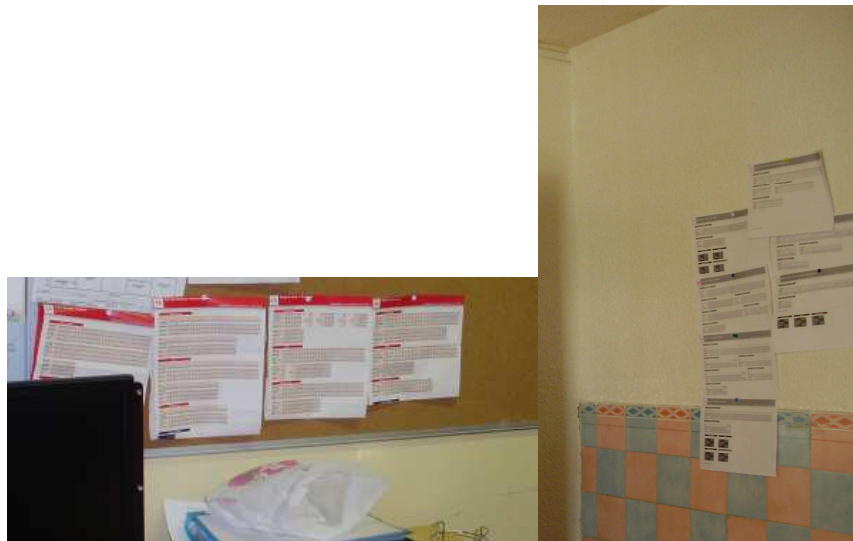
Croquis 17: Un usage des vélos peu contrôlé (foyer 1)



Faure, 2015

L'usage des transports en commun, s'il concerne l'ensemble des établissements, dépend de leur accessibilité et de la manière dont leur pratique est accompagnée ou non par les établissements. La desserte en transports en commun fait partie des critères ayant déterminé le choix des quatre établissements de l'enquête selon leur localisation (Tableau 7). Cette première classification est affinée par l'ethnographie puisque l'usage des transports en commun est plus ou moins encouragé dans les établissements. L'affichage des horaires de passage est ainsi présent dans deux établissements, le foyer 2 et le foyer 4 (Photographie 5).

Photographie 5: Un usage des transports en commun soutenu par les établissements (foyer 2 et 4)



Guy, 2013

Guy, 2012

Ces éléments issus de l'enquête ethnographique enrichissent la typologie utilisée en début de thèse pour distinguer les établissements selon leur localisation. Si elles ne remettent pas en cause le classement des foyers selon leur accessibilité, ces observations soulignent la diversité des modes de transport disponibles dans les établissements.

Tableau 22 : Modalités des déplacements les plus courants

	Ecole/formation	Sorties indépendantes	Hébergement extérieur
Foyer 1	Voiture	Pédestre Vélo Voiture	Voiture
Foyer 2	Transports en commun Vélo	Transports en commun Pédestre	Transports en commun
Foyer 3	Transports en commun	Transports en commun Pédestre	Transport en commun
Foyer 4	Transport en commun Transport en commun (personne extérieure) Voiture Pédestre Pédestre	Transports en commun Pédestre	Transports en commun Voiture (famille)
Déplacement indépendant Déplacement accompagné			

Guy, 2015

Une certaine régularité peut être observée dans l'usage de certains modes de transport, au sein des établissements, pour les déplacements les plus fréquents. Cependant, les discussions collectives pour les planifier montrent les arrangements entre opportunités et contraintes qui conduisent aux choix des modalités de déplacement des adolescents.

1.1.3. Les modalités des déplacements à l'extérieur : opportunités et contraintes

Les modes de transport et d'accompagnement choisis pour les déplacements des adolescents sont alors discutés collectivement. Les discussions en réunion d'organisation sur les modalités de déplacement des adolescents concernent surtout l'accompagnement, ou non, par les éducateurs, pour des déplacements dont le motif est extérieur à l'établissement. En effet, pour les activités organisées par les éducateurs, l'accompagnement est systématique. Ces déplacements nécessitent alors que les éducateurs s'accordent entre eux, notamment pour qu'un éducateur soit toujours présent au sein de l'établissement. La décision d'accompagner, ou non, un adolescent dans un déplacement est intéressante à deux titres. Dans un premier temps, les arguments mobilisés dans la justification de cette décision fournissent des indices sur les contraintes qui conditionnent ces déplacements. Cette décision permet dans le même temps d'identifier les déplacements pour lesquels un accompagnement est nécessaire, et d'en comprendre les raisons.

Lors des discussions concernant l'accompagnement des adolescents dans leurs déplacements, deux attitudes ont été observées chez les éducateurs. Dans un premier temps, l'accompagnement peut être présenté comme une contrainte :

« En réunion d'organisation :

Lundi, 9h30, il faut accompagner NA2 à l'hôpital.

Faut partir à 9 heures moins le quart ? Il n'y a pas moyen qu'il y aille en transports en commun et qu'on le rejoigne ? » (Carnet de terrain, F2, 17/11/11). »

Cet extrait de carnet de terrain révèle la contrainte temporelle qui pèse sur l'accompagnement du déplacement. En outre, le fait que l'éducateur propose de rejoindre l'adolescent, plus tard, indique que c'est la présence de l'éducateur au moment du rendez-vous qui justifie l'accompagnement plus que sa présence pendant le déplacement.

Dans d'autres cas, l'accompagnement est présenté comme une opportunité par les éducateurs :

Au moment de « l'agenda », un éducateur signale qu'un adolescent va faire une séance de boxe. Quelqu'un demande : « est-ce qu'il y va seul ? ». L'éducateur répond : « Je l'emmènerai pour le présenter à l'entraîneur. » » (Carnet de terrain, F2, 17/11/11).

Bien que l'accompagnement soit ici souhaité par l'éducateur, sa présence est liée à l'activité plutôt qu'au déplacement. Les observations montrent que l'accompagnement de l'adolescent dans ses déplacements semble dépendre du motif de ce dernier. Si la présence de l'éducateur au moment de l'activité (plutôt que pendant le déplacement) est nécessaire, dans le cas d'enfants plus jeunes, elle questionne leur capacité à se déplacer seuls. Perçu dans certains cas comme opportun, l'accompagnement des adolescents durant leurs déplacements implique un nombre suffisant d'éducateurs, afin que certains d'entre eux restent présents au foyer. Dans le foyer 4, la réflexion d'une éducatrice, qui, en fin de réunion, demande à refaire un point sur les horaires et qui déclare à propos des accompagnements « on est un peu en galère » (carnet de terrain, F4, 02, 13) témoigne de ces difficultés.

Les observations menées pendant plusieurs jours révèlent à partir de plusieurs types de déplacement ces contraintes liées à la disponibilité du personnel :

« La scolarisation de TO2 :

Le 12/02/13

Un éducateur est au téléphone avec le directeur d'un établissement scolaire des environs :

« C'est vrai qu'il y a l'intérêt du jeune, il y a aussi des histoires d'**organisation** qui se percutent. Nous on a beaucoup de jeunes scolarisés en primaire, on en a dans pas mal d'établissements donc il y a **des histoires de transport**. Ça vous regarde pas forcément mais on a deux collègues qui ont pas le permis donc **des problèmes d'organisation** qui se percutent. [...] parce que là, de chez nous, vous avez plus que... ». En raccrochant, il m'explique qu'il téléphonait à propos de l'inscription d'un jeune arrivé récemment. Il poursuit : « en termes d'organisation, ce serait beaucoup plus simple [qu'il soit dans le même établissement qu'un autre adolescent du foyer], ils veulent pas non plus qu'on envahisse... On est pris entre l'intérêt des professionnels et l'intérêt de l'enfant »

Le 02/04/13

Suite à la demande d'un jeune de ne pas rester à l'étude et de rentrer seul le soir, une discussion sur la possibilité de rentrer seul de l'école s'engage :

Ed : SO2 fait la demande de ne plus rester à l'étude et de rentrer seul.

Dir : Non !

Ed : On fait la demande qu'il y ait une dame qui vienne le chercher au titre de son handicap, de son trouble mais faudra qu'on aille chercher IA [scolarisé dans le même établissement].

[...]

C'est un gamin qui avait l'habitude de prendre les transports ? Faudrait demander à la maman...

Ed1 : Elle veut pas.

Ed2 : Ah ben déjà faut lui dire que c'est sa maman qui veut pas, c'est pas nous. Il y a des enfants qui à 9 ans le font, en milieu urbain. Moi ce qui me fait peur c'est cette grande route avec le carrefour.

Dir : Moi j'avais pensé qu'on pourrait demander à un de nos grands d'aller les chercher à l'école. Il faut faire un planning sur les temps de sortie pour savoir qui est à l'étude. [...] Et vois si les parents peuvent récupérer les enfants à l'école le vendredi soir et le mardi soir pour ceux qui sont en séquentiel.

Les enfants sont alors passés en revue pour voir qui peut être mis à l'étude.

Ed1 : Et il faut pas qu'on demande aux MDR ?

Dir : Si, si, c'est pour ça qu'il faut m'envoyer un planning comme ça on leur dit « au niveau organisationnel et par équité pour les enfants on a pensé à ça. » » (Carnet de terrain, FO4, 12/02/13 et 02/04/13).

Les déplacements qui semblent poser problème aux équipes dépendent ici d'une activité quotidienne, l'école. Ces observations mettent tout d'abord en évidence la difficulté, au sein des établissements, d'accorder des emplois du temps individuels des adolescents dans un contexte où les effectifs de personnels encadrant sont limités. Le terme « organisation » est ainsi cité à plusieurs reprises par cet éducateur et prend une dimension spatiale importante puisqu'il évoque les « transports » et l'absence de permis de conduire de deux de ses collègues. Ainsi, les lieux dans lesquels les activités se déroulent peuvent faciliter ou au contraire contraindre davantage cette organisation. Dans le cas des trajets pour aller à l'école, la possibilité que plusieurs adolescents soient scolarisés dans le même établissement est ainsi la solution préconisée par l'éducateur. Dans ce contexte contraint par la disponibilité des éducateurs et leurs propres compétences, la capacité des adolescents à se déplacer seuls apparaît comme un avantage permettant de faciliter l'organisation au sein des établissements. Discutée dans l'extrait d'observation précédent, l'indépendance de déplacement est dans le cas de certains adolescents inenvisageable pour les équipes éducatives. Ces dernières ont alors recours à d'autres solutions :

« Les visites médiatisées de GA :

Le 29/03/13 :

Sonia reçoit un coup de téléphone du service administratif s'occupant du placement de GA. Pendant qu'elle est au téléphone, Sonia note « prix de journée, tous les trajets doivent être assurés par l'établissement. Accompagnateurs enfance, taxis : exceptions ». Quand elle raccroche, elle m'explique que la direction a décidé que les accompagnements de GA pour ces visites médiatisées ne se feraient plus car ils sont trop compliqués pour les éducateurs : « T'as vu comment ça se passe le mercredi, faudrait presque qu'il y ait un deuxième éduc' qui vienne ». Elle me dit que l'assistante sociale de GA est en train de « tout remuer » et qu'elle aurait préféré voir ça avec un cadre : « Elle me dit qu'il faut qu'on fasse un argumentaire pour justifier qu'on peut plus faire l'accompagnement. Elle m'a dit que c'était dans la convention, que c'est à nous de faire les accompagnements, moi j'en sais rien... » Quand je lui demande ce qu'elle compte faire, elle me répond : « Je laisse faire la direction, soit ils ont raison et elle va mettre quelqu'un, soit c'est pas vrai et je sais qu'elle va pas laisser passer ! »

Le 02/04/13

La directrice adjointe reparle de l'appel concernant l'accompagnement de GA en visite médiatisée :

- *Qui a parlé de taxi ? On a dit que c'était pas possible le mercredi mais ça aurait pu être un autre jour l'après-midi. Attention, l'accompagnement que vous faites à GA en visite médiatisée, aucun taxi ne pourra le fournir !*
- *Vous aviez parlé de limiter les trajets, d'en faire au moins un sur deux.*
- *Oui, mais la semaine dernière, j'étais au taquet, j'aurais bouffé du lion, faut pas toujours me suivre... » » (Carnet de terrain, F4, 29/03/13, 03/04/13).*

On retrouve, dans le cas d'une activité cette fois hebdomadaire, la difficulté d'accorder des emplois du temps individuels. Le mercredi est ainsi identifié comme un jour particulièrement inadapté à une activité qui nécessite l'accompagnement d'un éducateur, étant donné que de nombreux adolescents sont présents au foyer ce jour-là. Outre la possibilité d'un accompagnement en taxi, évoqué lors de ces observations, la remarque de la directrice adjointe, selon laquelle l'accompagnement d'un taxi ne serait pas équivalent à celui des éducateurs suggère que l'accompagnement par les éducateurs n'a pas seulement un rôle fonctionnel.

Enfin, ces deux ensembles d'observations sont intéressants car ils mettent en évidence la multiplicité des acteurs qui interviennent dans la définition des modalités de déplacement des adolescents et de leur réalisation. Sont ainsi évoqués : le service de l'ASE, les éducateurs, la direction de l'établissement et le jeune lui-même. La famille intervient également à trois niveaux : la rencontre avec la famille peut être un motif du déplacement, la famille peut accompagner un adolescent dans un déplacement et elle participe aussi à la décision concernant les autorisations de déplacement indépendant.

Les foyers proposent des possibilités différentes aux adolescents et encadrent l'usage de ces transports par de multiples dispositifs spatiaux et réglementaires. Ces éléments liés aux déplacements réguliers et planifiés peuvent ainsi être mis en parallèle avec l'usage qu'en font les éducateurs dans leur gestion quotidienne des déplacements.

1.2. La gestion quotidienne des déplacements

Bien qu'elles soient planifiées de manière collective, les modalités de déplacement des adolescents sont aussi définies de manière plus spontanée. Dans un premier temps, la préparation du déplacement indépendant ne semble pas être prévue par les établissements. Dans un second temps, les éducateurs font face à certains imprévus, en lien notamment avec le refus des adolescents de rester au foyer ou à l'inverse de sortir.

1.2.1. La préparation au déplacement indépendant : une étape sur mesure

Alors que les déplacements indépendants interviennent dans l'organisation des établissements, leur préparation ne semble pas formalisée au sein des foyers. Lors d'une réunion d'équipe, l'anticipation des déplacements indépendants est ainsi évoquée suite à la demande d'une adolescente :

L'équipe discute de la préparation de la rentrée. Il est proposé d'afficher les horaires rythmant le quotidien et d'insister sur l'importance du « lever ». A ce moment-là, une éducatrice évoque le fait qu'il faudrait « peut-être montrer [aux adolescents] comment aller à l'école ». Elle explique que DE1 a demandé qu'on lui montre comment y aller en transports en commun et ajoute : « il y en a peut-être d'autres qui ne savent pas comment y aller » ». (Carnet de terrain, F3, 28/08/12).

Au cours des observations, les situations précédant les sorties sans accompagnement d'éducateur révèlent l'absence de protocole spécifique pour les déplacements à l'extérieur. La préparation de la sortie est individualisée. Par ailleurs, l'absence de préparation des déplacements correspond à une tendance générale mais doit être relativisée par certains cas où la sortie est anticipée, avec l'aide de différents supports (plans, itinéraires internet). Ces pratiques se déroulent de manière spontanée et ne sont pas institutionnalisées. La préparation des déplacements avec les adolescents est ainsi pratiquée au cas par cas, selon les besoins que les éducateurs identifient. Invités à parler de ces pratiques en entretien, les éducateurs évoquent avec incertitude les outils utilisés pour préparer les déplacements :

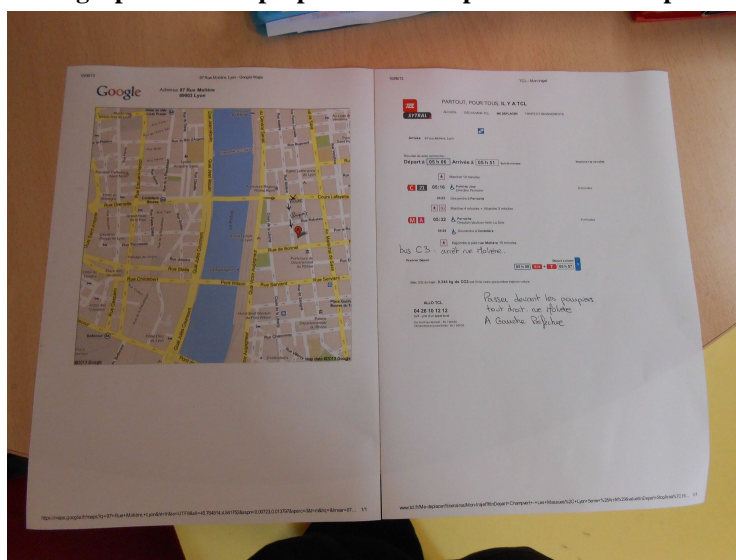
« Avec N., j'essaie de lui faire des petits plans, de lui décrire des petits trucs. Tu vois lundi, on pouvait pas l'accompagner alors que c'était prévu, j'ai pris le temps au téléphone de lui expliquer, en sortant du métro tu tournes à droite, t'auras une rue perpendiculaire en sortant, d'essayer aussi qu'elle puisse se représenter l'espace. Ça passe par des petites choses, tu vois **on va pas prendre... si des fois ça m'arrive de prendre une carte et de lui montrer**, à N., ça m'est déjà arrivé pour qu'elle se rende à Forum Réfugiés. » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12).

La prévision d'un déplacement indépendant peut ainsi faire l'objet d'un accompagnement préalable pour que l'éducateur montre le trajet à l'adolescent. C'est particulièrement le cas lorsque le but du déplacement est jugé important (santé, administratif...) et dépend également de l'évaluation de la capacité de l'adolescent à se déplacer. Lors des observations, un déplacement en lien avec des démarches administratives fait ainsi l'objet d'une préparation par l'éducatrice référente de l'adolescent. Plusieurs jours avant le rendez-vous en question, celle-ci réfléchit à l'itinéraire le plus adapté à l'adolescent, privilégiant le bus plutôt que le métro. Elle explique ce choix par la connaissance du réseau qu'a le jeune :

« [...]... parce qu'il ne connaît pas. Si il connaissait, il pourrait prendre le métro...mais il va se perdre, même si tu lui expliques, il va se perdre, vaut mieux qu'il prenne le bus. » (Carnet de terrain, F4, 10/06/13).

L'éducatrice imprime ensuite l'itinéraire et les horaires (Photographie 6). Elle précise qu'elle va aller avec lui le lendemain sur le lieu du rendez-vous, « en voiture, pour qu'il visualise » (Carnet de terrain, F4, 10/06/13).

Photographie 6 : Une préparation au déplacement au cas par cas



Guy, 2013

On voit avec cet exemple comment les compétences spatiales des adolescents interviennent dans l'appréhension par les éducateurs de leurs déplacements. Ici, la sortie est préparée mais l'acquisition de compétences spatiales n'est pas centrale dans la démarche. L'étape de recherche d'informations sur internet ne fait pas l'objet d'un travail pédagogique et le repérage préalable est centré sur le lieu de rendez-vous plutôt que sur le trajet, puisqu'il se fait en voiture.

L'usage de la voiture est en effet privilégié lorsqu'il s'agit d'accompagner un adolescent en déplacement. Cette utilisation a rarement fait l'objet de discussion de la part des équipes éducatives. Elle a cependant été évoquée à l'occasion d'une réunion d'équipe, dans le foyer 3, lors de discussions sur les difficultés de mobilité de DE1. Alors que les éducateurs constatent la peur de cette adolescente, notamment lorsqu'elle est dans les transports en commun, la chef de service de l'établissement évoque l'usage exclusif de la voiture lors des accompagnements de l'adolescente comme cause de ses difficultés :

« Educatrice : - Elle est flipée. Ça a commencé dans le bus, à Perrache, il y avait plein de monde, c'était la première fois qu'elle allait à Perrache. Arrivée à la formation, elle panique à cause du monde

Chef de service : -Peut-être qu'on s'est trop baladé avec elle en voiture...

Educatrice : C'est ce qu'elle m'a dit : « tu sais, d'où je viens, y a pas de tram, pas de métro... » (Carnet de terrain, F3, 31/01/12).

Face à une situation ponctuelle, les compétences associées à la mobilité et le potentiel rôle de la prise en charge dans l'apprentissage de ces compétences sont évoqués. Cependant, cette réflexion associée au cas d'une adolescente ne s'accompagne pas d'une formalisation de cet enjeu, souvent subordonné à d'autres contraintes. Les compétences associées à la mobilité et leur apprentissage sont par exemple évoqués comme un argument en faveur de l'usage des transports en commun par des éducateurs n'ayant pas le permis de conduire :

« Arrivée d'une stagiaire éducatrice qui s'apprête à sortir avec des jeunes. Un éducateur lui demande quelle voiture elle prend, elle répond :

- Je prends... mes pieds. Tu apprendras que je suis une des rares futures éducatrices qui n'a pas son permis !

- Ah mais les TCL¹¹⁷, c'est bien aussi !

- Ben, c'est mon argument de vente, l'orientation, Lyon... » (Carnet de terrain, F3, 14/06/12).

¹¹⁷ TCL : Transports en Commun Lyonnais

La mobilité comme capacité et la nécessaire acquisition par les adolescents des compétences qui lui sont associées sont donc évoquées mais plutôt par défaut, pour atténuer la contrainte liée à l'absence de permis de conduire. Des nuances entre modes de transport dans l'acquisition d'une orientation fondée sur les représentations spatiales sont cependant évoquées. Elles suggèrent une rationalisation dans le choix des modes de transport, qui reste cependant très contraint. La rapidité de la voiture est un argument en faveur de ce mode de transport. Dans le foyer 3, lors d'une observation, alors qu'une recherche d'itinéraire avait été effectuée pour qu'une adolescente se rende seule à un rendez-vous, l'éducatrice présente a finalement décidé de l'accompagner en voiture pour que cela soit « plus rapide » (Carnet de terrain, F3, 08/02/12). De même dans le cas de l'accompagnement d'un jeune en stage dans le foyer 4, l'éducatrice explique qu'elle « l'amène d'un coup de bagnole, ça prend cinq minutes » (Carnet de terrain, F4, 23/05/13).

La préparation au déplacement indépendant, si elle intervient dans certains cas, n'est pas prévue de manière pérenne dans les établissements. Le caractère imprévu des déplacements est aussi lié aux actions des adolescents, qui peuvent ne pas respecter la planification établie par les équipes éducatives.

1.2.2. Limiter les déplacements imprévus : renforcer la limite entre l'intérieur et l'extérieur

Si les éducateurs interviennent dans la gestion quotidienne des déplacements des adolescents, les adolescents eux-mêmes ont un rôle central dans la manière dont s'organisent ces derniers au quotidien. Le refus de sortir pour un déplacement planifié, ou à l'inverse une sortie de l'établissement non prévue, amènent les éducateurs à jouer avec les cadres spatiaux des établissements, et notamment avec la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement.

a. Amener à l'extérieur...

Certains déplacements des adolescents sont imposés aux adolescents, notamment ceux en lien avec la scolarité. Pour la plupart des adolescents, le trajet pour se rendre sur le lieu de scolarisation est réalisé de manière indépendante, en transports en commun. Cependant, l'accompagnement en voiture peut être une solution face au refus de certains de se rendre au collège ou au lycée :

« J'arrive à 9 heures avec une éducatrice. Quentin, éducateur, est en train de parler avec deux jeunes. Ils étaient partis pour leur journée mais sont revenus car le bus de l'un est passé trop tôt, l'autre pas du tout. Les éducateurs regardent les horaires de bus et essaient de trouver une solution mais les adolescents répliquent à chacune d'entre elles. Finalement, chacun d'eux est emmené en voiture par un éducateur. Lorsque l'éducatrice revient, elle explique que les adolescents avaient « calculé » que Quentin, seul éducateur jusqu'à 9 heures, ne pouvait pas les emmener, en mentionnant l'éloignement de leurs deux établissements. Elle dit alors « c'est des petits filous, ils sont malins » » (Carnet de terrain, F2, 20/01/12).

Cet extrait d'entretien est révélateur à deux titres. D'une part, ce qui pourrait paraître comme une mauvaise maîtrise des compétences nécessaires à la mobilité, le fait de rater son bus, s'inscrit en fait dans une tactique nécessitant des compétences de planification et supposant une maîtrise de l'espace. D'autre part, la réaction des éducateurs montre que l'accompagnement en voiture peut être utilisé comme moyen d'encourager les adolescents à se rendre à certaines activités. Le même objectif peut conduire les éducateurs à empêcher l'entrée dans l'enceinte même de l'établissement, notamment pour orienter les adolescents vers des lieux légitimes, par exemple l'école :

« Après avoir accompagné DA1 [adolescente] au bureau de tabac, nous sonnons plusieurs fois et attendons que le portail s'ouvre pour entrer dans l'établissement. Je dis en rigolant : « Imagine, on reste enfermées dehors sous la neige ! » DA1 me répond : « Non, j'escalade, je l'ai déjà fait, j'escalade chez le voisin et je passe par les tuiles... ». Lorsque je lui demande : « T'étais enfermée dehors ? », elle me répond : « Oui, je devais aller à l'école et je voulais pas y aller, je leur en fais voir... » » (Carnet de terrain, F3, 31/01/13).

Le fait d'empêcher un adolescent d'entrer dans l'établissement est également utilisé comme un moyen d'action sur son comportement par les équipes éducatives qui en jouent pour dissuader ou encourager certains déplacements. Le contrôle des circulations par la fermeture de l'espace peut être observé à plusieurs échelles, allant de la chambre d'un adolescent à l'établissement lui-même.

La psychologue du foyer 2 évoque ainsi les effets positifs d'une pratique ancienne qui consistait à changer le barillet de la porte de la chambre d'un adolescent en fugue pour qu'il ne puisse pas entrer directement dans sa chambre en rentrant :

« Ça les obligeait à passer par le bureau des éducateurs et ça changeait le rapport aux lieux. » (Carnet de terrain, F2, 13/02/13).

Cette fermeture peut également intervenir à l'échelle d'un bâtiment : face à l'agitation et au refus de certains jeunes de rentrer dans l'établissement le soir, fermer à clé depuis l'intérieur, et ne pas ouvrir, est une pratique observée à plusieurs reprises dans le foyer 4.

Les moyens dont disposent les éducateurs pour contrôler les déplacements diffèrent ainsi en fonction des conditions spatiales des établissements. Si certains déplacements visent à être limités par l'action des éducateurs, d'autres sont en revanche favorisés par ces derniers. L'encouragement des déplacements, qu'ils soient accompagnés ou indépendants, s'explique ainsi par le motif et la destination du déplacement, considérés de manière positive par les éducateurs, qu'il s'agisse d'un déplacement accompagné qui joue un rôle dans la relation éducative, ou d'un déplacement indépendant important dans le parcours de l'adolescent.

b. ... ou maintenir et ramener à l'intérieur

Que le foyer soit marqué par l'ouverture ou la fermeture, les éducateurs aménagent un cadre spatial qu'ils décrivent parfois comme défaillant pour assurer le contrôle des déplacements des adolescents. Le maintien à l'intérieur passe par un renforcement ponctuel de la fermeture de l'établissement, par une immobilisation physique de l'adolescent à l'intérieur de l'établissement, ou par la poursuite de l'adolescent à l'extérieur pour le ramener. Par leur action physique, ils pallient un cadre spatial qu'ils présentent parfois comme défaillant.

Le cas du foyer 2, dont la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur est qualifiée d'intermédiaire (chapitre 4) du fait de son évolution pendant l'observation ethnographique, révèle déjà le caractère malléable du cadre spatial des établissements. Les observations réalisées dans le foyer 3 montrent que ces aménagements de la discontinuité peuvent avoir lieu de manière plus ponctuelle, y compris dans le cas de cet établissement orienté vers le maintien à l'intérieur. Ainsi, face aux « fugues » à répétition d'une adolescente, la tentative des éducateurs de renforcer la limite entre l'intérieur et l'extérieur a été observée :

« Dans les écrits sur le quotidien de l'établissement, je lis: « A 22H30, malgré notre bonne volonté (nous l'avons bloquée à la porte, fermé toutes les portes à clé...), elle fugue par la fenêtre de la chambre 1 (JF en rupture). Ça devait plutôt être par la porte de secours » [ajouté avec un stylo et une écriture différente]. » (Carnet de terrain, F3, 14/06/12).

« J'observe le dialogue entre deux éducateurs :

On va tout fermer quand même, au cas où, comme ça on la verra au moins passer devant »

Ben pas sûr vu qu'elle sort par les chambres du premier maintenant.

Mais elles sont fermées les chambres, elle va pas sauter du deuxième quand même » (Carnet de terrain, F3, 14/09/12).

Dans ces deux cas, les éducateurs précisent l'effort qu'ils ont effectué pour renforcer la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur du foyer, et pour vérifier que toutes les portes et

fenêtres sont bien fermées. Même si cet effort n'empêche pas la sortie sans autorisation, il témoigne du rôle des éducateurs dans l'adaptation des cadres spatiaux des établissements.

Le maintien physique des adolescents à l'intérieur de l'établissement est également un moyen utilisé pour empêcher les déplacements à l'extérieur de l'établissement. Dernier recours pour éviter les sorties sans autorisation, la contention physique est évoquée par plusieurs éducateurs du foyer 3 :

« T'as certaines situations où pour le coup on sait qu'elle [adolescente placée] va se mettre en danger et où on la contient, même jusqu'à contention physique si nécessaire pour l'empêcher de sortir. On a eu appelé les pompiers pour les contenir... » (Anne, éducatrice, F3, 16/04/13).

Cependant, cette solution nécessite que plusieurs éducateurs soient présents dans l'établissement. Elle ne peut pas être pratiquée systématiquement, comme le souligne cet extrait de carnet de terrain :

Vers 13 heures, Touria demande si Etienne peut ouvrir le portail pour elle et Thiphaine. Etienne répond « non » en expliquant que les filles sont sans arrêt en fugue. Touria répond qu'elle va sauter par-dessus le portail d'un ton désinvolte et sort. Etienne les suit un moment puis revient. Je lui demande si les filles sont parties et il répond que oui. Il m'explique alors qu'il a hésité à « en venir au physique » : « parfois, quand les mots suffisent plus, il faut passer au physique parce que là on leur dit « non, non, partez pas », mais en fait on fait rien ». Il évoque ensuite les contraintes qu'ont les éducateurs par rapport aux sorties non autorisées ; « c'est dur de les laisser partir comme ça quand y a de grosses mises en danger mais moi je me protège en me disant que je fais avec les moyens que j'ai. » (Carnet de terrain, F3, 28/03/12).

Du fait des conditions particulières qu'elle nécessite et des conséquences qu'elle peut avoir, la contention physique est une pratique exceptionnelle, qui a été évoquée seulement dans le cas du foyer 3.

Le maintien physique des adolescents pour empêcher leur déplacement à l'extérieur de l'établissement intervient également lorsque les éducateurs assistent à une tentative de sortie de l'établissement. En réponse aux questions concernant la gestion des fugues, certains éducateurs mentionnent ainsi la possibilité de suivre des adolescents lorsqu'ils les voient sortir de l'établissement sans autorisation :

« Je me rappelle d'une jeune qui était partie, on était allé la chercher au commissariat de police, on l'avait ramenée, une fois arrivée ici elle s'était re-barrée, et j'ai une collègue qui a couru dans la rue, qui l'a rattrapée et elle se débattait, elle criait : « à l'aide, au secours, au secours », et justement les voisins ils ont cru... Ils ont appelé la police parce qu'ils pensaient qu'elle était en train de se faire enlever la gamine, par rapport aux voisins là je fais le lien [Rire]. Et donc elle a dû montrer sa carte d'éducatrice pour la... Donc voilà, cette jeune par exemple, qui était en fugue et qui était mal, on a été jusqu'à la suivre et l'empêcher de partir physiquement. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/13).

Un autre éducateur mentionne la poursuite de deux adolescents partis du foyer 2 sans autorisation :

« Et est-ce que tu cherches à savoir où ils étaient ?

Non, on va dire que si je sais où ils sont, suivant comment se passe la soirée, qui est là, je vais aller les chercher. Moi ça m'est déjà arrivé de faire... je sais pas si t'étais encore là, j'ai fait une course poursuite avec deux jeunes, à l'époque qui étaient là. Où j'ai suivi le bus pendant une demi-heure, après j'ai mis les warning en plein milieu des quais de Saône, fallait voir c'était un policier... Un film policier, je dis : « vous êtes où ? », ils s'étaient barrés dans le marché. Ça dépend, si je sais à peu près où ils sont je vais essayer de les chercher... » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

La volonté de maintenir les adolescents à l'intérieur de l'établissement peut ainsi amener les éducateurs à aller les chercher à l'extérieur. Cette pratique dépend du contexte territorial de l'établissement. Une localisation en milieu rural favorise notamment la recherche des adolescents en cas de sortie non autorisée. L'interconnaissance en milieu rural et la faible densité du bâti amène les éducateurs à rechercher les « fugueurs » en questionnant leurs connaissances ou en circulant dans les environs en voiture. L'étonnement souligné par un éducateur ayant travaillé « à la campagne » rend compte d'importantes différences avec la ville dans la gestion des fugues :

« C'est-à-dire que moi, tu vois, quand je suis arrivé, au bout de deux semaines je voyais : 'lui il est en fugue, lui il est en fugue, faut les déclarer à la gendarmerie', j'étais affolé et je disais : 'non, elles sont où les clés de la voiture ? Je vais les chercher les gamins'. On m'a dit : 'mais non, tu vas pas les retrouver, ils sont à Lyon, ils sont dans la foule. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

Observée plusieurs fois dans le foyer 1, cette pratique n'a pas eu lieu dans les autres établissements pendant l'ethnographie. Alors que le caractère ouvert des établissements est mentionné par les éducateurs comme une limite au contrôle des déplacements des adolescents, le contexte territorial de l'établissement implique une gestion différenciée des sorties sans autorisation. Si le fait de retenir ou de ramener physiquement le jeune à l'intérieur du foyer est un moyen pour les éducateurs de pallier une clôture partielle entre l'intérieur et l'extérieur du foyer, la maîtrise des déplacements passe également par le contrôle des entrées.

Les déplacements des adolescents sont gérés par les établissements de placement selon deux modalités. Ils font l'objet d'une planification collective. Elle concerne des déplacements réguliers, qui se reproduisent de manière quotidienne ou hebdomadaire. Cette planification collective est associée à l'intervention individuelle des éducateurs au moment de la préparation du déplacement (choix de l'accompagnement ou non, recherche d'itinéraire...) et

dans la gestion de déplacements imprévus ou de refus de déplacement de la part des adolescents.

2. « Faire avec l'espace » : l'espace ressource et contrainte de l'action éducative

Interrogé sur la localisation de l'établissement dans lequel il travaille, Marc explique :

« Ben on est implanté là, on y est pour rien ! On est...alors... On est en plein centre urbain, donc y a des avantages et des inconvénients. Les gens qui sont en milieu rural, ils ont des avantages comme ils peuvent avoir des inconvénients. » (Marc, éducateur, F4, 12/02/13).

L'absence de choix par rapport à la localisation de l'établissement et la mention d'« avantages » et d'« inconvénients » montre bien ici que les éducateurs doivent « faire avec l'espace » (Lussault et Stock, 2010), qui intervient comme contrainte et comme ressource dans leurs pratiques (Ripoll, 2006).

Ces deux dimensions éclairent la gestion des déplacements quotidiens par les éducateurs. L'espace apparaît dans un premier temps comme une ressource de l'action éducative. Dans un second temps, les éducateurs nuancent l'efficacité de l'encadrement spatial dans le contrôle des déplacements quotidiens des adolescents. Ils sont alors amenés à adapter ces conditions spatiales dans leurs pratiques quotidiennes en intervenant sur la relation entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Enfin, ces usages de l'espace dépendent de leur propre rapport au territoire.

2.1. L'espace ressource de l'action éducative

Les entretiens réalisés avec les éducateurs sont analysés au prisme des deux axes majeurs identifiés dans la littérature et utilisés pour caractériser les établissements eux-mêmes : la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur et la distance aux centralités urbaines. Plus que la manière dont les éducateurs jugent les conditions dans lesquelles ils travaillent, c'est leurs représentations du placement dans sa globalité, notamment lorsqu'ils évoquent les raisons du placement, ses objectifs et les moyens qu'ils ont à disposition pour s'y investir, qui sont analysées. Les réponses aux questions concernant les raisons, objectifs et moyens du placement, sont mobilisées pour connaître les représentations que les éducateurs ont de la prise en charge. Ces dernières sont catégorisées entre le maintien à l'intérieur de

l'établissement et l'ouverture vers l'extérieur d'un côté, et entre la distance et la proximité aux centralités urbaines de l'autre (Annexe 8). Cette catégorisation est complétée par l'observation ethnographique afin de comprendre comment ces enjeux se traduisent dans le quotidien du placement.

2.1.1. Le placement tourné vers l'intérieur et/ou l'extérieur de l'établissement

L'analyse des entretiens révèle de multiples représentations de la prise en charge dans ses rapports à l'environnement extérieur. Alors que certains mentionnent des objectifs de sécurité et de protection liés au cadre de l'établissement, d'autres insistent sur l'insertion et/ou l'autonomie, en lien avec des activités extérieures comme la scolarité. Les moyens de la prise en charge révèlent également une représentation différenciée du placement, entre ceux qui évoquent des moyens internes à l'établissement et ceux qui mentionnent des moyens externes. La représentation d'une prise en charge orientée vers l'intérieur est liée à une conception du foyer comme lieu d'accueil, en lien avec sa fonction d'hébergement. Ainsi, la mise à disposition d'une chambre, associée à la prise en charge des repas, est évoquée comme objectif du placement :

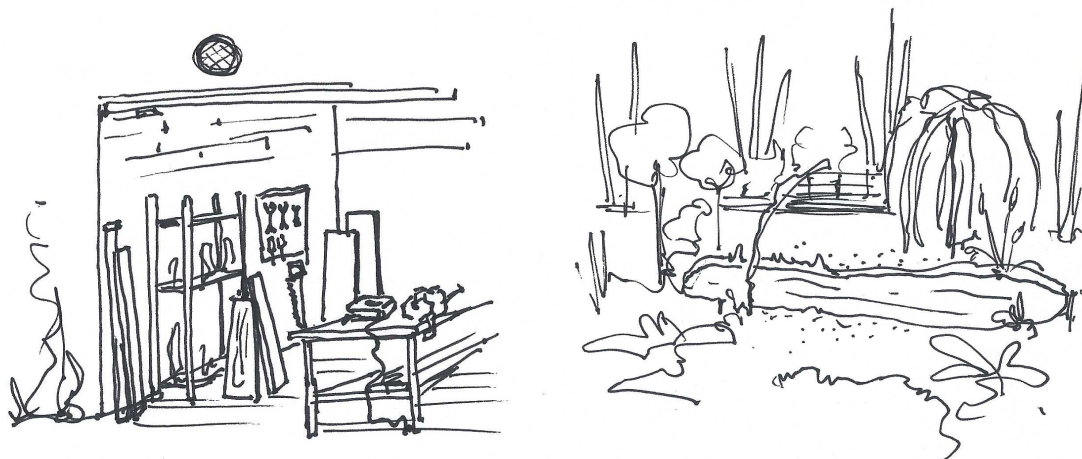
« Alors les objectifs primaires c'est sa protection, sa sécurité, ça va avec la protection... Sécurité, l'hébergement, le gîte et le couvert tu vois, c'est-à-dire ils sont...on leur offre, enfin, on les installe dans une chambre, ils ont à manger, ce qui est pas des fois évident dans toutes les familles, des fois ils ont manqué de ça. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12).

« Notre mission c'est qu'ils soient en sécurité, qu'ils soient avec un toit sur la tête. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

Les bâtiments interviennent donc comme un premier moyen de la prise en charge. Leur présence, au fondement même de la prise en charge, est également utilisée par les éducateurs pour d'autres fonctions que l'hébergement et l'accueil. Les différents supports présents dans l'espace même de l'établissement, comme l'atelier ou le bureau des éducateurs, sont ainsi cités par les éducateurs comme supports éducatifs :

« Y a tout un panel de moyens qui vont d'avoir un atelier avec des machines à bois pour pouvoir faire des activités où on peut être dans l'apprentissage avec les jeunes et à...une mare pour aller à la pêche, des outils très concrets, très pratiques. Après c'est comment on invente avec ces outils-là. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

Croquis 18: foyer 1, des espaces à fonction éducative



Faure, 2015

Si certains espaces ont une fonction éducative particulière, comme par exemple la mare et l'atelier dans le cas du foyer 1 (Croquis 18), la même fonction est également attribuée à des endroits plus génériques. Dans ces cas-là, les différents espaces de l'établissement sont utilisés par les éducateurs pour entrer en relation avec les adolescents :

*« Ben après au niveau des moyens qu'on a..., on a, les moyens on va dire... Moi je mets deux choses, les moyens logistiques et les moyens humains, voilà. C'est-à-dire **le bureau, c'est un moyen**. C'est un **lieu de rencontre**, mais c'est aussi vrai que **la salle télé, les bancs en bas, le terrain de foot**. Tout n'est pour moi que **support à la relation**. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/13, surligné par l'auteure).*

Le fait même d'être un « établissement » est ainsi cité comme un moyen par plusieurs éducateurs, en opposition à des modes de prise en charge dits « ouverts ». L'établissement en lui-même est ainsi mentionné par certains éducateurs parmi les moyens disponibles pour mettre en place les objectifs de la prise en charge :

« Voilà, et puis dans les moyens aussi, on a des locaux, t'es aussi dans un lieu de vie donc ça prend un sens à la différence de l'AEMO par exemple où les éduc' vont travailler sur l'extérieur, on est avant tout des éducateurs de la vie quotidienne. » (Mélanie, éducatrice, F4, 03/06/13).

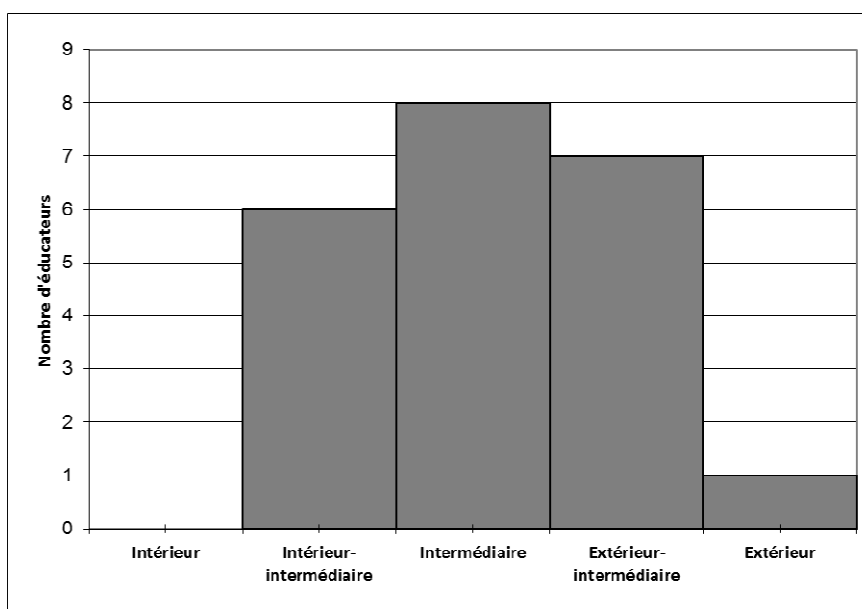
Le foyer dans sa dimension spatiale ne correspond pas seulement à un cadre dans lequel se déroule la prise en charge mais aussi à un moyen de celle-ci. D'autres moyens, extérieurs à l'établissement, sont également mentionnés par les éducateurs. Dans un premier temps, différents types de structures, équipements et services locaux sont évoqués par les éducateurs comme moyens ou outils de la prise en charge. Ils concernent plus particulièrement la culture

(bibliothèque, MJC), le social (centre social, MDR), le soin (psychologues, médecins, centre de radiologie), la scolarité ou d'autres domaines. Une éducatrice insiste sur la diversité des structures à disposition des éducateurs pour réaliser les objectifs du placement. Allant jusqu'à mobiliser ses réseaux personnels, elle souligne en outre la diversité des localisations des services auxquels elle peut avoir recours :

« Donc les outils ils sont multiples et variés, je dirais, encore plus dans notre structure. C'est-à-dire qu'on a..., on peut..., on a une référente psy extérieure à [commune du foyer 3] mais on peut très bien..., il nous est arrivé d'aller à Villefranche, on a les orthophonistes si on veut, médecins, psychiatres, tous les collèges aux alentours, tous les établissements sociaux, éducatifs aux alentours. Ça passe par les MJC, les Maisons du Rhône avec leurs établissements, avec leurs structures, les maisons des adolescents, les centres sociaux, les missions locales. Vraiment on a tout ce qui est mis à disposition comme une famille normale, je dois dire... les clubs de foot, les clubs de baskets, les clubs de musique, l'équitation. On essaie de se servir d'un maximum de choses qui sont autour de chez nous, autour de [commune du foyer 1], de R., de V. jusqu'à Lyon même s'il faut, pour proposer tout un tas de choses à ces jeunes pour qu'il y ait une activité, un déclic qui se passe, quelque chose qu'ils aiment, donc on essaye, on pioche [Interruption]. Oui donc voilà on se sert vraiment de tous les moyens, de nos... je devrais même dire de nos réseaux perso si tu veux, avec les gens qu'on connaît, les entreprises qu'on connaît pour trouver des patrons, notre propre famille aussi, si on a... de par même notre famille on arrive à trouver des...rien n'est fermé quoi! » (Mélodie, éducatrice, F1, 25/04/12).

La synthèse de ces réponses permet de positionner les éducateurs sur un axe allant d'une prise en charge orientée vers l'intérieur à une prise en charge orientée vers l'extérieur (Figure 1).

Figure 1 : Position des éducateurs selon l'axe intérieur/extérieur



Guy, 2014

On remarque tout d'abord que les représentations les plus marquées, qu'elles soient tournées vers l'intérieur ou vers l'extérieur, sont très marginales. En effet, sur les vingt-deux éducateurs interrogés¹¹⁸, aucun ne correspond à une représentation orientée vers l'intérieur et seulement une éducatrice a une représentation orientée vers l'extérieur. À l'inverse, les positionnements équilibrés entre intérieur et extérieur correspondent à huit éducateurs. Enfin, la répartition entre les réponses intermédiaire-intérieur et intermédiaire-extérieur est équilibrée puisque six éducateurs se trouvent dans la première modalité et sept dans la deuxième.

2.1.2. De la famille à l'espace familial : distance et proximité

Si les difficultés familiales sont citées en général par les éducateurs comme une des raisons du placement, la représentation des relations avec la famille n'est pas uniforme. Celle-ci est appréhendée à travers le prisme de la famille (et parfois même en mentionnant seulement un des deux parents) et par extension celui du territoire familial. Ces deux dimensions sont évoquées simultanément dans le discours de certains éducateurs. Fatima opère ainsi un glissement entre l'environnement territorial et l'environnement familial de l'adolescent. Le nom commun « milieu » utilisé pour désigner cet environnement est complété dans son discours par le complément de nom « de quartier », puis par l'adjectif « familial » :

« Quels sont les objectifs du placement ici ?

D'après [prénom Directeur], c'est d'abord qu'ils arrivent à se reconstruire eux-mêmes, se reposer, reprendre confiance, essayer aussi de quitter leur milieu... leur milieu de quartier, et peut être familial, si y a des problèmes dans la famille, ici c'est plus calme... » (Fatima, éducatrice, F1, 07/03/12).

Ce glissement sémantique est également présent dans la réponse de Malika à la question relative aux moyens à disposition des équipes éducatives pour réaliser les objectifs du placement. Elle mentionne « l'environnement du gamin » en précisant que « ça relie la famille » et en donnant l'exemple d' « un gamin qui est attiré par le quartier » (Malika, éducatrice, F2, 07/09/12). Outre la relation entre environnement territorial et environnement familial, ces deux extraits d'entretiens révèlent l'utilisation du terme « quartier ». Ce dernier est utilisé lorsque l'environnement territorial des adolescents est mentionné par les éducateurs. L'usage de cette catégorie par les éducateurs et les représentations qui lui sont

¹¹⁸ On s'intéresse ici à la mention spontanée de ces thématiques par les éducateurs, en réponse aux questions générales sur la prise en charge. Cette analyse a pu être effectuée sur tous les entretiens à l'exception de l'un d'entre eux, où les questions sur les raisons, objectifs et moyens du placement n'ont pas été posées.

associées sont analysés dans le dernier chapitre de cette thèse. Il montre cependant déjà une association entre l'espace familial des adolescents et certains espaces urbains.

D'autres termes sont utilisés pour qualifier le rapport à la famille et au territoire familial lorsque les éducateurs évoquent spontanément ces thématiques dans les premières questions des entretiens (Tableau 23). Alors que les relations à la famille sont appréhendées en termes de distance et de proximité dans le discours des éducateurs, le lien avec le territoire familial n'est pas cité spontanément en termes de proximité. Lorsque celui-ci est mentionné dans les questions générales, c'est avant tout pour souligner la nécessité d'une distance.

Tableau 23: Expressions exprimant la distance et la proximité au territoire ou à la famille

	Distance	Proximité
Territoire	Environnement du gamin/attiré par le quartier/Limiter les retours Couper par rapport au milieu ambiant Quitter le milieu de quartier Extrait de son environnement social Eloigné de son milieu	
Famille	Quitter le milieu familial Remettre du tiers/se détacher de la maman Ecarter le jeune de sa famille Eloignement familial Sortir d'un système familial Système familial qu'on disait pathogène Vivre à distance de leur mère	Travail avec la famille Remettre la famille au cœur Axe de travail Retours en famille
Non précisé	Prendre de la distance	

Guy, 2014

La thématique de la relation à la famille et/ou au territoire familial apparaît dans vingt des vingt-deux entretiens considérés ici¹¹⁹. Le maintien des liens est tout d'abord cité par certains éducateurs comme un objectif ou un moyen du placement. Il s'agit pour certains éducateurs d'un impératif, évoqué sans condition. Ainsi, Quentin évoque la famille comme un « axe de travail » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12) et précise que cette dimension est liée à l'évolution législative du secteur, bien que présente avant la loi dite « 2002-2 »¹²⁰ qu'il prend pour référence. Alice évoque également le partenariat avec différents acteurs sociaux, puis avec les familles, comme une nécessité lorsqu'elle dit :

¹¹⁹ Pour deux éducateurs, ces thématiques n'ont pas été mentionnées spontanément dans la première partie de l'entretien.

¹²⁰ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

« On peut pas travailler sans les familles. Famille autorité parentale et famille élargie. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12).

L'implication des familles dans le quotidien de la prise en charge peut être mise en relation avec les possibilités offertes à l'adolescent à sa sortie du placement. Pour Anne-Marie, le travail avec les familles est lié à la nécessité de limiter la dépendance des adolescents à l'établissement de placement :

*« Donc ça veut dire quand même qu'il va quand même falloir qu'on fasse en sorte que ces enfants-là, pour la plupart, puissent avoir un endroit où aller, et **la seule solution qu'ils ont c'est un retour en famille quand même**. Alors quand on sait que des enfants sont placés depuis qu'ils ont six mois, si on travaille un peu en amont sur le fait qu'ils puissent rentrer à la maison, je te raconte pas la situation à dix-huit ans et neuf mois, parce que... donc c'est aussi à nous de travailler là-dessus et du coup quand je parlais de sevrer un peu par rapport au fonctionnement, c'est de **remettre au cœur la famille**, mais dans tout ce qui est la prise en charge au quotidien d'un enfant, c'est-à-dire des petites choses [...]. » (Anne-Marie, éducatrice, F2, 09/05/13, surligné par l'auteure).*

Ce maintien du lien passe par une mise en relation physique de l'adolescent et de sa famille, à travers des visites les week-ends par exemple, ou par des contacts à distance, par téléphone notamment. Les échanges entre les éducateurs et la famille sur le quotidien de l'adolescent participent aussi de ce « maintien du lien ». À l'inverse, la nécessaire rupture avec la famille et/ou le territoire de provenance de l'adolescent est citée spontanément par certains éducateurs. En réponse à la question concernant les raisons du placement, Mélodie explique ainsi :

« C'est-à-dire que le but c'est d'offrir à ce jeune-là un lieu où il puisse se poser, prendre de la distance avec son, avec sa vie que ce soit avec sa vie familiale, que ce soit avec, avec sa vie d'avant [...]. » (Mélodie, éducatrice, F1, 25/04/12).

Ces deux modalités de relations avec la famille et le territoire familial sont la plupart du temps nuancées et ne s'appliquent pas, selon les éducateurs, à tous les adolescents. Lorsqu'il évoque la notion de « travail avec la famille » (Raoul, éducateur, F2, 26/06/12), Raoul, explique, par exemple, que celle-ci est absente des objectifs du placement des Mineurs Isolés Etrangers (MIE), sous-entendant qu'elle existe dans les autres cas.

Des réserves sont également émises quant à la capacité des familles et des éducateurs à travailler ensemble. Les réticences potentielles des deux types d'acteurs impliquent une difficulté à réaliser ce que certains affirment comme une nécessité. D'un côté le manque de coopération des familles est cité par certains éducateurs, tandis que, de l'autre, certains éducateurs témoignent de la difficulté qu'ils ont à aller vers les familles. Une contradiction

entre l'objectif de protection d'une situation familiale dangereuse pour l'adolescent et l'impératif de maintien des liens avec la famille est ainsi soulignée par Etienne. Cet éducateur met en regard sa réaction spontanée, orientée vers une mise à distance de la famille, et les prérogatives actuelles dans le champ de la Protection de l'enfance qui incitent à un partenariat étroit entre établissement de placement et famille. Cette position spontanée, formulée par l'expression « mon premier mouvement » utilisée à trois reprises dans son discours, est issue de ses représentations puisqu'il parle d'« image ». Elle s'oppose à une attitude plus réfléchie. L'usage de l'adverbe « intellectuellement » et du verbe « concevoir » souligne l'effort d'objectivation nécessaire pour modifier ses représentations et pratiques :

*« Les jeunes filles qu'on reçoit ici y en a beaucoup qui sont très abîmées... et donc **mon premier mouvement**...je vais parler pour moi...c'est quand même, même si **intellectuellement** t'arrives à le **concevoir** différemment, mais **le premier mouvement** c'est de faire porter la responsabilité des parents sur l'état dans lequel est leur fille. Donc parfois **le premier mouvement** c'est pas forcément de prévenir les parents quand elles font quelque chose de bien ou de mal, un peu de les laisser de côté et se dire que les filles vont réussir à ... un peu l'idée de se dire « est-ce qu'elle vont s'en sortir ? ». Moi dans **l'image que je m'en donnais**, c'est un peu de sortir d'un système familial qui... y a des gens qui disent pathogène. Aujourd'hui ça nous dérange de dire ce genre de mots alors que j'aurais peut-être plus eu une propension à le dire y a quelques années. » (Etienne, éducateur, Fo3, 06/04/12., surligné par l'auteure).*

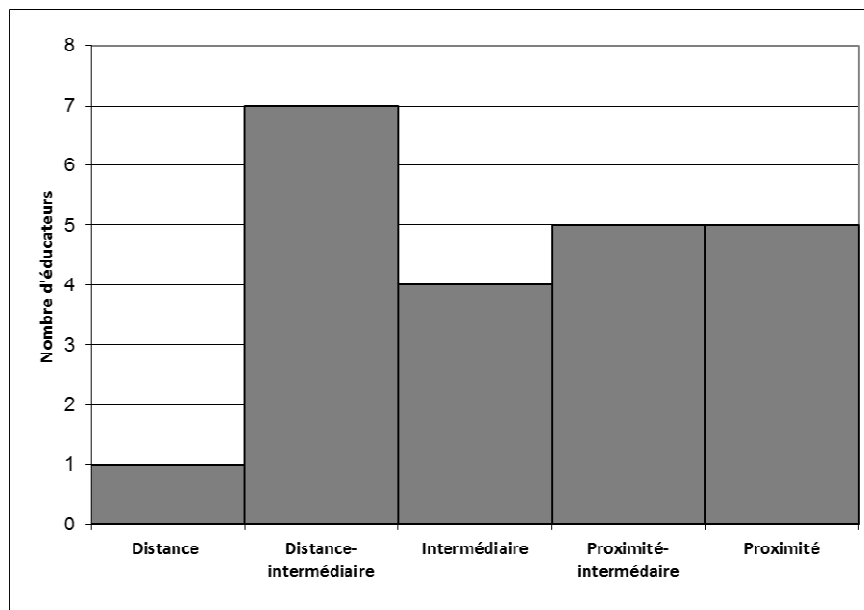
À l'instar du maintien des liens avec la famille, la distance ou l'éloignement sont associés à des cas individuels dans le discours des éducateurs. Certains éducateurs l'évoquant spontanément au début des entretiens émettent ainsi des nuances selon les situations. La rupture avec le milieu est soumise à la gravité de la situation ou à l'existence de difficultés particulières. Interrogés sur la provenance géographique des adolescents, certains éducateurs évoquent également des cas particuliers pour lesquels le placement répond à un objectif d'éloignement, tout en précisant le caractère exceptionnel de la volonté d'éloignement. Une éducatrice du foyer 4 émet l'hypothèse selon laquelle l'absence d'adolescents venant de territoires proches de l'établissement résulterait d'une « stratégie » des travailleurs sociaux et de leur « volonté d'écarter le jeune de la famille » (Élodie, éducatrice, F4, 30/05/13). La même interprétation de la provenance géographique des jeunes apparaît dans le discours de Mélanie, qui, outre l'originalité du projet d'établissement, évoque la nécessité d'éloigner certains jeunes de leur territoire familial pour expliquer l'origine géographique des adolescents accueillis au foyer 4:

« C'est-à-dire que pour différentes raisons, un jeune qui a besoin d'être extrait de son environnement social, de son... et ben va être placé plus, un peu plus loin de chez lui par choix du travailleur social. » (Mélanie, éducatrice, F4, 03/06/13).

Enfin, le maintien du lien ou la rupture sont parfois cités simultanément, comme des modalités complémentaires. Ainsi, Jean évoque le fait de « prendre de la distance » comme un objectif du placement mais mentionne l'observation du jeune lorsqu'il rentre dans sa famille comme moyen de réaliser ces objectifs.

Si on considère la famille et le territoire familial conjointement, l'orientation de la prise en charge vers une mise à distance ou au contraire la recherche d'une proximité avec les expériences antérieures de l'adolescent distinguent les éducateurs entre eux (Figure 2).

Figure 2 : Position des éducateurs sur l'axe distance/proximité



Guy, 2014

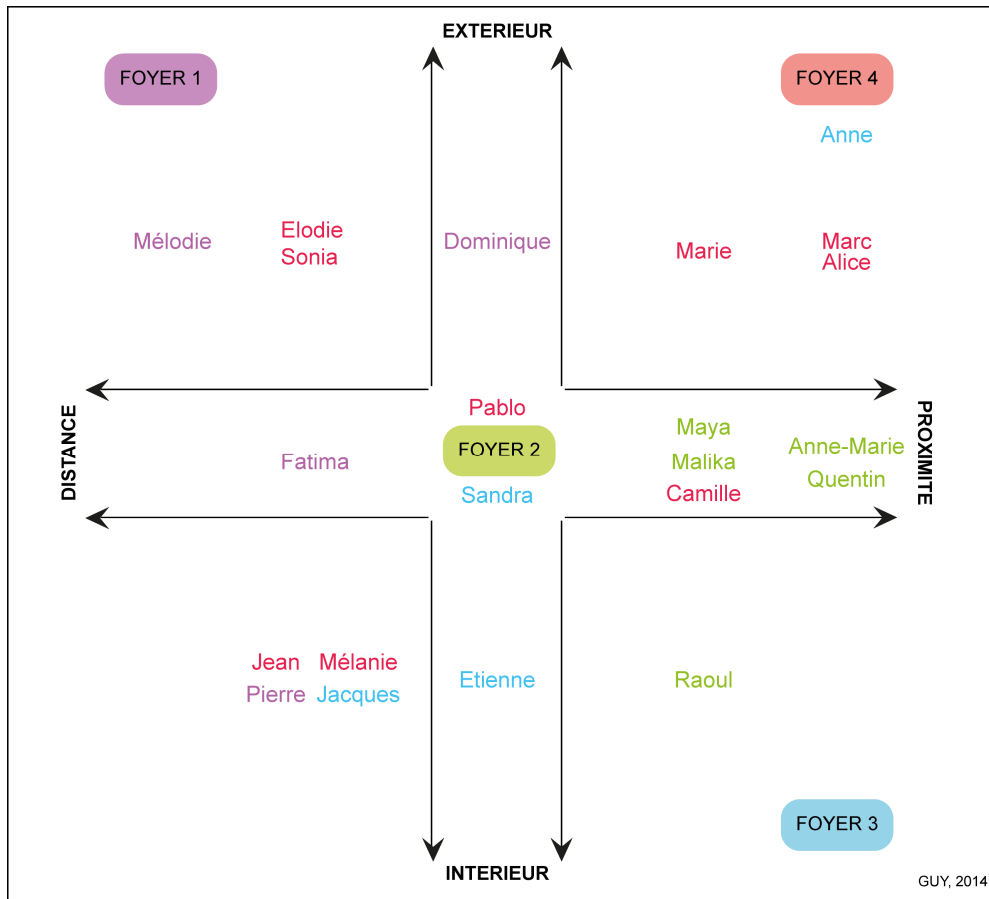
La répartition des réponses des éducateurs sur cet axe montre tout d'abord une orientation majoritaire des représentations vers la proximité avec le territoire familial. Ces dernières concernent dix éducateurs, contre huit pour l'orientation opposée. Les discours orientés clairement vers la proximité sont également plus nombreux (5) que ceux orientés clairement vers la distance (1). Le nombre de discours intermédiaires est moins important que pour l'axe intérieur/extérieur mais concerne tout de même près d'un quart des éducateurs interrogés.

La dimension spatiale du placement donne lieu à différentes interprétations selon les éducateurs. Si l'importance des positions intermédiaires souligne l'ambivalence de la gestion des déplacements quotidiens et les tensions auxquelles cet enjeu les soumet, d'autres positions apparaissent plus marquées. En quoi ces positions s'intègrent-elles au cadre spatial des établissements ?

2.1.3. Position des éducateurs et conditions spatiales des établissements

Ces différentes positions peuvent être mises en regard avec les conditions spatiales offertes par les établissements (Schéma 15).

Schéma 15: Position des éducateurs et conditions spatiales des établissements



Le positionnement des éducateurs par rapport à la dimension spatiale du placement souligne à nouveau l'importance des positions intermédiaires, tout en les précisant. Si dix éducateurs sont en position intermédiaire sur au moins un des deux axes, seulement deux d'entre eux ont cette position pour les deux axes. Si l'on ne prend pas en compte les positions intermédiaires, les différentes combinaisons de positions concernent entre trois et quatre éducateurs, à l'exception de l'alliance entre proximité et intérieur, qui concerne un seul éducateur.

Ce graphique est également révélateur de l'écart entre les positions des éducateurs et les conditions spatiales des établissements. En effet, les éducateurs ne semblent pas être regroupés autour de leur établissement. Cependant, certaines régularités semblent se dégager dans les cas des foyers 1 et 2. Les éducateurs du foyer 1 se situent plutôt du côté de la distance, à l'exception de Dominique, en position intermédiaire sur l'axe distance/proximité,

et montrent donc une certaine conformité avec la situation de l'établissement. Tous les éducateurs du foyer 2 sont caractérisés par la valorisation de la proximité avec le territoire familial, intermédiaire pour trois d'entre eux et forte pour les deux autres. Ces éducateurs sont en outre en position intermédiaire pour l'axe intérieur/extérieur, à l'exception de Raoul, dont les représentations le situent du côté de l'intérieur.

Ces résultats doivent être interprétés avec précaution du fait du caractère qualitatif des données recueillies. En outre, la différence dans le nombre d'éducateurs interrogés par établissement amène aussi à relativiser ces résultats. Ils permettent cependant de mettre en évidence la diversité des positions des éducateurs par rapport aux conditions spatiales des établissements.

2.2. L'espace contraint, des conditions spatiales pas toujours adaptées à la prise en charge

En plus d'être ressources de l'action éducative, la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ou la distance au territoire familial sont également apparues comme des contraintes pour les éducateurs.

2.2.1. Une discontinuité peu efficace

Les éducateurs interrogés évoquent la difficulté d'empêcher les déplacements à l'extérieur de l'établissement, quelle que soit l'intensité de l'encadrement spatial.

L'absence de fermeture est dans un premier temps remarquée dans le foyer 1. Fatima semble ainsi regretter l'ouverture du foyer 1, empêchant le contrôle des sorties autonomes des adolescents :

« Quand ils nous demandent, il faut que ce soit sensé. C'est pas le matin à 8 heures, il va dire « je sors ». Bon, s'il dit « je vais faire un footing », d'accord. Mais là, à 8 heures du matin, il va me dire « je sors », il va faire quoi ? Après c'est vrai que c'est ouvert. Regarde, comme Alim, quand il dit « je sors », il sort. » (Fatima, éducatrice, F1, 07/03/13).

Même lorsque l'encadrement spatial de l'établissement est orienté vers le maintien à l'intérieur, la possibilité pour les adolescents de contourner les dispositifs de fermeture est mentionnée par les éducateurs. La discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur, qu'elle soit marquée par des dispositifs (foyer 3), ou en discussion (foyer 2), a un rôle plus symbolique

que réel. Pour les éducateurs, le fait de sortir sans autorisation prend ainsi un sens différent lorsque l'adolescent doit pour cela franchir une barrière:

« Là, déjà, on a la chance d'avoir un super jardin qui fait qu'elles [les filles] peuvent être dehors sans être tout de suite dans la rue. Que du coup à [autre établissement], si elles veulent fumer une clope elles vont sur le trottoir et si elles veulent se barrer ben elles courent et c'est fini. Même si en soi, [chez] nous, elles passent le portail, et c'est pas vraiment...mais je trouve du coup que la démarche est pas la même de sauter une palissade... » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

« Même quand ils sortent sans autorisation, c'est pas pareil s'ils ont à sauter par-dessus le portail pour s'évader que s'ils sortent comme ça ! » (Carnet de terrain, F2, 29/03/12).

Une fermeture totale de l'établissement, si elle est parfois recherchée, est présentée comme impossible par les éducateurs car soumise à de nombreuses contraintes, dont de sécurité :

« [...] elles prennent le mur, elles trouvent des moyens malgré ce qu'on met en place, les barbelés, les plaques [...]. Mais bon les chambre 1, 2, 3, elles ont toutes un accès sur le toit et de là...De toute manière, le maintien à l'intérieur ça dépend de ce que l'on fait dedans. Et puis, on est confronté à des questions de sécurité aussi : les portes qui donnent sur l'escalier de service devraient être ouvertes jour et nuit en permanence. On a négocié pour qu'elles puissent être ouvertes seulement le jour parce que sinon c'était impossible pour les veilleurs... Même nous, la seule chose qui nous indique que la porte s'ouvre c'est le voyant dans le bureau des éducateurs mais si t'es avec une fille ou au téléphone à ce moment-là... Pareil à un moment, on a pensé mettre des barreaux aux fenêtres mais c'était impossible au niveau sécurité. Du coup, il y a des chambres où on évite de mettre les fugeuses. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

La perméabilité des murs et barrières est relevée par les éducateurs puisque les dispositifs de contrôle des entrées et sorties sont assez souples et peuvent facilement être contournés par les adolescents. La gestion du dépassement des limites matérielles, entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, s'articule à la gestion du dépassement des limites symboliques. Les possibilités de déplacement des adolescents une fois qu'ils sont sortis des établissements dépendent du contexte territorial de ces derniers. Ainsi, selon la localisation de l'établissement, le contexte territorial est perçu par les éducateurs comme étant plus ou moins favorable au contrôle des déplacements.

2.2.2. Les effets relatifs de la distance

Alors que certains jeunes placés viennent de milieu rural ou périurbain, les éducateurs considèrent les adolescents qu'ils accompagnent comme venant majoritairement de milieu urbain. Cette opposition s'appuie sur une caractérisation complexe des territoires des foyers, où interviennent des éléments sociaux et/ou spatiaux. Malgré la diversité des localisations des établissements de l'enquête, l'altérité du territoire apparaît dans le discours des éducateurs de

l'ensemble des établissements. Les qualificatifs utilisés par les éducateurs pour caractériser la localisation de l'établissement présentent ainsi une certaine régularité. Ils renvoient d'une part à la distance sociale (caractéristiques sociales des habitants et type de peuplement) entre le territoire du foyer et le territoire de provenance des adolescents, et d'autre part à la distance spatiale et à l'accessibilité de l'établissement au centre urbain. Dans le cas des foyers 1 et 2, la caractérisation sociale de l'espace prime, avec la mention d'un milieu rural et de la campagne (foyer 1) ou d'une situation intermédiaire entre ville et campagne (foyer 2). Dans le cas des foyers 3 et 4, la bonne accessibilité de l'établissement est soulignée, en lien avec une localisation souvent qualifiée de « résidentielle ». Ces deux dimensions de la distance au territoire familial sont décrites comme ayant plus ou moins d'impact sur les adolescents.

La distance sociale entre le territoire d'implantation des établissements et le territoire de provenance des adolescents est appréciée positivement par la plupart des éducateurs, quelle que soit la localisation de l'établissement. La position de Quentin, qui apprécie favorablement la localisation du foyer 2 entre ville et campagne, car elle permet aux adolescents provenant de différents territoires de ne pas être dépaysés, fait ainsi figure d'exception :

« Y a un avantage certain qui est le fait qu'on est dans l'entre-deux. On est dans la ville, on n'est pas dans la ville, on est à côté. On n'est pas à la campagne, on est à côté. Donc si tu veux, y a un avantage pour les jeunes qui est certain... [...] On va pas dire qu'ils ont un style urbain, un style rural mais voilà. Je veux dire ... y a pour certains jeunes quelque chose d'absolument horrible dans le déracinement du milieu. [...] Alors y a un avantage certain là-dessus parce que tout le monde, chacun peut s'y retrouver. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

Pour les autres éducateurs, les caractéristiques sociales de la localisation du foyer s'opposent à l'espace de résidence des adolescents. Les discussions concernant la localisation du foyer donnent ainsi lieu à son appréciation positive, notamment en ce qui concerne ses caractéristiques sociales. Elles donnent lieu, en miroir, à une qualification négative des « quartiers » d'origine des adolescents, parfois dépréciés à travers l'usage des termes « ghettos » ou « zone » :

*« Moi je dirais que c'est un atout parce qu'on est quand même dans un quartier qui **est assez résidentiel, assez calme**, qui, pour beaucoup des jeunes qu'on accueille, vient **changer du quartier ou de l'ambiance quartier, de l'ambiance ghetto** un peu. » (Camille, éducatrice, F4, 21/03/2013, surligné par l'auteure).*

« Quand elles rentrent ici, pour celles qui vivent dans les quartiers où il n'y a plus d'ascenseurs, des incivilités, c'est rassurant.. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

« C'est un atout parce que [Commune du foyer], c'est loin d'être la zone, c'est **un quartier résidentiel** et ça c'est pas courant pour ce type d'établissement, en tout cas pour le Prado. Et puis c'est à 5 minutes de Gorge de Loup, on est à Bellecour en 10 minutes. [...] On est dans une **agglomération bourgeoise**, y a peu de gros loulous, y a pas de délinquance à [Commune du foyer], enfin la délinquance c'est nous...Y a le quartier de la « Constellation » [montre la direction], quelques bâtiments mais bon, si on était en plein milieu des Minguettes ce serait plus compliqué. » (Anne, éducatrice, F3, 16/04/12, surligné par l'auteure).

La connaissance d'un espace résidentiel aux caractéristiques différentes s'accompagne de la découverte d'un nouveau mode de vie. Cette dimension est particulièrement prégnante dans le discours des éducateurs du foyer 1, pour qui l'espace rural est par exemple porteur de nouvelles habitudes de consommation :

« Puis je pense que les contraintes financières en fait elles sont fausses parce que quelque part le coût de la vie est moindre à la campagne, y a une répercussion de ça aussi sur la manière de vivre et sur **l'exemple qui est offert, les processus de consommation** sont pas les mêmes. En tant qu'adultes, on n'est pas attiré de la même manière par la consommation donc on vit forcément différemment et ça, ça a forcément un **impact** dont on se rend pas forcément compte mais moi je suis intimement convaincu que ça a **un impact**. Pour avoir personnellement vécu et en ville et à la campagne, je... si on se place en **consommateur**, j'ai pas les mêmes comportements du tout, donc ça veut dire que je suis différent dans ma vie quotidienne et que j'offre pas la même image dans mon travail si je travaille en ville et si je travaille à la campagne. » (Pierre, éducateur F1, 25/04/13, surligné par l'auteure).

Les éducateurs signalent donc à plusieurs reprises que la localisation de l'établissement permet de « montrer autre chose aux jeunes ». On retrouve cette volonté de faire connaître aux adolescents un espace différent dans les déplacements occasionnels liés à la prise en charge. Le caractère opératoire de la distance est également à l'œuvre lors des séjours de courte durée, d'une à deux semaines, organisés par les établissements (Encadré 3).

Encadré 3: De la Camargue au Sénégal, une mise en abyme de la distance

Le caractère opératoire de la distance est également à l'œuvre lors des séjours de courte durée, d'une à deux semaines, organisés par les établissements. Deux projets à l'initiative d'éducateurs des foyers 2 et 3 sont révélateurs de la volonté de faire découvrir un « espace autre » aux adolescents et des effets attendus de cette découverte :

Extraits du projet « Camp d'été Camargue » (Projet « Camp Camargue », F2)

[...] ce temps passé auprès d'eux nous a permis de les observer, les comprendre, les accompagner et de faire le constat que la majorité était profondément ancrée dans un mode de pensée et de vie unique et restreint. Ce fort sentiment d'appartenance mais également de revendication de cette culture urbaine qui est la leur, les empêche de pouvoir imaginer un quelconque autre mode de vie. [...]

En partant de ce constat et considérant malheureusement qu'il est peu aisé pour eux d'accéder à la culture avec tout ce qu'elle englobe, nous avons imaginé un camp dont l'objectif premier serait d'**ouvrir** ces jeunes à des **horizons nouveaux**. De plus, au vu du rythme frénétique que subissent ces jeunes au quotidien pour pouvoir mener à bien leur scolarité ainsi que faire face à leurs difficultés familiales et personnelles, il nous paraît important d'orienter ce projet sur une dynamique d'apaisement et la **découverte** d'un cadre **dépaysant contrastant** avec leur cadre citadin qu'ils ont pu **connaître** jusque-là[...].

En définitive, nous attendons de ce séjour, au-delà du **dépaysement** et de la **découverte culturelle**, de partager un moment différent avec ces jeunes que nous accompagnons quotidiennement au foyer. Nous visons également la création d'une cohésion et d'une dynamique de groupe amenant nos jeunes à se **positionner** d'une façon peut-être **décalée** à leur retour au sein de leur culture d'origine.

Extrait d'entretien : Description Projet Sénégal (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12, surligné par l'auteure)

« Est-ce que tu peux m'expliquer le projet ?

Alors le projet c'est d'emmener cinq filles qui sont déscolarisées pour **les déraciner, les délocaliser** un peu de leur environnement ici à Tassin et plus globalement à Lyon. Ça veut dire 15 jours sans moyens de communication donc c'est énorme. C'est aussi **15 jours où tous les repères que t'as d'adolescente française, vivant à Lyon, ben ils sont perdus parce que t'es dans un pays que tu connais pas, avec une langue que tu connais pas**, parce que même si la langue officielle c'est le français, la majorité des gens... la langue parlée c'est le wolof c'est pas le français. Donc un **pays inconnu**, avec une langue que tu connais pas, un climat qui est différent, une culture qui est complètement **différente**. **Voilà du coup c'est aussi se décentrer pour essayer de se recentrer**. [...]. »

L'argumentation développée pour présenter ces deux projets de séjour repose sur les mêmes éléments. L'utilisation des verbes de mouvement (ouvrir, déraciner, délocaliser) révèle dans un premier temps la nécessité d'opérer un déplacement géographique. Dans un second temps, la destination de ce déplacement est qualifiée par son caractère dépaysant. Le « dépaysement » cité dans le cas du camp Camargue et décrit dans le projet Sénégal est ainsi relayé par l'opposition entre ce que les adolescents connaissent et ce qu'ils vont découvrir. Enfin, le déplacement est dans ces deux projets un moyen, dont la finalité se situe au retour du déplacement. L'effet attendu sur les adolescents est décrit à travers une métaphore spatiale du mouvement par rapport à la « position » de l'adolescent avant son départ. On retrouve alors l'idée selon laquelle le dépaysement, comme source de la qualité ressourçante des espaces, permettrait la régulation des émotions (Kaplan et Kaplan, 2011).

Face à une distance sociale entre le territoire du foyer et le territoire familial des adolescents dont les éducateurs soulignent les effets positifs, le caractère opérant de la distance spatiale est relativisé.

Une localisation excentrée est dans un premier temps soulignée par les acteurs de l'ensemble des établissements :

« C'est peut-être un peu plus facile pour nous de travailler que si on avait été dans le centre-ville. Tu vois, y a moins de tentations parce que c'est plus loin. » (Fatima, éducatrice, F1, 07/03/12).

« C'est excentré de Lyon mais la grande ville reste accessible. » (Malika, éducatrice, F2, 07/09/12).

Dans le cas des foyers 3 et 4, pour lesquels le centre-ville de Lyon est plus accessible, les éducateurs disent en majorité que le foyer est « dans la ville » en insistant cependant sur la distance au centre-ville. Même dans ces établissements situés dans Lyon ou dans une commune limitrophe, certains éducateurs évoquent une position « excentrée » :

« Même s'il [le foyer] fait excentré de Lyon, il est en même temps tout près [...] » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/13).

« ... **parce qu'on n'est pas dans Lyon**. Du coup y a quand même moins de tentations qu'en centre-ville. Après on a quand même les transports qui font qu'on peut faire des choses, qu'elles [les filles] aussi peuvent faire des choses, se déplacer, et en même temps je trouve que c'est pas... **c'est plus protecteur qu'en ville en fait**. Ne serait-ce qu'au niveau des fugues parce qu'après 11 heures à [commune du foyer] t'as plus rien. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12, surligné par l'auteure).

La distance au centre-ville et aux quartiers de provenance des adolescents est admise par l'ensemble des éducateurs. À l'exception de ceux travaillant dans le foyer 1, les éducateurs relativisent l'effet de la distance spatiale par la bonne accessibilité dont bénéficient les établissements. La présence de transport en commun facilite par exemple les déplacements des adolescents :

« C'est favorable et en même temps ça a un côté..., on n'est pas complètement perdu en campagne donc on peut pas se dire « de toute manière le gamin il peut pas fuguer parce qu'il va se retrouver vite tout seul sur la route ». Donc là en 5 minutes il est à Gorge de Loup [station de métro et gare SNCF], alors **ça peut être un atout pour les formations, pour tout ce qui est formation, scolarité**, et puis même pour leurs sorties avec leurs amis je trouve que c'est agréable. Après **ça peut être un inconvénient du fait qu'on soit trop proche de la ville et des tentations de la ville**. On est à 10 minutes de Perrache... parce qu'on a beaucoup de jeunes qui traînent à Perrache. » (Élodie, éducatrice, F4, 30/05/13).

« Donc même si on est un petit peu excentré du centre de Lyon, c'est suffisamment desservi par les transports pour **qu'ils puissent accéder seuls à leurs lieux de scolarisation, à leurs activités, à leurs familles**. Voilà après **le côté pervers de la chose** c'est qu'ils sont peut-être, du fait justement de ces transports en commun qui desservent la zone..., ben **ils accèdent très facilement aussi à tous les lieux où ils peuvent se retrouver pour faire des bêtises**. Donc notamment l'Opéra, le quartier de l'Opéra à Lyon qui est forcément reconnu pour accueillir nos petites bandes de jeunes qui font n'importe quoi. Voilà, la Part-Dieu qui est leur lieu de prédilection, ils font rien mis à part zoner mais ils y vont quand même. » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12, surligné par l'auteure).

Ces extraits d'entretiens font apparaître des pratiques acceptées et même encouragées, en lien avec la scolarité, la formation, le maintien de liens familiaux et sociaux, au titre desquelles l'accessibilité de l'établissement est présentée comme une ressource. Elles sont mises en

regard de pratiques hors-normes (« fuguer », « zoner », « traîner », « faire n'importe quoi ») associées à des lieux particuliers, dont la mauvaise réputation est explicite (« le quartier de l'Opéra à Lyon qui est forcément reconnu pour accueillir nos petites bandes de jeunes ») ou implicite¹²¹. Cette ambivalence est associée à une double catégorisation des jeunes :

*« [L'impact de la localisation du foyer] Je dirais ça dépend des jeunes. Pour **certains qui sont constamment dans la fuite ou en train de fuguer**, c'est un désavantage. Ils prennent la porte, ils sont rapidement dans le centre-ville, voilà, la localité elle permet de se déplacer facilement. Ça, ça peut être embêtant. Et pour **certains autres jeunes, à qui on laisse des responsabilités** ou quoique ce soit, c'est pratique. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/13, surligné par l'auteur).*

Ici, la déviance juvénile n'est pas associée à un lieu particulier, mais au terme générique de « centre-ville » qui révèle la dimension essentiellement urbaine des pratiques hors-normes dans les représentations des éducateurs. L'appréciation de la situation de l'établissement, évoquée par les éducateurs selon le modèle centre-périphérie, met en évidence une catégorisation des adolescents fondée sur leur rapport à l'espace. Cette appréciation différenciée de la distance spatiale en fonction du profil des adolescents invite à une analyse plus approfondie de la catégorisation opérée par les éducateurs et de ses implications spatiales dans la suite de ce chapitre.

Alors que le caractère opérant de la distance sociale au territoire familial concerne l'ensemble des établissements, celui de la distance spatiale est relativisé dans le cas des foyers 2, 3 et 4. L'appréciation de l'accessibilité de ces établissements est ambivalente. Lorsque les déplacements des adolescents sont conformes au règlement du foyer et aux attendus des éducateurs, l'accessibilité est décrite comme une ressource. À l'inverse, associée à la question des « fugues », l'accessibilité des établissements au centre-ville est présentée comme une limite.

2.3. Usage de l'espace et rapport à l'espace des éducateurs

La connaissance du territoire de l'établissement par les éducateurs intervient dans la manière dont ils mobilisent l'espace extérieur dans leurs pratiques éducatives. Dans le cas du Foyer 1, Dominique, comme Mélodie, explique avoir recours aux ressources territoriales mais aussi à ses connaissances personnelles dans le cadre des prises en charge :

¹²¹ La gare de Perrache est ainsi associée à la prostitution et à la consommation de drogue dans l'imaginaire collectif lyonnais.

« En fait les moyens c'est tout ce qu'on a à disposition, le [nom d'une base de loisir], le centre social, les mairies, ses propres contacts personnels, les clubs, les écoles. C'est vraiment tout ce qui est possible et imaginable avec le gamin. Donc en fait pour les aider, c'est... c'est que pour monter un peu leur projet personnel, on est sans cesse en train de réfléchir et d'inventer des choses pour les intégrer ». (Dominique, éducateur F1, 03/05/12)

Dans le cas du foyer 4, l'objectif d'insertion dans le quartier de l'établissement semble très lié à la présence d'une éducatrice. Comme on l'a vu, Sonia est celle qui revendique le plus cet objectif du placement. Lors de notre entretien, elle mentionne ainsi spontanément l'importance d'« inscrire » les jeunes dans « la vie du quartier ». L'importance accordée à cette dimension peut être mise en relation avec la trajectoire de cette éducatrice qui possède des ressources spécifiques pour mettre en place cette vision du placement. La discussion observée entre Sonia et une animatrice du centre social du quartier, dans le bus, montre bien comment la connaissance des structures et des professionnels du territoire par cette éducatrice joue sur la prise en charge :

« Je croise Sonia par hasard dans le métro en allant au Foyer 4. A la station de métro, elle croise une femme qu'elle connaît. Elles discutent de l'organisation des vacances pour les jeunes, parlent de colonies. Très vite, la connaissance demande à Sonia si elle a inscrit « ses jeunes » au Centre Social pour les vacances et lui parle des activités proposées, des groupes dans lesquels il y aurait de la place. Sonia dit que ce serait peut être une solution pour une jeune « qui n'a pas d'autre solution », et la connaissance lui dit qu'elle va en parler cet après-midi à quelqu'un du Centre social et qu'elle la tient au courant. Elles échangent ensuite leur numéro de téléphone. Sonia me dit alors « Tu vois comment ça se fait les inscriptions pour l'été ! », puis m'explique qu'elle travaillait dans ce Centre Social avant. Dans le bus, la connaissance lui parle également d'une soirée dans le quartier le 5 juillet : « y aura un grand jeu, pique-nique et des concerts dans le parc, je pense que vous pouvez passer... ». » (Carnet de terrain, F4, 21/06/13).

Comme les éducateurs du Foyer 1, Sonia fait ainsi bénéficier les adolescents placés de son réseau personnel. Elle est identifiée comme une personne ressource par ses collègues. A propos de l'inscription des adolescents au centre aéré, Morgane, une éducatrice me dit ainsi :

« C'est la première fois, c'est la première année qu'ils vont au centre aéré. C'est depuis que Sonia travaille là, parce qu'elle travaillait là-bas avant, et du coup elle connaissait pour qu'on inscrive les jeunes » (Carnet de terrain, F4, 07/03/13).

La trajectoire des éducateurs, leur connaissance du territoire et la possession d'un réseau de connaissances intervient donc en faveur d'une utilisation accrue des ressources du territoire. A l'inverse, les entretiens réalisés avec des éducateurs ayant déménagé récemment dans le territoire du foyer montrent que cette situation limite le recours aux ressources du territoire local. Ainsi, une éducatrice du foyer 2 y travaillant depuis un an indique :

« Alors à [commune du foyer 2] c'est compliqué parce qu'il y a pas grand-chose grand-chose, quand même. On essaie malgré tout de, sans forcément les insérer sur [commune du foyer 2], leur faire découvrir autre chose que le milieu urbain. Parce que pour eux, c'est la façon de vivre, et il n'en existe pas d'autres, voilà. Pour eux [commune du foyer 2] c'est la campagne, alors qu'on est quand même à côté de tout, c'est largement desservi par les bus, voilà. Mais pour eux, c'est limite la France profonde, voilà. Malgré tout via le sport, on en a pas mal qui sont inscrits au club de foot de [commune proche du foyer 2], voilà [commune proche du foyer 2], [commune du foyer 2] c'est à côté. Ils sont plutôt pas mal sur leur secteur, après on leur fait des sorties mais pas forcément centralisées sur ici. Des sorties extérieures type spéléo, là y a une activité rando qui va se monter pour qu'ils puissent voir autre chose que des murs, du gris et voilà. Un peu de verdure, ça peut leur faire du bien. Mais c'est des choses qui étonnement leur font très peur. » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12).

Si une volonté d'inscription dans un territoire différent de celui du domicile familial est affirmée ici, l'éducatrice souligne l'absence de ressources au sein de la commune d'implantation du foyer et le nécessaire recours aux communes voisines pour réaliser cet objectif. La capacité à s'approprier les ressources du territoire local intervient également dans le cas du foyer 1, pour une éducatrice y travaillant depuis quelques mois et n'ayant jamais vécu à proximité avant. Alors que les autres éducateurs de cet établissement mentionnent spontanément les équipements à disposition dans le territoire proche, elle souligne leur absence : « Il n'y a rien à faire à [commune limitrophe de celle de l'établissement] ! » (Fatima, éducatrice, F3, 07/03/12). Lors de l'ethnographie, plusieurs observations ont révélé des difficultés pour certains éducateurs à trouver des idées de sortie, notamment pour les éducateurs récemment arrivés dans la commune. C'est notamment le cas de Jean, qui habite à Lyon depuis un an et demi :

« Arrivant à 13h30 au foyer un lundi de vacances, Jean demande à la maîtresse de maison si elle a des idées de sortie : « Tu connais des endroits dans le coin où on pourrait sortir de la ville un peu ? ». Plus tard, il explique : « Je cherche des endroits qu'ils ne connaissent pas, mais ils connaissent tout ! ». Il propose finalement d'aller faire du roller sur les berges du Rhône ou d'aller à la médiathèque. Les adolescents sont d'accord pour la deuxième proposition mais la maîtresse de maison signale qu'elle est fermée. Finalement aucune sortie n'est réalisée ce jour-là. » (Carnet de terrain, F4, 25/02/13).

Cette connaissance du territoire intervient aussi dans l'accompagnement des adolescents dans certaines démarches en lien avec leur scolarisation ou leur insertion professionnelle :

« Alors qu'elle aide une adolescente dans sa recherche de stage, une éducatrice se demande où l'adolescente pourrait chercher un employeur et dit : « je sais que [arrondissement de Lyon] c'est pas loin mais après, entre [arrondissement de Lyon] et [arrondissement de Lyon], je sais qu'il y en a un qui est loin, je sais pas lequel ». L'éducatrice demande alors conseil à une autre éducatrice qui lui dit « A [commune du foyer], il y en a [structures où faire un stage], et puis sinon dans le centre ». Quand je reviens, la première éducatrice est en train de copier des adresses de structures et elle m'interpelle : « Il y en a à [commune de l'agglomération lyonnaise], c'est pas si loin sinon ? » » (Carnet de terrain, F3, 09/04/12).

Ces difficultés sont également apparues lors de la réunion organisée dans le foyer 1 dans le cadre de l'évaluation interne de l'établissement et consacrée aux « sorties à l'extérieur » :

« Lors des discussions sur les activités à l'extérieur organisées par l'établissement, « en interne », la question des infrastructures disponibles sur le territoire est posée. Un éducateur explique ainsi que l'équipe éducative n'est pas forcément au courant de la disponibilité de ces infrastructures ou alors qu'elles sont connues mais pas investies. Un autre éducateur dit « ca dépend aussi de nos habitudes à nous, de ce qu'on connaît... C'est plus facile si on est d'ici, qu'on a déjà un réseau... ». Pierre et Mélodie soulignent aussi cette méconnaissance : « On n'a pas le réflexe de dire « On va à la médiathèque », on connaît pas... » (Pierre), « On connaît pas les horaires, on connaît pas le prix des cotisations ». » (Carnet de terrain, F1, 03/05/12).

Si le propre rapport au territoire des éducateurs est souligné par la première remarque, le fait que Mélodie, qui en entretien cite plusieurs infrastructures du territoire et dit pouvoir utiliser son réseau personnel, témoigne de sa méconnaissance de la médiathèque souligne qu'il ne s'agit pas du seul facteur intervenant dans la manière dont les éducateurs utilisent le territoire dans le cadre de la prise en charge. Malgré cette nuance, leur trajectoire résidentielle intervient cependant, notamment à travers le recours aux connaissances personnelles pour la recherche de stage pour un adolescent qui montre par exemple que le capital d'autochtonie (Retière, 2003) des éducateurs peut être mis à profit dans le cadre de la prise en charge. A l'inverse, un défaut de connaissance du territoire semble limiter dans certains cas l'action des éducateurs.

Conclusion chapitre 5

L'analyse des conditions de déplacement au niveau des éducateurs met tout d'abord en évidence la diversité de leurs représentations du placement. La discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement et la distance au territoire familial sont ainsi interprétées différemment selon les éducateurs. Outre l'importance des positions intermédiaires entre maintien à l'intérieur et ouverture vers l'extérieur, leur discours révèle des décalages entre les conditions spatiales de déplacement offertes par les établissements et leur représentation du placement. Ces décalages concernent autant la gestion de la relation entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement que celle de la distance et de la proximité avec le territoire familial. Pour faire face à ces décalages, les éducateurs adaptent l'encadrement spatial des déplacements. La discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement et la distance au territoire familial des adolescents n'empêchent pas complètement les déplacements des adolescents. Ces derniers peuvent contourner les clôtures et utiliser les transports en commun desservant trois des quatre établissements.

Ces différentes représentations ne semblent pas dépendre des cadres institutionnels puisque certains éducateurs ont des positions opposées à celles observées au sein de l'établissement dans lequel ils travaillent. La conformité entre les attentes des éducateurs et les cadres présents dans les établissements est rare et les positions éducatives sont le plus souvent en décalage par rapport aux cadres institutionnels dans lesquels elles s'insèrent.

Face à ces décalages, les éducateurs peuvent, par leurs pratiques, adapter les cadres institutionnels, qu'ils soient normatifs ou spatiaux. Les conditions spatiales de déplacement sont impactées par ces adaptations. Les éducateurs peuvent jouer des discontinuités et des distances, instrumentalisant l'espace dans un rôle de médiateur dans la relation entre adolescents et éducateurs. Dans le contexte d'établissements relativement ouverts et accessibles, la maîtrise des déplacements n'est pas seulement une fin mais constitue aussi un moyen utilisé par les éducateurs pour atteindre les objectifs du placement à plus ou moins long terme. Cette hétérogénéité se retrouve dans les pratiques liées à l'apprentissage des compétences spatiales, dépendant des adolescents à qui elles sont adressées mais aussi des éducateurs les mettant en œuvre. L'appropriation cognitive de l'espace constitue un impensé de la prise en charge.

Conclusion de la deuxième partie

La mise en regard, dans cette partie, des cadres institutionnels et des représentations et pratiques éducatives, permet de comprendre comment les conditions de déplacement quotidien des adolescents sont déterminées dans le contexte de placement et de caractériser les établissements en fonction de ces conditions.

Au niveau du microsystème « foyer », les déplacements sont conditionnés par des cadres normatifs et spatiaux. Les déplacements quotidiens sont en effet intégrés à l'ensemble des règles organisant la vie quotidienne des établissements, bien que celles-ci soient marquées dans tous les établissements par une relative souplesse. En outre, l'encadrement spatial et son articulation à la localisation contraignent plus ou moins les déplacements à l'extérieur de l'établissement. Alors que la souplesse des conditions normatives de déplacement caractérise l'ensemble des établissements, les conditions spatiales de déplacement les différencient. Ces cadres institutionnels sont adaptés au quotidien par les éducateurs.

Ces résultats concernant les ressorts des conditions de déplacement dans les établissements de l'enquête contribuent à la construction des variables utilisées dans la suite de ce travail. La mise en regard des positions des éducateurs avec les caractéristiques des établissements dans lesquels ils travaillent est marquée par une grande hétérogénéité. Celle-ci ne permet pas d'intégrer les représentations et pratiques des éducateurs à la caractérisation des établissements. Les caractéristiques des établissements seront donc appréhendées à travers deux variables (localisation par rapport aux centralités urbaines et discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur) et leur articulation. Ainsi, comment ces conditions spatiales jouent-elles sur la construction du rapport à l'espace des adolescents?

Troisième partie - Etre placé et se déplacer : apprendre (par) l'espace

Les établissements de placement constituent des espaces résidentiels (Dorrer et al., 2010) pour les adolescents placés mais présentent une double spécificité. Dans un premier temps, ce sont des espaces institutionnels, dans lesquels les déplacements sont encadrés par des règles et des dispositifs spatiaux. Dans un second temps, les adolescents ont, pour certains, la possibilité d'être hébergés, plus ou moins régulièrement, dans un autre lieu que le foyer. Ainsi, que l'on s'intéresse au microsystème (l'établissement) ou à l'exosystème (le foyer dans ses relations avec d'autres lieux), les implications du placement sur les déplacements des adolescents peuvent sembler contradictoires. Une lecture au niveau du microsystème souligne le caractère contraint des déplacements tandis qu'au niveau de l'exosystème, ces derniers apparaissent particulièrement nécessaires. En outre, le placement implique une mise à distance, plus ou moins élevée de l'espace familial des adolescents. Plusieurs études ont montré la complexité des relations entre l'attachement au lieu et le déplacement (Fried, 1963 ; Fullilove, 1996 ; Gustafson, 2001) et invitent donc à s'interroger sur la construction du rapport à l'espace des adolescents en situation de placement (Jack, 2013).

Dans cette perspective, le foyer est appréhendé comme un lieu de résidence, point d'origine des déplacements quotidiens. Cependant, la recherche n'écarte pas la complexité des systèmes résidentiels des adolescents. Leurs pratiques et représentations sont ainsi replacées dans un contexte plus large, prenant en compte leur système résidentiel dans une perspective spatiale et leur trajectoire résidentielle dans une perspective temporelle.

Le chapitre 6 est consacré à l'espace vécu des adolescents. Il combine une approche par les lieux, qui permet de dessiner une géographie de l'adolescence placée, et une approche par les individus, qui détermine des géographies individuelles. Le chapitre 7 identifie les ressorts de l'apprentissage de la mobilité en contexte de placement et explique quels sont les facteurs de différenciation de l'appropriation spatiale des adolescents. Conformément aux hypothèses guidant cette recherche, le rôle des conditions spatiales de déplacement sur le rapport à l'espace des adolescents est plus particulièrement analysé, tout en étant mis en relation avec d'autres variables, notamment individuelles.

Chapitre 6 - L'espace vécu des adolescents : approches collective et individuelle

Si le foyer correspond au lieu de résidence des adolescents qui y sont placés (Dorrer et al., 2010), il s'articule à d'autres lieux fréquentés par les adolescents, dans le cadre de pratiques quotidiennes ou plus occasionnelles. Rendues possibles par la relative ouverture des établissements, ces pratiques contribuent à la construction de l'espace vécu (Frémont, 1976) des adolescents. L'espace est ainsi considéré à travers la fréquentation de certains lieux, les relations sociales qui y sont associées et la manière dont les adolescents se représentent cet espace. A partir de ces trois dimensions, ce chapitre vise à mettre en évidence les caractéristiques de l'espace vécu des adolescents. Il se fonde sur l'analyse des représentations spatiales des adolescents et du discours les accompagnant. Les productions issues du JRS sont ainsi interprétées comme des représentations, mais aussi comme des témoins de pratiques.

Dans un premier temps, les espaces de vie des adolescents sont décrits à travers l'analyse des lieux que les adolescents disent fréquenter. Cette approche met en évidence les caractéristiques des lieux qu'ils fréquentent, dans leur dimension fonctionnelle et géographique mais aussi sociale, et pose la question d'une appropriation collective de certains espaces par les adolescents. Dans un second temps, les tensions entre différents espaces auxquelles les individus peuvent être confrontés sont envisagées à travers une approche centrée sur les individus. La classification des configurations individuelles des espaces de vie et la place du foyer dans les espaces d'attachement des adolescents révèlent la complexité de ces appropriations individuelles.

1. Pratiques et sociabilités dans l'espace : des territoires partagés par les adolescents

Bien loin d'être des lieux uniquement dédiés aux adolescents, les lieux représentés à l'aide des JRS sont caractérisés par plusieurs fonctions et relations sociales. Au sein de cet ensemble de lieux, certains sont mentionnés par plusieurs adolescents et contribuent à identifier une géographie collective des adolescents.

1.1. Des types de lieux représentés à l'espace social

L'analyse des types de lieux représentés et des relations sociales qui y sont associées permettent de caractériser l'espace de vie des adolescents enquêtés.

1.1.1. Les types de lieux représentés...

Le JRS donne la possibilité à l'enquêté de représenter tout type de lieu, grâce à la standardisation des éléments proposés pour reconstruire l'espace. Le discours de l'enquêté identifie les lieux représentés et renseigne leurs caractéristiques morphologiques et fonctionnelles. Treize catégories sont utilisées pour caractériser les lieux fréquentés. Construites *a priori* (Annexe 12), ces catégories ne décrivent pas la manière dont les adolescents perçoivent ces lieux, ni la nature des pratiques qui s'y déroulent, mais offrent une vision synthétique des caractéristiques des lieux qu'ils disent fréquenter.

Parmi les 795 lieux représentés par les 45 adolescents de l'enquête, et en excluant la catégorie « lieu indéterminé », la catégorie la plus représentée concerne celle des « bâtiments à fonction indéterminée », avec près de 17 % des éléments représentés. Cette catégorie désigne des bâtiments dont les adolescents n'ont pas précisé la nature, en mentionnant seulement un ou plusieurs « bâtiment(s) », « immeuble(s) » ou « maison(s) ». Quatre catégories sont dans une situation intermédiaire et représentent entre 11 et 13 % des lieux représentés : il s'agit des « voies de communication (13%), « services et équipements » (12%), « espaces commerciaux » (12%) et « espaces verts » (11%). Enfin, les catégories « logement », « quartiers », « voie ferrée » et « place et parking » représentent chacune entre 4 et 5 % de l'ensemble des lieux représentés, tandis que les catégories « monument », « cours d'eau », « autre élément » et « aménité et mobilier urbain » constituent 2 % de l'ensemble des lieux représentés.

Tableau 24: Type de lieux représentés par les adolescents

Type de lieu	Nombre de lieux	Part de l'ensemble des lieux représentés
Bâtiment à fonction indéterminé	133	17
Voie (rue et route)	104	13
Service et équipement	96	12
Espace commercial	91	12
Espace vert	91	11
Logement	45	6
Quartier et ville	41	5
Voie ferrée	33	4
Place et parking	30	4
Monument	18	2
Cours d'eau	17	2
Autre élément	17	2
Aménité et mobilier urbain	15	2
Lieu indéterminé	64	8
Total	795	100

Guy, 2015

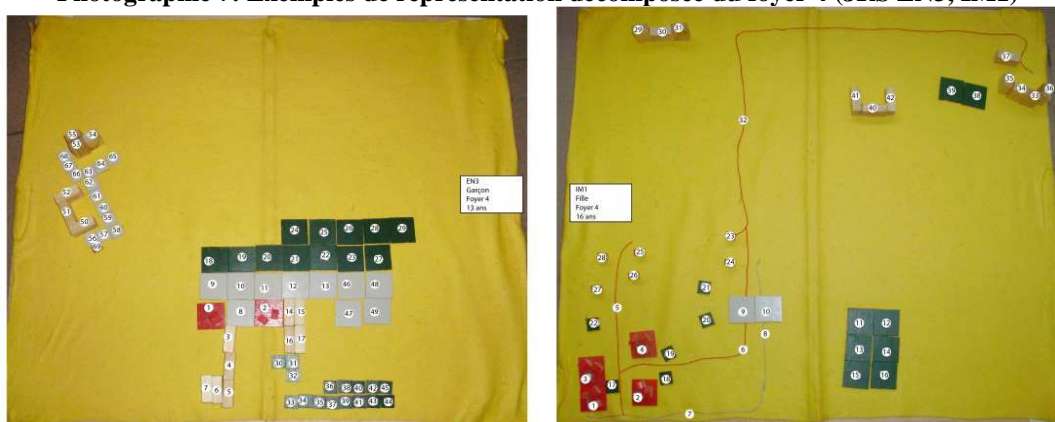
Ces résultats globaux peuvent être mis en perspective avec les résultats obtenus auprès de plus jeunes enfants, scolarisés entre les classes de CP et de CM2 (Ramadier, Depeau, 2010), bien que cette étude porte sur des individus plus jeunes que ceux de notre enquête. La forte proportion de voies de communication au sein de notre échantillon confirme l'importance du réseau de voies de communication comme « support », caractéristique des représentations dès huit ans (Ramadier, Depeau, 2010, p. 68). Les catégories « commerces », « espaces verts » et « service et équipements »¹²² assez fortement représentées dans notre échantillon, le sont également chez les enfants, malgré des variations en fonction de leur niveau scolaire.

Alors que la catégorie « bâtiment à fonction indéterminée », du fait de son caractère générique, peut difficilement être interprétée, les catégories « service et équipement », « espace commercial » et « espace vert » renseignent plus précisément sur le type de lieu que les adolescents fréquentent. La catégorie « service et équipement » regroupe des lieux liés aux institutions que fréquentent les adolescents et des lieux liés à la pratique de loisirs. Parmi les institutions, les foyers dans lesquels sont placés les adolescents sont mentionnés par seize des quarante-cinq adolescents interrogés (onze pour le foyer 4, deux pour le foyer 3, trois pour le

¹²² Cette catégorie est appelée « service » dans la catégorisation de Ramadier et Depeau (Ramadier et Depeau, 2010).

foyer 2 et aucun pour le foyer 1). Dans le cas du foyer 4, le nombre important d'adolescents représentant l'établissement s'accompagne, pour certains, d'une grande précision dans la reconstruction du foyer, avec une mention des différents espaces qui le composent. Les représentations du foyer 4 dans les productions issues des JRS de certains adolescents placés dans cet établissement montrent bien ce niveau de détail dans la représentation du foyer (Photographie 7). EN3 distingue par exemple, « le foyer » (50, 51, 52¹²³), « l'administration » (53, 54, 55) et « ici » (69), qui correspond à l'annexe où l'entretien est réalisé. IM1 représente le foyer, identifié par sa toponymie officielle avec plusieurs bâtiments (33, 34, 35, 36, 37), et le « city stade » (38, 39), élément extérieur.

Photographie 7: Exemples de représentation décomposée du foyer 4 (JRS EN3, IM1)



L'architecture de cet établissement, composé effectivement de plusieurs bâtiments, peut expliquer cette représentation plus précise. Ce niveau de précision n'est pas présent dans toutes les représentations du foyer 4. GA3 représente par exemple le foyer 4 en utilisant un seul bâtiment (1) mais précise qu'il correspond à deux groupes (Photographie 8).

Photographie 8: Exemple de représentation unique du foyer 4 (JRS GA3)



¹²³ Ces numéros renseignent les éléments qui constituent le lieu. On les retrouve sur leur étiquette.

Les autres institutions sont liées à la scolarité ou à la formation des adolescents. Des établissements scolaires de droit commun (l'école, le collège et le lycée) ou d'éducation spécialisée sont mentionnés par les adolescents. Ces établissements sont cités par dix-sept des quarante-cinq adolescents enquêtés. Bien que cette faible représentation des établissements scolaires ou de formation ne puisse pas être interprétée comme un indicateur de la déscolarisation des adolescents¹²⁴, elle montre que l'espace scolaire n'est pas central pour la majorité des adolescents de l'enquête.

La catégorie « service et équipement » recouvre des lieux fréquentés par les adolescents en dehors du temps scolaire, dont la fréquentation s'accompagne souvent d'une pratique encadrée par les adultes. Il s'agit notamment d'équipements permettant la pratique sportive, comme les stades (4), terrains (5) ou terrains de foot (1), la piscine (4) et plus marginalement une salle de danse (1) et une salle de sport (1). Des équipements culturels sont également mentionnés, telles les bibliothèques (4) et médiathèques (2). Les lieux en lien avec la culture sont aussi présents dans la catégorie « monument », au sein de laquelle sont cités les musées (2), des monuments culturels comme l'Opéra de Lyon (5) ou l'Hôtel de ville (4) et des monuments religieux (églises (4), mosquée (1) et Fourvière (1)). Pour ces deux derniers types de monuments, deux modalités de fréquentation se conjuguent. En effet, alors que certains adolescents évoquent une pratique religieuse ou culturelle dans ces lieux dédiés, d'autres témoignent d'une attitude plus contemplative, qui n'implique pas nécessairement l'entrée dans le lieu.

La catégorie « espace commercial » regroupe les lieux de consommation, qu'ils s'agissent de magasins ou de restaurants. Ces deux termes génériques sont utilisés par les adolescents. Ils sont dix à mentionner au moins un « magasin » et trois à parler d'un « restaurant » en ayant recours à ces termes. Les restaurants sont effectivement globalement moins présents que les magasins parmi les espaces de consommation fréquentés et sont principalement des fast-foods, identifiés par leur enseigne : Mc Donald (5) ou Quick (1). Certains adolescents mentionnent des commerces de proximité, comme une boulangerie (3), un bureau de tabac (2), une boucherie (1) ou une banque (1), ou bien des enseignes de supermarché comme Simply Market (2), Carrefour Market (1), Aldi (1), Intermarché (1), ou Lidl (1). Le lieu de la catégorie « commerce » le plus représenté est le centre commercial de la Part-Dieu, mentionné par quatorze adolescents, sachant que le toponyme « Part-Dieu » peut aussi être

¹²⁴ A l'instar du cas des foyers, certains adolescents peuvent être inscrits et fréquenter un établissement scolaire sans pour autant le représenter dans le JRS.

présent dans d'autres catégories, et notamment celle du quartier portant le même nom. Enfin, les espaces verts, comme les places et parkings, constituent des catégories assez larges, regroupant des espaces ouverts, pouvant être publics ou privés. Ainsi, dans la catégorie des espaces verts, on retrouve des jardins individuels, des espaces publics urbains (parcs) mais aussi des espaces appartenant à l'espace rural, comme les « forêts » et les « champs ». Les places et parkings sont également caractérisés par cette double dimension publique et privée. Outre les espaces physiques représentés à l'aide du JRS, certains entretiens suggèrent la pratique d'espaces virtuels par les adolescents. La remarque de TA1, terminant son JRS, est à ce titre intéressante :

« Voilà, je vais souvent où aussi ? J'ai dit cinéma... Je vais souvent sur Facebook [rire] ». (TA1, F, F4, 31/05/13).

Mettant en parallèle un réseau social virtuel et un lieu culturel physique, l'enquêtrice interroge alors la nature même de l'espace et de ses pratiques. Si elles sont rarement mentionnées en entretien, les pratiques de ces espaces virtuels ont été observées dans les établissements et permettent notamment aux adolescents d'être en contact avec leur famille ou leurs amis. En effet, les lieux pratiqués, qu'ils soient virtuels ou physiques, sont associés à différentes relations sociales.

1.1.2. ...entre famille et entourage, institution, et pairs

Les relations sociales associées aux différents lieux représentés par les adolescents sont renseignées par leur discours, puisque ces derniers précisent parfois avec qui ils sont lorsqu'ils fréquentent un lieu¹²⁵. Bien que cette précision ne soit pas connue pour l'ensemble des lieux représentés¹²⁶, elle fait apparaître clairement trois sphères sociales : la famille et l'entourage, l'institution et enfin les pairs. Souvent présentes au sein d'une même représentation, les différentes sphères sociales se combinent dans de rares cas au sein de mêmes lieux.

Un premier type de relation sociale est caractérisé par la famille et l'entourage des adolescents. Les lieux associés aux relations familiales ou à l'entourage sont dans un premier temps des espaces de résidence autre que le foyer. Il peut s'agir du domicile des deux parents s'ils sont ensemble, d'un des deux parents, ou d'un autre membre de la famille nucléaire

¹²⁵ Cette précision peut être donnée spontanément par l'enquêté au moment où il pose l'élément sur le JRS ou faire l'objet d'une question de la part de l'enquêtrice.

¹²⁶ Les relations sociales associées aux lieux représentés sont connues pour 216 des 795 lieux représentés.

(sœur), d'un membre de la famille élargie (oncle, tante, grands-parents) ou de l'entourage (famille du petit ami, famille d'accueil). Les espaces fréquentés avec des membres de la famille ou de l'entourage sont également mentionnés par les adolescents. Plus occasionnellement, certains font référence à des espaces où ils se rendent seuls, mais qui sont associés à des relations familiales, comme cette adolescente qui mentionne le cimetière où elle va « voir [son] cousin une fois par semaine » (ON1, F, F4, 22/04/13).

Les lieux fréquentés avec l'institution sont également mentionnés par les adolescents. Ces lieux sont fréquentés dans différents contextes. Il peut s'agir de lieux fréquentés au quotidien, comme la « boulangerie » mentionnée par AL1, placé au foyer1. D'autres adolescents évoquent la fréquentation d'espaces culturels avec le foyer, comme le musée et le cinéma mentionnés par NA1, placé au foyer 2, à l'occasion de sorties collectives organisées par les éducateurs. Enfin, la mention de lieux pratiqués en binôme adolescent-éducateur est aussi présente. CE1 représente ainsi sur le JRS le « glacier Nardone » et commente :

« ... avec [Nom d'une éducatrice], je le mets ça reste un bon souvenir. » (CE1, F, F3, 30/08/12).

Bien que ce lieu ne corresponde pas strictement à la consigne du JRS, la précision « ça reste un bon souvenir » souligne la relation privilégiée avec l'éducatrice qui est associée à la fréquentation commune de cet endroit.

Les adolescents évoquent aussi la fréquentation de certains espaces avec leurs pairs, désignés par les mots « potes », « copains/copines », « amis/amie » ou plus rarement par leur prénom. Comme pour les lieux associés à la famille et à l'entourage, les lieux concernés par les relations amicales sont soit le domicile des amis en question, soit des lieux autres fréquentés avec eux. Ce troisième espace social, mentionné le plus souvent par les adolescents, signale la pratique de certains lieux sans adulte et participe plus particulièrement à l'acquisition de l'autonomie des adolescents.

Plusieurs sphères sociales peuvent enfin être associées à un même lieu. EL1, placée au foyer 4, dit par exemple aller au cinéma avec « sa maman, avec le foyer, avec des colos » (EL1, F, F4, 20/02/13). Quand ON1, placée au foyer 4, évoque le fait de faire les magasins en ville, elle dit être « soit avec ma mère soit avec des potes » (ON1, F, F4, 22/04/13). Bien que rares, ces citations révèlent dans le premier cas un usage générique des lieux dans la représentation produite avec le JRS : on peut supposer que le cinéma fréquenté par EL1 avec le foyer, sa mère et les colonies de vacances n'est pas le même, bien qu'elle choisisse de le représenter

comme un seul lieu. Dans le cas d'ON1, les précisions qu'elle apporte montrent qu'il s'agit bien d'un même espace, le centre-ville de Lyon, associé à deux types de relations sociales.

La dimension sociale des lieux fréquentés apparaît déjà dans leurs caractéristiques fonctionnelles et morphologiques. Alors que certains appartiennent clairement à la sphère privée et familiale, d'autres sont collectifs. On retrouve notamment les lieux dédiés aux adolescents, qu'ils soient liés à l'éducation spécialisée, à l'éducation nationale ou aux loisirs. Commentées par les adolescents en entretien, ces relations sociales relèvent de la sphère familiale-entourage, institutionnelle ou des pairs. Cette composante sociale de l'espace vécu interroge le processus d'autonomisation des adolescents, notamment à travers la construction de territoires qui leur sont propres.

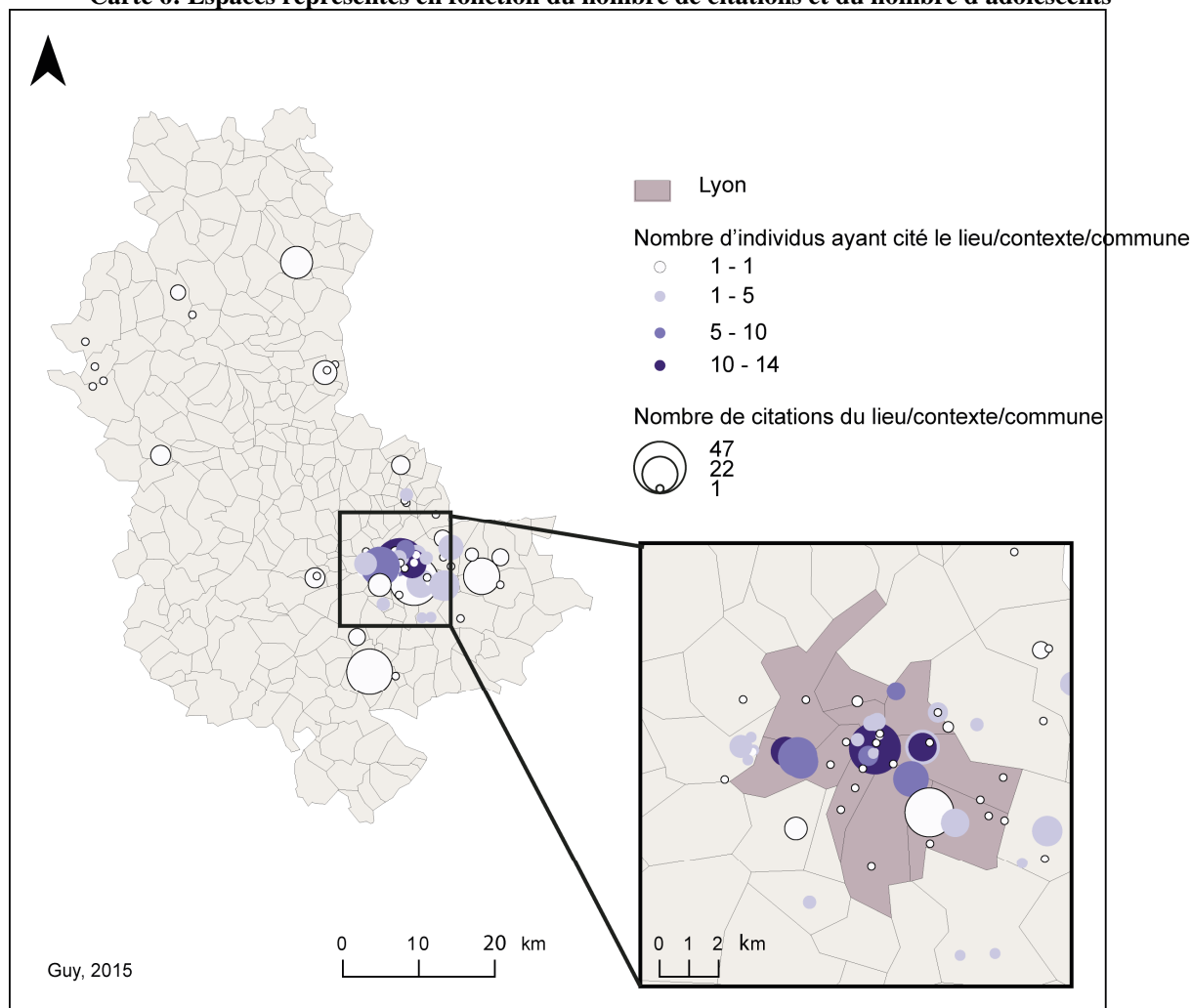
1.2. La construction de territoires de l'adolescence

Conformément à la définition de l'espace de vie, les lieux fréquentés s'inscrivent dans un espace considéré comme un cadre de différentes pratiques. La localisation des lieux fréquentés est ici envisagée de manière collective, afin de dresser une géographie des espaces de vie des adolescents et d'identifier les lieux représentés par plusieurs d'entre eux. En tant que lieux de pratiques autonomes, ces derniers sont analysés plus en profondeur.

1.2.1. Une géographie des espaces de l'adolescence entre concentration et dispersion

La cartographie des espaces représentés par les adolescents met en évidence plusieurs configurations spatiales. Elle est notamment marquée par la concentration des espaces au niveau de l'agglomération lyonnaise et leur dispersion à mesure que l'on s'en écarte. La structure de cette carte interroge en outre des polarités secondaires liées à la présence des établissements de placement.

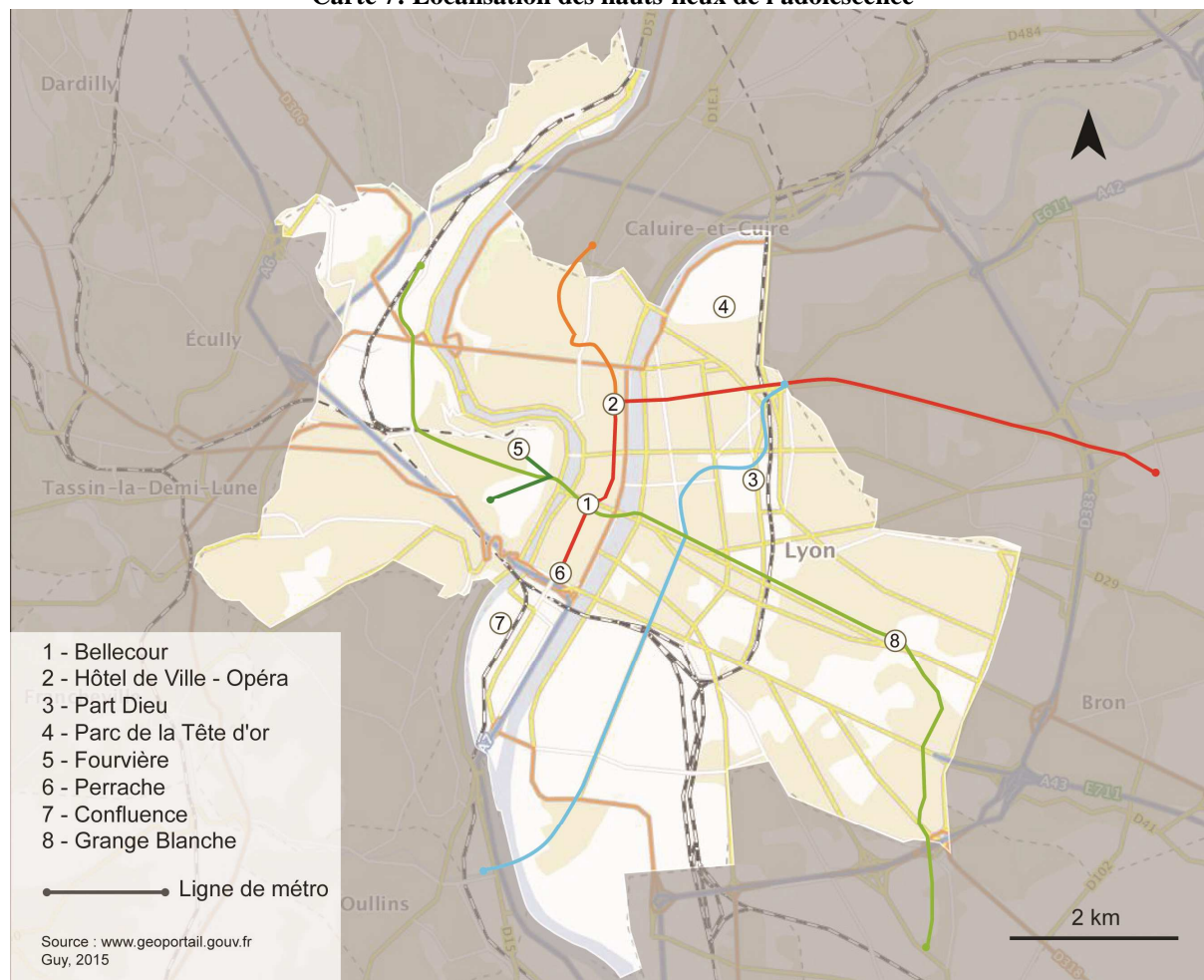
Carte 6: Espaces représentés en fonction du nombre de citations et du nombre d'adolescents



Les lieux représentés sont particulièrement nombreux dans et autour de la commune de Lyon et un même lieu est souvent représenté par plusieurs adolescents dans cette zone. Cette intensité et cette diversité concernent particulièrement quatre lieux et/ou leurs environs¹²⁷: la presque île de Lyon (entre la place Bellecour et l'Hôtel de ville - Opéra), le centre commercial de la Part-Dieu, le Parc de la Tête d'or et le quartier de la Guillotière (Carte 7).

¹²⁷ Le cas des lieux situés dans le cinquième arrondissement de Lyon, relevant potentiellement de polarités secondaires liées à la présence d'un établissement, n'est pas pris en compte dans ces premières analyses.

Carte 7: Localisation des hauts-lieux de l'adolescence



La presqu'île de Lyon apparaît clairement sur la carte des lieux représentés à l'échelle de la commune de Lyon. La place Bellecour est citée comme lieu précis par six adolescents et comme contexte par treize adolescents, évoquant en tout quarante-six lieux. L'Hôtel de ville et l'Opéra sont quant à eux cités comme lieux précis par cinq adolescents et l'Hôtel de ville intervient comme contexte dans seulement trois représentations. Si ces deux contextes ont été identifiés séparément, en lien avec leur différence d'appartenance administrative (deuxième et premier arrondissements de Lyon), ils constituent pour certains adolescents une unité cohérente.

Plusieurs d'entre-eux évoquent ainsi de manière générique « la ville », pour répondre à la question « quels sont les endroits où tu vas souvent ? ». Cet objet générique a différentes significations pour les adolescents. Ainsi, UC1 représente de manière détaillée l'Opéra de Lyon et mentionne, en plaçant plusieurs groupes de bâtiments sur le JRS, « la ville autour » (UC1, F, F2, 03/02/12). Si la ville correspond alors à un objet général englobant l'espace

représenté, pour d'autres, le terme renvoie à des lieux bien précis, situés sur la presqu'île de Lyon :

« Et y a la ville... »

C'est quoi la ville ?

Hôtel de ville, Bellecour... » (DH1, F, F2, 03/02/12).

« Est-ce qu'il y a d'autres endroits où tu vas souvent ? »

La ville.

La ville c'est où ?

Bellecour, Hôtel de ville. » (LO1, F, F3, 14/09/12).

« Ah ouais, ça c'est la ville. »

C'est quoi la ville ?

C'est Hôtel de ville, Bellecour, Cordeliers ... » (DA1, F, F3, 29/06/12).

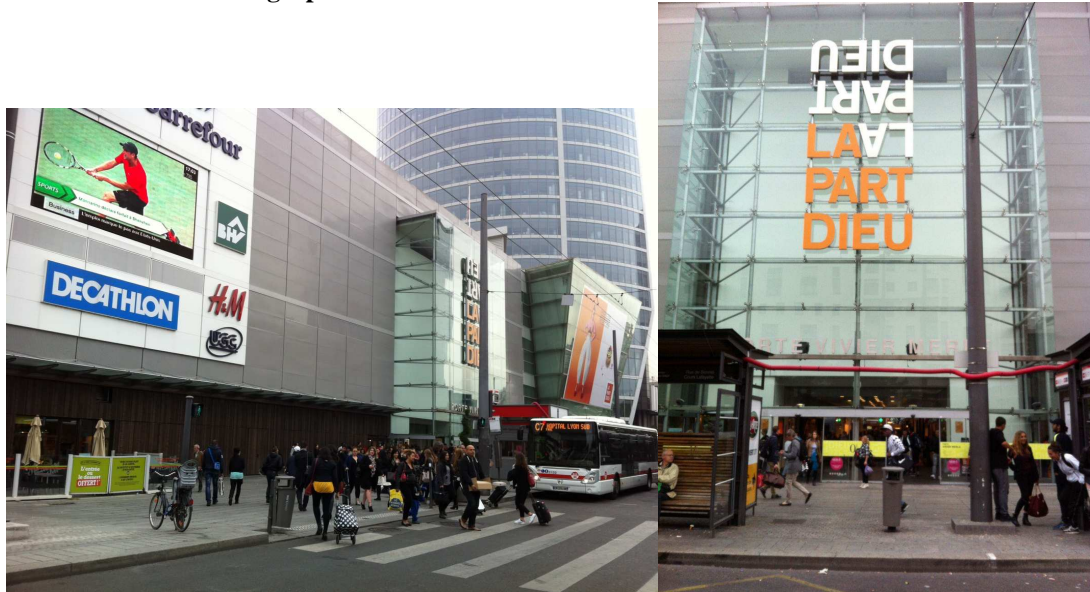
Ainsi, l'objet « ville » peut désigner un espace localisé sur la presqu'île de Lyon. Le recours au terme générique « ville » révèle la cohérence d'un ensemble de lieux (l'Opéra, l'Hôtel de ville, la place des Cordeliers). S'ils sont parfois cités de manière précise par les adolescents, ces lieux sont intégrés à un ensemble plus vaste qui fait sens pour eux, jusqu'à symboliser la ville de Lyon. Ces trois lieux sont par exemple cités par AV2 lorsque je lui demande quels endroits il montrerait à un visiteur étranger :

« Quels endroits montrerais-tu à un visiteur étranger ? »

Part-Dieu, Bellecour, Hôtel de ville : « C'est tout Lyon ! » » (AV2, G, F2, 07/09/12).

La « Part-Dieu » est à l'inverse majoritairement citée précisément comme un lieu, avec la mention du centre commercial, lieu cité par le plus grand nombre d'adolescents. Quatorze individus le mentionnent directement. Cette suprématie du centre commercial de la Part-Dieu apparaît d'autant plus que peu d'autres lieux sont représentés dans le troisième arrondissement de Lyon. Alors que, sur la presqu'île, une multitude de lieux juxtaposés sont mentionnés par les adolescents, l'espace de la Part-Dieu est largement dominé par le centre commercial (Photographie 9).

Photographie 9: Entrée du centre commercial de la Part-Dieu



Mongeard, 2015

Cette concentration des lieux représentés au niveau de la commune de Lyon est également due à la présence d'autres lieux, comme le Parc de la Tête d'or et le quartier de la Guillotière, cités par cinq à dix adolescents. Dans ce quartier, des espaces commerciaux sont mentionnés, mais aussi les « berges du Rhône », que trois adolescents disent fréquenter.

A l'inverse, les lieux caractérisés par la dispersion le sont à plusieurs titres : ils sont isolés dans le département et sont cités par un seul enquêté. Bien que l'on ne dispose pas systématiquement des informations concernant les relations sociales associées à ces lieux, on peut supposer qu'il s'agit d'espaces individuels (domicile de la famille ou de l'entourage, ou bien lieu de scolarisation par exemple). Les espaces institutionnels apparaissent aussi parmi ces lieux dispersés, avec cependant dans certains cas un effet de polarisation secondaire (Annexe confidentielle 4).

La répartition des lieux représentés par les adolescents montre un effet de concentration et de dispersion à l'échelle du département. La commune de Lyon et son environnement proche constituent un premier pôle des lieux représentés. D'autres lieux sont dispersés dans l'ensemble du département, sans que des polarités puissent clairement être identifiées. Cette cartographie collective suggère une distinction entre lieux individuels et lieux institutionnels (caractérisés par une dispersion), lieux institutionnels (caractérisés par des polarisations secondaires plus ou moins intenses) et lieux de l'adolescence (caractérisés par une concentration avec un ancrage au centre). Cette cartographie donne une vision globale des

lieux que les adolescents disent fréquenter et révèle une double structuration de l'espace. Se pose alors la question de la place des établissements dans cette configuration spatiale.

Bien que les données ne permettent pas d'analyser la répartition spatiale des espaces sociaux, l'analyse cartographique des lieux représentés par les adolescents montre que certains lieux sont partagés par plusieurs d'entre eux. Au-delà de leur importance dans la cartographie collective des lieux représentés, la fréquentation de ces derniers introduit-elle des pratiques et des appropriations collectives de l'espace ? Et en quoi ces constituent-ils des territoires de l'adolescence ?

1.2.2. Les territoires partagés entre adolescents : le centre commercial et « la ville »

Le centre commercial de la Part-Dieu et certains espaces des seconds et premiers arrondissements de Lyon, désignés par l'expression générique « la ville », sont particulièrement représentés par les adolescents. Les caractéristiques fonctionnelle et formelle de ces hauts-lieux de l'adolescence s'accompagnent de pratiques communes de ces espaces, jouant un rôle important dans la sociabilité des adolescents.

La fonction commerçante de la Part-Dieu et de la presqu'île, traditionnellement associée à ces deux espaces, est présente dans le discours des adolescents. Le contexte de la Part-Dieu est majoritairement évoqué à travers le lieu précis du centre commercial mais l'espace de la presqu'île est représenté à travers des lieux qui ne sont pas identifiés précisément. Leur catégorie peut en revanche être déterminée (Tableau 25).

Tableau 25: Catégories de lieux représentés dans le contexte Bellecour-Cordeliers

Types de lieux	Nombre de lieux représentés
Place et parking	1
Espace vert	1
Autre élément	1
Service et équipement	2
Quartier et ville	5
Espace commercial	5
Rue et route	6
Bâtiment à fonction indéterminée	7
Lieu indéterminé	19
Total	47

Guy, 2015

Les pratiques dont témoignent les adolescents dans ces lieux sont elles-mêmes multiples. Si des pratiques liées à la consommation, et notamment le « shopping », sont mentionnées par plusieurs adolescents évoquant la Part-Dieu ou la presqu'île, ces espaces ne se réduisent pas, pour les adolescents interrogés, à cette fonction. Les attributs esthétiques de ces espaces, en

lien avec des pratiques contemplatives, sont également signalés par certains d'entre eux. ED1, qui cite la Part-Dieu parmi ses lieux préférés, explique ainsi qu'elle se rend à la Part-Dieu car « il y a beaucoup de gens, beaucoup de choses » et notamment « les jets d'eau », qu'elle « regarde » (ED1, F, F3, 17/07/12).

Photographie 10: Les jets d'eau de la Part-Dieu, espace de contemplation



Guy, 2015

Les mêmes caractéristiques justifient la citation de la Part-Dieu et de l'Hôtel de ville comme les premier et deuxième lieux préférés parmi ceux représentés par EN3, qui explique :

« Parce que c'est beau, il y a beaucoup de personnes, ça fait du bien parce que tu vois beaucoup de gens. » (EN2, F, F3, 23/08/12).

Les fonctions commerçante et esthétique de ces espaces sont imbriquées dans certains cas, notamment pour EM1, qui évoque des pratiques de consommation mais aussi la présence de l'eau qu'elle associe à la beauté du lieu, lorsqu'elle parle de la Part-Dieu :

« A la Part-Dieu, je fais les magasins et je fais des photos aussi parce que c'est trop beau, l'eau et tout. » (EM1, F, F4, 20/01/13).

La fréquentation de certains commerces se rapproche aussi d'une pratique culturelle, comme dans le cas de la FNAC, mentionnée également par EM1 :

« Et la Fnac, j'écoute de la musique, je regarde les livres. [...] » (EM1, F, F4, 20/01/13).

Les pratiques sociales liées à ces espaces sont aussi soulignées dans les entretiens. La présence des pairs est ainsi mentionnée lorsque les adolescents parlent de la Part-Dieu et de la presqu'île. Elle peut accompagner la fréquentation des commerces ou la contemplation des lieux mais elle constitue aussi une activité à part entière. Les adolescents évoquent alors uniquement le fait d'être dans un lieu lorsqu'ils parlent de la Part-Dieu ou de la presqu'île.

L'utilisation de différents verbes ou expressions par les adolescents renseigne plus précisément leurs pratiques des espaces fréquentés avec les pairs. Analysées du point de vue des déplacements, ces pratiques montrent un gradient dans l'intensité du mouvement des adolescents et invitent aussi à repenser les différentes composantes du déplacement. Certaines pratiques sont clairement caractérisées par l'absence de mouvement. AV2, placé au foyer 2, utilise par exemple l'expression « se poser » pour expliquer ce qu'il fait quand il est à la Part-Dieu. Les verbes « se caler » et « rouiller » sont également utilisés pour décrire ce type de pratiques. Ainsi, IS1 place sur le plateau du JRS « la résidence d'à côté » et dit : « des fois on se cale » (IS1, F, F3, 05/09/12). UR1, quant à elle, commente un lieu placé sur le plateau du JRS en disant : « le parc où on rouille » (UR1, F, F4, 03/02/12). D'autres pratiques se situent en position intermédiaire du point de vue du mouvement dans l'espace. Il s'agit notamment de pratiques témoignant d'un mouvement caractérisé par la lenteur. Le verbe « traîner » est par exemple utilisé par TE1 quand je l'interroge sur ses activités à la Part-Dieu :

« Quand tu vas à Part-Dieu, c'est au centre-commercial ? Ou autour ?

Dedans.

Et tu fais quoi là-bas, les magasins ? [...]

C'est bon rien, souvent on traîne comme ça. » (TE1, F, F2, 23/03/2012).

Le verbe « traîner » traduit ici l'absence d'action spécifique. La phrase de cette adolescente souligne en outre l'absence d'activité lorsqu'elle est à la Part-Dieu (« rien »), et l'absence de but (« comme ça »).

La relative immobilité et le caractère en apparence inactif des pratiques adolescentes ne concernent pas uniquement le centre commercial de la Part-Dieu, espace fermé et aménagé en partie pour le repos. Dans plusieurs extraits d'entretiens, les déplacements dans la rue n'ont pas pour objectif d'aller d'un lieu à un autre mais sont liés à l'attente. Lorsque je lui demande ce qu'il fait à Bellecour, EB1 répond par exemple « on fait les cent pas avec des potes ». Comme le fait de « traîner », « faire les cent pas » est une micro-circulation : les adolescents ne sont pas immobiles dans l'espace mais leurs déplacements ne sont pas intégrés à un parcours quotidiens et sont circonscrits dans un espace à grande échelle. Ici, la fonction de connexion de la rue est relativisée par la lenteur du mouvement et invite à interroger plus généralement la fonction de la rue dans les spatialités des adolescents.

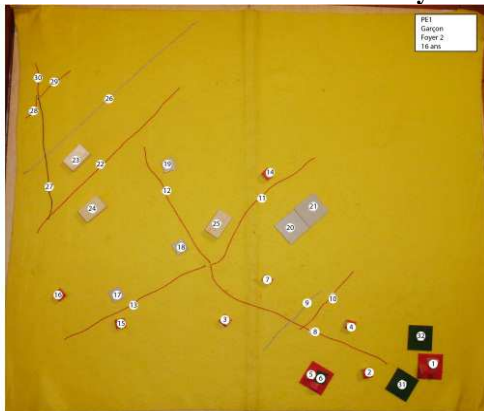
Si elle n'est pas toujours contenue dans l'espace du centre-ville, la catégorie « voie de communication » renseigne sur les pratiques adolescentes de la rue. Les discours et les représentations associés à cette catégorie de lieux révèlent des pratiques différentes en fonction des adolescents. Les voies de communication peuvent ainsi avoir une fonction de connexion, en lien avec des pratiques mobiles, mais elles sont aussi considérées comme un lieu de station, en lien avec des pratiques tendant vers l'absence de mouvement. Dans le premier cas, le discours atteste aussi de la fonction de connexion de la rue. Représentant plusieurs routes différentes sur le plateau du JRS (Photographie 11), PE1 explique ainsi :

« Quand tu traverses la rivière, en allant ici, d'abord on a...le numéro 10, je dis "le chemin du docteur" (10). [...] Le deuxième est le chemin pour l'école, le chemin pour le travail, le chemin pour Lyon, pour prendre le bus. Le troisième chemin, je dis « chemin des analyses », c'est quand je vais faire des analyses [...] » (PE1, G, F2, 15/02/2012)¹²⁸

Il répète dans la suite de l'entretien, en montrant les trois fils rouges: « *Doctor way, analysis way, bus way* ». Ici, le motif de l'usage de la route est contenu dans la manière dont elle est identifiée par l'adolescent.

¹²⁸ Entretien en anglais, citation avant traduction : "When you cross the river, coming here, first we have..., the 10 number, I say the "way of doctor" (10) [...]. The second is the way to school, the way to work, the way to Lyon, to take the bus. The third way, I'm saying "analysis way", it is when I go to analysis [...]"

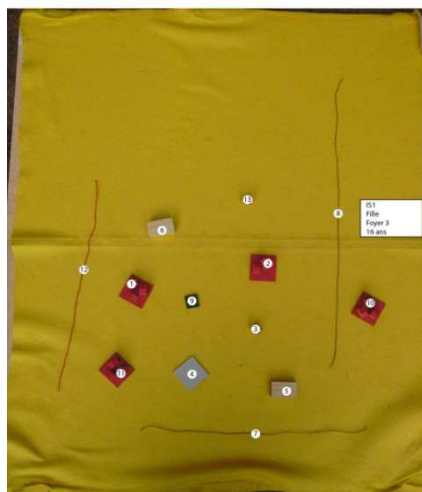
Photographie 11 : Les voies de communication comme moyen de connexion (JRS PE1)



Une autre mention des voies de communication témoigne d'une pratique immobile de la rue. Évoquant le premier élément à gauche de la représentation (Photographie 12), IS1 explique :

« c'est la rue, quand on attend quelqu'un avec mes potes ! » (IS1, F, F3, 05/09/12).

Photographie 12: JRS IS1, la rue comme espace de pratiques immobiles



L'adolescente ne précise pas ici la localisation de la rue et l'attente apparaît liée à la catégorie même de ce lieu. On retrouve cette pratique immobile des lieux de circulation dans le cas des arrêts des transports en commun, décrits par les adolescents comme des lieux de rencontre et de rendez-vous et n'étant pas intégrés à un réseau dans leur représentation. Cette diversité dans la manière d'appréhender la rue apparaît dans les éléments que les adolescents choisissent pour représenter cet espace dans leur production du JRS. Selon la consigne, les rues et routes sont représentées par le fil rouge. D'autres éléments sont pourtant utilisés pour représenter la rue. HE1 juxtapose ainsi plusieurs plaques grises, décrites dans la consigne

comme des espaces bétonnés, pour représenter la « rue Cordeliers¹²⁹ » (Photographie 13). Cette utilisation alternative des éléments du JRS suggère une prise en compte de la rue comme lieu de station plutôt que comme lieu de connexion.

Photographie 13: JRS HE1, une représentation alternative de la rue



Cette pratique stationnaire de la rue fait écho aux pratiques immobiles d'espaces dédiés aux déplacements, analysées notamment par Michel Lussault dans le cas des halls d'immeubles (Lussault, 2009). Elle signale, pour certains adolescents, une appropriation matérielle de l'espace, avec un usage autonome « correspondant au fait d'user de l'espace librement ou du moins sans contrainte sociale explicite » (Ripoll, Veschambre, 2005, p.4).

Cet usage autonome de l'espace, fondé en partie sur des pratiques orientées vers l'immobilité, est construit collectivement par les adolescents. En effet, la possibilité d'être avec les pairs joue un rôle important dans les pratiques qu'ont les adolescents de la Part-Dieu et de la presqu'île. S'ils permettent la rencontre entre les adolescents, ces espaces ne sont pas tous pratiqués par les mêmes individus. Certains disent fréquenter la presqu'île et la Part-Dieu mais d'autres disent préférer l'un à l'autre. Ainsi, la réponse à la question sur les lieux préférés fait apparaître un clivage entre la Part-Dieu et la « ville » d'une part, et entre les différents lieux composant « la ville », d'autre part, même si les raisons orientant la préférence de l'un ou de l'autre de ces espaces ne sont pas clairement explicitées.

L'appréciation et la pratique de la Part-Dieu ou de la presqu'île relève parfois de choix individuels, liés aux caractéristiques de ces espaces. Alors qu'elle place la Part-Dieu sur le plateau du JRS, TA1 explique qu'elle n'apprécie pas ce lieu et justifie cela par la mention « du monde » :

¹²⁹ La toponymie utilisée ici par l'adolescent n'existe pas dans la toponymie officielle. Elle résulte de la combinaison entre le nom d'une place « place des Cordeliers » et l'utilisation d'un type de lieu différent, ici « la rue ».

« Des fois je vais à la Part-Dieu même si j'aime pas trop la part-Dieu, je trouve qu'il y a trop de monde.

Ah ouais ?

Ça me saoule, ça m'énerve, tout le monde se pousse donc ça me saoule. » (TA1, F, F4, 31/05/13)

Si la part-Dieu est ici dépréciée pour ses caractéristiques propres, certains adolescents comparent spontanément la Part-Dieu à « la ville », lorsqu'ils sont interrogés sur les lieux qu'ils préfèrent :

« Tu vas où du coup ?

A la Part-Dieu. En ville j'aime pas...

Pourquoi ?

Je sais pas, j'aime pas, c'est pas mon délire, c'est pas mon plane... » (DH1, G, F2, 03/02/12).

« Quels sont tes lieux préférés ?

La part-Dieu, je préfère la Part-Dieu à la ville. » (LO1, F, F3, 14/09/12).

L'opposition spontanée de la Part-Dieu et de la ville est dans le premier cas rattachée à une préférence personnelle : « c'est pas mon délire, c'est pas mon plane... », sans qu'une autre justification ne soit fournie par l'adolescent. Dans le second cas, aucune explication de cette préférence n'est donnée. Un échange avec une adolescente fournit des pistes d'interprétation de ce clivage entre la ville et la Part-Dieu. Alors que l'adolescente répond brièvement à mes questions sur son parcours résidentiel, je change de sujet et l'interroge sur les lieux qu'elle n'a pas mentionnés, alors qu'ils sont fréquemment cités par les adolescents :

Et à Bellecour, t'y vas pas trop ?

Non.

Pourquoi ?

Je sais pas, je traîne pas là-bas.

Mais y a une raison particulière ?

*Non. C'est que **c'est chacun son endroit.***

Comment ça « chacun son endroit » ?

Ben y a les squatteurs d'Opéra, Part-Dieu et Bellecour, et on se mélange jamais.

C'est des groupes différents en fait ?

(TE1 acquiesce)

Mais toi tu m'as dit que tu vas à Part-Dieu et à l'Opéra ?

Ouais mais je passe juste à l'Opéra...

Tu restes pas ?

Non.

Et c'est quoi qui différencie les gens qui vont à la Part-Dieu, à l'Opéra ou à Bellecour ?

Déjà ceux de l'Opéra ils dansent tous. Après Bellecour ils sont tous là à traîner...Après c'est pareil, Part-Dieu et Bellecour, c'est la même chose pratiquement.» (TE1, F, F2, 23/03/12).

Dans le discours de cette adolescente, la dimension sociale ou identitaire de l'espace est particulièrement importante. Elle distingue clairement les personnes fréquentant Bellecour, l'Hôtel de Ville et la Part-Dieu et souligne l'étanchéité de ces groupes. Celle-ci contraste avec la porosité des pratiques qu'elle attribue à ces différents espaces, occupés dans les trois cas par des « squatteurs ». Si les individus fréquentant l'Opéra se distinguent clairement par la pratique de la danse, les autres partagent la même activité : « traîner ». L'explication de cette adolescente suggère ainsi un partage social des espaces des adolescents, lié à leur présence stationnaire dans l'espace. Le terme « squatteur », utilisé pour désigner les adolescents, montre bien que c'est une occupation sur le temps long qui permet de les identifier. A l'inverse, le fait que cette adolescente puisse « passer » à l'Opéra ne se traduit pas par une appartenance au groupe d'adolescents occupant ce lieu. Les pratiques stationnaires de l'espace permettent ainsi la reconnaissance mutuelle entre adolescents, en lien avec les espaces occupés et donc une affiliation par l'espace.

La cartographie collective des lieux fréquentés par les adolescents permet d'identifier des lieux centraux, pratiqués par plusieurs d'entre eux. La « ville » et la Part-Dieu, associés dans le discours de certains adolescents, présentent des traits communs. Marqués par leur fonction commerciale, ces lieux jouent également d'autres rôles. La présence des pairs, mentionnée par les adolescents, et le fait que cette co-présence puisse être une activité en soi, souligne la fonction sociale de ces espaces. La Part-Dieu et la presque-île sont ainsi des espaces partagés à plusieurs titres. Outre le fait qu'ils donnent lieu à des pratiques communes à plusieurs adolescents de l'enquête (commerce et contemplation), ces espaces sont partagés par les adolescents (les adolescents sont ensemble dans l'espace) mais ils sont aussi partagés entre eux. Cette appropriation collective de certains espaces contribue donc à la construction de territoires des adolescents.

2. Approche individuelle. L'adolescent entre plusieurs espaces

Le placement implique de fait l'introduction d'un nouvel espace résidentiel au moment où il intervient dans la vie d'un adolescent. Qu'il ait été placé dans un autre établissement ou qu'il ait vécu dans sa famille avant, le placement entraîne une mobilité résidentielle. Cette mobilité

résidentielle n'est pourtant pas définitive et certains adolescents continuent à fréquenter, de manière plus ou moins régulière, un autre domicile que l'établissement de placement. Dès lors, quelle est la forme des espaces de vie des adolescents ? Comment le foyer structure-t-il les espaces de vie au niveau individuel ?

2.1. Des espaces de vie individuels à géométrie variable

Les adolescents placés se trouvent dans des situations familiales très diverses selon le détenteur de l'autorité parentale. L'autorité parentale, qui correspond aux droits et devoirs des parents exercés dans l'intérêt de l'enfant jusqu'à sa majorité ou son émancipation, peut être retirée à l'un ou aux deux parents sur décision judiciaire. Pour les enfants et adolescents rencontrés, l'autorité parentale peut concerner les deux parents, l'un des deux, ou aucun. La famille élargie et l'entourage prennent dans certains cas le relais des parents, qu'ils aient l'autorité parentale ou non, de manière informelle ou officielle. Un tiers digne de confiance peut alors être désigné. Enfin, certains jeunes sont pris en charge au titre de leur isolement et ne bénéficient donc d'aucun soutien dans leur famille ou entourage. C'est le cas notamment des Mineurs Isolés Etrangers (MIE). Les configurations familiales des enfants et adolescents placés sont complexes et induisent souvent déjà des systèmes résidentiels marqués par plusieurs lieux (parents séparés, famille élargie) auxquels s'ajoute le territoire du foyer au moment du placement. Comment ces situations résidentielles contrastées apparaissent-elles dans les représentations spatiales des adolescents ?

2.1.1. De l'îlot au pays, question d'échelle

Les lieux mentionnés comme étant fréquentés s'inscrivent à des échelles très variables, qui vont de l'îlot au pays (Tableau 26).

L'échelle la plus représentée est celle de l'agglomération, qui concerne plus d'un tiers des quarante-trois représentations dont l'échelle a pu être déterminée. L'échelle de la commune est également présente dans les représentations, puisque pour onze individus les lieux fréquentés sont circonscrits à un territoire communal. Les lieux que les adolescents disent fréquenter sont aussi pour certains inscrits à plus grande échelle, celle du quartier ou même de l'îlot (neuf représentations). Si la grande majorité des individus interrogés mentionne des lieux inscrits au plus à l'échelle d'une agglomération (trente-cinq sur quarante-trois représentations), le cas des adolescents évoquant des échelles plus petites que celle de l'agglomération est également intéressant.

Tableau 26: Echelles de l'espace représenté à partir des JRS

Echelle	Nombre d'individus
Îlot/quartier	9
Commune	11
Agglomération	15
Département	5
Région	1
Pays	2
Non déterminé	2

Guy, 2015

Pour cinq individus, ces représentations sont inscrites à l'échelle du département. Ce résultat est à mettre en relation avec le département comme échelon de gestion de la Protection de l'enfance. Les adolescents placés témoignent de la pratique de lieux relativement éloignés les uns des autres, inscrits à cette échelle.

En revanche, les trois représentations qui s'inscrivent au-delà de l'échelle départementale sont à considérer avec plus de précaution. En effet, la citation de lieux hors du département du Rhône ou de la région Rhône-Alpes n'atteste pas nécessairement d'une pratique régulière de ces lieux. La représentation qui recouvre une échelle régionale est celle de DA1, placée au foyer 3 et qui mentionne le lac d'Annecy parmi les lieux où elle va souvent :

« Le bleu c'est quoi déjà ? Les lacs et tout? Trop bien ! C'est un lac ça.

C'est où ?

C'est le lac d'Annecy.

T'y vas souvent ?

Un peu, une fois toutes les deux semaines... » (DA1, F, F3, 29/06/12).

Si l'adolescente témoigne d'une pratique régulière de ce lieu (une fois toutes les deux semaines), le choix de le représenter semble lié à la reconnaissance d'un élément du JRS et invite à relativiser sa portée. Le discours qui accompagne le JRS atteste d'un effet inductif de l'outil. Dans le cas d'espaces représentés à l'échelle du pays, les lieux mentionnés sont des villes, et font référence à une pratique plus ponctuelle que régulière. Dans les deux cas, ils ont été fréquentés lors de séjours en contexte familial :

« [...], je peux en faire une autre pour dire que je suis allée à Paris (8)

Tu y vas souvent ?

Non, j'y suis allée ce week-end avec ma sœur, chez mon oncle [...]. » (IS1, F, F3, 12/10/12).

« Et là ? »

Là c'est quand je suis partie vers [ville de Languedoc-Roussillon], chez mes cousins, à [nom d'un village]. » (QR1, F, F3, 08/06/12).

Ces pratiques occasionnelles qui se situent dans un espace à petite échelle questionnent ainsi la mobilité des adolescents et les compétences qu'elle nécessite, approfondies dans le chapitre suivant.

2.1.2. L'espace et le lieu de résidence

Le constat de la diversité des systèmes résidentiels (Pinson, 1988) des adolescents invite à interroger leur place dans les représentations. On prend alors en compte les potentiels¹³⁰ espaces résidentiels actuels des adolescents, qui correspondent à deux catégories de lieux représentés à partir des JRS : la catégorie « logement », pour les lieux privés individuels, et la catégorie « équipement et service », au sein de laquelle sont classés les foyers. On s'intéresse ici à la représentation d'un ou plusieurs lieux de résidence (foyer ou domicile d'un des parents par exemple). Sur les 45 adolescents interrogés, vingt représentent un ou plusieurs lieux de résidence.

Tableau 27: Représentation de lieu(x) de résidence

Lieu de résidence représenté	Nombre
Foyer et domicile familial	9
Foyer uniquement	8
Domicile familial uniquement	2
Entourage uniquement	1
Foyer et entourage	0
Aucun	25
Total général	45

Guy, 2015

Le fait que plus de la moitié des adolescents interrogés ne représente pas de lieu de résidence peut être expliqué par la consigne du JRS qui demande aux adolescents de montrer « les endroits où ils vont souvent ». On peut supposer que le lieu de résidence, point d'origine des déplacements, n'est pas mentionné en réponse à cette question. La même analyse, réalisée non

¹³⁰ Si un adolescent représente le domicile de ses parents alors qu'il ne le fréquente pas dans les faits, on le considère comme un espace résidentiel. Les systèmes résidentiels effectifs des individus sont en effet difficiles à analyser. Ils peuvent être appréhendés par l'intermédiaire des prescriptions faites par le juge dans l'ordonnance de placement ou par les indications présentes sur les calendriers de sortie établis par le service de l'ASE responsable. Ces indications officielles ne correspondent pas toujours aux pratiques réelles des adolescents. En effet, l'analyse des dossiers des jeunes ne reflète qu'en partie la réalité des situations. Les droits d'hébergement ordonnés par le juge des enfants et les calendriers de sortie réalisés par les services de l'ASE sont soumis à une négociation forte entre les différents acteurs : service, éducateurs du foyer, famille, adolescents.

plus sur les lieux de résidence mais sur les territoires au sein desquels ces espaces s'inscrivent, permet de contourner cette explication méthodologique. En effet, on observe si des lieux situés au sein de la commune d'un lieu de résidence, ou dont la proximité avec ce dernier serait soulignée par le discours de l'enquêté, sont représentés à partir des JRS. En supposant que le lieu de résidence n'est pas représenté car il correspond à un point d'origine des déplacements quotidiens, mais qu'il constitue bien un point d'ancrage pour les adolescents, les territoires au sein desquels les lieux de résidence sont situés devraient apparaître dans les JRS.

Les résultats de cette analyse montrent une représentation plus fréquente des territoires dans lesquels sont un ou plusieurs lieux de résidence que les lieux de résidence eux-mêmes.

Tableau 28: Représentation d'espace(s) de résidence dans les JRS

Territoire de résidence représenté	Nombre
Foyer uniquement	13
Foyer et domicile familial	11
Domicile familial uniquement	7
Entourage uniquement	1
Foyer et entourage	1
Aucun	11
Non renseigné	1
Total général	45

Guy, 2015

On observe dans un premier temps l'importance de l'espace du foyer par rapport à d'autres espaces résidentiels. Ainsi, le territoire de l'établissement de placement (quartier ou commune) est présent dans plus de la moitié des représentations (25/45)¹³¹. Cet espace semble être privilégié pour les adolescents, qui sont moins nombreux à représenter le territoire du domicile familial (18/45), qu'il soit représenté seul (7) ou avec celui du foyer (11). La représentation exclusive d'un espace de résidence concerne également davantage le foyer (13), que le domicile familial (7), ou l'entourage (1). Ces résultats invitent donc à relativiser la place des espaces familiaux dans les représentations des adolescents.

La représentation, à partir du JRS, d'un ou plusieurs espaces résidentiels, suggère différentes configurations des espaces de vie. La citation d'un lieu ou d'un espace de résidence ne renseigne cependant pas sur la place de ce dernier dans l'ensemble de la représentation

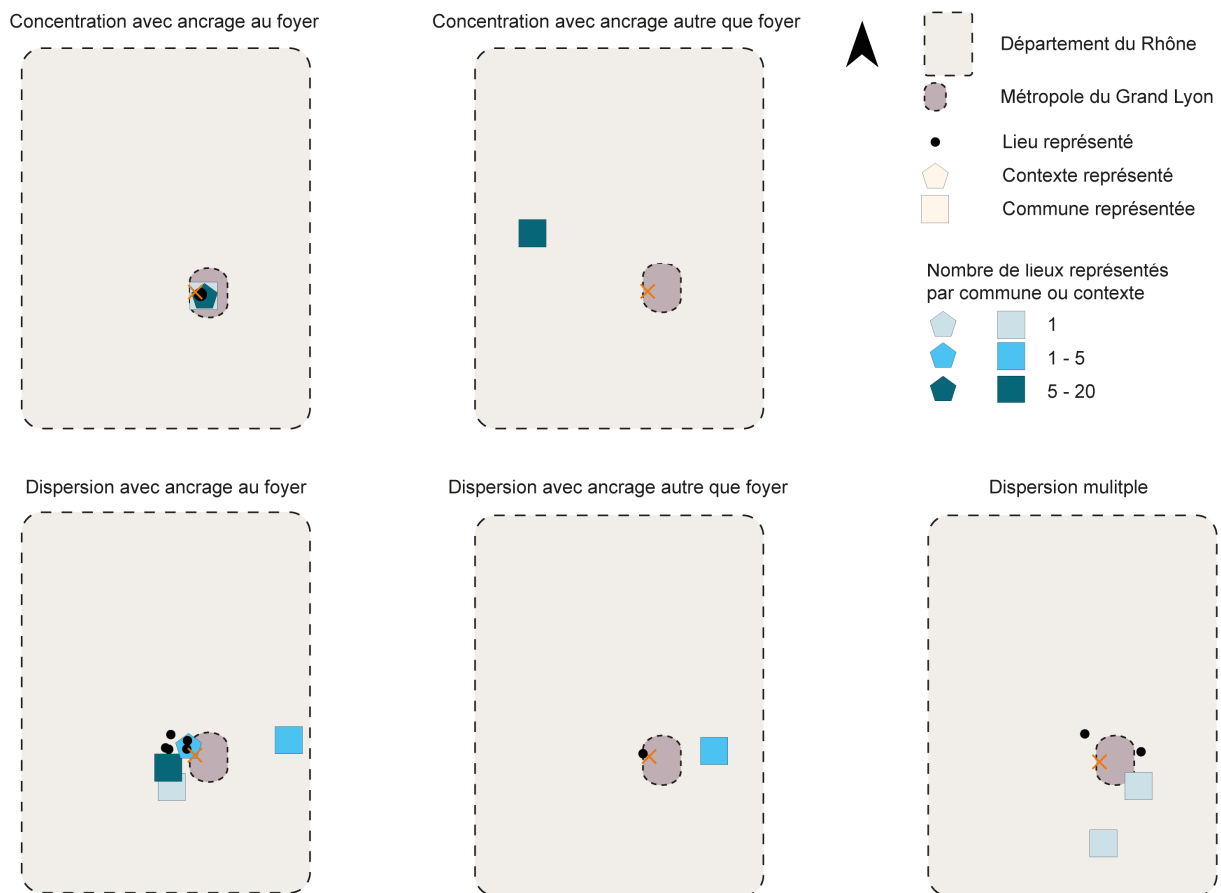
¹³¹ Ce résultat correspond à la somme des représentations issues du JRS où sont positionnés uniquement le territoire du foyer (13), le territoire du foyer et du domicile familial (11) et le territoire du foyer et du domicile de l'entourage (1).

spatiale de l'adolescent. Pour envisager la place du foyer relativement aux autres lieux représentés par les adolescents, les configurations des espaces de vie sont analysées.

2.1.3. Ancrage au foyer et configurations des espaces de vie

L'analyse de la répartition spatiale des espaces que les adolescents disent fréquenter révèle des espaces de vie aux formes et aux dimensions différenciées selon les individus. Malgré leur diversité, les cartographies des espaces de vie au niveau individuel montrent certaines régularités. Cinq types de configurations des espaces de vie ont ainsi été identifiés.

Schéma 16: Classification des configurations des espaces vécus des adolescents



Guy, 2015

L'analyse de la répartition des individus entre ces cinq catégories (Tableau 29) révèle tout d'abord la diversité de la configuration des espaces de vie des adolescents. Les trois types de configurations dispersées représentent près des deux tiers des configurations. Les espaces de vie des adolescents sont donc davantage marqués par la dispersion que par la concentration. Cette importance de la dispersion s'observe également en analysant la répartition des adolescents au sein de ces configurations. La configuration en dispersion multiple est en effet

la plus représentée des cinq catégories. Elle décrit des représentations qui intègrent des espaces discontinus mais qui ne sont pas structurées autour de pôles.

Tableau 29: Répartition des adolescents selon les configurations de l'espace vécu

Type de configuration	Nombre d'adolescents (total=45)
Concentration avec ancrage au foyer	6
Concentration avec ancrage autre que foyer	11
Dispersion avec ancrage au foyer	3
Dispersion avec ancrage autre que foyer	9
Dispersion multiples	14
Non renseigné	2

Guy, 2015

Ces configurations révèlent aussi la place du foyer dans les espaces de vie des adolescents. Au sein de chaque grand type de configuration (concentré/dispersé), les représentations présentant un ancrage autre que le foyer sont plus fréquentes que celles ancrées au foyer. Pour les sous-catégories « forme concentrée » et « forme dispersée avec polarisation », la structuration par le foyer concerne une minorité de représentations. En tout, neuf configurations sont structurées par l'espace du foyer (trois avec une concentration et six avec une dispersion avec ancrage), alors que dix-huit d'entre-elles sont structurées par un autre espace (onze avec concentration et neuf avec une dispersion avec ancrage). Cette analyse nuance donc le rôle structurant du foyer dans les représentations des adolescents. Alors qu'il apparaît plus souvent que le domicile familial dans les représentations, l'espace ou le lieu « foyer » ne structure pas les représentations dans la majorité des cas.

Dès lors, quelle est la fonction des espaces structurants autres que les foyers ? Ces différentes configurations sont-elles liées à la représentation d'un ou plusieurs territoires de résidence ? Le croisement des configurations et des lieux de résidence représentés montre que la polarisation des configurations n'est pas nécessairement liée à la représentation des espaces résidentiels, et inversement, que la dispersion des configurations n'est pas toujours liée à l'absence de représentation de l'espace résidentiel (Tableau 30).

Tableau 30: Croisement des configurations et des espaces de résidence représentés

Espace	Concentration avec ancrage au foyer	Concentration avec ancrage autre que foyer	Dispersion avec ancrage au foyer	Dispersion avec ancrage autre que foyer	Dispersion multiples	Non renseigné	Total
Domicile familial	1	2	0	2	2	0	7
Foyer	5	0	1	2	4	1	13
Entourage	0	1	0	0	0	0	1
Foyer et domicile familial	0	0	2	3	6	0	11
Foyer et entourage	0	0	0	0	1	0	1
Aucun	0	8	0	2	1	0	11
Non renseigné	0	0	0	0	0	1	1
Total	6	11	3	9	14	2	45

Guy, 2015

Tout d'abord, la présence de l'espace du foyer et du domicile familial ne joue pas de la même manière sur la configuration des espaces de vie. Les configurations ancrées au foyer sont marquées par la présence quasi-exclusive du foyer dans la représentation. A l'inverse, les configurations structurées par d'autres espaces que le foyer ne sont pas nécessairement celles où ce lieu de résidence est représenté. Les onze configurations concentrées avec un ancrage autre que le foyer correspondent majoritairement à des représentations qui ne mentionnent aucun lieu de résidence. Pour les neuf configurations marquées par la dispersion avec un ancrage autre que le foyer, la présence de l'espace du domicile familial doit en revanche être soulignée. Ce dernier peut potentiellement intervenir comme espace structurant dans cinq des neuf configurations. Ensuite, les espaces du foyer, du domicile familial ou de l'entourage sont présents dans les configurations marquées par une dispersion multiple. La représentation d'un espace de résidence, quel qu'il soit, n'implique pas nécessairement une structuration de la représentation autour de cet espace.

Ces résultats soulignent donc la présence d'espaces structurant les espaces de vie qui ne sont pas intégrés aux espaces résidentiels du foyer et de la famille. Ils amènent à questionner le rôle de ces différents espaces dans la construction du rapport au territoire des adolescents.

Les espaces de vie des adolescents prennent donc des formes et des dimensions multiples. Si les échelles et les configurations des espaces qu'ils représentent révèlent, pour certains adolescents, un espace de vie situé entre plusieurs territoires, pour d'autres, cet espace est relativement circonscrit. Comment ces différentes situations résidentielles sont-elles vécues par les adolescents ?

2.2. De multiples modalités d'attachement affectif : de l'affirmation du « chez moi » à un positionnement mouvant dans le temps et l'espace

L'analyse des lieux représentés individuellement par les adolescents a mis en évidence la diversité des formes spatiales de l'espace approprié par les adolescents. Le placement implique en effet pour certains d'entre eux une multiplication des espaces résidentiels, qui apparaissent différemment dans leurs représentations et qui invitent à interroger plus globalement la manière dont les adolescents se situent entre les différents espaces qu'ils fréquentent. La situation de multi-résidentialité induite par le placement apparaît dans le discours des adolescents. Alors que certains désignent clairement leur espace d'appartenance, d'autres soulignent, de manière plus ou moins implicite, un positionnement mouvant entre différents espaces.

2.2.1. Affirmer un « chez moi »

En français, la préposition « chez » signifie « dans la demeure ou le local professionnel de quelqu'un ». Utilisée avec un pronom personnel à la première personne du singulier, dans l'expression « chez moi », elle signale donc l'appropriation par un individu de son lieu de résidence.

Cette expression est utilisée par certains adolescents (6) dans le discours accompagnant les productions issues du JRS, en insistant plus ou moins sur le lieu concerné. A titre d'exemple, le premier lieu représenté par DH1 est identifié par l'expression « chez moi ». Cette expression est utilisée à nouveau à la fin de l'entretien, lorsque le dernier élément est posé par DH1 sur le plateau, par-dessus le premier. Il dit alors « c'est mon chez moi ». L'importance donnée à ce lieu (mentionné deux fois) et à son appropriation (avec le pronom possessif « mon » ajouté lors de la deuxième mention du lieu), apparaît aussi dans la suite de l'entretien, lorsque DH1 est questionné sur ses lieux préférés :

« Merci. Donc là tu as représenté les endroits où tu vas souvent mais quels sont les endroits que tu préfères ?

Mon chez moi, en bas de chez moi...

Pourquoi ?

C'est là où je suis tout le temps, je fume, je bois, je mange, je parle, je crie, je fais tout, et je pisse ! Y a mes potes en bas de chez moi, tout le monde me connaît.» (DH1, G, F2, 03/02/12).

Ces mentions apparaissent d'autant plus révélatrices d'une appropriation de la résidence familiale que d'autres adolescents utilisent la même préposition, accompagnée d'un nom désignant une personne. Les expressions « chez ma mère » ou « chez ma maman » sont utilisées par quatre adolescents pour identifier un lieu représenté, tandis que l'expression « chez mon père » est utilisée par l'un d'entre eux.

L'appropriation affective de ces espaces est repérée aussi dans les observations réalisées pendant l'enquête ethnographique. La caractérisation de l'espace résidentiel et de son appropriation est apparue comme un enjeu des interactions entre adolescents, comme le montre cet extrait de carnet de terrain :

« En allant faire des courses au supermarché en voiture, une adolescente dit « On passe à côté de chez moi. Ça c'est à côté de chez moi ! ». Un autre adolescent engage la conversation et une discussion commence pour savoir qui connaît le mieux l'endroit. L'éducatrice dit : « Vous allez pas vous disputer pour un endroit ! ». La première adolescente reprend la discussion : « Tu vas pas me dire... j'habite là ! Je connais comme ma poche ! » » (Carnet de terrain, F4, 12/12/12).

Cependant, la définition du domicile familial comme espace de résidence des adolescents est plus ambivalente pour d'autres, qui mentionnent un positionnement entre deux espaces résidentiels.

2.2.2. Etre entre deux espaces

Dans un premier temps, l'utilisation du terme « habiter » pour désigner deux lieux différents rend compte de manière implicite de la situation de multi-résidentialité de certains adolescents. Certains jeunes représentent ainsi le territoire de vie de leur entourage. Par exemple, EN1., placé au foyer 2, passe régulièrement ses week-ends chez des amis. Lorsqu'il commence à représenter les endroits où il va souvent, selon la consigne du JRS, il dit « C'est [nom du quartier], à [Nom de la commune], c'est mon quartier » (EN1, G, F2, 18/02/12). Ensuite, lorsque je lui demande quels sont ses endroits préférés, il évoque aussi le quartier où vit sa « famille d'accueil » et me dit « j'habite là-bas ». Le même terme, « habiter », est utilisé lorsque je lui demande quel lieu il montrerait à un visiteur étranger, avec la réponse : « le foyer, parce que j'habite ici ». Le territoire de « l'habiter » se dualise alors, entre le territoire du foyer et le territoire de l'entourage.

Cette dualisation du territoire de l'habiter est également présente entre le territoire du domicile familial et celui du foyer, comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« Et tu te rappelles ta première impression quand tu es arrivé ici ?

*Euh non pas vraiment franchement. Je me suis dit ben voilà, faut que je m'y fasse, **ça va être bientôt chez moi**, tout simplement.*

[...]

Et qu'est-ce que tu as pensé du quartier ?

*Je sais pas. Ça change un peu de **vers chez moi**, enfin j'ai trouvé ça un peu calme en fait, c'est un peu...*

Un peu calme ?

Ouais.

Parce que du coup vers chez toi c'est où ?

*[Nom de la commune] **aussi**.* » (FY1, G, F4, 18/06/13, surligné par l'auteure).

Cet extrait d'entretien montre bien toute l'ambiguïté présente pour l'adolescent autour de la caractérisation de son domicile de référence. Alors qu'il affirme que son placement signifiait pour lui un changement de résidence et l'appropriation d'un nouvel espace, on comprend au cours de l'entretien que ce processus n'est pas terminé. Le terme « chez moi » est en effet utilisé pour parler de son ancien domicile. L'adolescent est conscient de cette dualité lorsqu'il précise que la commune où vivent ses parents est « aussi » chez lui. Dans ce cas-là, la dimension temporelle de l'appropriation d'un espace de l'habiter apparaît clairement. Au moment où débute le placement, le foyer correspond à un futur espace d'habitation. Au moment de l'entretien, le domicile familial constitue toujours un espace de référence. L'adolescent se trouve alors dans une transition qui induit un double espace de référence, dont témoigne l'utilisation de l'adverbe « aussi ».

Cette dualisation de l'espace de l'habiter est aussi mentionnée de manière plus explicite par certains adolescents. Lors d'une observation dans un établissement, j'aide une jeune fille du foyer dans sa recherche de stage. Je lui demande où est-ce qu'elle préfèrerait être en stage et j'évoque une commune de l'agglomération lyonnaise en exemple. Elle me répond :

« Ah, ouais [Nom de la commune] j'habite là-bas en plus, enfin...j'habite..., je me comprends ! »
(Carnet de terrain, F2, 16/01/12).

Cette réflexion témoigne de toute la complexité du rapport au territoire des adolescents placés. Si elle dit bien « habiter » cette commune, cette adolescente relativise son affirmation en lui donnant une signification personnelle. L'expression « je me comprends » évoque ainsi un sens donné à « l'habiter » propre à cette jeune fille. Lors d'un autre entretien, le domicile parental d'une adolescente est identifié par l'expression « chez moi », puis par la périphrase « là où j'habite normalement » (IM1, F, F4, 23/01/13). Alors que l'expression « chez moi »

révèle une appropriation de l'espace où résident les parents de l'adolescente, l'adverbe « normalement », utilisé pour caractériser cette situation résidentielle, signale en miroir une perception de la situation actuelle, induite par le placement, comme s'écartant de la norme et relevant plutôt de l'exceptionnel.

Ce double attachement s'observe aussi dans les pratiques des adolescents qui jouent de leur situation de multi-résidentialité :

*« Dans l'après-midi, ED2 passe au foyer pour récupérer un colis alors qu'elle dort actuellement au domicile de sa mère. L'éducatrice présente lui demande : « Et tu te fais livrer ici ? », et l'adolescente répond : « Oui, au début je voulais me faire livrer **chez moi** mais je me suis dis que **c'est mieux ici que chez moi** où je sais pas qui va me le prendre et jamais me le donner ! » » (Carnet de terrain, F4, 31/05/15).*

Dans cet extrait d'entretien, le domicile familial est affirmé à deux reprises comme un lieu d'attachement, mais dans le même temps l'adresse du foyer est utilisée prioritairement par l'adolescente, face au risque qu'un membre de sa famille récupère le colis. Le foyer correspond alors à un espace de sécurité qui apparaît complémentaire du domicile familial. Le discours des adolescents sur les espaces qu'ils disent habiter révèle pour certains un double attachement à l'espace, marqué par des hésitations et un positionnement ambivalent entre l'espace de la famille et celui du foyer. Enfin, les espaces d'attachement peuvent correspondre à d'autres espaces que ceux du domicile familial ou de l'établissement de placement.

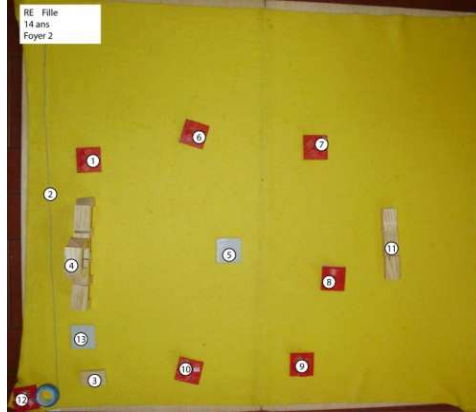
2.2.3. L'attachement là où on ne l'attend pas

L'appropriation de certains espaces qui ne sont pas dédiés à la résidence relève pour certains adolescents des fonctions de l'habiter et montre un brouillage dans l'espace et dans le temps.

a. Décalage dans l'espace...

Interrogée sur les endroits où elle va souvent, UC1 répond « l'Opéra, ben ouais, moi je squatte à l'Hôtel de ville ». Ce territoire est alors minutieusement représenté à l'aide du JRS (Photographie 14). Centré sur l'Opéra et la place de la Comédie (dont le nom n'est pas cité pendant l'entretien), la représentation fait aussi apparaître « la ville autour » (éléments n°1 et 6, 7, 8, 9, 10) ou les « habitations » (élément n°12). Ces éléments génériques utilisés plusieurs fois sont disposés circulairement et contrastent avec l'attention portée aux autres éléments, qu'il s'agisse de la volonté de reproduire l'architecture de l'Opéra et ses arcades (élément n° 4) ou de préciser les pratiques associées à certains espaces, comme dans le cas de la place de la Comédie, désignée par « l'autre place, là où il y a les skateurs » (élément n° 13).

Photographie 14: JRS UC1, « L'Opéra » comme espace d'ancrage



Cet espace public, lieu de passage, est aussi le lieu de pratiques plus immobiles, notamment sous les arcades de l'Opéra, espace plus abrité (Photographie 15).

Photographie 15: « L'Opéra », pratiques mobiles et immobiles



Guy, 2015

Il est pratiqué presque quotidiennement par UC1 qui n'est pas scolarisée. Cet attachement transparait aussi lorsque UC1 évoque un potentiel retour dans une autre région, dans sa famille élargie. Alors qu'elle fait le souhait de retourner là-bas, elle se ravise (« ça ferait bizarre de quitter Lyon ») et mentionne l'Opéra (Carnet de terrain foyer 2, 13/01/12). Cet attachement peut être mis en lien avec l'absence d'autres lieux de référence pour UC1, qui ne peut pas être accueillie dans sa famille ou son entourage. « Transférée de foyers en foyers », selon sa propre expression, UC1, placée en accueil d'urgence, pour une durée limitée, sait qu'elle va à courte échéance quitter le foyer. Lorsqu'elle parle de « l'Opéra », elle évoque des personnes : « maintenant je connais du monde ! », « l'ambiance » mais aussi la nourriture : « ça va nous chercher des tacos, on mange là-bas ». Il lui arrive aussi, lors de fugues, de passer toute ou partie de la nuit là-bas. L'espace public est alors investi comme un espace domestique. A l'inverse, les temps passés au foyer peuvent être très courts : « je rentre pour me changer et je repars » dit-elle pendant l'entretien, rappelant l'usage limité du logement

pour des personnes se définissant comme Sans Domicile Fixe (Zeneidi-Henry, 2002, p. 69). L'attachement observé semble se faire en lien avec l'absence d'autres lieux de référence pour l'adolescente. Même si l'espace représenté est un lieu public, les pratiques associées (« zoner », « squatter », manger, dormir) et les temporalités dans lesquelles elles se déploient, sur de longues durées, de jour comme de nuit, témoignent d'un investissement fort dans ces espaces.

Cet espace possède des caractéristiques proches pour un autre adolescent qui évoque l'Hôtel de ville comme potentiel futur espace de résidence. Si cette projection dans le futur s'intègre à une conception plus traditionnelle de l'habiter, la justification de l'adolescent se situe dans le temps présent :

« Que montrerais-tu à un visiteur étranger ?

Hôtel de ville.

Pourquoi ?

*Là-bas t'es bien, y a tout le monde qui est sympa, y a pas de problèmes, y a des bâtiments ils sont super jolis, **il fait bon vivre là-bas**. Moi je pense habiter là-bas plus tard, tu vois des danseurs tout le temps, tu vois du monde, c'est trop bien là-bas. » (FY1, G, F4, 18/06/13).*

Cette projection dans le temps est présente dans d'autres entretiens, pendant lesquels les adolescents représentent des espaces situés dans le futur ou le passé.

b. ...et décalage dans le temps

Enfin, le territoire représenté peut faire référence à des pratiques futures ou passées. C'est le cas de SE1, arrivé depuis deux mois au foyer 1 au moment de notre entretien. Questionné sur les lieux où il va souvent, il choisit de représenter un quartier de Marseille, lieu de pratiques passées : « le quartier où j'allais souvent » ou bien : « j'y étais tout le temps ». Durant l'entretien, Marseille est citée en opposition à Lyon. A propos des transports en commun, SE1 dit : « C'est plus chiant qu'à Marseille, à Marseille c'est plus facile ». Il oppose aussi Marseille, ville où il ne s'ennuyait jamais, à Lyon « où il n'y a rien à faire ». Si le lien avec Marseille s'inscrit dans le passé, la tension avec un possible retour dans cette ville est présente dans le discours de l'adolescent : « Y a un train, je pourrais partir aussi ». L'attachement au territoire, s'il relève du souvenir, peut donc potentiellement se traduire dans les pratiques actuelles.

Enfin, les espaces représentés révèlent dans certains cas les aspirations des adolescents et se situent dans le futur. Par exemple, les espaces composant la représentation de PA1, placé dans le foyer 4, ne se situent pas dans le temps présent mais dans le futur. Alors que la consigne

donnée à cet adolescent est la même qu'aux autres¹³², celui-ci représente d'abord des lieux dans lesquels il souhaiterait vivre plus tard. Il commence ainsi sa production du JRS par une maison, dont il détaille avec précision la composition et la localisation :

« Je vais prendre béton, pour faire bien une maison, je vais prendre une maison. Je vais prendre pour faire... je peux prendre quelque chose plus que une ou ...

[...]

Je vais prendre pour la maison et pour jardin.

Alors c'est quoi cette maison ?

Cette maison... j'ai mis béton pour faire trop fort, pour faire fondamental. Après maison, et là à côté c'est jardin, vert et tout...

[...]

Ça c'est pour mettre quelque chose comme garage, tu peux mettre dedans voiture avec des choses.

Et ça c'est quoi ?

Ça, ça c'est béton en face de garage, pour bouger facilement, pour entrer facilement. » (PA1, G, F4, 30/05/13).

Lorsque je comprends que la consigne n'a peut-être pas été bien comprise, et que je l'explique à nouveau à PA1, il poursuit sa projection en envisageant un futur plus proche, représenté par un appartement :

« Donc ça c'est pour plus tard ?

Oui, parce que pour l'instant c'est pas possible d'avoir une maison comme ça, faut travailler et tout. Et avant ça je vais mettre appartement comme ça (17), avant ça, ça peut arriver je vais habiter ici. » (PA1, G, F4, 30/05/13).

La mention du « travail » qui lui permettra d'accéder à cette situation résidentielle, révèle une représentation des futurs espaces de résidence en lien avec une aspiration sociale. Le lien entre mobilité résidentielle et mobilité sociale, questionné dans la littérature, est ici intégré par l'adolescent.

Ces cas soulignent l'ancrage au-delà du foyer ou du domicile familial, avec une appropriation décalée dans l'espace, avec l'investissement d'espaces publics urbains, et dans le temps, avec la projection dans des espaces du passé ou du futur.

Différentes modalités d'attachement à l'espace du foyer sont ainsi observées. Au niveau individuel, le rapport à l'espace des adolescents est marqué par une place différenciée du foyer au sein des espaces de vie. La cartographie des lieux qu'ils disent fréquenter souvent

¹³² Cet adolescent maîtrisant mal le français, la consigne a pu au départ être mal interprétée par ce dernier. Cependant, des précisions ont été données au cours de l'entretien et des questions posées à l'adolescent pour s'assurer qu'il avait compris le principe du JRS.

différencie ainsi cinq types de configurations des espaces de vie, selon l'ancrage au foyer et la concentration ou dispersion des lieux. Au-delà de ces configurations, les espaces d'attachement des adolescents peuvent être multiples et associés. Si certains affirment l'attachement à un espace de résidence autre que le foyer, d'autres évoquent, de manière plus ou moins explicite, la coexistence de deux espaces de l'habiter. Enfin, d'autres types d'espaces peuvent faire l'objet d'un attachement fort.

L'attachement à l'espace du foyer ne va donc pas de soi. Si elles peuvent être liées à la durée du placement des adolescents, les différentes modalités d'attachement à l'espace du foyer, en lien avec d'autres espaces, s'expliquent aussi par l'ambivalence du placement. La tension entre le foyer comme espace de résidence et le foyer comme espace institutionnel apparaît notamment dans deux observations réalisées au cours de l'enquête ethnographique :

Lors d'un trajet pour ramener deux adolescents au domicile de leurs parents pour le week-end, AL1 évoque le « foyer ». Pierre, l'éducateur, le reprend : « non, la maison », AL1 insiste « non, le foyer », et l'échange se reproduit ainsi une ou deux fois avant d'être interrompu par notre arrivée à la gare. (Carnet de terrain, F1, 05/11/11).

Dans la voiture, DO1 et Pierre, éducateur, discutent sur l'utilisation du terme « foyer » pour parler de l'établissement. DO1 revendique l'utilisation de ce terme alors que Pierre souhaiterait que l'on parle d'une « maison ». DO1 explique que s'il parle de « sa maison », à ses copains du collège, ils vont penser qu'il parle de chez ses parents. Pierre explique qu'il n'a pas besoin de se justifier, qu'il pourrait être dans une famille d'accueil. DO1 répond qu'il serait alors dans une famille de bisexuels puisqu'il y a quatre personnes différentes qui viennent le chercher. Pierre dit qu'il pourrait s'agir de tantes, d'amis, ce à quoi DO1 réplique en disant que ce serait bizarre qu'ils viennent tous avec le même véhicule.

Peu avant dans la journée, Pierre et Fatima [éducatrice], avaient déjà parlé de cette question. DO1 avait participé à la discussion en disant : « Ah ouais, on dirait une maison comme tout le monde, sauf les serrures. Pierre l'avait alors interrogé : « les serrures ? », et DO1 avait répondu : « ben oui, les serrures aux portes des chambres ». (Carnet de terrain, F1, 09/11/11).

Face à un éducateur qui souhaite effacer, du moins dans le discours, le caractère institutionnel de l'établissement, les deux adolescents semblent tenir au terme « foyer ». La différenciation entre l'espace institutionnel et un espace « maison » s'opère dans le discours de DO1 selon la concordance avec les normes sociales (« bizarre », « comme tout le monde »). Les arguments qu'il mobilise insistent sur la visibilité de la dimension institutionnelle de l'établissement de placement, qu'elle se situe au niveau du micro-système (les serrures qui ferment les portes des chambres) ou de l'exo-système (les véhicules, les personnes qui viennent le chercher au collège).

La contradiction entre la dimension institutionnelle et l'attachement des adolescents à l'espace est par ailleurs soulevée par une autre observation, dans le foyer 4 :

Deux maîtresses de maison discutent et évoquent les règles qu'elles doivent respecter dans la cuisine: « ici on n'est pas adapté, c'est de la cuisine familiale. On n'est pas une maison de retraite, on n'est pas un hôpital ». A propos de la charlotte qu'elles devraient porter : « On va pas se déguiser, des gens déguisés ils [les adolescents] en voient partout, à la cantine, à l'hôpital. Ici c'est chez eux, on va pas se déguiser ! ». Elles rebondissent alors sur la situation d'un jeune : « C'est ce qu'il [l'adolescent] a dit, ... lundi, quand je l'ai repris sur ses va et vient.... Il a dit « comment ça se fait si je suis chez moi ici que je peux pas aller et venir comme je veux ? » » (Carnet de terrain, F4, 16/01/13).

Dans cet extrait de terrain, les tensions entre la dimension institutionnelle et la dimension résidentielle de ces espaces sont observées par les maîtresses de maison. Les normes imposées à l'espace de la cuisine entrent pour elles en contradiction avec l'attachement des adolescents au foyer. Cette observation va dans le même sens que l'analyse de l'ambivalence des établissements de placement à travers le rôle de l'alimentation (Dorrer et al., 2010). Les différents extraits d'entretiens et d'observations présentés ici confirment que cette ambivalence n'est pas seulement liée à l'enjeu de l'alimentation et qu'il traverse la prise en charge dans son ensemble.

Conclusion du chapitre 6

Dans une approche collective, les espaces de vie des adolescents sont marqués par plusieurs sphères : celle de la famille et de l'entourage, de l'institution et des pairs. La cartographie collective de ces lieux représentés souligne en outre deux configurations spatiales de la géographie des adolescents placés. La première a trait à la localisation des lieux fréquentés et la seconde est relative à la relation que les adolescents entretiennent collectivement avec l'espace. Les caractéristiques morphologiques et fonctionnelles des lieux fréquentés soulignent la diversité des espaces de vie des adolescents. La présence des équipements et services, des espaces commerciaux et des espaces verts dans les productions des adolescents issues du JRS s'appuie ainsi sur une représentation importante des voies de communication. Outre le fait qu'il confirme l'importance de ces voies dans les représentations des enfants et des jeunes, ce résultat interroge aussi la fonction de la rue comme espace de socialisation (Authier, 1986 ; Parazelli, 2010a).

Les lieux où se concentrent les pratiques des adolescents dessinent ainsi des territoires partagés par et entre les adolescents, notamment dans le centre-ville de Lyon et dans le centre commercial de la Part-Dieu. Dans le cas de Lyon, la rue de la République a en effet été identifiée comme un espace de socialisation important pour les jeunes (Berthet, 2007), et notamment pour les jeunes marginaux (Authier, 1986). La forte proportion des espaces commerciaux met en avant un autre type d'espace. Le centre commercial est un lieu de socialisation juvénile, mis en évidence dans le cas de Lyon (Berthet, 2007) mais aussi dans d'autres contextes culturels (Matthews, Taylor et Percy-Smith, 2000). Les résultats de cette recherche s'inscrivent donc dans la continuité de ces études. La mention de ces lieux par les adolescents se lit à la fois comme un témoin d'une conformité avec les pratiques des adolescents en général, mais peut être interprétée en lien avec leur situation de placement.

Dans cette optique, la deuxième section de ce chapitre invite à une inversion du regard sur le rapport qu'entretiennent les individus au territoire. Individuellement, les adolescents enquêtés entretiennent des rapports différenciés à l'espace. Les pratiques qu'ils expriment en entretien font émerger des espaces de vie à géométrie variable. Certaines configurations associent plusieurs espaces discontinus alors que d'autres formes d'espace de vie émergent, avec des espaces de plus grande échelle et une concentration des pratiques. Les adolescents sont parfois eux-mêmes partagés entre plusieurs espaces, comme le révèle l'analyse de leur attachement au lieu. Leur positionnement ambivalent entre le foyer ou le domicile familial, ou

bien l'investissement dans des espaces autres que le foyer ou le domicile familial révèlent la complexité de leurs rapports résidentiels.

Appréhendés ici à travers la manière dont les adolescents s'approprient chacun des espaces, ces différentes modalités d'attachement interrogent aussi la mise en relation de ces espaces par les adolescents. Dans cette perspective, comment les conditions de déplacement jouent-elles sur l'apprentissage de la mobilité par les adolescents ?

Chapitre 7 - L'apprentissage de la mobilité en contexte de placement

Conformément à la définition du concept retenue dans le chapitre 2, la mobilité est ici attendue comme la capacité des individus à se déplacer. Partant de cette définition, ce chapitre vise à comprendre en quoi le placement intervient dans l'apprentissage de la mobilité des adolescents. Les espaces vécus par les adolescents sont marqués par une importante diversité, autant en termes de catégories de lieux représentés que de configurations. Les établissements de placement proposant des conditions de déplacement différenciées, appréhendées à travers la distance au centre-ville de Lyon et la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur (chapitre 4), l'hypothèse selon laquelle les déplacements quotidiens des adolescents sont différenciés en fonction des établissements est envisagée.

La relation entre les espaces vécus des adolescents et l'établissement où ils sont placés est ainsi analysée dans un premier temps. Ensuite, au-delà de l'influence que les conditions de déplacement peuvent avoir sur les pratiques et représentations spatiales des adolescents, comment jouent-elles sur l'apprentissage des compétences nécessaires à la mobilité ?

1. Les différenciations des espaces de vie selon les établissements de placement

Le rôle des conditions spatiales de déplacement (la distance au centre-ville de Lyon et la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur) sur les différences observées entre les espaces vécus des adolescents est envisagé ici. Dans le même temps, les analyses prennent en compte des variables individuelles, qui pourraient également expliquer ces différences.

1.1. Les différences dans les catégories de lieux représentés

Les différentes catégories de lieux, présentées dans le chapitre 6, ne sont pas représentées de manière uniforme par les adolescents. Plusieurs croisements statistiques ont été réalisés afin d'évaluer la relation entre les variables liées au foyer, les variables liées aux individus et les

catégories de lieux représentés. Pour ces analyses, des regroupements entre les quatorze catégories présentées ont été opérés (Tableau 31). Alors que la relation entre les variables d'établissement et les catégories de lieux représentés est dans tous les cas significative, malgré des degrés différenciés, les relations entre variables individuelles et catégories de lieux représentés ne sont pas significatives (Encadré 4).

Encadré 4: Relations testées à l'aide du Khi2

<u>Effets de foyer (croisement de variables d'établissement et des catégories de lieux représentés)</u>
Foyer/catégories fonctionnelles : ***
Discontinuité/catégories fonctionnelles : ****
Distance/catégories fonctionnelles : Conditions de validité du test Khi 2 non respectées
<u>Effets d'individus (croisement de variables individuelles et des catégories de lieux représentés)</u>
Sexe/catégories fonctionnelles : -
Statut administratif/catégories fonctionnelles : -
Age/catégories fonctionnelles : Résultats différents selon méthode de discrétisation
- relation non significative, * peu significative, ** significative, *** très significative, **** extrêmement significative

Tableau 31: Regroupement des catégories de lieux pour les analyses KHI2

Type de lieu	Catégories utilisées pour le test Khi2	Nombre de lieux représentés
Bâtiment à fonction indéterminée	Espace bâti privé ou indéterminé	219
Logement		
Quartier et ville		
Rue et route	Voie de communication	137
Voie ferrée		
Place et parking	Espace aménagé ouvert au public	63
Monument		
Aménité et mobilier urbain		
Espace vert	Espace à dimension naturelle	108
Cours d'eau		
Espace commercial	Espace commercial	91
Service et équipement	Service et équipement	96
Total		714
Autre élément	Catégorie non prise en compte	17
Lieu indéterminé	Catégorie non prise en compte	64
Total		795

Guy, 2015

1.1.1. Des catégories de lieux représentés différentes en fonction des foyers

Les différentes catégories de lieux sont ainsi plus ou moins représentées en fonction de l'établissement de placement (Tableau 32) et la relation entre les catégories de lieux représentés et les établissements est significative.

Tableau 32: Relation entre le foyer de placement et les catégories de lieux représentés

Tableau de contingence (effectifs)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Foyer 1	8	13	5	2	14	7	49
Foyer 2	74	37	31	19	30	32	223
Foyer 3	30	35	14	18	16	16	129
Foyer 4	107	52	13	69	31	42	314
Total	219	137	63	108	91	96	714
Profil en ligne (%)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Foyer 1	16	27	10	4	29	13	100
Foyer 2	33	17	14	9	13	14	100
Foyer 3	23	27	11	14	12	12	100
Foyer 4	34	17	4	22	10	13	100
Total	31	19	9	15	13	13	100

Guy, 2015

Concernant les catégories de lieux représentés, les écarts¹³³ les plus importants par rapport au profil moyen concernent les espaces bâtis privés ou indéterminés, les voies de communication, les espaces à dimension naturelle et les espaces commerciaux. A l'inverse, les espaces aménagés ouverts au public et surtout les services et équipements sont représentés de manière uniforme en fonction des établissements et suggèrent donc un accès équivalent aux services et équipements dans les quatre établissements. La répartition des espaces à dimension naturelle est intéressante à analyser. Bien qu'ils soient placés dans des contextes ruraux ou périurbains, les adolescents des foyers 1 et 2 représentent moins d'espaces à dimension naturelle que les autres adolescents, et plus particulièrement ceux placés dans le foyer 4, à la localisation urbaine. La faible représentation¹³³ des espaces à dimension naturelle

¹³³ Les écarts par rapport au profil moyen sont considérés à partir de 5 points de différence. Ces écarts apparaissent en vert lorsqu'ils sont positifs et rouge lorsqu'ils sont négatifs.

dans le cas des foyers 1 et 2 suggère que cette dimension des contextes territoriaux est faiblement appropriée par les adolescents de ces établissements. La présence d'espaces à dimension naturelle dans les représentations des adolescents du foyer 4 est liée à la présence d'espaces verts urbains, situés à proximité du foyer, mais correspond aussi à des espaces plus éloignés, qui sont pratiqués individuellement par l'adolescent (espace familial, lieu de formation).

Concernant les établissements, le foyer 1 possède les écarts les plus importants par rapport au profil moyen. Ces écarts sont observés sur l'ensemble des catégories à l'exception des espaces aménagés ouverts au public et des services et équipements. Parmi ces différences, la surreprésentation des espaces commerciaux par les adolescents placés dans le foyer 1 est particulièrement marquante. Le foyer 3 s'éloigne du profil moyen pour deux catégories, les voies de communication et les espaces bâtis privés ou indéterminés, qui, comme dans le cas du foyer 1, sont respectivement surreprésentés et sous-représentés. Les autres établissements s'écartent du profil moyen pour seulement deux catégories : les espaces à dimension naturelle, sous-représentés par les adolescents du foyer 2 et surreprésentés par ceux du foyer 4.

Ces résultats sont mis en relation avec les conditions de déplacement dans ces établissements. En effet, ceux-ci sont caractérisés par des conditions de déplacement différenciées (cf. chapitre 4) mais dont on peut observer certains traits communs. Les foyers 1 et 3 répondent à l'association entre prise en charge tournée vers l'extérieur et distance d'un côté (foyer 1) et proximité et prise en charge tournée vers l'intérieur de l'autre (foyer 3). Le foyer 2 se trouve dans une situation d'intermédiation, autant au niveau de la distance au centre-ville que de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur. Dans le cas du foyer 4, c'est l'association de l'ouverture vers l'extérieur et de la proximité qui fait la spécificité des conditions de déplacement. L'analyse des catégories de lieux représentés en fonction des établissements révèle bien un lien entre le foyer de placement et les lieux représentés. Plus particulièrement, lorsque l'articulation entre distance/extérieur ou proximité/intérieur est intermédiaire (foyer 2) ou incomplète (foyer 4), la répartition des catégories de lieux représentés par les adolescents se rapproche du profil moyen. Cette première interprétation nécessite d'être complétée pour comprendre comment les différentes modalités de contrainte spatiale interviennent sur les catégories de lieux représentés. La relation est en effet très significative pour la variable « discontinuité » (Tableau 33).¹³⁴

¹³⁴ Dans les tableaux présentant les résultats des tests Khi2, les nombres sont arrondis. Les totaux correspondent à la somme des nombres initiaux.

Tableau 33: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "discontinuité" et

les catégories de lieux représentés

Tableau de contingence (effectifs)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Ouverture à l'extérieur	115	65	18	71	45	61	375
Mixte	74	37	31	19	30	19	210
Maintien à l'intérieur	30	35	14	18	16	16	129
Total	219	137	63	108	91	96	714
Profils moyens (%)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Ouverture à l'extérieur	31%	17%	5%	19%	12%	16%	100%
Mixte	35%	18%	15%	9%	14%	9%	100%
Maintien à l'intérieur	23%	27%	11%	14%	12%	12%	100%
Total	31%	19%	9%	15%	13%	13%	100%
Effectifs théoriques							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Ouverture à l'extérieur	115	72	33	57	48	50	375
Mixte	64	40	19	32	27	28	210
Maintien à l'intérieur	40	25	11	20	16	17	129
Total	219	137	63	108	91	96	714
Ecarts Effectifs théoriques - Effectifs observés							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Ouverture à l'extérieur	0	1	7	4	0	2	14
Mixte	1	0	8	5	0	3	19
Maintien à l'intérieur	2	4	1	0	0	0	7
Total	4	5	16	9	1	5	40
Calcul Khi2							
Degrés de liberté	Khi2 observé		Valeur théorique Khi 2		Alpha	Significativité de la relation	
10	39,5515627		35,5640139		0,0001	Extrêmement significatif	

Guy, 2015

Outre la contribution de cette variable, celle de la composition même des établissements dans ces résultats nécessite d'être interrogée.

1.1.2. De faibles différences selon les variables individuelles

La relation entre les catégories de lieux représentés et les variables individuelles (sexe, statut administratif, âge) est, dans le cas de cette étude, moins significative que celle entre les catégories de lieux représentés et les conditions de déplacement. L'absence de relation entre le sexe des adolescents et leur statut administratif et les catégories de lieux représentés est soulignée par les analyses.

Tableau 34: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "sexe" et les catégories de lieux représentés

Tableau de contingence							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Fille	115	71	30	47	44	44	351
Garçon	104	66	33	61	47	52	363
Total	219	137	63	108	91	96	714
Profils moyen (%)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Fille	33%	20%	9%	13%	13%	13%	100%
Garçon	29%	18%	9%	17%	13%	14%	100%
Total	31%	19%	9%	15%	13%	13%	100%
Effectifs théoriques							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Fille	108	67	31	53	45	47	351
Garçon	111	70	32	55	46	49	363
Total	219	137	63	108	91	96	714
Ecart Effectifs théoriques - Effectifs observés							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Fille	1	0	0	1	0	0	2
Garçon	0	0	0	1	0	0	2
Total	1	0	0	1	0	0	3
Calcul Khi2							
Degrés de liberté	Khi2 observé	Valeur théorique Khi 2		Alpha	Significativité de la relation		
5	3	15,0862725		0,01	Non significative		

Guy, 2015

Tableau 35: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "statut administratif" et les catégories de lieux représentés

Tableau de contingence (effectifs)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Mineur Isolé	68	53	24	28	26	20	219
Non Mineur Isolé	150	81	39	78	65	75	488
Total	218	134	63	106	91	95	707
Profils moyens (%)							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Mineur Isolé	31%	24%	11%	13%	12%	9%	100%
Non Mineur Isolé	31%	17%	8%	16%	13%	15%	100%
Total	31%	19%	9%	15%	13%	13%	100%
Effectifs théoriques							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Mineur Isolé	68	42	20	33	28	29	219
Non Mineur Isolé	150	92	43	73	63	66	488
Total	218	134	63	106	91	95	707
Ecarts Effectifs théoriques - Effectifs observés							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
Mineur Isolé	0	3	1	1	0	3	8
Non Mineur Isolé	0	1	0	0	0	1	4
Total	0	5	1	1	0	4	12
Calcul Khi2							
Degrés de liberté	Khi2 observé	Valeur théorique Khi 2		Alpha	Significativité de la relation		
5	12	15,08627247		0,01	Non significative		

Guy, 2015

L'interprétation du résultat concernant l'âge des adolescents est soumise à plusieurs précautions méthodologiques. Dans un premier temps, les données concernant l'âge des adolescents ont été recueillies oralement, par déclaration des adolescents au moment de l'entretien. Bien que la cohérence de ces déclarations ait été vérifiée durant la phase d'observation, ce mode de recueil ne permet pas de prendre en compte plus précisément l'âge des adolescents (au mois près par exemple). En outre, l'âge des MIE, dont la prise en charge est liée à la minorité juridique, est un sujet controversé. Enfin, une troisième précaution méthodologique concerne la réalisation du test statistique du Khi2. La variable quantitative

« âge » a été discrétisée afin d'être croisée avec la variable « catégories de lieux représentés ». Le regroupement en classes d'âge confirme l'absence de relation entre l'âge des adolescents et les catégories de lieux représentés.

Tableau 36: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "statut administratif" et les catégories de lieux représentés

Tableau de contingence							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
12 - 15	107	57	25	41	48	42	320
16 - 18	112	80	38	67	43	54	394
Total	219	137	63	108	91	96	714
Effectifs théoriques							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
12 - 15	98	61	28	48	41	43	320
16 - 18	121	76	35	60	50	53	394
Total	219	137	63	108	91	96	714
Ecart Effectifs théoriques - Effectifs observés							
	Espace bâti privé ou indéterminé	Voie de communication	Espace aménagé ouvert au public	Espace à dimension naturelle	Espace commercial	Service et équipement	Total
12 - 15	1	0	0	1	1	0	4
16 - 18	1	0	0	1	1	0	3
Total	1	1	1	2	2	0	7
Calcul Khi2							
Degrés de liberté	Khi2 observé	Valeur théorique Khi 2			Alpha	Significativité de la relation	
5	7	15,0862725			0,01	Non significative	

Guy, 2015

Cette absence ou faiblesse de relation montre que les effets de foyer observés ne sont pas liés à un effet de structure fille/garçon ni à la présence de MIE au sein des établissements. D'autre part, ces résultats invitent à nuancer le rôle du sexe comme facteur de la structure des représentations spatiales (Matthews, 1987) puisque la relation entre le sexe et les catégories de lieux représentés n'est pas significative (Tableau 34).

1.2. Les différences dans l'étendue et la configuration des espaces de vie

L'établissement de placement intervient de différentes manières sur la configuration des espaces de vie des adolescents. Son rôle dans ces configurations est ici appréhendé à travers la localisation des lieux que les adolescents disent fréquenter, afin d'envisager un éventuel effet de proximité avec l'établissement. Dans un second temps, la relation entre les conditions de déplacement et la place du foyer dans la configuration des espaces vécus est analysée, puis mise en regard des variables individuelles des adolescents.

1.2.1. Des effets de proximité plus ou moins importants

La manière dont le foyer intervient dans les configurations des espaces de vie est analysée à travers l'espace dans lequel se situent leurs pratiques. Les lieux représentés par les adolescents sont plus ou moins proches de leurs établissements¹³⁵. La distance minimum séparant un lieu représenté de l'établissement de placement est égale à 0, dans le cas où le foyer est représenté, mais peut atteindre des distances importantes, notamment dans le cas de lieux représentés situés hors du département du Rhône¹³⁶. La distance qui sépare le foyer de ces lieux suppose que la consigne est adaptée par les adolescents. Les calculs concernant la distance entre les établissements de placement et les lieux représentés ne tiennent donc pas compte des lieux représentés situés en dehors du département du Rhône. Ce calcul de distance concerne les lieux représentés par les adolescents ayant pu faire l'objet d'une localisation, précise, par contexte, et par commune (Tableau 11). Ces distances sont donc à interpréter avec précaution pour deux raisons. Tout d'abord elles ne concernent pas l'ensemble des lieux représentés par les adolescents. Ensuite, la localisation par contexte et par commune est imprécise.

La distance moyenne entre le foyer et les lieux représentés au sein du département du Rhône diffère selon les établissements, entre un peu plus de 8 km pour la distance moyenne la plus faible (foyer 3) et environ 23,5 km pour la distance la plus élevée (foyer 1). La répartition de ces distances moyennes entre les foyers suggère une relation avec leur caractère plus ou moins tourné vers l'intérieur (Tableau 37). En effet, les deux établissements caractérisés par une ouverture sur l'extérieur ont les distances moyennes les plus élevées et l'établissement caractérisé par la fermeture possède la distance moyenne la plus faible. Le foyer 2, en position

¹³⁵ La distance envisagée ici est la distance topographique. La calcul s'effectue en effet à partir de la localisation *a posteriori* de lieux représentés, et non de pratiques effectives de déplacement.

¹³⁶ Ces lieux sont situés dans les villes suivantes : Paris, Béziers, Marseille, Annecy.

intermédiaire sur l'axe de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur, se trouve aussi dans une position intermédiaire par rapport à sa distance moyenne aux lieux représentés par les adolescents.

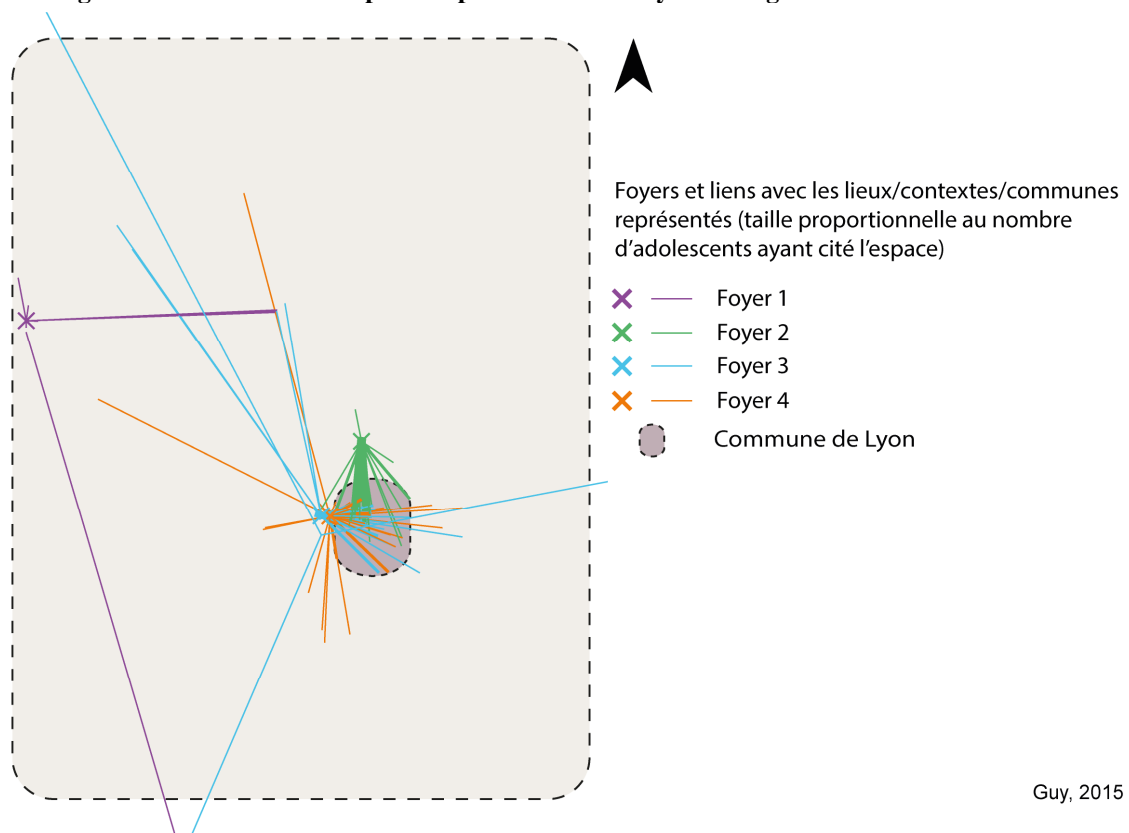
Tableau 37: Distance moyenne des lieux représentés aux foyers (en m) en fonction des foyers

Etablissement	Positionnement sur l'axe « discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur »	Distance moyenne (en mètres)	Nombre de lieux dont la distance est calculée	Nombre total de lieux représentés
Foyer 3	Intérieur	8217	80	133
Foyer 2	Intermédiaire	9474	216	261
Foyer 4	Extérieur	10978	207	347
Foyer 1	Extérieur	23516	38	54

Guy, 2015

La cartographie des lieux que les adolescents disent fréquenter permet de nuancer et d'approfondir ces résultats. En effet, la représentation graphique, sous la forme de chorème, des liens entre établissements et lieux représentés montre que malgré des distances moyennes proches les établissements ne sont pas caractérisés par le même type de liens (Figure 3).

Figure 3 : Liens entre les espaces représentés et les foyers d'origine des adolescents



Guy, 2015

Pour le foyer 3, deux types de flux sont observés, vers le centre-ville de Lyon mais aussi vers les communes alentour. Pour le foyer 2, les flux sont moins contrastés et dirigés vers l'agglomération lyonnaise. Le foyer 4 et le foyer 1 sont caractérisés par des liens plus distants du foyer.

En s'intéressant plus spécifiquement à l'espace du foyer dans les représentations des adolescents, un effet de proximité entre les lieux représentés et les établissements d'origine apparaît clairement. En effet, la représentation de lieux proches des foyers est attribuée à des adolescents placés dans ces établissements. Au-delà de ce constat général, cette carte amène à distinguer plusieurs cas :

- Dans le cas du foyer 1 et du foyer 2, les lieux situés dans les environs de l'établissement sont représentés uniquement par les adolescents placés dans le foyer en question. La fréquentation de ces espaces apparaît donc liée à la prise en charge.

- Dans le cas du foyer 3 et du foyer 4, les lieux situés dans l'environnement du foyer sont représentés par les adolescents y étant placés mais certains lieux proches sont représentés par des adolescents venant d'autres foyers. A l'inverse des foyers 1 et 2, les foyers 3 et 4 ne sont pas isolés et l'analyse de la provenance géographique des individus représentant les lieux situés dans leur environnement nécessite donc d'être analysée à une échelle plus fine.

Un lieu situé dans le territoire du foyer 4 est mentionné par un adolescent du foyer 2, et trois lieux par des individus placés dans le foyer 3. DA1 représente ainsi une église située à quelques mètres du foyer 4 et nomme l'établissement :

« Comment je peux faire une église ? (prend un rectangle), ça c'est une église à [Nom du quartier].

Tu vas faire quoi là-bas ?

Voir des potes qui sont au [Nom du foyer 4]... » (DA1, F3, 29/06/12).

La proximité spatiale entre ces deux établissements induit ainsi une pratique commune de l'espace mais aussi des relations entre les adolescents de ces deux établissements. Ces relations, observées à l'échelle des territoires du quotidien, se retrouvent également à l'échelle des trajectoires institutionnelles. Lors de l'enquête dans le foyer 4, une adolescente qui était placée au foyer 3 auparavant a été rencontrée.

Si les espaces proches des foyers sont fréquentés en priorité par les adolescents placés dans ces établissements, l'espace du foyer n'est pas représenté par tous les adolescents et n'occupe pas la même place dans la configuration des espaces de vie.

1.2.2. La configuration des espaces de vie : des différences entre foyers...

Les croisements des différentes configurations des espaces de vie avec les établissements ne permettent pas de tester statistiquement cette relation¹³⁷. Cependant, ces croisements montrent la spécificité de certains établissements.

Tableau 38: Configurations des espaces de vie selon les foyers

Tableau de contingence (effectif)							
	Concentration avec ancrage au foyer	Concentration avec ancrage autre que foyer	Dispersion avec ancrage au foyer	Dispersion avec ancrage autre que foyer	Dispersion multiple	Non déterminé	Total
Foyer 1	1	2	0	0	0	1	4
Foyer 2	1	5	0	3	3	0	12
Foyer 3	0	1	1	3	6	0	11
Foyer 4	4	3	2	3	5	1	18
Total	6	11	3	9	14	2	45
Profil moyen (%)							
	Concentration avec ancrage au foyer	Concentration avec ancrage autre que foyer	Dispersion avec ancrage au foyer	Dispersion avec ancrage autre que foyer	Dispersion multiple	Non déterminé	Total général
Foyer 1	25%	50%	0%	0%	0%	25%	100%
Foyer 2	8%	42%	0%	25%	25%	0%	100%
Foyer 3	0%	9%	9%	27%	55%	0%	100%
Foyer 4	22%	17%	11%	17%	28%	6%	100%
Profil moyen	13%	24%	7%	20%	31%	4%	100%

Guy, 2015

Du point de vue de l'ancrage (qu'il soit inclus dans une configuration concentrée ou dispersée), les foyers 2 et 4 se distinguent des quatre établissements (Tableau 38).

Le foyer 2 est ainsi marqué par la surreprésentation des configurations avec un ancrage autre que le foyer, concentrées ou non, et la sous-représentation des configurations avec un ancrage au foyer. A l'inverse, le foyer 4 s'écarte positivement du profil moyen pour les deux configurations présentant un ancrage au foyer, et négativement pour les deux configurations avec un ancrage autre que le foyer.

Le profil du foyer 3 est quant à lui marqué par la distinction entre formes concentrées et formes dispersées. Les configurations des espaces de vie des adolescents du foyer 3 sont largement marquées par la dispersion, surreprésentée par rapport au profil moyen dans ses

¹³⁷ Pour ces croisements, les effectifs ne remplissent pas les conditions de faisabilité du test du Khi2.

trois formes (avec ancrage au foyer, avec ancrage autre que foyer, multiple). La surreprésentation de la configuration « dispersion avec ancrage au foyer » est peu élevée, et l'absence de configuration « concentration avec ancrage au foyer » souligne l'absence d'ancrage à l'établissement dans les représentations. Ce résultat est particulièrement intéressant lorsqu'il est mis en relation avec la distance moyenne entre le foyer et les lieux représentés. En excluant le cas du foyer 1, dont l'effectif pour les configurations des espaces de vie est particulièrement faible, on observe une relation inversée entre l'ancrage au foyer et la distance entre le foyer et les lieux représentés. Le foyer 4, où les lieux représentés sont les plus distants, est celui qui est le plus marqué par l'ancrage. A l'inverse, les foyers 2 et 3, marqués par une distance faible, sont ceux pour lesquels l'ancrage au foyer est sous-représenté. Au niveau des établissements, la distance des lieux représentés par les adolescents ne s'accompagne pas d'une faiblesse de l'ancrage à cet espace. Bien au contraire, espace de vie étendu et ancrage à l'espace du foyer semblent aller de pair.

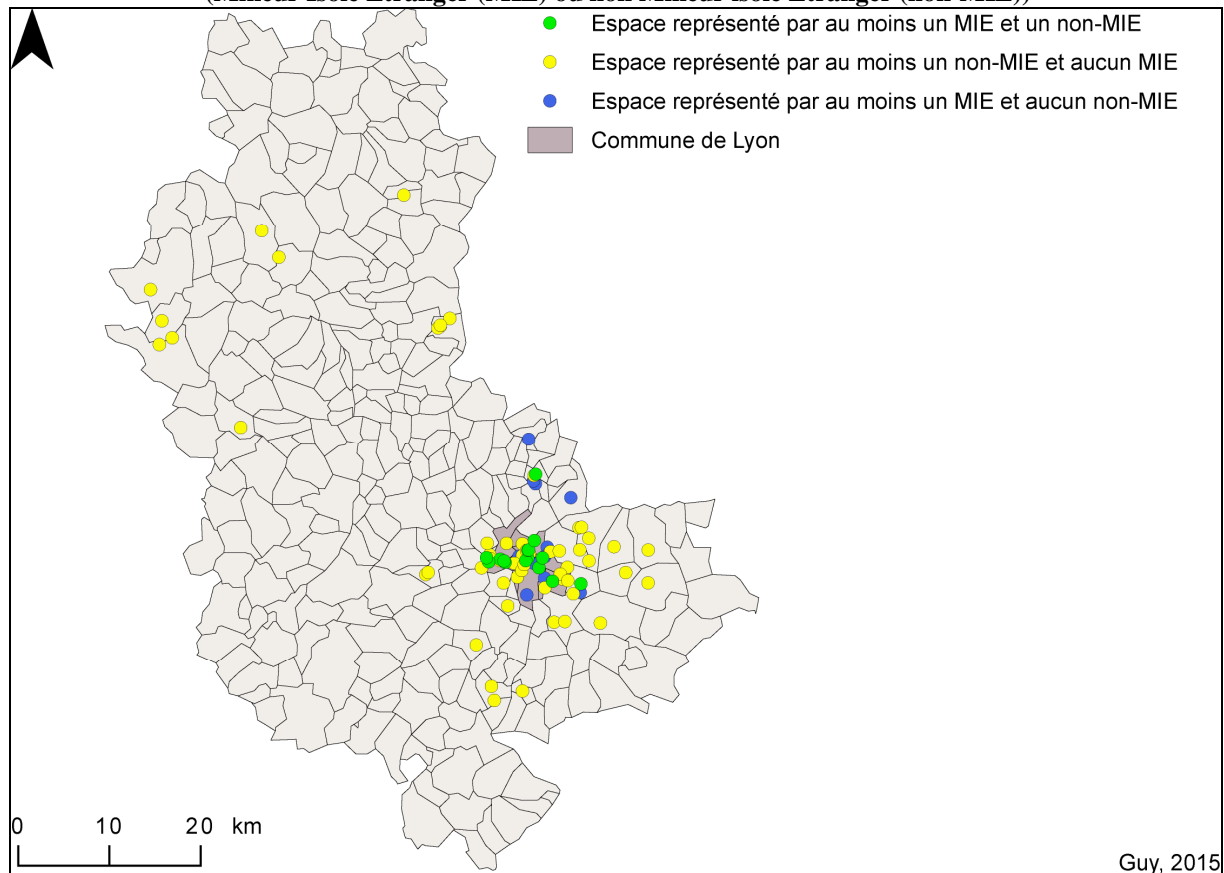
Ainsi, bien que les foyers 3 et 4 soient situés à proximité l'un de l'autre, ils donnent à voir des modalités de représentation du foyer différenciées et suggèrent l'intervention d'autres variables que la distance au centre-ville de Lyon dans la configuration des espaces de vie. En effet, la trajectoire et le système résidentiel des adolescents interviennent aussi dans ces configurations.

1.2.3. ... associées au poids de la trajectoire et du système résidentiel

Comme dans le cas des catégories de lieux représentés, l'hypothèse selon laquelle les effets du foyer sur la configuration des espaces de vie sont associés à des variables propres aux adolescents est envisagée, et notamment leur statut administratif. L'échantillon ne permet pas de tester statistiquement la relation entre les configurations des espaces de vie et les variables individuelles. Cependant, la cartographie des lieux, contextes et communes représentés en fonction de ces variables révèle leur rôle dans la configuration des espaces de vie. La cartographie des espaces représentés en fonction du statut administratif des adolescents est à ce titre intéressante.

Carte 8: Espaces représentés en fonction du statut administratif de l'adolescent

(Mineur Isolé Etranger (MIE) ou non Mineur isolé Etranger (non-MIE))



Les MIE présentent en effet la double spécificité d'avoir connu un parcours migratoire (trajectoire) et d'avoir (pour la grande majorité d'entre eux) un système résidentiel centré sur le foyer. Les espaces représentés par les MIE (qu'ils soient représentés seulement par l'un d'entre eux ou également par un non-MIE) sont concentrés dans l'agglomération lyonnaise. A l'inverse, les lieux qui sont situés hors de l'agglomération et qui sont dispersés dans l'ensemble du département du Rhône, ne sont représentés par aucun MIE. Cette différence peut être expliquée par l'absence de lieu de résidence autre que le foyer pour la majorité des MIE, qui, par définition, n'ont pas de famille présente dans le département. Bien que certains soient accueillis plus ou moins régulièrement dans des familles d'accueil, leurs pratiques semblent circonscrites à l'agglomération lyonnaise.

L'analyse des lieux représentés en fonction du statut administratif des adolescents montre le rôle de leur système résidentiel dans la configuration de l'espace de vie. Il apparaît alors nécessaire de comprendre comment ces derniers se familiarisent avec l'espace du foyer, en considérant le placement comme une étape dans leur parcours résidentiel.

2. Se repérer dans un espace de résidence « nouveau »

Afin de comprendre comment les conditions de déplacement interfèrent avec le parcours résidentiel des adolescents, une prise en compte de la dimension temporelle, sur le temps long, s'avère nécessaire. L'objectif du placement est souvent de créer une distance entre l'adolescent et sa famille, même si celle-ci peut être réduite. Le changement de résidence introduit de fait une discontinuité dans la trajectoire résidentielle des adolescents. Ainsi, les deux modalités de contrainte spatiale observées au niveau des déplacements des adolescents (cf. chapitre 4) sont présentes à l'échelle de leur parcours résidentiel. Dès lors, comment cette distance et cette discontinuité au niveau du parcours résidentiel sont-elles vécues par les adolescents ? La localisation et la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement interfèrent-elles avec la manière dont les adolescents se familiarisent avec cet espace ?

2.1. Un espace plus ou moins familier

Lorsque les adolescents arrivent dans les établissements, leur connaissance de l'espace dans lequel est situé le foyer est inégale. Alors que certains connaissent déjà cet espace, d'autres témoignent de la découverte d'un espace inconnu jusque-là.

Cette familiarité différenciée s'observe dans un premier temps à travers leurs représentations, dont la structure peut être un indicateur. L'ensemble des adolescents se répartit assez uniformément entre les trois grands types de structure : cheminement (15), spatiale (14) ou mixte (10), indiquant des degrés différenciés de familiarité avec l'espace. La structure cheminement (*route maps*) correspond en effet à un faible niveau de familiarité alors que la structure vue d'ensemble (*survey map*) correspond à un niveau de familiarité plus élevé (Annexe 11).

Tableau 39: Structure des représentations spatiales

Type de structure	Nombre d'individus
Cheminement unique	3
Cheminement multiple en réseau	3
Cheminement multiple déconnecté	9
Spatial en réseau	8
Spatial sans réseau	6
Mixte (spatial/cheminement)	10
Indéterminée	6
Total	45

Guy, 2015

Ces différences dans la familiarité s'observent également dans le discours des adolescents. La connaissance préalable de l'établissement est liée à sa proximité avec le lieu de résidence antérieur de l'adolescent, que celui-ci soit le domicile familial ou un autre établissement de placement. TA2 explique ainsi qu'elle connaissait l'espace du foyer 4 avant son placement, du fait d'un placement antérieur dans un foyer proche et de relations familiales dans cet espace :

« Et au niveau du foyer tu as pensé quoi ?

Si j'aime bien... Ça reste dans [localisation du foyer], c'est pas loin de chez ma grand-mère, de ma mère et du foyer de ma sœur donc j'aime bien ce quartier. » (TA1, F, F4, 31/05/13).

QR1 connaissait également l'établissement avant d'y être placée, comme le montre cet extrait de carnet de terrain :

Nous sortons faire une promenade et QR1 est au téléphone. Quand elle raccroche, je lui demande si elle sait où elle va. Elle me dit alors « ne t'inquiète pas, je connais tous les raccourcis » et m'explique qu'elle vivait là avant. Quand je lui demande des précisions, elle me dit qu'elle a vécu ici pendant 6 ans et que c'est elle qui a demandé à venir dans ce foyer : « je connaissais des gens, et de réputation aussi. » (Carnet de terrain, F3, 07/05/12).

Ainsi, la connaissance de l'espace du foyer, liée à sa proximité avec le domicile familial, peut s'accompagner d'une connaissance de l'établissement lui-même. Cette connaissance préalable concerne une minorité d'adolescents. En effet, ils sont plus nombreux à évoquer une découverte lors de leur placement.

Celle-ci est évoquée de manière plus ou moins neutre par les adolescents. Alors que certains mentionnent seulement le fait de ne pas connaître cet espace antérieurement au placement, d'autres insistent sur les difficultés liées à cette méconnaissance. Plusieurs adolescentes témoignent par exemple d'une perte de repères au moment de l'annonce du placement ou de l'arrivée au foyer :

« Et tu connaissais [commune du foyer] avant de venir ici ?

Non ! Quand on m'a dit que j'allais à [Commune du foyer], j'ai cru que j'allais être loin de Lyon, de ma famille. Je croyais que [Commune du foyer] c'était pas à Lyon. Je savais pas comment on faisait pour aller à Grange Blanche, j'étais paumée !! » (DA1, F, F3, 29/06/12).

« Et quand tu es arrivée ici, quelle a été ta première impression ?

J'étais perdue, paumée ! » (IS1, F, F3, 05/09/12).

« Ça m'a délocalisée, ça m'a fait un gros changement. C'était pareil que chez ma mère ». (ED2, F, F4, 13/06/13).

Ces deux adolescentes parlent d'une perte de repères spatiaux à l'arrivée au foyer. Les adjectifs « paumée » et « perdue » rendent bien compte de cette absence de repères. Le verbe « croire » utilisée par DA1 montre bien que la distance géographique entre le domicile familial et le foyer, perçue au moment de son arrivée, ne se fonde pas sur la réalité mais sur l'absence de connaissance de ce nouvel espace. Dans d'autres cas, une distance avérée entre le foyer et le domicile familial entraîne un changement dans les habitudes des adolescents :

« Et comment ça s'est passé quand t'es arrivé ici, au niveau des transports ?

C'était un peu chaud, enfin, au début c'est chaud et après tu t'y habitues.

C'est quoi qui était chaud ?

Le temps...ben par exemple si ton lycée il est assez près de chez toi, t'as pas trop de temps de bus tout ça, que là t'as une heure de bus pour aller à ton lycée, c'est chaud. Si t'as envie de bouger avec des potes, tu galères, tu te tapes une heure aller, une heure retour. » (FY1, G, F4, 18/06/13).

Ici, c'est bien le temps de transport qui constitue une nouveauté à laquelle l'adolescent s'est habitué. D'autres adolescents expliquent s'être perdus lors de leurs premiers déplacements autonomes :

« Et au niveau des transports ça s'est passé comment quand t'es arrivé ?

Ben des fois, je me perdais, je me suis perdu.

C'est vrai ? Parce que tu voulais aller où ?

Ben, je savais pas la route.

Et en ce moment t'as le droit de prendre le bus tout seul ?

Oui, je vais à l'école tout seul.

Mais avant, c'était pareil ?

Non, avec ma sœur. Mais une fois j'étais puni à l'école et ils m'ont laissé tout seul, je me suis trompé, je me suis perdu après je me suis retrouvé. » (GA3, G, F4 20/02/13).

Ici, la perte de repères et le changement dans les habitudes s'intègrent à une découverte plus générale, en lien avec le parcours migratoire de l'adolescent. Celui-ci évoque par exemple sa

méconnaissance de la langue française lorsque je l'interroge sur son arrivée dans l'établissement. Cette découverte plus générale se retrouve chez plusieurs MIE pour lesquels l'arrivée au foyer correspond à l'arrivée en France. La mention de cette distance géographique, qu'elle soit vécue ou imaginée, entre le foyer et l'espace familial, interroge plus globalement la perception de l'espace du foyer.

2.2. Un espace majoritairement perçu comme différent

Au cours des entretiens, vingt-cinq adolescents ont été interrogés sur une éventuelle différence entre l'espace du foyer et leur espace familial¹³⁸. Alors que quatre adolescents n'observent pas de différences entre ces espaces¹³⁹ et que l'un d'entre eux dit ne pas savoir s'il y a une différence, la majorité d'entre eux (20) répond positivement et souligne une différence entre ces deux espaces. La réponse d'un adolescent disant ne pas observer de différence entre l'espace du foyer et celui où vit sa famille est intéressante. En effet, alors qu'il répond dans un second temps qu'il n'y a pas de différence au niveau du « quartier », il souligne auparavant une différence au niveau de ses relations sociales :

C'est quoi qui est différent ?

Ben là-bas y a des potes que je connais, y a ma famille, y a tout ça. » (GA1, G, F4, 16/01/13).

Cette double dimension, à la fois sociale et spatiale, de la distance entre l'espace du foyer et l'espace familial des adolescents, apparaît dans les réponses des adolescents qui sont positives. Dans la plupart des cas, les réponses mobilisent différentes caractéristiques de l'espace : la population, la fréquentation, l'ambiance, les équipements, la morphologie. Souvent mêlées au sein des réponses, ces caractéristiques peuvent concerner l'espace du foyer ou l'espace familial.

¹³⁸ La question a été posée de différentes manières selon le moment où elle intervenait dans l'entretien. Par exemple, dans le cas de FY1, cette question est posée alors que l'adolescent a mentionné dans sa réponse à la question précédente une différence entre l'espace du foyer et celui où il résidait avant. Je lui demande alors : « Et qu'est-ce que différencie le quartier où tu habitais avant d'ici, à part que c'est calme, y a d'autres choses ? » (FY1, G, F4, 18/06/13). La question est posée de manière plus directe dans d'autres cas, comme dans le cas de l'entretien avec UR1 : « Est-ce que tu trouves que le quartier de chez ta mère, c'est différent d'ici ? » (UR1, F, F4, 03/02/12).

¹³⁹ C'est le cas notamment des adolescents dont l'espace du domicile familial est proche de l'espace du foyer.

Tableau 40 : Caractérisation de l'espace du foyer et de l'espace familial par les adolescents

	Equipement	Ambiance	Morphologie	Indication sociales	Indication géographique
Foyer 1	pas un magasin	calme		personne	
Foyer 2	rien pas grand chose				un peu à côté de Lyon
				tout seul	rien
Foyer 3	les magasins, la superette, la pizzeria près de tout, tout, les métros	calme			pas la campagne
		calme			quartier
			les routes		
			moins de tours, plus de maisons		
Foyer 4	un magasin, champs des magasins, des voitures				ville campagne
	trop de bruit, trop de voitures, plein de trucs	calme			
	magasins magasins		moche, travaux		quartier
	plus de magasins, des maisons y a que des immeubles				
	herbe	calme	beau		paysage de campagne, un peu vers la campagne
	plein de trucs	calme			
		libre	grand	plus de gens	Lyon
		convivial calme		pas la même population, français	campagne
		un peu calme			
			bâtiments	langue	
			plus riche	pas Lyon, commune	
	Espace caractérisé : Familier Foyer Familier et foyer				

Guy, 2015

La caractéristique des espaces mentionnée le plus souvent concerne la présence d'équipements (neuf adolescents). Les adolescents relèvent notamment la présence différenciée de magasins entre les deux espaces. Cette présence de magasins peut être associée à l'un ou l'autre des espaces, en fonction des foyers. Dans les foyers 1, 2 et 3, cette caractéristique apparaît plutôt à travers l'absence d'équipements et de services. SY1 remarque ainsi à propos de la commune limitrophe du foyer 1 : « y a même pas un magasin ». Le renchérissement de la négation avec l'usage de l'adverbe « même » montre l'étonnement de l'adolescent par rapport à la situation qu'il décrit. Cette dimension d'étonnement est

développée par la suite puisque l'adolescent explique qu'il n'a pas « l'habitude » de cette situation et exprime un jugement négatif par rapport à cette dernière : « C'est pourri, j'ai pas l'habitude. » (SY1, G, F1, 03/05/12).

Dans le foyer 2, un adolescent signale qu'il n'y a « pas grand-chose » dans l'espace du foyer, tandis que cette caractéristique apparaît en négatif lorsque QR1 évoque l'espace où vit sa sœur, qui est pour elle différent de celui du foyer et qui est caractérisé par la présence de commerces (QR1, F, F3, 08/06/12).

Dans le foyer 4, quatre adolescents remarquent la présence d'équipements et services tandis que l'une d'entre eux fait l'observation inverse :

« Et le quartier là-bas tu trouves que c'est différent du quartier des [foyer 4] ?

Oui.

C'est quoi qui est différent ?

Y a plus de magasins, de ...des magasins, des maisons, qu'au foyer y en a moins, y a que des immeubles. » (EL1, F, F4, 20/02/13).

Huit adolescents mentionnent une différence en termes d'ambiance. L'adjectif qualificatif « calme » est utilisé par six d'entre eux, pour qualifier l'espace du foyer (3) ou l'espace familial (3). Comme pour la présence d'équipements et de services, l'ambiance de l'espace d'un même établissement peut être caractérisée de manière opposée par les adolescents. C'est le cas notamment de l'espace du foyer 4, tel qu'il est perçu par FY1 et EM1 :

« Et qu'est-ce que t'as pensé du quartier ?

Je sais pas. Ça change un peu de vers chez moi, enfin j'ai trouvé ça un peu calme en fait, c'est un peu... » (FY1, G, F4, 18/06/13).

« Parce que en fait là-bas c'est calme et tout, ici y a trop de bruit, trop de voitures, y a plein de trucs... » (IM1, F, F4, 23/01/13).

Ces perceptions différentes d'un même espace soulignent la diversité des espaces familiaux des adolescents. Si une différence entre l'espace du foyer et l'espace familial est bien mentionnée par la plupart d'entre eux, celle-ci donne lieu à des caractérisations parfois opposées de l'espace d'un même foyer.

Les caractéristiques de l'espace physique sont également mentionnées par les adolescents. Certains décrivent objectivement ces différences, comme TO1 qui explique qu'il y a « moins de tours, plus de maisons » (TO1, F, F3, 05/09/12), dans l'espace du foyer que dans son espace familial. Deux adolescents venant d'autres pays évoquent également des différences concernant les « routes » (EN2) ou les bâtiments (ER1). D'autres émettent un jugement par

rapport aux caractéristiques physiques de l'espace. Les adjectifs « beau » et « moche » sont par exemple utilisés par deux adolescents du foyer 4 pour décrire leur espace familial.

La dimension sociale de la distance entre l'espace du domicile familial et l'espace du foyer est également soulignée par certains adolescents. Plusieurs se réfèrent enfin aux individus présents dans l'espace, comme cette adolescente qui évoque « la population » pour justifier sa réponse positive à la question de la différence entre son espace d'origine et celui du foyer :

« C'est quoi la différence ?

Ben c'est pas la même population déjà. Et puis c'est pas pareil l'ambiance.

C'est quoi qui n'est pas pareil ?

Là-bas c'est convivial.

Là-bas ?

Ouais chez moi. Tout le monde se connaît. » (ED2, F, F4, 13/06/13).

Si elle ne donne pas plus de précisions sur la population en question, se référant plutôt à l'interconnaissance et aux relations sociales entre les personnes, d'autres enquêtés précisent ces différences sociales. Une première distinction apparaît, avec des adverbes de quantité révélant la présence d'individus (« plus de gens », MU2) ou au contraire leur absence (« pas beaucoup de gens », LO1, « personne » SY1).

Des distinctions d'ordre qualitatif sont également opérées par les adolescents. Une adolescente évoque ainsi une différence relative à l'origine des personnes :

« T'as pensé quoi du quartier ?

Y a que des Français. Enfin des Français, je parle français mais c'est pas pareil. » (ED2, F, F4, 13/06/13).

AN3 évoque une différence de richesse entre un quartier qui lui est familier et l'espace du foyer :

« Et tu dirais que [commune d'origine] c'est différent du quartier d'ici ?

Ouais.

Pourquoi ?

Je sais pas c'est différent.

Mais qu'est-ce qui est différent ?

C'est plus riche ici qu'à [commune d'origine]. » (EN3, G, F4, 16/01/13).

Les adolescents témoignent ainsi de la découverte d'un espace qui se différencie de leur espace familial. Qu'il s'agisse de caractéristiques sociales, fonctionnelles, ou

morphologiques, ils distinguent, pour la plupart¹⁴⁰, l'espace dans lequel se situe le foyer et celui qu'ils ont connu auparavant. Les caractérisations opposées d'un même établissement révèlent la dimension individuelle, et notamment le poids de l'espace familial auxquels les adolescents se réfèrent dans leur appréciation du foyer. L'arrivée dans cet espace perçu comme nouveau implique la création de nouveaux repères.

2.3. Connaissance et reconnaissance de l'espace : créer des repères

L'évocation des différents espaces qu'ils connaissent, qu'il s'agisse d'espaces familiers ou d'espaces du foyer, amène les adolescents à utiliser des catégorisations géographiques. Trois grands types de catégorisations sont présents dans leur discours pendant les entretiens, témoignant d'une capacité d'objectivation de la différence ressentie à l'arrivée dans l'établissement. Cette identification de l'espace à l'échelle méso ne concerne cependant pas tous les adolescents et peut être mise en lien avec la localisation des établissements.

La distinction entre la ville et la campagne est dans un premier temps mentionnée. La présence d'espaces verts est ainsi associée au terme de « campagne » :

« Est-ce que tu trouves que [commune de résidence de la mère] c'est différent d'ici ?

Oui ! A [commune de résidence de la mère] y a plein de champs, c'est la campagne, y a un seul endroit avec des magasins vers la mairie. Alors qu'ici c'est plus la ville, y a des magasins, des voitures. » (ON1, F, F4, 22/04/13).

« Est-ce que tu trouves que le quartier de chez ta mère c'est différent d'ici ?

Ben oui c'est très... c'est plus... y a de l'herbe, c'est beau, c'est bien, c'est calme.

Vers chez ta mère ?

Oui. En plus c'est un petit peu le paysage campagne parce que y a plein d'arbres et puis c'est super calme. On est un petit peu vers la campagne. » (UR1, F, F4, 03/02/12).

« J'accompagne DO2 à son activité. Sur le chemin, nous discutons du quartier :

- Tu aimes bien le quartier ?

Bof, j'aime pas trop la ville, je préfère quand c'est un peu la campagne. Et j'aime bien la montagne aussi.

- T'aimes pas trop la ville ?

- *Non... Je préfère [Nom d'une commune].*

- C'est pas la ville ?

- *Non, c'est pas comme ici, c'est pas comme Lyon. Quand même il y a beaucoup plus d'herbe ! » » (Carnet de terrain, F4, 09/01/13).*

¹⁴⁰ Question posée à 25 adolescents.

Dans cet extrait de discussion informelle, l'opposition entre ville et campagne est mentionnée spontanément par DO2. Le critère de la végétation est là encore cité et conduit à identifier une commune de plus de 40 000 habitants comme n'étant pas « la ville ». Le terme de campagne est également utilisé pour qualifier un lieu tiers, comme dans le cas de TE1 évoquant un séjour en famille d'accueil. Ce terme, utilisé spontanément, ne peut pas, selon l'adolescente, être utilisé pour qualifier l'espace du foyer 2 :

Et ici c'est la campagne ?

Ben non. Non, c'est pas la campagne ici.

Non ?

Non, y a pas de vaches.

C'est le critère de la campagne la vache ?

Ben ouais.

Là-bas y avait des vaches ? Donc ici pour toi c'est la ville ?

Non, c'est pas la ville, c'est... comment dire... je sais pas, c'est pas la ville, ni la campagne, c'est rien du tout.

Si tu devais décrire, tu dirais quoi ?

C'est un point sur la carte. Non je sais pas, c'est un quartier (rire).

C'est un quartier ?

Non, c'est pas un quartier, je rigole, bref. » (TE1, F, F2, 23/03/12).

La difficulté à caractériser le lieu apparaît à travers le rire de l'adolescente et la volonté de couper court à la question. Au-delà de cette incertitude, la définition qu'elle donne de cet espace par la négative est intéressante. Elle correspond à certaines définitions données de l'espace péri-urbain comme un tiers espace. La position de l'espace par rapport à la ville de Lyon est également un moyen utilisé par les adolescents pour caractériser les espaces. On retrouve alors la position « d'entre deux » du foyer 2. Ainsi, deux adolescents évoquent le positionnement par rapport à la commune de Lyon pour indiquer l'environnement du foyer :

« Là-bas c'est Lyon, c'est la ville. Ici c'est... en dehors de Lyon. » (EN1, G, F2, 18/02/12).

« On peut pas comparer. [commune des parents] y a rien, ici y a pas grand-chose non plus mais on est un peu à côté de Lyon. » (HE1, G, F2, 12/09/12).

Dans ces deux citations, la proximité à la commune de Lyon ne caractérise pas de la même manière l'espace du foyer et l'espace familial. Pour EN1, le foyer, « en dehors » de Lyon, est perçu comme distant par rapport à un espace familial situé à Lyon même. A l'inverse, pour HE1, bien que le foyer 2 ne soit pas à Lyon, il en est plus proche que la commune où résident ses parents. La proximité du foyer 2 à la commune de Lyon n'a pas la même intensité pour

ces adolescents mais ils utilisent la ville de Lyon comme point de repère commun. L'espace du foyer 2 est, comme dans le cas de TE1, décrit par ce qu'il n'est pas. L'utilisation du toponyme « Lyon » s'accompagne aussi du recours à des termes plus génériques en lien avec le découpage administratif du territoire, comme dans le cas de AN3 qui distingue son espace familial par le fait qu'il n'est pas Lyon et explique que « c'est une commune ». La catégorisation de l'espace par les adolescents concerne aussi des espaces infra-communaux. Le terme « quartier » est ainsi utilisé pour différencier leur espace familial de l'espace du foyer. Deux adolescents l'utilisent spontanément lorsqu'ils évoquent la différence entre l'espace du foyer et leur espace familial :

« C'est quoi la différence ?

[Commune du foyer] c'est calme ! [Quartier de résidence 1] et les [quartier de résidence 2] ça bouge plus. [Commune du foyer] c'est calme alors que dans les quartiers, c'est pas calme.

[Commune du foyer] c'est pas un quartier ?

Ben non, [Commune du foyer] c'est pas un quartier !

Pourquoi ? C'est quoi un quartier pour toi ?

Je sais pas.

Tu préfères quoi toi ?

Je préfère les quartiers, c'est trop calme ici. En fait, on n'a pas tous le même sens du mot quartier...

Mais pour toi c'est quoi ?

C'est un groupement de bâtiments où y a des trucs qui se passent ! Moi j'ai toujours grandi dans des quartiers ! » (DA1, F, F3, 29/06/12).

« Et est-ce que tu trouves que le quartier où vit ta famille c'est différent du quartier ici ?

Ouais, c'est pas pareil.

Pourquoi ?

Parce que, ben parce que chez moi c'est un quartier, ici c'est pas un quartier, y a beaucoup du monde, pareil de chez moi y a du monde, y a des magasins et tout...

Ici ?

Ouais, y a la boulangerie, l'école c'est pas trop loin de chez nous. Et voilà, mais à [commune de la famille] c'est pas pareil. A [commune de la famille] c'est loin, le collège et le lycée. Y a trop de tramways, des bus, y a l'immeuble, c'est moche. » (LO1, F, F3, 14/09/12).

Le recours à des termes géographiques, permettant une caractérisation objective des espaces, témoigne de l'appropriation symbolique de l'espace par les adolescents. Cette catégorisation révèle la capacité d'abstraction des adolescents par rapport à l'espace dans lequel ils vivent. S'il renseigne sur la manière dont les adolescents perçoivent l'espace dans lequel ils sont placés, le recours à ces catégorisations traduit aussi l'acquisition d'une meilleure

connaissance de l'espace. La compréhension des codes liés à l'espace est en effet apparue lors de mes observations de terrain :

« En arrivant à Antibes, on croise une voiture de police. Peu après, AL1 demande : « A [commune du foyer 1] c'est la gendarmerie, et ici c'est la police, comme à [commune de résidence des parents], ça veut dire qu'ici c'est une grande ville, c'est plus grand que Lyon ? » » (Carnet de terrain, F1, 10/04/12).

L'intervention d'AL1 lors de cette observation révèle une connaissance assez fine de l'espace. Arrivé dans une ville inconnue lors d'un séjour de vacances, il repère avant même que nous ayons visité la ville dans quel type d'espace nous nous trouvons. Dans sa remarque, la référence à la commune du foyer et à celle où résident ses parents montre bien que c'est la connaissance et la confrontation de ces deux espaces qui lui permet de généraliser pour caractériser l'endroit où il se trouve actuellement.

Bien que l'enquête ne permette pas de systématiser l'analyse d'une éventuelle relation entre la localisation du foyer et cette appropriation, les contextes ruraux et urbains marqués semblent faciliter cette caractérisation. En effet, la localisation intermédiaire du foyer 2 est décrite comme telle par les adolescents, sans que ces derniers puissent la nommer précisément. Ce type de caractérisation est présent dans d'autres établissements, notamment dans le cas du foyer 3. Interrogée sur une éventuelle différence entre l'espace du foyer et celui du domicile de sa sœur, QR1 répond par la négative en utilisant le terme de campagne, mais n'associe pas complètement ce terme à l'espace du foyer :

« c'est pas la campagne. Elle a tout à côté, les magasins, la superette, la pizzeria. En fait elle est près de tout, elle a tout, les métros....

C'est la campagne ici ?

Pas vraiment la campagne. » (QR1, F, F3, 08/06/12).

L'identification de types de peuplement témoigne d'une appropriation symbolique de l'espace du foyer. Le placement, par la découverte d'un espace que les adolescents décrivent pour la plupart comme différent de leurs espaces familiers, contribue ainsi à forger une connaissance géographique. Les quatre établissements de placement n'interviennent donc pas de la même manière dans le parcours résidentiel des adolescents. Cette appropriation de l'espace se construit en lien avec la pratique d'espaces perçus comme différents et interroge donc aussi la manière dont les adolescents apprennent à mettre en relation les différents espaces qu'ils sont amenés à fréquenter.

3. Jouer des distances et des discontinuités : les compétences associées à la mobilité

L'analyse des lieux représentés par les adolescents a montré un « effet foyer » dans les catégories de lieux représentés et leur localisation. Cet « effet foyer » témoigne d'une relation entre les conditions de déplacement des établissements et les lieux que les adolescents disent fréquenter souvent. Au-delà de cet effet, comment les conditions de déplacement des établissements jouent-elles sur l'apprentissage des compétences associées à la mobilité ?

3.1. Compétences physiques et tactiques : franchissement de la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement

L'appropriation de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement est analysée à travers l'exemple du foyer 3, correspondant au degré le plus important de discontinuité. Alors que cet établissement est marqué par la fermeture, les entretiens avec les adolescents et les observations menées dans cet établissement montrent que cette discontinuité est poreuse dans les pratiques et vécue comme telle par certains adolescents.

Au cours des entretiens menés avec les adolescents de cet établissement, certains ont été interrogés sur un éventuel sentiment d'enfermement en son sein. Les six adolescentes à qui cette question a été posée répondent par la négative. L'une d'entre elles justifie cette réponse en faisant référence à ses pratiques, situées à l'extérieur de l'établissement :

« Tu te sens enfermée ici ?

Non, pas du tout ! Je suis tout le temps dehors ! » (DA1, F, F3, 29/06/12).

Pour cette adolescente, la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ne semble pas limiter ses pratiques à l'extérieur du foyer. Cette affirmation en entretien est confirmée par les observations réalisées dans cet établissement, au cours desquelles DA1 sort fréquemment sans autorisation. Cependant, même pour les adolescentes qui sortent uniquement lorsqu'elles sont autorisées, la barrière physique ne semble pas être la principale raison du respect des règles. Lorsque je lui demande si elle est déjà sortie sans autorisation, NE1 évoque le dispositif technique qui permet le contrôle des entrées et des sorties : « Non, il y a la machine, il faut qu'on t'ouvre » (NE1, F, F3, 24/07/12). Comme elle a évoqué le cas d'autres filles qui sortent sans autorisation au cours de l'entretien, je lui demande pourquoi elle ne le fait pas. Elle répond alors : « je peux pas, c'est pas bien ». (NE1, F, F3, 24/07/12).

Pour cette adolescente, le fait de ne pas sortir relève plus d'un principe moral que d'une impossibilité physique.

L'absence de contrainte spatiale ressentie par certaines adolescentes se traduit dans les pratiques. En effet, lors de ma présence dans cet établissement, j'ai observé la récurrence des sorties sans autorisation. Comme dans les autres établissements, ces sorties, appelées « fugues », sont intégrées au fonctionnement du foyer et institutionnalisées par les déclarations de fugues effectuées par les éducateurs pour les signaler à la gendarmerie. La spécificité du foyer 3 réside dans le franchissement de la barrière physique que nécessite le fait de sortir sans autorisation. Les adolescentes ont ainsi recours à différentes techniques pour contourner le système de visiophone contrôlant les entrées et sorties de l'établissement.

Les différents termes relevés lors de ma présence, comme « sauter », « escalader », révèlent dans un premier temps les différentes compétences physiques nécessaires pour contourner cette discontinuité. Ces compétences physiques sont repérées aussi dans le discours des éducateurs, qui ironisent parfois sur la capacité des adolescentes à contourner la barrière. Compétences physiques ou tenues vestimentaires sont alors mentionnées comme des freins à la sortie sans autorisation. Loin de se limiter à des traits d'humour des éducateurs, la relation entre la tenue vestimentaire et les techniques de sortie de l'établissement sans autorisation est pensée par les adolescentes. En fin d'entretien, un échange avec DA1 révèle l'adaptation des techniques de sortie à la tenue vestimentaire :

« Ah, ça doit être galère !

Non, c'est trop facile, moi je saute par-dessus le mur.

C'est pas trop haut ?

Non, ça va. Mais y en a qui passent par chez les voisins sinon.

Et toi tu passes par chez les voisins ?

Des fois.

Ca dépend de quoi ?

De comment je suis habillée ! Si je suis en jupe je passe par chez les voisins, sinon je saute par-dessus le mur ! » (DA1, F, F3, 29/06/12).

Cette connaissance de l'espace à l'échelle micro est également transmise entre adolescentes. Lors de notre entretien, Jacques explique ainsi que les adolescentes « s'apprennent quasiment dès l'arrivée les unes aux autres comment ont fait pour sortir. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12). Objet d'une transmission entre pairs, les moyens de sortir de l'établissement constituent bien une compétence dans la gestion des relations entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Celle-ci suppose une appropriation cognitive et matérielle de l'espace micro.

En effet, le franchissement de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement implique le corps des adolescentes et fait intervenir leurs capacités physiques. Dans le même temps, sortir de l'établissement sans autorisation implique aussi la préparation d'une stratégie. Loin d'être infranchissable, la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement est appropriée et donne lieu à différentes modalités de connaissance de l'espace à l'échelle micro. La mise en relation des espaces, intégrée au méso-système, implique aussi la possession ou l'acquisition de compétences associées à la mobilité.

3.2. Compétences cognitives et connaissance du réseau de transports en commun : mettre les espaces en lien

La connaissance antérieure de l'espace du foyer n'est pas le seul facteur influençant la familiarité des adolescents à cet espace. Cette dernière semble liée à une autonomie différenciée des adolescents et aux ressources qu'ils mobilisent pour apprendre à connaître cet espace. Cette question n'a pas été traitée de manière systématique dans les entretiens avec les adolescents et ne permet donc pas d'observer des régularités selon les établissements¹⁴¹. Elle révèle cependant les différentes compétences mobilisées par les adolescents en situation de placement pour se déplacer de manière autonome et les ressources mobilisées par ceux qui n'ont pas ces compétences pour les acquérir.

3.2.1. Des compétences préalables permettant une acquisition autonome de la mobilité indépendante

Certains adolescents disent avoir appris à se déplacer de manière autonome depuis le foyer sans avoir recours à l'aide d'adultes connus. Cet apprentissage des déplacements depuis le foyer suppose des compétences préalables des adolescents. La demande de renseignements à une personne inconnue est mentionnée par plusieurs adolescents comme moyen de savoir comment se déplacer. Cette pratique implique deux compétences: une maîtrise de la langue française pour pouvoir interagir avec la personne en question mais aussi une connaissance préalable du réseau de transports en commun et de son fonctionnement. Pour plusieurs adolescents, la demande de renseignements n'intervient pas lorsqu'ils sortent du foyer mais une fois qu'ils ont rejoint un point central du réseau de transports en commun. Une

¹⁴¹ La question de l'apprentissage de l'usage des transports en commun a été abordée dans 25 des 45 entretiens réalisés avec les adolescents.

adolescente explique avoir demandé « au chauffeur » après s'être rendue à l'arrêt Gorge de Loup, lieu qu'elle connaissait déjà auparavant (LO1, F, F3, 14/09/12). Une autre adolescente explique également avoir demandé son chemin une fois rendue à la gare de Perrache :

« T'étais déjà venue avant ? »

Non jamais.

[...]

Et au niveau de ton utilisation des transports en commun ça s'est passé comment ?

Facile. C'est à Lyon. A Lyon c'est facile les transports en commun, ça se relie tout.

Quais. T'as fait comment la première fois que t'as pris les transports ?

Les bus. C21, Perrache. De Perrache je trace.

Et tu connaissais déjà ou ...? Comment t'as fait ?

Ben j'ai demandé moi.

Aux éduc'?

Non, à Perrache. A Perrache c'est facile d'aller à Perrache et de Perrache faut prendre un bus donc j'ai demandé. » (ED2, F, F4, 16/06/13).

La demande de renseignements peut également intervenir dans des lieux indéterminés, comme dans le cas de cette adolescente d'IS1. Cette adolescente mentionne le fait de demander son chemin à des inconnus. Témoignant de la maîtrise de la langue française, cet extrait d'entretien renseigne aussi sur la manière dont la relation entre l'adolescent et les éducateurs influence leur manière d'apprendre à se déplacer depuis le foyer :

« Et comment tu as appris à connaître ? »

Avec mes potes ou toute seule quand j'étais en fugue.

Tu as eu des difficultés avec les transports au début ?

Oui, je savais pas comment faire.

Et comment tu as fait ?

Je demandais dans la rue aux gens.

Et aux éducateurs ?

Non, je m'entendais pas trop avec eux ! » (IS1, F, F3, 05/09/12).

IS1 explique en effet que c'est lors de ses « fugues » qu'elle a appris à connaître l'espace du foyer. Liée à des compétences préalables, l'apprentissage de la mobilité indépendante peut aussi être favorisé par des relations conflictuelles avec les éducateurs. Dans ce cas-là, la mobilité indépendante est aussi une mobilité autonome, puisque les adolescents décident par eux-mêmes de leurs déplacements. Ce dernier point, soulignant les interactions entre la

mobilité des adolescents et leur relation avec les éducateurs, sera approfondi dans le chapitre suivant.

Les sorties sans autorisation peuvent donc permettre aux adolescents d'acquérir des compétences de mobilité. Dans le même temps, cet apprentissage indépendant de l'établissement de placement suppose lui aussi la possession de connaissances ou de compétences spatiales préalables. NE1, placée au foyer 4, explique ainsi l'échec de sa tentative de sortie sans autorisation par la distance entre le foyer et l'endroit qu'elle voulait alors rejoindre :

« Ça t'est déjà arrivé de sortir sans que ce soit prévu avec les éducateurs ?

Une fugue quoi ? Juste une fois parce que je voulais aller au collège et qu'ils voulaient pas mais ça a pas marché. Je me suis trompée de bus, c'est trop loin d'ici. » (NE1, F, F4, 24/07/2012).

Si la distance est mentionnée par l'adolescente pour expliquer l'échec de son déplacement, on peut supposer que la maîtrise des différents outils permettant de planifier un déplacement en transports en commun lui aurait permis d'atteindre sa destination. Cette maîtrise est présente chez certains adolescents, comme ER1 et FY1. Alors que des amis l'avaient accompagné dans ses premiers déplacements depuis son ancien foyer, ER1 explique qu'il a effectué ces démarches seul à son arrivée au foyer 4 :

« Et ici quelqu'un t'as montré ?

Non, j'ai juste cherché sur internet, le site de TCL. » (ER1, G, F4, 13/06/13).

FY1 a eu recours au même outil pour rechercher seul, avant le placement, les moyens qui lui permettraient de se rendre dans son lycée depuis son futur lieu de placement :

« Mais la première fois, comment ça s'est passé ?

J'ai pris mon portable, j'ai marqué les bus que je devais prendre et où je devais les prendre et puis voilà.

T'as noté dans ton portable ?

Oui.

Et t'as cherché où ?

TCL.

Sur l'ordi qui est là ?

Non, chez moi, je m'étais déjà renseigné.

Quand t'étais chez toi t'avais prévu comment tu faisais d'ici pour aller au lycée ?

Ouais voilà.

Et t'avais fait ça tout seul ou avec quelqu'un ?

Ouais tout seul. » (FY1, G, F4, 18/06/13).

Ici, l'adolescent possède plusieurs composantes des compétences associées à la mobilité. Outre sa maîtrise de la langue française et de l'outil numérique, sa démarche témoigne d'une capacité d'anticipation du déplacement. Plusieurs compétences cognitives sont ainsi mobilisées par les adolescents lorsque ces derniers réalisent leurs premiers déplacements autonomes depuis le foyer sans avoir recours à une personne extérieure connue. Certains expliquent à l'inverse avoir été accompagnés dans leurs premiers déplacements depuis le foyer. Différents acteurs interviennent dans cet accompagnement à la mobilité : les pairs, les éducateurs et, dans une moindre mesure, la famille.

3.2.2. Les accompagnements à la mobilité indépendante (éducateurs, pairs et famille)

La découverte des déplacements depuis le foyer s'effectue pour certains adolescents avec les pairs. Les sorties entre pairs constituent ainsi une première étape dans l'apprentissage du déplacement autonome :

« Et tu appris facilement ? »

Ouais, au début y avait mon cousin qui venait me chercher ou avec ma sœur, je sortais avec ma sœur et tout, et après je sortais toute seule. » (EM1, F, F4, 20/01/13).

« Comment ça s'est passé à ton arrivée ? »

C'était difficile, je sortais pas, je connaissais pas l'endroit...

« Et comment tu as fait pour apprendre à le connaître ? »

Avec M, elle était arrivée avant, elle connaît l'endroit. » (ED1, F, F3, 17/07/12).

« Est-ce que tu as des difficultés avec les transports ? »

C'est pas dur, si j'ai besoin je demande au conducteur. Au début je sortais pas, seulement avec les filles qui étaient là, pendant 3 mois je repérais pas les lieux, puis a commencé l'école... » (NA3, F, F3, 23/08/2012).

Cette adolescente mentionne la demande de renseignements à une personne inconnue, déjà évoquée, comme ressource pour se déplacer seule. Cependant, elle parle de cette pratique au présent et la distingue de ses habitudes à son arrivée dans l'établissement. Elle évoque alors les sorties avec les pairs, tout en soulignant qu'elle n'était pas capable de se repérer à ce moment-là. La rupture que constitue, dans son discours, l'inscription dans un établissement scolaire suggère que c'est par l'intermédiaire de ce déplacement sans les pairs qu'elle a finalisé son apprentissage des déplacements autonomes.

Le troisième type d'acteurs intervenant dans cet apprentissage est directement lié à l'institution de placement. Il s'agit des éducateurs, qui accompagnent les adolescents dans leur mobilité par différents moyens. Le cas de EL1, placée au foyer 4, est à ce titre intéressant. L'adolescente explique ainsi que ses difficultés à se déplacer seule ont été surmontées grâce à l'intervention spécifique d'une éducatrice :

« Comment ça s'est passé au niveau des transports ? Tu peux te déplacer seule ?

Oui.

Et au début ?

J'y arrivais pas trop mais y a une éduc' elle est venue s'occuper juste de moi. Elle m'a aidé à prendre le bus, me montrer où c'était.

Tu dis, t'arrivais pas trop, c'était quoi ?

J'arrivais pas à voir, quel... comment dire, à où on doit aller et tout ça. » (EL1, F, F4, 20/02/13).

Dans le cas de cette adolescente, l'intervention de l'éducatrice apparaît déterminante dans l'acquisition des compétences de mobilité. Elle passe par un accompagnement physique dans les déplacements de l'adolescente, avec pour objectif spécifique de la rendre plus autonome dans ces derniers. Cette situation fait figure d'exception dans les propos recueillis auprès des adolescents. L'accompagnement physique par les éducateurs est mentionné par d'autres adolescents mais l'objectif de transmission de compétences spatiales semble alors moins affirmé. Il peut en effet être justifié par la nécessité de la présence d'un adulte pour des démarches administratives :

« Et comment ça s'est passé pour toi pour apprendre à utiliser les transports ?

Transports ? Pour aller à l'entraînement c'est pas loin, mais aussi besoin des transports pour aller à l'école. Avant j'étudiais à Villeurbanne, c'était loin. Une fois l'éducateur il m'a amené avec lui, une fois il y a un gens d'ici, je suis parti avec lui. Deux fois je suis parti avec lui, et après seulement je me souviens bien et je suis parti tout seul.

Et les deux fois avec l'éducateur ?

Non, une fois je suis parti avec l'éducateur, il a présenté là-bas moi pour inscrire. Après y avait un gens ici, je suis parti avec lui.

Un éducateur ?

Non, un jeune, je suis parti avec lui, après... » (PA1, G, F4, 30/05/13).

Outre l'accompagnement physique, les éducateurs peuvent intervenir dans l'acquisition de l'autonomie de déplacement en expliquant oralement l'itinéraire aux adolescents ou en utilisant des supports numériques :

« Et tu as eu des difficultés avec les transports ?

Non, ça ma dit, le bus pour aller en ville, voilà...

Qui t'as dit ça ?

Les éduc'... » (AV2, G, F2, 07/09/12).

« Et qui t'as appris quel bus prendre ?

C'est [nom d'une éducatrice], elle m'a dit, pour quitter, il faut le bus 40. » (FA1, G, F2, 07/09/12).

« Qui t'a expliqué où prendre le métro ?

Les éducateurs

Ils t'ont accompagnée ?

Non, ils m'ont expliqué ! » (DA1, F, F3, 29/06/12).

« Et par exemple quand tu es allée au lycée, comment tu as fait pour connaître ?

Ben on a cherché et après je me suis débrouillée.

T'as cherché avec qui ?

Avec les éducateurs.

Vous avez cherché comment ?

Sur TCL.

Et après quelqu'un t'as accompagnée ?

Non, j'y suis allée toute seule. » (IM1, F, F4, 23/01/13).

Deux modalités d'accompagnement par les éducateurs coexistent ainsi dans les établissements de l'enquête : l'accompagnement physique ou la préparation de la sortie.

Enfin, pour certains adolescents, l'apprentissage de déplacements autonomes depuis le foyer associe plusieurs types d'acteurs, notamment la famille, comme en témoigne cet adolescent :

« Et comment ça s'est passé pour toi pour utiliser les transports en commun ?

Transports en commun ?

Quand tu es arrivé, et que tu connaissais pas, comment tu as fait pour apprendre ?

Ben ils m'accompagnent une fois et je connais quoi.

Qui est-ce qui t'accompagnait ?

Mes copains. Ils m'accompagnent dans un endroit que je connais pas, ou les éducateurs, ma famille. Après, je connais direct, voilà. » (KO1, F, F3, 31/01/13).

3.2.3. Compétences préalables et accompagnement : une acquisition mixte

Enfin, la possession de compétences préalables associées à l'accompagnement des éducateurs permet aussi aux adolescents d'apprendre à se déplacer de manière autonome. Cet apprentissage peut être lié à une connaissance préalable du réseau de transports, comme dans le cas de cette adolescente :

« Et tu te rappelles comment ça s'est passé au niveau des transports en commun ?

J'ai vite appris ! Je connaissais Gorge de Loup et Perrache, et tous les bus vont là donc c'était facile.

Et tu te rappelles comment tu as appris à utiliser ces transports ?

Ah non, je me rappelle plus, ça c'est une bonne question ! En tout cas maintenant je connais tout par cœur, je peux pas me perdre. En plus ici on est pas loin de Bellecour, je peux pas me perdre, je connais Lyon par cœur.

Et donc tu te rappelles pas comment ça s'est passé au début ?

Non... enfin si, en fait au début je prenais que le [N°bus] parce que je savais qu'il allait à Perrache mais jamais le [N°bus], le [N°bus] ou le [N°bus]. Et après petit à petit... » (UR1, F, F4, 27/03/13).

Cette adolescente ne mentionne pas quelles sont les ressources qu'elle a mobilisées pour enrichir sa connaissance du réseau de transports en commun. Dans d'autres cas, cette connaissance est complétée par l'accompagnement des éducateurs :

« Et après, pour apprendre à connaître les transports ici, tu as fait comment ?

En fait, je savais déjà parce que ... ben en fait le [N° Bus] par exemple... Parce qu'en fait je suis au lycée à la [Nom du quartier du lycée], donc ça fait que je savais que y avait un arrêt juste à côté. Enfin, les éducateurs m'ont dit qu'il y avait un arrêt mais après je savais comment me débrouiller pour aller au lycée, ou pour sortir tout court. » (TA1, F, F4, 31/05/13).

Pour d'autres, les sorties avec le foyer sont mentionnées dans l'apprentissage de la mobilité, en association avec les sorties autonomes. NA1, placé au foyer 4, relève notamment le rôle de ces sorties sans accompagnement, l'amenant parfois à se perdre dans l'apprentissage du fonctionnement du réseau de transports en commun :

« Petit à petit. Beaucoup de fois on est sorti avec le foyer, avec mes éducateurs, avec le foyer ici, petit à petit, j'ai rencontré beaucoup de choses, les appartements, des routes et tout, petit à petit ça va bien. L'école et tout. J'allais au sport tout seul, après tu apprends comme ça, seulement quand tu pars t'es obligé d'apprendre, c'est comme ça. Parfois, tu te perds, tu demandes les gens, comme ça tu apprends plus bien. » (NA1, G, F4, 25/05/12).

Ici, l'accompagnement des éducateurs est associé à un apprentissage en autonomie. Ce dernier est rendu possible par la possession préalable de certaines compétences par l'adolescent. Si NA1 ne prévoit pas son déplacement de manière autonome, il est capable de demander son chemin à des inconnus, ce qui suppose la compréhension du français, de retrouver son chemin après avoir recueilli ces indications, mobilisant alors une connaissance antérieure du fonctionnement du réseau de transports en commun.

Dans ce contexte, l'acquisition de l'autonomie de déplacement répond à plusieurs modalités. Les compétences de mobilité peuvent être déjà acquises au moment du placement et permettent aux adolescents de se déplacer de manière autonome sans avoir recours à un

accompagnement de la part de personnes connues. Pour d'autres, cette acquisition est accompagnée par différents acteurs, notamment les pairs, les éducateurs et la famille. Enfin, cette acquisition de l'autonomie de déplacement associe dans certains cas l'accompagnement par les éducateurs et des compétences et connaissances préalables. Si la connaissance de l'espace du foyer facilite les déplacements autonomes sans avoir recours à l'aide d'un adulte, elle ne garantit pas nécessairement une autonomie de déplacement. A l'inverse, certains adolescents ne connaissant pas l'espace du foyer au moment de leur arrivée apprennent à se déplacer de manière autonome sans avoir recours à l'accompagnement des éducateurs, et même en opposition avec ces derniers.

Conclusion du chapitre 7

Les conditions de déplacement organisées par les établissements jouent sur le rapport à l'espace des adolescents : les caractéristiques des lieux fréquentés, mais aussi la familiarisation à l'espace, sont en partie liées à la dimension spatiale des établissements. Les catégories de lieux représentés par les adolescents sont ainsi liées au foyer dans lequel les adolescents sont placés (relation très significative), et notamment à la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur. La relation entre la distance aux centralités urbaines et les catégories de lieux représentés ne peut être testée statistiquement puisque les conditions de validité du test Khi2 ne sont pas respectées. Cependant, l'analyse et la cartographie de la distance entre les lieux représentés et le foyer de placement des individus représentant ces lieux montrent un effet de proximité entre l'espace de vie des adolescents et le foyer, mais d'intensité variable en fonction des établissements. Ces deux éléments confirment le rôle du lieu de placement dans la répartition spatiale des lieux représentés par les adolescents.

Malgré cet « effet de foyer », les différentes représentations émanant d'adolescents placés dans le même établissement révèlent toute l'importance de l'espace familial des adolescents dans leur appropriation de l'espace du placement. L'intervention des variables individuelles, et notamment celle du système résidentiel, est également à souligner. Si la dimension spatiale du placement intervient sur le rapport à l'espace des adolescents, le poids des variables individuelles questionne le rôle du placement dans les trajectoires individuelles. L'analyse de la mobilité des adolescents, en envisageant à la fois des déplacements inscrits dans la quotidienneté, et d'autres inscrits dans le temps plus long de la migration, contribue à la mise en évidence des compétences des adolescents et d'un changement de regard sur la perception de ces derniers comme victimes (Skelton, 2009)

Le placement intervient donc différemment dans le parcours résidentiel des adolescents. Espace plus ou moins connu d'eux, le quartier ou la commune dans lequel est situé le foyer est pour la plupart marqué par une différence avec leur espace familial. Le constat de cette différence s'accompagne chez certains d'un discours sur la nature des espaces. L'utilisation de catégories géographiques au cours des entretiens ou des observations signale la création de nouveaux repères, qui leur permettent de connaître et reconnaître les caractéristiques des différents espaces qu'ils fréquentent ou ont fréquentés. Cette appropriation symbolique se double d'une appropriation cognitive et matérielle, observée dans la manière dont les adolescents jouent des distances et des discontinuités.

Alors que certains adolescents sont déjà indépendants dans leurs déplacements à l'arrivée dans le foyer, pour d'autres le placement permet d'acquérir les compétences nécessaires à la mobilité. Ces compétences se situent à deux niveaux du système de Bronfenbrenner : la mise en lien de différents espaces par l'apprentissage de l'usage des transports en commun renvoie au méso-système, tandis que le franchissement de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, nécessitant des compétences physiques et stratégiques, s'intègre au micro-système de l'établissement.

Conclusion de la troisième partie

L'approche par les espaces de l'adolescence met tout d'abord en évidence des lieux partagés par un nombre important d'adolescents. Analysés dans une approche collective, les espaces partagés par le plus d'adolescents correspondent à des espaces centraux, le centre commercial de la Part-Dieu et la place Bellecour.

La familiarisation avec ce nouvel espace s'effectue grâce à la possession préalable et/ou à l'acquisition de connaissances et compétences nécessaires à la mobilité au cours du placement. L'accompagnement des éducateurs dans ce processus prend différentes formes et n'est pas mentionné par tous les adolescents. En outre, la relation entre l'adolescent et l'éducateur semble intervenir dans le recours des adolescents à l'aide des éducateurs lors de leurs premiers déplacements depuis le foyer. Le franchissement de la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement donne également lieu à des conflits entre adolescents et éducateurs.

Ces derniers éléments laissent entrevoir le rôle des éducateurs dans la négociation des conditions de déplacement et amène à questionner le sens de la mobilité au sein des établissements. Ces différentes modalités d'acquisition des compétences nécessaires au déplacement indépendant invitent à interroger, dans la partie suivante, la manière dont les éducateurs prennent en compte les compétences de mobilité. Elles soulignent également une mobilité qui s'acquiert dans le contexte de conflits entre adolescents et éducateurs, lors de ce que les adolescents appellent leurs « fugues ».

Quatrième partie - Mobilité et autonomie, une relation ambivalente

L'analyse de l'encadrement institutionnel, de la gestion quotidienne des déplacements dans les établissements de placement et de l'espace vécu des adolescents a mis en évidence la complexité du rôle de l'espace dans la situation de placement des adolescents. Le chapitre 5 a notamment montré comment les éducateurs « font avec l'espace » (Lussault et Stock, 2010 ; Ripoll, 2006) dans le cadre de leurs pratiques éducatives. Le chapitre 7, en s'intéressant aux compétences acquises et nécessaires à la mobilité indépendante des adolescents, a suggéré que, dans certains cas, la relation entre adolescents et éducateurs jouent sur cette transmission. L'objectif de cette dernière partie est d'interroger la manière dont la mobilité est prise en compte par des acteurs en charge d'une action sociale à destination des adolescents et comment elle intervient dans la relation entre éducateurs et adolescents. Plus que la fonction, c'est le rôle de la mobilité qui est envisagé. Apparaissant en filigrane de la thèse, la place de la mobilité est traitée ici de manière plus approfondie afin de comprendre en quoi les rôles de la mobilité tels qu'ils sont affirmés à un niveau macro-social sont en accord ou en contradiction avec ceux que lui confère une institution donnée. Alors que la mobilité, comme capacité d'un individu à se mouvoir, est un enjeu important des politiques publiques à destination des jeunes dits « en difficulté », cette thématique n'a pas semblé, lors des premières phases d'observation dans les établissements, faire écho aux préoccupations des éducateurs. L'exclamation d'une éducatrice pendant une discussion informelle souligne les multiples possibilités d'interprétation du mouvement des adolescents dans le contexte du placement. Interrogée sur les déplacements des adolescents et sur leur capacité à utiliser les transports en commun, elle me répond :

« Ils bougent, ils bougent, ... mais jamais où il faut ! » (Carnet de terrain, F2, 13/01/12).

Elle prend alors pour acquis le fait que les adolescents se déplacent et semble plus préoccupée par les lieux dont leurs déplacements permettent la fréquentation que par la capacité de déplacement en elle-même. L'usage par cette éducatrice d'une formule impérative, « il faut », suggère la dimension normative de l'interprétation de la mobilité des adolescents par les éducateurs.

Le chapitre 8 analyse les normes qui interviennent dans la gestion des déplacements indépendants, qu'ils soient autorisés ou non. Le chapitre 9 aborde les rôles de la mobilité à travers la gestion des déplacements. La concordance entre les rôles de la mobilité, repérés dans la littérature (rôle dans l'acquisition de l'autonomie, rôle disciplinant), et l'appréhension de la mobilité des adolescents par les éducateurs est questionnée. Cette démarche permet de tester empiriquement les rôles de la mobilité identifiés dans la littérature, mais également d'en mettre en évidence d'autres, liés notamment au fonctionnement institutionnel.

Chapitre 8 - Sorties autorisées et « fugues », les normes de la mobilité autonome

Alors que la mobilité comme capacité à se déplacer seul n'est pas un enjeu explicite du placement, les déplacements indépendants et autonomes des adolescents occupent une place importante dans les réflexions des équipes éducatives et dans le quotidien des établissements.

S'il conditionne les déplacements quotidiens des adolescents, le cadre institutionnel analysé dans la première partie de cette thèse constitue aussi l'environnement de travail des éducateurs. Intervenant au quotidien dans les établissements, ces derniers composent avec les cadres normatifs des institutions. Alors que les déplacements quotidiens des adolescents sont organisés et régulés par des documents normatifs émanant des différents acteurs de la prise en charge¹⁴², les éducateurs ont un rôle central dans la gestion quotidienne de ces déplacements à plusieurs titres. Tout d'abord, les règlements d'établissement soumettent l'autorisation de sorties extérieures à la décision de l'éducateur présent au moment de la demande. L'éducateur intervient également en cas de non-respect de ce cadre réglementaire.

Les sorties de l'établissement réalisées par les adolescents sans l'autorisation des éducateurs, appelées « fugue » au sein des institutions, témoignent d'une mobilité autonome. Le processus d'autorisation de la sortie, mais aussi la gestion des sorties qui se déroulent sans autorisation, révèlent les différents systèmes de normes au prisme desquels les déplacements et la mobilité des adolescents sont interprétés par les différents acteurs du placement.

1. « Fugue » : évidences et questions

L'usage du terme de « fugue » par les adolescents comme par les éducateurs semble cristalliser un sens commun de la mobilité et indique que ce sens est centré sur l'institution : l'idée de fuite sous-entend en effet une prise en compte du déplacement depuis le lieu de placement vers l'extérieur. Pourtant, les explications des sorties non-autorisées, qu'elles émanent des éducateurs ou des adolescents, mobilisent des motifs endogènes et/ou exogènes.

¹⁴² Cette thèse étant centrée sur les établissements de placement, seuls les documents normatifs issus directement des établissements ont été analysés. Ils s'articulent à des injonctions émanant d'autres acteurs de la prise en charge comme les ordonnances de placement du juge ou les autorisations parentales des adolescents.

1.1. La fugue : un terme affirmé mais questionné dans la pratique

Les sorties sans autorisation mettent en jeu la capacité des adolescents à se déplacer sans adultes dans le contexte de pratiques qui se situent hors du cadre normatif des établissements. A la fois cause et conséquence de conflits entre adolescents et éducateurs, les sorties sans autorisation semblent faire l'objet d'un consensus entre éducateurs et adolescents quant à leur qualification par le terme de « fugue ». Ce terme, dont la définition a été donnée dans le deuxième chapitre de la thèse, est utilisé fréquemment par les différents acteurs des institutions de placement et signifie globalement toute sortie sans autorisation, pour n'importe quelle durée. Ce vocabulaire semble particulièrement ancré chez les adolescents comme chez les éducateurs. Ainsi, autant les uns que les autres ont mentionné en entretien ce terme en répondant à la question relative aux sorties non autorisées et en précisant d'emblée qu'il s'agissait de « fugues ». Après avoir observé l'utilisation privilégiée de ce mot dans les établissements, le choix de termes plus neutres au cours des entretiens, comme « sortie non autorisée », avait pour objectif de laisser la possibilité aux éducateurs d'utiliser d'autres expressions pour qualifier ces pratiques et éventuellement de les distinguer de ce qu'ils nommaient les « fugues ». Si les éducateurs ont évoqué ces nuances au cours des entretiens, le début de leurs réponses relatives aux sorties non-autorisées a souvent donné lieu à un recadrage sémantique, mobilisant le terme de fugue :

« Est-ce que les sorties sans autorisation sont fréquentes ? »

Je dirais qu'il y a 2 jeunes sur 18 qui sont des fugueurs réguliers » (Malika, éducatrice, F2, 07/09/12).

« Ça arrive que des jeunes sortent sans autorisation ? »

Ah ouais, bien sûr, fugue. Ça arrive souvent. » (Jean, éducateur, F4, 25/02/13).

« Est-ce que ça arrive que les jeunes sortent sans autorisation ? »

Oui, pour des fugues (rire), par exemple. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/2013).

« Et donc est-ce que ça arrive que les jeunes sortent sans respecter ces règles-là ? »

Oui, ça s'appelle une fugue (rire). Oui, nous on l'identifie comme une fugue et on est censé faire une déclaration de fugue si au bout d'une demi-heure, il est pas revenu. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12).

Pourtant, plusieurs observations ont révélé une ambiguïté dans la définition de la « fugue ». A plusieurs reprises, lors de mes observations, les éducateurs semblent en difficulté pour qualifier ou non un déplacement de « fugue » :

« En réunion d'organisation, la chef de service demande un éclaircissement à un éducateur sur les fugues de DH1 parce que ce n'est pas clair dans le cahier des éducateurs. Elle demande précisément quand est-ce qu'il est parti en fugue et en sortie. L'éducateur répond : « Il y a un doute sur mardi soir, il est sorti mais il avait dit qu'il sortait, il est allé rejoindre SE1 au snack. » La chef de service répond alors : « Donc c'est une sortie » » (Carnet de terrain, F2, 31/05/12).

Cette ambiguïté dans la définition de la fugue concerne plus particulièrement celles dont la destination est le domicile du ou des parents(s):

« Une éducatrice rentre du commissariat où elle était allée signaler le retour de fugue d'une jeune. Le commissariat était déjà au courant. Elle m'explique que la situation de la jeune fille concernée est compliquée : « c'est chez la mère de son copain [qu'elle était], elle y retourne, c'est là où elle vivait avant de venir ici. En fait on la laisse y aller le week-end et après elle prolonge, alors c'est une fugue et pas une fugue, on sait pas trop... » (Carnet de terrain, F3, 11/01/12).

« TE1 n'est pas là, l'éducateur la déclare en fugue et me dit : « Même si elle est chez sa mère, on a des consignes de Madame [chef de service] parce que quand même elle est jeune, s'il lui arrive quelque chose, on est responsable. Quelques jours plus tard, une éducatrice demande à propos de TE1: « Elle est en fugue? », et un autre éducateur répond « Ouais, fugue familiale ». » (Carnet de terrain, F2, 04/06/12 et 07/06/12).

Ainsi, bien que le terme « fugue » soit affirmé par les différents acteurs du placement, la caractérisation de certaines pratiques par ce terme ne relève pas de l'évidence. Les motifs et la durée des sorties sans autorisation entretiennent cette ambiguïté.

1.2. Les motifs de la fugue, entre intérieur et extérieur

Différents motifs de sorties non autorisées sont relevés par les éducateurs. Ces motifs se situent soit dans l'espace du foyer, soit dans l'espace extérieur. Souvent mêlés au sein du discours des éducateurs, ces deux types de motifs sont décrits ici séparément.

1.2.1. Motifs internes : l'individu dans le foyer

Conformément à l'étymologie du terme « fugue », qui signifie « fuite » et qui est majoritairement utilisé pour qualifier les sorties non-autorisées, les causes de ces pratiques repérées par les éducateurs et les adolescents résident dans la volonté de fuir le lieu de placement :

« Comment interprétez-vous les fugues ?

Ben, c'est soit de la fuite, soit qu'elles n'ont pas envie de se confronter au non. Parfois elles passent même pas par le bureau parce qu'elles savent qu'on va dire non ! » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

Centrées sur l'individu dans son lieu de placement, ces causes sont relatives à l'incapacité des adolescents à rester dans le foyer. Elles mobilisent soit l'état de l'adolescent, soit sa relation au placement. Les causes propres à l'état de l'adolescent se situent au préalable dans le temps très court, identifié par les éducateurs comme un moment de « crise » de l'adolescent, où le jeune est dans l'incapacité de rester au sein de l'établissement. Le fait de sortir de l'établissement permet alors à l'adolescent de surmonter cet état :

« Est-ce que ça arrive que les jeunes sortent sans autorisation ? »

[...]Pour... quand ils sont en crise, ils sont en colère, ils se barrent, ils vont faire un tour et ils reviennent. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/2013).

« Ou soit il est en colère, il est en crise et il préfère aller se défouler à l'extérieur, ou il a une mission. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12).

Dans un deuxième temps, la sortie sans autorisation est liée à un état plus conjoncturel, un « mal-être » de l'adolescent. S'il peut être généralisé, cet état de l'adolescent est mis en relation avec le fait d'être dans un établissement collectif, duquel l'adolescent a besoin de sortir :

« Ça peut aussi être généré par un profond mal-être ou une situation un peu compliquée dans la vie d'une jeune et qui va avoir besoin de s'extraire du foyer, de toute cette dynamique du groupe, qui vont avoir besoin de..., qui vont être un peu dans une attitude de fuite quoi. » (Camille, éducatrice F4, 21/06/13).

« Mal-être, la principale cause des fugues c'est le mal-être. Alors ça peut être tout un tas de...ça peut être diverses choses hein, ça peut être au niveau scolaire et du coup, voilà ils transposent, ils sont débordés, un mal-être général. Ou peut-être, ça peut être au niveau de la scolarité ou au niveau du foyer aussi où ça se passe mal. Au niveau de l'intégration ici avec les autres jeunes, ou peut-être la confiance qu'ils donnent aux adultes, ça peut s'interpréter comme ça » (Elodie, éducatrice, F4, 30/05/13).

Dans un troisième temps, les éducateurs repèrent une incompatibilité entre la situation de placement et l'état des adolescents qui se situe dans un temps plus long. Dans ce troisième type d'explication, la difficulté pour les adolescents d'être dans un espace intérieur est notée, en lien avec une catégorisation des adolescents. Quentin, éducateur au foyer 2, dit ainsi travailler avec des « jeunes du dehors ». Cette expression, utilisée à plusieurs reprises par l'éducateur, caractérise des adolescents qui ont l'habitude d'être dans des espaces extérieurs et pour lesquels le fait d'être à l'intérieur n'est pas évident :

« Non, parce que nous on travaille avec des **jeunes du dehors**, des jeunes qui ont l'habitude de sortir, de passer la journée dehors à 2 mètres de chez eux quoi. [...]. Donc on travaille avec des **jeunes de dehors**, qui pour eux, le mur... Tu vois par exemple une TE1, qui crie, c'est parce qu'elle voit que sa voix résonne à l'intérieur, et du coup elle peut pas exploser. C'est une cocotte-minute le foyer pour des gamins comme ça, donc les sorties sont fréquentes. Donc les sorties sont fréquentes et puis **c'est le propre de l'adolescence**, sortir, machin, etc... après c'est amplifié par, par la vision qu'ils peuvent avoir du foyer de l'intérieur et de l'extérieur. De l'intérieur, tu vois, on voit la rue, on est quasiment dehors. Si tu veux y a pas de barrière réelle, si tu veux, avec le dehors. Donc on travaille avec des **jeunes du dehors** donc c'est normal qu'ils sortent sans autorisation. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12, surligné par l'auteure).

Dans cet extrait d'entretien, les caractéristiques physiques de l'espace du foyer en opposition aux caractéristiques des espaces extérieurs, auxquels les adolescents seraient habitués, sont mentionnées comme causes des sorties du foyer, y compris sans autorisation. Cette difficulté à rester dans un espace intérieur est également mise en relation avec une caractérisation plus symbolique de cet espace :

« Après t'as aussi des filles pour qui être à l'intérieur, être cocooné, être... c'est super violent même. Parce que, parce qu'elles ont jamais reçu ça de la part de leur famille, de leur entourage et du coup ça leur fait plus violence que de bien. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

« [...] après des explications, on peut en donner mille, sur la problématique des jeunes filles, l'errance, le fait de pas pouvoir rester ici, quel sens elles donnent au placement ou pas... Une NE4, elle estime par exemple que le placement il a pas vraiment de sens. Selon les filles, ça peut avoir divers ... le sens ... y a que les filles qui peuvent dire vraiment le sens que ça a à leurs yeux. Nous on peut faire des hypothèses mais qui vont être très différentes selon les jeunes filles... Voilà, qu'est-ce que je peux te donner comme autre exemple ? Que le modèle qu'on leur propose ici, il est trop en décalage avec celui qu'elles connaissent, du coup ça va être trop violent pour elles. » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12).

Dans ces explications, la dimension symbolique de l'espace apparaît à travers la métaphore du cocon. Ce n'est pas tant la dimension physique d'un espace intérieur que son caractère symbolique, associé à la protection, qui explique, pour l'éducatrice, la difficulté de certaines adolescentes à rester à l'intérieur de l'établissement. Malgré cette distinction, ces deux mentions de l'espace du foyer (physique et symbolique) associées à son caractère « intérieur » sont décrites comme étant en opposition avec les habitudes des adolescents. Ce décalage entre les habitudes antérieures des adolescents et le nouvel espace de vie qui leur est proposé explique donc, dans le discours des éducateurs, le fait que les adolescents ne puissent pas rester dans le foyer.

Cette incapacité s'étend dans différentes dimensions temporelles. Elle peut correspondre à une incapacité ponctuelle, liée à un moment de « crise », à une incapacité plus conjoncturelle,

correspondant à une période de la vie de l'adolescent, ou à une incapacité plus pérenne, liée aux caractéristiques de l'adolescent. Cette incapacité à rester dans l'établissement est en outre associée à l'appropriation de la mesure de placement par les adolescents.

Les motifs internes des sorties sans autorisation repérées dans le discours des éducateurs font également intervenir le rapport de l'adolescent au placement et aux éducateurs. Le fait de sortir sans autorisation a ainsi été expliqué par un refus de la mesure de placement par plusieurs éducateurs :

«[...] Après y a la fugue « je ne comprends pas pourquoi je suis ici, j'ai rien à faire ici, ma place est chez moi ». » (Thomas, éducateur, F3, 16/02/12).

« [...] Je pense qu'à partir du moment où ils se sentent en sécurité, ils mettent en place des choses positives pour eux qui leur permettent de demander une autorisation et de l'avoir, donc de ne pas avoir à fuguer. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/2012)

« [...] Ou voilà ils sont pas contents d'être placés, voilà FA3, elle est partie avec ses bagages, elle a pris son sac mais bon elle est pas partie loin, on la rattrapée. Mais voilà par exemple elle, on la laisse pas partir, on lui court après (rire), tu comprends. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/2013).

La relation entre l'adolescent et l'éducateur intervient également dans les explications de la fugue par les éducateurs.

« Il peut y avoir des phases dans le placement où ils vont essayer de tirer un peu toutes les ficelles, ils vont jouer cette carte là pour voir quel répondant on va avoir, comment on va récupérer cette situation, à quel point on va aller poser l'interdit, et jusqu'où on va supporter des trucs et puis à un moment on va dire « ben là c'est plus possible ça passe plus ». » (Camille, éducatrice, F4, 21/06/13).

« Quel sens vous donnez à ces fugues ?

Parce que, un D., tu vois, ce qu'il veut c'est qu'on le lâche pas à ce moment-là : « aidez-moi, tenez moi, venez me chercher », voilà le message qu'il veut faire passer, en tout cas nous on interprète ça à ce moment-là. Après lui il dit qu'il veut se barrer de là, qu'il veut faire son ordinateur, qu'il veut pas être là à ce moment-là quoi. » (Jean, éducateur, F4, 25/02/13).

Dans ce dernier extrait d'entretien, l'éducateur met en parallèle son interprétation de la fugue, faisant intervenir la relation entre l'adolescent et l'éducateur, et les justifications fournies par l'adolescent, la volonté d'être ailleurs. D'autres discours d'éducateurs mettent en avant ces motifs extérieurs à l'établissement.

1.2.2. Motifs externes

Dans le discours des éducateurs, des causes externes expliquent également les sorties sans autorisation. Selon Alice, éducatrice au foyer 3, la fugue peut être liée à une envie de sortie

dont le jeune sait qu'elle va lui être refusée, à une situation d'énervement, ou à un appel de l'extérieur :

« Et comment vous interprétez ces comportements, quand un jeune fugue ?

*Ben c'est soit il voudrait sortir et il sait qu'il a pas le droit ou on va pas lui autoriser, donc du coup il se l'autorise tout seul. Ou soit il est en **colère**, il est en **crise** et il préfère aller se défouler à l'extérieur, ou il a une mission. Ce que j'appelle une **mission**, il a un truc à faire avec des jeunes de l'extérieur, du genre il doit aller vendre du shit ou faire des trucs comme ça, ça c'est déjà arrivé plein de fois. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12, surligné par l'auteure).*

De ces trois explications, seule la deuxième relève vraiment de la fuite. La première et la troisième donnent à la fugue des causes exogènes, sans pour autant remettre en cause le terme. Interrogés sur le caractère fréquent des sorties non autorisées, d'autres éducateurs mettent l'accent sur les causes exogènes de la fugue. Une éducatrice du foyer 2 mentionne spontanément des causes extérieures :

« Ça dépend de l'appel qu'il y a dans la rue, certains savent dire non, certains sortent pas à cause du froid... » (Malika, éducatrice, F2, 07/09/12).

D'autres éducateurs insistent sur les motivations des adolescents à sortir. Ils précisent bien que les exemples donnés ne concernent pas toutes les fugues mais mettent en avant le motif de la sortie :

*« Y a vraiment plusieurs profils, y a la fugue « classique », il est 20h, **j'ai envie** de sortir, de m'éclater, **j'ai prévu** une sortie avec mes copains extérieurs pour celles qui en ont, avec mes fréquentations, ils sont dehors ils m'attendent devant le foyer et puis nous on refuse d'ouvrir et du coup elle casse la barrière, elles font leur soirée mais elles rentrent, elles ont pas pour objectif de ne jamais revenir, là c'est la fugue, **j'ai envie** de sortir, je sais que j'ai pas le droit de sortir donc je vais me préparer à sauter la barrière et puis je vais revenir à minuit ou 2 heures. » (Thomas, éducateur, F3, 16/02/12, surligné par l'auteure).*

*« Enfin...ça veut rien dire des fugues, franchement, ça veut dire beaucoup de choses. On avait une jeune ici, je sais pas si tu l'as connue, D., un accueil d'urgence. Quand t'es en accueil d'urgence, tu peux pas partir seule, c'est interdit, tu dois sortir avec les éducateurs. Cette gamine **elle voulait** aller à l'école depuis qu'elle est arrivée, je crois qu'elle est restée deux semaines sans aller à l'école et un matin elle a pris son sac elle s'est barrée, elle est allée à l'école, je trouve ça fort moi. La gamine tous les matins demande : « emmenez-moi à l'école, emmenez-moi à l'école... je vais y aller toute seule, quoi ! », c'est pas anodin ». » (Jean, éducateur, F4, 25/02/13, surligné par l'auteure).*

Dans ces cas-là, c'est l'attraction de l'espace extérieur qui explique le déplacement de l'adolescent. Dans ce contexte, les caractéristiques de l'extérieur peuvent à la fois encourager le jeune à sortir mais aussi limiter ses sorties. Les conditions climatiques, le « froid », évoqués

ici comme limitant les sorties sans autorisation, peuvent à l'inverse les favoriser, notamment en été :

« Mais bon, là on entre dans la période de l'été et ça change tout, il fait nuit tard... »

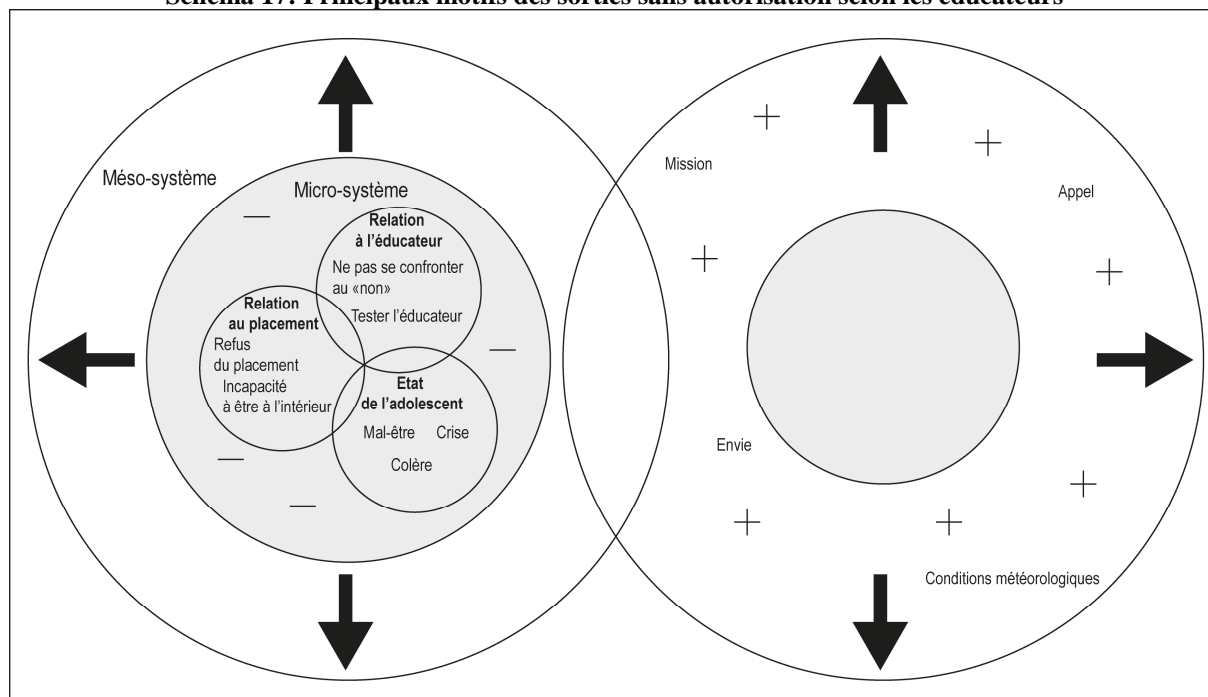
Y a plus de fugues en été ?

Oui et puis même nous on est moins attentifs, y a plus de portes ouvertes, les fenêtres sont plus ouvertes. Quand on mange dehors, la porte de la cuisine qui est d'habitude fermée est ouverte... Y a des filles qui fueraient pas l'hiver qui le font l'été, elles vont sur les quais du Rhône, c'est pas un problème de passer une nuit dehors en été... » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12)

Il ne s'agit pas là d'un motif mais bien d'une caractéristique de l'espace extérieur, qui interfère avec la décision de partir de l'établissement. Ces conditions extérieures confirment cependant le rôle de l'espace extérieur dans la décision de sortie de l'établissement.

Un double système de motifs, repérés à partir des entretiens réalisés avec les éducateurs, explique ainsi les sorties sans autorisation des adolescents, en référence soit au micro-système, soit au méso-système (Schéma 17). Ces types de motifs peuvent être dissociés ou associés selon les éducateurs.

Schéma 17: Principaux motifs des sorties sans autorisation selon les éducateurs



Guy, 2015

Ces deux modalités de motifs de la fugue, que l'on retrouve dans certains cas associées dans le discours des éducateurs, sont aussi présentes dans le discours des adolescents. On retrouve notamment ces deux dimensions dans les paroles de cette adolescente qui explique les sorties

sans autorisation par le fait qu'elle n'a pas envie d'être au foyer et qu'elle se sent mieux ailleurs :

« Que penses-tu des règles concernant les sorties ?

Au début je respectais parce que je savais pas où aller, ça changeait rien... Après j'ai connu ma copine, c'était plus bénéfique pour moi d'être là-bas qu'ici. J'ai commencé à ne pas respecter parce que c'était loin, c'était trop tard pour le métro.

Et quelles étaient les conséquences ?

Même s'il y a des conséquences, du moment que moi je me sentais bien... des fois ici c'est pas trop ça, des fois ici ça se passe pas bien. » (NA3, F, F3, 23/08/2012)

Particulièrement utilisé par les différents acteurs du placement, éducateurs comme adolescents placés, le terme de « fugue » suggère un déplacement dont la cause se trouve au sein de l'établissement de placement, perçu comme point d'origine du déplacement. Pourtant, les discours des éducateurs et des adolescents véhiculent des représentations associées à des motifs internes ou externes à l'établissement de placement et révèlent des nuances dans l'explication de la « fugue », notamment lorsque celle-ci amène l'adolescent au domicile de sa famille. L'ambiguïté de ce concept invite à interroger les normes qui interviennent dans sa compréhension.

1.3. La « fugue », un déplacement hors normes ?

La définition de la « fugue » par les institutions et les éducateurs s'inscrit dans différentes interprétations des normes sociales. En effet, elle dépend d'un cadre juridique qui est plus ou moins traduit en normes institutionnelles. Cette double norme, juridique et institutionnelle, est également travaillée par l'interprétation des normes sociales par les éducateurs. Se pose ainsi la question du caractère déviant de la fugue, comme comportement désapprouvé par les standards conventionnels normatifs et soumis à un contrôle exercé par une autorité.

1.3.1. Un relai différencié du cadre juridique par les établissements

L'observation de la gestion des sorties non autorisées et des discours auxquels elles donnent lieu révèle la prise en compte différenciée de ces pratiques selon les établissements. Toute sortie de l'établissement qui implique un déplacement de l'adolescent seul, à l'extérieur de l'établissement et sans la présence d'un adulte, induit une mise en relation entre l'établissement et l'espace extérieur. Lors d'une observation dans le foyer 3, l'interpellation

du directeur de l'établissement aux éducateurs par rapport à ces sorties autonomes montre bien cette dimension :

Le directeur du foyer rentre dans le bureau des éducateurs et demande où sont certaines filles. Les éducateurs ne savent pas.

Directeur : « Ça serait bien qu'on soit en mesure de répondre à cette question, si quelqu'un appelle, le père, la mère, le juge... On peut pas répondre « non elle est partie ce matin mais on sait pas où elle est »

Après son départ :

Educateur 1: des fois il bloque sur des trucs...


Educateur 2: elle est où TO1 ? On peut pas savoir, si on lui demande elle va nous dire « je vais au Quick », on lui dit « elle est au Quick », il va être content ? On sait jamais où elles sont, on peut pas savoir » (Carnet de terrain, F 3, 07/05/12).

Cette mise en relation contrainte de l'établissement avec l'extérieur, à travers l'évènement de la sortie non autorisée, met en évidence la confrontation d'un système normatif extérieur avec les pratiques propres aux établissements et l'enjeu que représente la connaissance des lieux fréquentés par les adolescents. En référence à des acteurs extérieurs, le directeur souhaiterait que les éducateurs sachent où sont les adolescentes lorsqu'elles sortent. Les éducateurs se réfèrent, quant à eux, à leur expérience quotidienne et soulignent l'impossibilité de connaître la destination des déplacements autonomes des adolescentes.

Cette dimension est encore plus importante lorsque le déplacement à l'extérieur de l'établissement a lieu sans autorisation. La relation entre l'intérieur et l'extérieur se traduit alors par le signalement du départ de l'adolescent, par l'établissement, à la police ou à la gendarmerie. Celui-ci peut être réalisé à distance, par téléphone ou par fax, ou impliquer le déplacement d'un éducateur au commissariat ou à la gendarmerie. Dans tous les cas, une fiche précisant les modalités de la « fugue » est remplie (Annexe confidentielle 6).

Cette pratique a été observée directement, ou mentionnée, dans l'ensemble des établissements de l'enquête. Le cadre juridique de la fugue semble cependant faire l'objet d'interprétations différenciées selon les établissements. Ainsi, dans les foyers 2, 3 et 4, les déclarations de fugue apparaissent comme une pratique régulière. Les normes juridiques encadrant ce type de déplacements sont relayées par les établissements, comme le montre le rappel de la procédure à réaliser en cas de fugue dans l'un d'eux. Dans le foyer 1 en revanche, cette pratique semble moins affirmée par la direction de l'établissement :

Figure 4 : Procédure en cas de fugue: une norme juridique relayée par l'institution



Note de service
2012-12

Destinataire : A tout le personnel
Objet : Protocole déclaration fugue et retour des documents

Pour toute fugue enregistrée au Commissariat, un procès-verbal est établi. L'original de ce document est à transmettre systématiquement au Secrétariat. Une copie sera établie pour le groupe.

Dès le retour du jeune, vous devez remplir et signer l'avis de découverte, **en notifiant la date et l'heure de retour.** Ce document sera ensuite transmis au Secrétariat en précisant si celui-ci a été faxé au commissariat (Cf. numéro de fax). Ce même document sera ensuite transmis par courrier aux services concernés.

Lyon, le 20 juin 2012.

Cette gestion différenciée de la dimension juridique des fugues se retrouve dans le discours des éducateurs. On observe pour certains d'entre eux une concordance entre les règles institutionnelles et les règles de la société dans la définition de la fugue. Dans l'extrait d'entretien suivant, la sortie sans autorisation est toujours perçue comme une fugue, que ce soit au regard du cadre législatif ou de la norme institutionnelle :

« Ces sorties sans autorisation, est-ce une fugue ?

Aux yeux de la loi oui...

Et pour vous ?

C'en est une aussi, à partir du moment où elles sortent sans autorisation, parce que y a un cadre assez souple ici, c'est pas comme si elles avaient aucune autorisation de sortie en journée ni rien... » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12).

Cette position apparaît dans le discours des éducateurs qui évoquent la nécessité de déclarer les sorties sans autorisation auprès du commissariat ou de la gendarmerie. Cependant, la mention de la déclaration de fugue dans les entretiens suggère parfois un décalage entre la pratique des établissements et le cadre législatif :

« Vous réagissez comment dans ces cas-là ?

La plupart du temps, on va le déclarer en fugue. Sachant qu'on a la responsabilité quand même, ça permet de nous protéger s'il lui arrive quelque chose. » (Jean, éducateur, F4, 25/02/13, surligné par l'auteur).

« Et la déclaration de fugue, c'est quelque chose qui vient plus tard quand ça se reproduit ?

Ah non c'est systématique, si à minuit et demi un jeune est pas rentré et qu'on n'a pas d'informations, qu'on l'a pas eu au téléphone et qu'on sait pas où il est, on fait une déclaration de fugue.

Mais si vous l'avez eu au téléphone et qu'il vous a dit ?

Et qu'on sait où il est ? Là on appelle le cadre d'astreinte, euh pour le prévenir, on va appeler les parents pour les prévenir également quand ils sont là et puis on va s'assurer qu'il est bien là où il dit être, et puis ben on va le laisser dormir là-bas, on va pas aller le chercher de toute façon.

Dans ce cas pas de déclaration de fugue ?

Non dans ce cas pas de déclaration de fugue non, **pas forcément.** » (Camille, éducatrice, F4, 21/06/13, surligné par l'auteure).

« Et t'as parlé de fugue juste avant... Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est, et si tout ce que tu viens de dire là c'est de la fugue ou pas ?

Théoriquement, la fugue ça va être tout moment où le jeune est censé être au foyer et qu'il n'y est pas. Ça c'est la **théorie**, dans la pratique, **pour moi**, une fugue, c'est un jeune qui découche. Parce que, c'est ce que je te disais, un retard... voilà par exemple, H. l'autre soir, elle devait rentrer à 19 heures, elle est rentrée à 21h30. On aurait pu, dans la théorie, la déclarer en fugue pendant 2 heures et demi. Sauf que un, ce serait ingérable, le commissariat nous pourrait de leur envoyer des fugues, enfin des déclarations de fugues et des cessations de fugue, à tout bout de champ, et ça a pas tellement de sens si tu veux. » (Mélanie, éducatrice, F4, 03/06/13, surligné par l'auteure).

Ces trois extraits d'entretien montrent bien le décalage existant entre le cadre législatif, ou en tout cas la manière dont il est compris par les éducateurs, et leurs pratiques de gestion des sorties non autorisées. Liés à des interprétations différenciées de la sortie sans autorisation, sur lesquelles la suite du chapitre reviendra, ces décalages entre cadre législatif supposé et pratiques éducatives s'explique aussi par une volonté, au niveau de l'établissement ou des éducateurs, de distinguer la gestion institutionnelle des sorties sans autorisation de leur gestion par la société :

« Après le positionnement qu'on a par rapport à ça c'est de chercher un petit peu à..., je sais pas si je l'exprime bien, **mais chercher un petit peu à régler nos propres soucis sans faire appel à la société**. Parce que ça peut aussi être violent pour le gamin, un adulte qui en référerait tout de suite aux gendarmes c'est qu'il est pas..., quelque part il risque d'envoyer cette image-là, il est pas suffisamment compétent, droit dans ses bottes, ou fiable pour pouvoir régler le problème seul et devoir en appeler aux gendarmes, à la société. Ce qui peut ne pas être sécurisant pour le gamin surtout quand on vit avec. Et donc on a tendance à n'y faire que quand vraiment, vraiment c'est nécessaire. Parce que ça c'est un point de vue personnel c'est aussi un outil facile qui marche une fois ou deux mais qui risque de ne plus être opérant. Si tu pars, on va faire quoi, on va te déclarer en fugue, appeler les gendarmes et dire que si ils te trouvent ils t'envoient au poste ; ça, ça peut faire peur, ça peut être efficace, un gamin qui est vraiment fugueur, dans le meilleur des cas de cette logique-là, il va finir une fois, deux fois, au commissariat, il va se rendre compte qu'il lui arrive rien d'autre que ça, parce qu'en général, à quelques exceptions près, les gendarmes sont plutôt bienveillants, donc ça finit par plus être impressionnant du tout, et puis ça peut même finir en fait de gloire. Moi j'ai vu des gamins qui étaient tout fiers du nombre de leurs fugues ou du nombre de leurs passages au commissariat. C'est aussi à nous de faire en sorte que ces symboles-là soient respectés, si on en use à tort et à travers c'est plus du tout opérant et ça sert plus à rien. » (Pierre, éducateur F1, 25/04/12, surligné par l'auteure.)

Sans être aussi catégorique, la réflexion d'un membre de l'équipe éducative du foyer 3, réagissant à une éducatrice qui explique à une adolescente que si elle ne rentre pas, elle sera déclarée en fugue et qui dit : « elle s'en fout de la déclaration de fugue ! (rire) La déclaration de fugue, la sanction suprême » (carnet de terrain, F3, 29/05/12), suggère là-aussi que le rôle symbolique de la déclaration de fugue est relativisé par les éducateurs.

1.3.2. Nuances individuelles : l'interprétation des normes sociales par les éducateurs

Alors que le terme « fugue » est utilisé spontanément par les éducateurs interrogés sur les sorties sans autorisation des adolescents, certains d'entre eux distinguent, dans la poursuite de l'entretien, différents types de sorties sans autorisation :

« Ça arrive que les jeunes sortent sans autorisation ?

Oui, bien sûr, ça arrive, enfin... Je veux dire dans le sens, dans ces cas-là c'est pas bien, donc c'est sûr qu'on n'est pas prévenu, on reprend ça avec eux. C'est déjà arrivé à plusieurs reprises, oui, bien sûr. Ben comme P... **Sans que ce soit une fugue hein**, le jeune **part faire un tour**, il prévient pas.

[...] P. quand il part comme ça, tu as dit « sans que ce soit une fugue », où est la différence ?

Ben, parce qu'en fait, **il prend l'air, il va se balader en centre-ville**, il revient au bout d'une heure. C'est-à-dire que la fugue ce serait il revient pas au foyer, il va chez sa mère, il fugue quoi. Il est chez sa mère donc c'est une fugue. C'est quand même une fugue parce qu'il est censé être au foyer, dormir au foyer, et c'est déjà arrivé qu'il reparte chez sa mère, il voulait pas dormir au foyer. » (Marie, éducatrice, F4, 20/03/13, surligné par l'auteure).

Les termes utilisés par l'éducatrice pour décrire les comportements qui ne sont pas des fugues s'inscrivent dans la banalité : « faire un tour », « il prend l'air », « il va se balader ». Dans certains cas, les sorties sans autorisation sont conformes aux normes sociales. Elles sont assimilées à des pratiques conformes à la classe d'âge, à certains rites d'apprentissage des normes. Cette dimension apparaît clairement dans l'entretien réalisé avec Mélanie, éducatrice, pour qui certains comportements liés aux sorties sans autorisation s'inscrivent dans la « normalité » :

« Et ça arrive que les jeunes sortent en dehors de ce cadre ?

*Ouais bien sûr. Ben à la fois en termes de fugue, y a des jeunes qui vont passer la nuit dehors sans prévenir et sans autorisation. Et puis t'en a toujours qui essaient de filouter **et puis c'est bien normal**. Encore une fois, je trouve que **c'est quelque chose d'assez classique**. Quel ado n'a pas, n'a pas dérogé à la règle d'avoir un couvre-feu à minuit et de rentrer à 2 heures du mat', tu vois je pense que...Moi, ado, je l'ai fait quoi. Bon après, ça dépend de tes parents, en général tu le fais une fois, enfin moi je l'ai fait une fois et j'ai pas recommencé parce que je me suis pris un beau savon mais voilà, c'est quelque chose d'assez classique à l'adolescence quoi.*

Donc « filouter », c'est sortir un peu plus tard ?

*Ben sortir un peu du cadre, t'as une autorisation de sortie jusqu'à 20 heures, tu rentres à 22 heures parce que t'étais avec tes copines et que t'avais pas envie de rentrer. Voilà, c'est pas quelque chose qui me semble symptomatique, à moins que ça se reproduise trop souvent quoi. Mais si ça se produit une fois de temps en temps, j'ai envie de dire, ça me semble **plutôt logique** et j'aurais même tendance à m'inquiéter pour des jeunes qui le font jamais.*

Pourquoi ?

Parce que justement il me semble que c'est assez normal de jouer un peu sur ces règles à l'adolescence, que c'est normal à l'adolescence de passer du temps avec son groupe de pairs. Quand t'as une jeune comme Y. qui demande pas du tout, ben moi ça me pose la question de est-ce qu'elle a un cercle social extérieur ? Est-ce qu'elle a des amis ? Est-ce qu'elle s'autorise à en avoir ? Et pour le coup, pour cette jeune là je pense pas. Et je trouve ça du coup plus inquiétant qu'un gamin qui du coup va avoir des amis, des activités et puis qui du coup de temps en temps va rentrer un peu à la bourre par rapport à l'horaire prévu quoi. » (Mélanie, éducatrice, F4, 03/06/13, surligné par l'auteure).

« Comment vous interprétez ce comportement (sortie sans autorisation) ?

*[...] Après ça peut être aussi, « je suis en soirée avec des potes, j'oublie de revenir », ou « oups j'ai loupé le dernier bus, je peux pas rentrer ». **Voilà, ils ont 16-17 ans quoi !** » (Camille, éducatrice, F4, 21/06/13, surligné par l'auteure).*

L'adolescence est mentionnée par une autre éducatrice. Si elle ne remet pas en question l'appellation de fugue, elle met en relation des pratiques liées à l'adolescence et l'inquiétude parfois injustifiée des éducateurs par rapport à ces comportements :

« Après, il y a certains moments où ça peut être, enfin ouais quand je dis adolescence, « ouais vas-y, on sort en fugue », alors on s'imagine toujours le pire quand elles sont en fugue, alors que des fois, ça nous est arrivé qu'elles étaient au bout de la rue à discuter entre copines. » (Anne, éducatrice, F3, 16/04/13).

Ce que les adolescents disent aux éducateurs lorsqu'ils sont à l'extérieur de l'établissement joue aussi sur l'appréciation de la sortie sans autorisation. Ainsi, Raoul, éducateur au foyer 2, distingue les « fugues » de ce qu'il nomme « absence au foyer » :

« Et est-ce qu'il y a des sorties non autorisées ou des fuques au [groupe B] ? »

Des fugues oui, y en a.

C'est fréquent ?

Non, c'est pas fréquent au [groupe B] les fugues.

Ok.

Parce que le jeune il est beaucoup plus inscrit dans son projet et que le deuxième il a un but d'accompagnement sur l'extérieur, donc on est là aussi sur un départ. Si c'est un jeune qui fugue, un jeune qui fuit son projet...

Du coup ?

Du coup on revisite un peu tout ça avec lui. Après fugue..., y a fugue, parce qu'il rentre pas à l'heure prévue ou c'est que pendant plusieurs jours il rentre pas. Donc c'est fugue ou absence.

Toi ne pas rentrer à l'heure prévue, t'appellerais ça fugue ?

Non, retard.

Et ne pas rentrer pendant plusieurs jours ?

Au-delà d'une nuit, oui. Et puis j'y mettrais aussi une autre nuance, **fugue**, c'est-à-dire **je sais pas où il est**. Parce que y a des jeunes qui partent et après, qui nous appellent en disant je suis chez mon frère, chez ma sœur, je suis là. Donc après, je la caractérise pas comme une fugue, fugue type comme... je sais pas administrativement parlant, mais plus à ce moment-là comme une **absence au foyer**. » (Raoul, éducateur, F2, 26/06/12, surligné par l'auteure).

La distinction entre différents types de sorties non autorisées est opérée spontanément par des éducateurs d'autres foyers. Evoquant le cas d'une jeune fille placée, Jacques dit ainsi :

« La plupart du temps **elle ne fugue plus en semaine, donc on pourrait dire qu'elle sort le samedi soir sans autorisation, ce serait plus ça**. Ça vient du fait qu'elle a changé ses fréquentations dehors, qu'elle a noué d'autres liens avec nous, que les choses même si elles sont loin d'être dépassées, ont quand même un peu bougé dans ses rapports avec son père et avec sa mère. Voilà, c'est surtout la place qu'elle a ici qui a sûrement beaucoup changé les choses pour elle, je crois. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).

Jacques note l'utilisation du terme « fugue » pour qualifier l'ensemble des sorties non autorisées, alors qu'elles ne correspondent pas toutes à la définition de la fugue. Ici, c'est le

contexte de placement et la manière dont celui-ci est vécu par l'adolescente qui distingue la fugue de la sortie sans autorisation.

Enfin la destination où se trouve l'adolescent peut aussi relativiser l'appellation de fugue. Dans l'extrait d'entretien réalisé avec Marie, le fait que l'adolescent passe une nuit dans sa famille est donné en exemple de ce qui relève d'une fugue. Dans d'autres cas, le fait que l'adolescent se trouve au domicile familial remet au contraire en cause l'appellation « fugue » :

Mais la raison de la fugue ne peut pas être un ancrage ailleurs ?

Souvent, c'est qu'il y a pas d'ancrage. C'est que y a ... y a la fugue pour aller retrouver une mère, un père, un frère, une sœur, dont la séparation est pas possible, mais est-ce que ça c'est une fugue, peut-être pas en fait ? (Pierre, éducateur, F1, 25/04/2013)

Et quand ils sont en fugue, vous cherchez à savoir où ils sont ?

En général on sait toujours à peu près... on arrive toujours à savoir à peu près où est-ce que le gamin part en fugue. Donc, si il se barre en fugue, y a deux catégories : c'est pas vraiment la fugue, c'est « je me barre pour aller voir les copains, à A. » (rire). Ou je me barre pour aller chez moi. C'est ... en général, c'est ces deux sortes de fugues. Et après des jeunes fuguent pour aller dormir dehors. (Dominique, éducateur, F1, 03/05/2012).

Alors que Pierre se questionne sur le fait qu'un jeune qui part pour aller dans sa famille puisse être considéré comme un fugueur, pour Dominique, il s'agit sans conteste d'une « fugue ». Pour cet éducateur, c'est plutôt le fait de sortir sans autorisation pour aller retrouver des copains qui n'est « pas vraiment » une fugue. On retrouve ici les mêmes critères que pour Marie qui dit « c'est pas une fugue, pas comme quand il est dans sa famille » (Marie, éducatrice, F4, 20/03/13). Le cas des sorties sans autorisation au cours desquelles l'adolescent va au domicile de ses parents est également abordé par le psychologue du foyer 4. Lors de l'entretien que je réalise avec ce dernier et sa stagiaire, je lui fais part de mon questionnement sur le sens de la fugue au sein de l'institution. Il relativise alors ce qui, au sein de l'institution, est appelé fugue :

« C'est pas le mot fugue au niveau juridique... absence préoccupante. Qu'importe, moi ce que je remarque c'est pareil, il faut voir situation par situation, il y en a beaucoup où on n'est pas dans de l'errance. Il y a de l'errance [...]. Mais il y a la plupart du temps, et j'ai beaucoup de situations sur ce lieu-là [le foyer 4] où il y a un point de chute, donc c'est pas une fugue... Point de chute, c'est des fois j'ai envie de voir papa, j'ai envie de voir maman, j'ai envie de voir...ça peut être le copain. Ça vient marquer quelque chose qui manque en tout cas. On trouve très peu de situations... il y en a eu quelques-uns avec de l'errance, mise en danger. Quelques-uns que j'ai en tête ici, avec prostitution...mais peu. [...] On a... c'est quand même des conduites souvent qui sont... on apprend que le gamin il est chez ses parents. Pour moi, il a pas fugué dans ma parole, je lui dis alors « tu as besoin d'aller dire bonjour », « comment tu sais ? » [rire] je sais pas... Enfin voilà, c'est...Faut... Faut voir ce que ça fait vivre aux professionnels mais ce qui est peut-être important, c'est de voir ce que ça fait vivre au sujet qui le fait. » (Martin, Psychologue, F4, 27/03/13).

En utilisant une périphrase, il met l'accent sur la volonté d'aller quelque part, plutôt que sur la fuite hors d'un lieu. On change alors complètement de point de vue sur ce déplacement, puisque la fuite devient en fait un retour. Portées ici par un acteur particulier, le psychologue de l'établissement, les réflexions sur le sens de la fugue sont dans certains cas discutées collectivement, en lien avec les pratiques éducatives.

1.3.3. Sens de la fugue et pratiques éducatives

Les éducateurs témoignent de pratiques individuelles dans la gestion des sorties sans autorisation. La réponse de Quentin, éducateur dans le foyer 2, souligne le caractère individuel des réactions face aux sorties non autorisées, tout en pointant son aspect problématique :

« Et comment est-ce que vous réagissez au retour, quand il y a une sortie sans autorisation ?

Alors après ça, c'est propre à chacun des adultes. Le souci, c'est que même si on travaille tous ensemble, on réagit pas forcément de la même manière... » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

On retrouve cette dimension dans les autres établissements, notamment dans le foyer 3 où Anne répond qu'« il y a autant de réponses que d'éducateurs » (Anne, éducatrice, F3, 16/04/12) lorsqu'un adolescent revient de sortie non autorisée. La même dimension apparaît lorsqu'interrogée sur ses réactions en cas de sortie non autorisée, elle répond qu'elle ne sait « pas exactement comment fonctionnent les collègues là-dessus » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12). Même avant le retour de l'adolescent, l'attitude des éducateurs pendant la fugue diffère. Alors que certains cherchent l'adolescent, parfois en voiture, d'autres préfèrent montrer une certaine passivité. Relatées par les éducateurs en entretien, ces attitudes différentes sont également source de discussions entre éducateurs. Pierre évoque ainsi l'importance d'être actif lorsqu'un adolescent est sorti sans autorisation tout en précisant :

« Alors ça, c'est un grand débat entre collègues, y a toujours les partisans de « je vais pas lui courir après, parce qu'il faut qu'il prenne ses responsabilités ». Alors, il m'arrive de le dire mais je trouve qu'on peut vite tomber dans la facilité parce que c'est plus facile de pas prendre la voiture et de rester tranquille pendant que le gamin est dehors. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

La place laissée aux interprétations individuelles dans la gestion des déplacements quotidiens est donc source de débat au sein des équipes éducatives. Discutée en entretien avec certains éducateurs, la « fugue » et son interprétation font également l'objet de réflexions portées par les institutions.

Lors de l'entretien que je réalise avec elle, une éducatrice distingue spontanément différents types de sorties non autorisées, parmi lesquelles la fugue :

« Et vous faites quoi en cas de sortie non autorisée ? »

Tout dépend, il y a le cas de la sortie non autorisée, qui est sanctionnée au niveau de l'argent de poche parce que malheureusement y a que ça qui les touche un minimum. Après, y a d'autres cas de fugues des jeunes, qui partent sans autorisation et qui peuvent rester à l'extérieur pendant un, deux, voire trois jours, qui... Alors là, on est en train de réfléchir justement à comment on peut sanctionner et avant de sanctionner, travailler ça parce que la sanction c'est pas la seule réponse à avoir. Et puis, on a le cas de l'errance aussi, des jeunes qui peuvent disparaître un petit peu du circuit pendant une, deux, trois semaines, voire plus longtemps. Qui là encore est autre chose.

Si je comprends bien tu différencies les sorties non autorisées, sur une journée, les fugues où ça va être quelques jours, et l'errance où c'est sur plusieurs semaines ?

*C'est un petit peu ça, après c'est de façon un petit peu schématique, parce que c'est des termes qui sont un peu complexes quand même à redéfinir, il faut vraiment qu'on retravaille là-dessus. On a tendance à **tout appeler fugue**, parce que... parce que je sais pas pourquoi d'ailleurs. Sauf qu'on met pas tous la même chose derrière. Enfin, pour ma part je différencie vraiment le cas d'un jeune qui alors qu'on lui dit « non t'as pas le droit de sortir », va partir quand même parce qu'il a... il va retrouver un pote, etc. Et revenir quand même dans la soirée ou le lendemain. De la situation d'une jeune fille, là, qu'on va avoir, qui, elle, part mais pas forcément pour faire autre chose dehors, elle part pour vraiment fuir le foyer, ou fuir le cadre qui est posé ici. Ça a rien à voir, ça a vraiment rien à voir. **Et pour le moment au niveau de la sanction, on sanctionne tout de la même façon.** » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12, surligné par l'auteure)*

Alors qu'elle distingue dans la première partie de sa réponse trois niveaux de sorties sans autorisation : la sortie non autorisée, la fugue et l'errance, elle revient dans la réponse à la deuxième question sur le facteur principal qui distingue la fugue et la sortie non-autorisée. On retrouve le motif du déplacement, et le fait que celui-ci soit endogène (fugue) ou exogène (sortie non autorisée). L'éducatrice souligne en outre une double implication de l'usage unique du terme fugue : dans le langage, mais aussi dans les pratiques. Enfin, elle s'interroge sur les raisons de cette confusion au niveau du vocabulaire utilisé pour caractériser les sorties

non autorisées. Les réponses de deux autres éducateurs, remarquant aussi une confusion de l'usage de ce terme, permettent de fournir des éléments d'explication :

« Et du coup, là, dans le cas de IS1, tu faisais une différence entre des fugues avant et là plutôt des sorties sans autorisation le soir ? »

... oui là au fond...

Est-ce que y a une différence entre les deux ?

Non, non, non, là je... c'est parce qu'on fait glisser les termes mais... Des fugeuses... nous on déclare comme fugue, **c'est passé dans le jargon**, c'est des sorties non autorisées. Après tout dépend ce qu'on entend comme fugue mais les fugues dans le sens d'absence prolongée de plusieurs jours, voire plus, de jeunes qui sont en errance, ça c'est rare. On en a eu quelques-unes comme ça mais c'est rare, c'est plus que rare.

Donc là c'est... ?

Là on a plus à faire à des transgressions sur les sorties qui se prolongent la nuit, qui, avec l'inconscience souvent sur les risques qu'elles courent, c'est ça. Après faut s'entendre sur le mot fugue mais là on emploie plutôt le mot fugue comme un **jargon technique** si tu veux parce qu'on les déclare en fugue. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).

« C'est pour aller dans du rien la fugue, c'est fuir, c'est la racine latine du mot. **Faudrait définir** le mot « fugue », **faudrait définir** la chose avant d'en parler. Moi je... on a un jeune qui se sauve tout le temps, là, qui est une vraie anguille mais qui revient quand il a faim. Et puis il est courageux et pas téméraire, et il est petit aussi, il a 12 ans. Oui, il se sauve, mais je sais pas si on peut appeler ça une fugue. Après il peut se mettre en danger, il est hors autorisation, c'est délibéré, il a déjà fait l'objet de signalements à la gendarmerie quand on le sent trop en danger mais j'ai du mal à appeler ça une fugue. On le fait au quotidien, on va dire que c'est **une habitude de langage** mais...

(Interruption de l'enregistrement)

Je sais même pas comment le définit le dictionnaire et comment c'est défini dans les bouquins d'éduc. Si on prend l'étymologie, c'est fug, fugis en latin, quelque part, n'importe quelle sortie non autorisée s'assimile à une fuite. Après légalement, c'est pas ça. (Pierre, éducateur, F1, 25/04/2012, surligné par l'auteure)

Dans les deux extraits d'entretien, l'utilisation du terme « fugue » au quotidien déborde le sens du terme. Les deux éducateurs soulignent une confusion de vocabulaire, qu'il s'agisse d'un « jargon technique » ou d'une « habitude de langage », liée aux démarches juridiques en lien avec les sorties non autorisées. Ainsi, le terme de « fugue », inscrit dans les démarches administratives et la nécessaire « déclaration de fugue » à la police ou gendarmerie, s'inscrivent dans le langage courant des éducateurs.

Comme le souligne Maya, éducatrice, dans l'extrait d'entretien, ces réflexions sont relayées par des initiatives institutionnelles pour clarifier le sens de ce terme. C'est un des objectifs de la réunion consacrée à la fugue organisée dans un des établissements, dans le cadre d'une réflexion sur l'établissement et l'évaluation de son action. Dès la présentation de ce thème

pour la réunion à venir, des questions émergent. Alors que la psychologue, présentant ce thème, s'attache plutôt à comprendre les raisons de la « fugue », une éducatrice l'interpelle sur la gestion des retours de fugues :

« - Psychologue : La question de la fugue est à articuler avec celle des rencontres famille, parce que c'est là qu'on comprend pourquoi ils fuguent. [...] Ça intéressera aussi les mineurs isolés car les enfants se sauvent, et ils se sauvent, au sens où ils se préservent. La question de l'exil est à reprendre avec la fugue.

- Malika : La fugue c'est un délit ?

- Psychologue : Depuis 2004, toute fugue doit être déclarée car est susceptible de se transformer en une disparition. C'était un moment où il y avait beaucoup de disparitions, de réseaux pédophiles... [...].

- Malika : Vous avez pas bien compris ma question. Quand un jeune revient de fugue, on l'accueille ou on sanctionne ? C'est un délit ou un appel au secours ?

- Psychologue : Ça veut toujours dire quelque chose. Ça dépend de ce qui est fait pendant la fugue.

- Malika : Je suis embrouillée. » (Carnet de terrain, F2, 07/06/12).

La psychologue de l'établissement invite ainsi les éducateurs à prendre en compte dans leur réaction ce qui est fait pendant la fugue. Cette volonté de la psychologue de réfléchir à la question des fugues dépasse l'initiative institutionnelle et s'inscrit dans le long terme. Avant cette réunion, celle-ci invite par exemple les éducateurs à réfléchir à la notion de fugue de manière ponctuelle. Lors d'une « réunion clinique », et alors que les discussions sont engagées à propos d'un jeune et de ses « fugues », elle invite à « requalifier la notion de fugue, parce que quand il est pas ici, on sait où il est, il nous le dit » (Carnet de terrain, F2, 02/02/12). Les fugues sont également abordées lors d'une réunion du laboratoire « Déprises scolaire et familiale chez les adolescents : les réponses des adultes », rattaché au réseau du Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant (CIEN)¹⁴³, à laquelle j'ai été invitée à participer par la psychologue du foyer 2. Les discussions observées entre des professionnels de différentes disciplines, et travaillant dans des institutions multiples, ont ainsi mis à jour des ambivalences dans l'appréhension des « fugues » :

« A propos des « fonctions de la fugue », une pédopsychiatre remarque ainsi « des fois on est amenés à dire « c'est bien qu'il ait fugué » et une éducatrice confirme que « des fois la fugue c'est positif. On juge nous-mêmes de la fugue... » » (Carnet de terrain, F2, 07/02/12).

¹⁴³ Le CIEN est une instance s'appuyant sur la psychanalyse d'orientation lacanienne pour « aborder dans l'interdisciplinarité, avec les professionnels qui s'y confrontent, les difficultés rencontrées dans le lien social, par les enfants et les adolescents. » (<http://www.cien.fr/4>)

Ces questionnements individuels et institutionnels sur l'usage du terme de « fugue » amènent à s'interroger sur l'influence que ce vocabulaire peut avoir sur les pratiques éducatives et les représentations des éducateurs. Approfondie en entretien avec deux éducateurs, cette question a donné lieu à des réponses contrastées :

« C'est une fuite si on part du principe que l'endroit où le jeune doit être c'est le lieu du placement, mais dans un autre schéma où le jeune a des liens ailleurs et où il va rejoindre un lieu où il est déjà ancré, ça peut être pris dans les deux sens ? »

*Alors, l'image que j'ai moi de la fugue, c'est aller vers rien, ou aller vers quelque chose que l'on pense être mais qui n'existe pas. C'est un peu courir après une sorte de **mythe**. Dans les fugues que j'ai vues, c'était rarement le besoin de rejoindre quelqu'un parce qu'il comptait, c'était plus un peu des appels irrésistibles, aller chercher quelque chose qu'on pensait trouver parce qu'on pouvait pas le trouver à côté de soi. Cette idée de la fugue du gamin qui va traverser la France pour aller retrouver son père ou sa mère, en pratique on le voit pas souvent quand même. Je prends l'exemple en caricaturant mais traverser le village c'est pareil. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12, surligné par l'auteure).*

« Mais ce glissement de vocabulaire ça a pas un impact sur la manière dont vous concevez les sorties non autorisées ? Du coup ça prend pas ce sens d'errance alors que c'est... »

*C'est, oui, enfin c'est pas impossible, ça...parce que effectivement pour ce qui me concerne quand une fille me dit « mais j'étais chez une copine » ou « t'inquiète pas je suis en sécurité », il m'arrive de le croire mais j'ai du mal. Alors selon comme elle le dit, certaines fois on sent quand ça sort naturellement, que c'est assez sincère et puis que les circonstances, les éléments qu'on peut avoir recoupent plus ou moins ça, ça rassure. Mais d'une manière générale c'est vrai qu'on fonctionne aussi beaucoup au préjugé, au **fantasme**, quoiqu'elles fassent, quand elles font ça c'est un peu de l'ordre de l'errance. Le fait qu'elles nous échappent, c'est un peu de l'ordre de l'errance. Alors que rien ne nous le dit finalement. Rien ne nous le dit, on imagine beaucoup que à partir du moment où elles sont pas là, alors qu'il y a tout un tas d'adultes, parents, qui reçoivent ou qui savent pas dire non à une copine, à une fille qui amène une copine, tu vois il peut y avoir plein de fois où c'est comme ça et c'est vrai qu'on a un peu cette représentation qui vient de « elle nous échappe, c'est la nuit », puis ça déroule tout un tas de trucs. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).*

Ces deux extraits d'entretiens se rejoignent dans la difficulté de cerner les sorties sans autorisation. Alors que Pierre évoque le « mythe » de la fugue comme « aller vers quelque chose », Jacques parle quant à lui des « fantasmes » qui expliquent l'inquiétude des éducateurs lorsqu'une adolescente sort sans autorisation. Si ces deux réponses ne permettent pas de confirmer l'influence du terme « fugue » dans ces représentations, elles signalent l'importance de ces représentations dans l'interprétation des sorties sans autorisation.

Le terme « fugue », utilisé dans les établissements pour qualifier de manière générale les sorties sans autorisation, correspond à une catégorie juridique mais est aussi chargé d'une dimension psychologique. Les multiples interprétations des sorties sans autorisation, comme

déplacement ayant un motif interne ou externe à l'établissement, suggèrent que ce qui est appelé « fugue » peut être un départ du foyer comme un retour vers un autre lieu. La gestion des fugues et les débats qu'elle provoque montrent l'ambivalence de la place de l'adolescent placé. La définition juridique de la « fugue », qui a une fonction plus ou moins opérante selon les établissements, s'articule ainsi aux interprétations des normes sociales par les éducateurs et intervenants éducatifs. Selon la destination de la « fugue » ou le contexte dans lequel elle intervient, celle-ci sera considérée comme un « retard », une « absence » ou une « sortie sans autorisation ».

Le caractère déviant de la fugue est questionné à travers le discours des éducateurs, relativement à ce qui est fait pendant la fugue. Cette situation est paradoxale car souvent les éducateurs ne savent pas où sont les adolescents. Ainsi, plus que la fréquentation de lieux spécifiques, c'est le caractère inconnu de ces lieux qui contribue à qualifier une sortie non autorisée de fugue. La caractérisation d'un déplacement par le terme « fugue » est relative et met en jeu les normes sociales telles qu'elles sont interprétées par les éducateurs et plus largement les personnels des établissements. Dans le cas de la fréquentation du domicile familial sans autorisation, la norme juridique selon laquelle l'adolescent doit être au foyer entre en contradiction avec une norme sociale moins explicite selon laquelle l'entretien des liens entre l'adolescent et sa famille est positif. En outre, le relais que peut constituer la famille dans le contrôle des adolescents explique aussi la spécificité de ce type de sortie non autorisées. La relativité des pratiques des éducateurs s'observe également à partir du processus d'autorisation de sortie.

2. L'autorisation de sortie, négociations des règles

Les déplacements des adolescents sont conditionnés par un ensemble de règles, inscrites de manière plus ou moins précise dans les règlements d'établissement. Dans le même temps, les déplacements indépendants des adolescents sont soumis à l'autorisation des éducateurs. Le processus de demande de sortie par l'adolescent, la réponse des éducateurs et la réaction de l'adolescent rendent compte de la manière dont ce cadre réglementaire est perçu et adapté au quotidien.

Dans un premier temps, ce cadre normatif apparaît comme étant souple et adapté par les éducateurs. Dans un second temps, les interprétations parfois différenciées du règlement selon les éducateurs donnent lieu à des malentendus entre adolescents et éducateurs. Enfin, les

interprétations des déplacements indépendants par les éducateurs et par les adolescents mobilisent effectivement le rapport à la règle, mais de manière plus globale que sa simple application pour les sorties.

2.1. Un cadre normatif souple

Dix-neuf éducateurs ont été interrogés à propos des sorties individuelles et des règles les encadrant. Bien que cette question ait été posée de manière plus ou moins ouverte aux éducateurs, leurs réponses soulignent la souplesse des règles concernant les sorties. Trois modalités de conception de la règle émergent de l'analyse des entretiens. La règle peut être affirmée et précise, elle peut être marquée par sa souplesse, ou encore être abordée par sa transgression (Tableau 41).

Tableau 41 : Nombre d'éducateurs selon la conception des règles de sorties

	Foyer 1	Foyer 2	Foyer 3	Foyer 4
Règles affirmées	1	1	1	2
Règles souples (adaptées et/ou incertaines)	1	2	0	7
Règles transgressées / transgressables	1	1	2	0
Question non posée	1	1	2	0

Guy, 2014

Tout d'abord, parmi les éducateurs interrogés sur la gestion des sorties quotidiennes, seulement six ont répondu en énonçant une règle de manière précise, sans incertitude et sans mentionner les adaptations possibles de la règle. Parmi ces réponses, deux éducatrices mentionnent notamment des règles précises tout en accentuant leur importance :

« Donc, semaine c'est retour 20 heures, entre 19 heures et 20 heures **exactement**. Donc, week-end et vacances scolaires, ils peuvent sortir à la journée, enfin **toujours** avec l'autorisation de l'éducateur. Ils font pas ce qu'ils veulent non plus. Donc, **toujours** avec l'accord des éducateurs, ils peuvent sortir en journée, ben soit voir de la famille, soit voir des amis. Ça peut être retour au dernier bus, donc c'est minuit et demi. Et dimanche soir, c'est retour 20 heures, puisqu'on **exige** qu'ils soient de retour du fait que le lendemain ils aient l'école. » (Élodie, éducatrice, F4, 30/05/13, surligné par l'auteure).

« Alors... La **grosse** règle c'est qu'ils doivent nous dire où ils sortent, avec qui. Ils doivent nous donner un horaire de départ, un horaire de retour, qu'ils doivent respecter. Et l'autre règle **très importante**, c'est qu'on doit avoir l'autorisation de l'autorité parentale. » (Alice, éducatrice, F4, 28/02/212, surligné par l'auteure).

Bien que la première réponse suggère une certaine souplesse par rapport aux horaires de retour, en lien avec les horaires des transports en commun, le fait de rentrer avec le dernier bus est présenté comme une règle. Le réseau de transports en commun fixe ainsi les limites des sorties. Les autres réponses d'éducateurs laissent apparaître un rapport plus souple au cadre normatif. Cette souplesse est intégrée à la règle dont les six éducateurs mentionnent les possibilités d'adaptation. Dans ces cas, les autorisations de sorties sont adaptées individuellement, notamment en fonction de l'âge de l'adolescent. L'âge est mentionné par les éducateurs sans qu'une limite précise soit établie. Certains éducateurs relativisent même la pertinence de l'âge comme critère d'autorisation de sortie autonome :

« Et au niveau des sorties, est-ce que les jeunes ont la possibilité de sortir de l'établissement ?

Alors, ça dépend de l'âge de chaque enfant, et en fonction de leurs capacités. » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/13, surligné par l'auteure).

La souplesse du cadre normatif est ici intégrée à une règle pensée pour être adaptée aux adolescents. Elle transparaît également à travers l'imprécision des réponses de certains éducateurs. Mentionnant spontanément l'existence d'une condition d'âge pour les sorties sans accompagnement, deux éducateurs du foyer 4 ne connaissent pas cette limite. Alors que la question est posée au présent, ils utilisent dans leur réponse l'imparfait, introduisant une indécision quant à la validité actuelle de la règle :

« En fonction de l'âge, donc ça, c'est pareil, on met des règles en place mais on a des enfants pour lesquels on va aussi beaucoup interroger la famille. [...]

Et vous avez une limite d'âge ? Ou si la famille est d'accord n'importe qui peut sortir seul ?

*Ben d'abord on interroge la famille et après on évalue les risques qu'on prend à laisser un enfant aller seul à l'école ou sortir au Casino ici du coin, ou aller à la bibliothèque. **Il peut y avoir une règle, qui peut être l'âge, qui est la même pour tout le monde, et puis après il peut y avoir la question qui ramène au projet, c'est-à-dire le travail sur l'autonomie.** À quel âge on peut commencer à laisser un enfant aller tout seul à la bibliothèque ou au Casino ? [...] **Alors, il peut y avoir la règle collective qui vient se confronter à la réponse individuelle.***

Et y a une règle collective ?

Y a eu une règle collective, oui.

C'était ?

Je sais plus, il faudrait regarder à nouveau la tranche d'âge. Mais oui, y a eu une règle qui s'appliquait au collectif, mais qui après est remise en question en fonction du projet individuel. Voilà. » (Marc, éducateur, F4, 12/02/13, surligné par l'auteure).

« Ça va dépendre des jeunes, du jeune, comment il est aussi. Les plus petits, je crois que c'est jusqu'à... je sais plus quel âge, ils ont pas le droit de sortir tout seul, à moins que ce soit préparé et réfléchi. [...].

Les plus petits donc c'est jusqu'à quel âge ?

Alors, **je sais plus si c'était** jusqu'à... dix-quatorze. **Je crois** jusqu'à quatorze ans, tu pouvais pas sortir comme t'avais envie, alors c'est possible mais... » (Jean, éducateur F4, 25/02/14, surligné par l'auteure).

Les normes individuelles, en opposition aux normes collectives, se construisent ainsi en lien avec les capacités perçues de l'enfant et le projet d'autonomie.

Cette incertitude concerne également les horaires de sorties. Le verbe « croire » apparaît ainsi dans certains entretiens, exprimant un doute lors de l'énonciation des règles. Celui-ci est redoublé dans les deux extraits d'entretiens suivants par des adverbes ou des expressions montrant la flexibilité des règles :

« Alors au niveau des sorties, peux-tu me dire quelles sont les règles concernant les sorties ?

Euh, donc pour un jeune qui arrive, le premier mois il est libre de sortir en journée, il doit rentrer ici maximum 20 heures et y a pas de sorties autorisées en soirées. Au bout d'un mois, les sorties en journées sont évidemment autorisées, on leur demande de passer nous voir pour dire : « ben je sors, j'ai prévu de rentrer à telle heure » et pour les sorties en soirée, on leur demande d'anticiper un peu, au moins la veille, encore mieux si c'est deux jours avant, parfois c'est le jour même, en nous disant : « voilà ce soir y a tel truc, avec mes potes on voudrait se faire un ciné », et là par contre, c'est sur autorisation, de rentrer à 11 heures¹⁴⁴ quand nous on part ou plus tard avec le dernier bus, et là, c'est surtout à partir du vendredi, du jeudi au samedi soir. Après on va reprendre le rythme de la semaine. Les sorties au dernier bus en semaine, **on n'autorise pas trop**... » (Camille, éducatrice, F4, 21/03/13, surligné par l'auteure).

« [...] ils ont le droit à une sortie par semaine à... au dernier bus qui passe à minuit et demi **je crois**. Ça, c'est une fois par semaine. Après y a... **il peut y avoir des petites dérogations**. [...] Mais voilà, là c'est vraiment dans le cadre d'une inscription sur une activité extérieure, périsco ou autre, sinon de manière générale, il faut qu'à 20 heures, ils soient là, sauf demande de dérogation particulière, et une sortie de semaine pour les plus de seize ans.

Mais vingt-trois heures oui, en semaine ?

22 heures 30 **on va dire**, parce qu'à 22 heures 20, c'est mieux qu'ils soient tous remontés dans les étages [...] Donc, voilà **à peu près** les règles de sorties. » (Mélanie, éducatrice, F4, 03/06/13, surligné par l'auteure).

Outre l'incertitude qui apparaît dans ces deux extraits d'entretiens (« voilà à peu près les règles de sortie », « on n'autorise pas trop »), on voit apparaître dans le discours de ces deux éducatrices, travaillant dans le même groupe, des nuances quant à la gestion des sorties. Alors

¹⁴⁴ Vingt-trois heures.

que Mélanie évoque une sortie autorisée jusqu'à 22 heures 30 en semaine, Camille évoque la même règle en précisant qu'elle s'applique plutôt à la fin de semaine. Dans ces cas, la règle existe et est citée par l'éducateur, mais de manière imprécise ou incertaine. La nuance présente dans l'énonciation de la règle par deux éducatrices du même groupe suggère également des discordances dans la manière de comprendre les règles et invite à interroger la manière dont ces dernières sont appliquées.

Enfin, la présence même de règle est dans certains cas remise en cause, soit par la mention de l'absence de règle (une éducatrice), soit par l'énonciation, parallèlement à celle de la règle, des transgressions auxquelles elle donne lieu (trois éducateurs). Ces transgressions apparaissent de manière plus ou moins explicite dans le discours des éducateurs. Certains mettent ainsi en regard la règle concernant les sorties avec des pratiques s'y opposant :

« Et comment ça se passe au niveau des sorties, ici ?

*Alors la règle, pas de sortie après le repas au premier niveau. **Je te parle de la règle parce que quand je vois le nombre de fois qu'ils sortent et qu'on leur dit oui, voilà.** Un bon de sortie pour les jeunes du [Groupe 2a], quand ils sortent l'après-midi, avec autorisation et **en principe**, il n'y en a pas pour le soir puisqu'il n'y a pas de sortie le soir, sans adulte. » (Anne-Marie, éducatrice, F2, 09/05/12, surligné par l'auteure).*

« Alors les questions qui me restaient concernent les sorties. Globalement peux-tu m'expliquer comment ça se passe pour les sorties ici ?

*Alors, il y a un certain nombre de règles d'horaires déjà. À savoir notamment le soir. Les filles qui ont moins de seize ans, a priori, sont pas autorisées à sortir après le repas. **Donc ça, ce sont les règles, après dans la pratique...** Entre seize et dix-huit, c'est en principe aussi soumis à... au fait de, d'abord de se mettre d'accord sur un horaire de retour, et puis se rapprocher le plus le possible de ce que des adultes sont censés demander à deux jeunes qui sortent, dont ils ont la responsabilité [...]. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).*

Dans ces deux extraits d'entretien, la précision « en principe » sous-entend de manière plus implicite des dérogations. L'utilisation de l'adverbe « normalement » lors de l'énonciation des règles montre également que la règle est indissociable de ses transgressions pour d'autres éducateurs. Alors qu'elle énonce de manière précise la règle concernant les sorties, Sandra sous-entend une différenciation entre la règle et les pratiques dans la gestion des lendemains de fugues :

*« [...] Après en journée, alors déjà quand il y a fugue, **normalement** y a pas d'autorisation de sortie le lendemain. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12, surligné par l'auteure).*

Cet adverbe est également utilisé par Fatima, qui commence par répondre à la question concernant les sorties en mentionnant l'absence de règles. En réponse aux questions visant à préciser cette affirmation, elle utilise l'adverbe « normalement » :

« Est-ce que tu peux me parler du règlement concernant les sorties des jeunes ?

Y en a pas. Pour moi, y en a pas.

Y a pas de règles sur les sorties ?

*Ben après, ils vont pas sortir la nuit. **Normalement**, ils ont pas le droit de sortir la nuit mais bon ça s'est déjà fait. Après tu vois bien, là ils veulent aller faire un tour, ils veulent aller au tabac, faire je sais pas quoi, ils vont y aller. [Interruption : question à propos d'une demande d'argent de poche]. [Fatima commente l'interruption].*

[...] Et du coup tu disais au niveau des sorties, à part le fait qu'ils peuvent pas sortir la nuit, la journée ils peuvent sortir quand ils veulent ?

Normalement, non ! » (Fatima, éducatrice, F3, 07/03/12, surligné par l'auteure).

La répartition de ces modalités dans les réponses des éducateurs montre dans un premier temps que les références à une règle affirmée sont minoritaires (5/19), bien que présentes dans tous les établissements. Les éducateurs des foyers 1 et 2 font référence aux trois types de conception de la règle. En revanche, dans le foyer 3, aucun éducateur ne fait référence à une règle souple (adaptée ou incertaine), tandis que la transgression de la règle ne concerne aucun éducateur du foyer 4.

Bien que l'échantillon et le déroulement de l'entretien ne permettent pas de généraliser ces résultats, la référence à une règle souple ou transgressée est prédominante pour les quatre établissements, même si une règle précise est affirmée par au moins un éducateur dans chacun d'entre eux. En outre, le cadre normatif donne lieu à des interprétations différentes selon les éducateurs mais sa souplesse ressort plus généralement de leur discours.

Au-delà de la gestion des sorties indépendantes, la négociation apparaît comme essentielle au fonctionnement des établissements. Même pour les éducateurs mentionnant une règle précise, la suite de l'entretien introduit souvent une nuance. Ainsi, tous les éducateurs répondent par l'affirmative lorsque je les questionne sur la possibilité de négocier les règles. Pierre évoque le fait de ne pas sortir après le repas comme « la seule règle réellement posée » concernant les sorties et répond par l'affirmative lorsqu'il est questionné sur la possibilité de négocier cette règle (Pierre, éducateur F1, 25/04/12). Cette possible négociation des règles dépasse la thématique des sorties et interroge plus largement le statut du cadre normatif des établissements. L'adaptation est mentionnée par plusieurs éducateurs comme étant au fondement même de la règle. Le statut de la règle est alors décrit en référence à la loi, avec

une confusion entre ces deux cadres normatifs. Utilisée comme élément de comparaison du cadre normatif des établissements, la loi est mentionnée par les éducateurs comme pouvant être assimilée à la règle, ou au contraire comme s'en distinguant. Dans les deux cas, les éducateurs nuancent leurs propos et révèlent une limite floue entre la loi et la règle :

*« Y a un peu des règles de base mais que de toute façon il faut adapter. C'est **un petit peu** comme la loi, la loi elle est générale, elle est pour tout le monde mais ensuite faut l'adapter pour l'appliquer au cas par cas pour qu'elle soit au maximum efficace. Là ce serait **un petit peu** la même chose, je parlais des portables : la règle de la maison c'est que y a pas de téléphones portables et ben dans l'intérêt de la prise en charge et dans l'intérêt d'un gamin, on va être amené à faire des exceptions à la règle. » (Pierre, éducateur F1, 25/04/12, surligné par l'auteure).*

« Est-ce que les règles elles peuvent être négociées ? »

« Ça fait partie de la signification d'une règle [rire]. Alors, une règle c'est pas la loi. Une règle dans une institution, c'est quand même la voisine très proche de la loi on va dire. Après y a les règles de l'établissement si tu veux, qui sont j'ai envie de te dire, tu vas pas... tu vas pas inviter des amis ici, c'est n'est qu'une règle, c'est pas la loi, c'est pas interdit, mais c'est la règle, donc ça, ça passera pas, ça passe pas. Après c'est tout dans la discussion [...]. » (Anne-Marie, éducatrice, F2, 09/05/12).

L'utilisation, à deux reprises, de la locution adverbiale « un petit peu », dans le discours de Pierre, et celle de l'expression « on va dire » dans la réponse d'Anne-Marie, révèlent une approximation entre le statut de la règle et le statut de la loi. En outre, Anne-Marie suggère dans la première partie de sa réponse que la négociation de la règle s'explique par le fait qu'elle ne correspond pas à une loi. Cependant, elle donne ensuite l'exemple de règles, qui, sans correspondre à des lois, ne peuvent être négociées pour autant (l'exemple de l'invitation de quelqu'un d'extérieur à l'établissement, qui ne correspond pas à une interdiction inscrite dans la loi, mais à une interdiction propre à l'établissement). Sa réponse signale une part d'implicite dans la désignation de ce qui peut être négocié ou non : disant au départ que la négociation est inhérente à la règle, elle justifie l'impossible négociation de l'interdiction d'inviter des amis au foyer par le fait même que « c'est la règle ». La référence à la loi dans le discours des éducateurs révèle une prise en compte différenciée des règles, sans que les critères de cette distinction ne soient clairement énoncés. Cette ambiguïté sur le statut de la règle confirme le caractère souple du cadre normatif des sorties indépendantes.

2.2. Autoriser la sortie : décisions individuelles et discussions collectives

L'importance de ces interprétations individuelles est soulignée par les éducateurs eux-mêmes, qui insistent sur les différentes réactions possibles face à une même situation, selon la

personne concernée. À propos de la gestion des sorties sans accompagnement d'adulte, Maya évoque des règles générales comme la demande d'autorisation ou la distribution de bons de sortie, tout en précisant que les éducateurs ont « tous une manière différente de fonctionner » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12).

L'autorisation de sortie, notamment lorsqu'elle concerne un déplacement qui n'est pas conforme aux règles de l'établissement, relève d'une décision individuelle de l'éducateur et peut faire débat au sein des équipes. Les discussions observées entre éducateurs concernent surtout l'autorisation de sortie pour un jeune dont l'éducateur sait qu'il ne respecte pas les règles posées et qu'il pourra sortir sans autorisation si la sortie lui est interdite. Les doutes de deux éducateurs quant à la pertinence d'autoriser ou d'interdire une sortie indépendante mettent à jour les enjeux de ce débat :

« TO1 demande à sortir vers 14h, l'éducateur lui ouvre. Puis, une fois qu'elle est partie, il me dit « je ne sais pas si j'ai bien fait de lui dire oui, elle est tout le temps en fugue... en même temps elle aurait fugué ». A l'arrivée d'une éducatrice, il lui explique la situation et dit : « je sais pas si j'ai bien fait de lui ouvrir » ». (Carnet de terrain, F3, 23/04/12).

« Après le repas de midi, une éducatrice (présente depuis peu) demande à un éducateur (présent depuis plus longtemps) si deux adolescentes ont l'autorisation de sortir. Il lui répond que non et elle se demande s'il ne vaut pas mieux « jouer la carte du oui puisqu'elles sortent de toute manière ». L'éducateur répond que non pour deux raisons. Symboliquement, il est important que les filles sachent que la sortie n'est pas autorisée. « En cas de pépin », la responsabilité n'est pas la même si les filles avaient l'autorisation de sortir. » (Carnet de terrain, F3, 09/04/12).

Dans les deux cas, le fait que l'adolescente sorte même si la sortie lui est interdite est mobilisé pour justifier l'autorisation. Dans le même temps, la réponse de l'éducateur dans le second extrait de carnet de terrain révèle la dimension symbolique de l'interdiction. Ce débat sur l'autorisation des sorties indépendantes a été observé dans plusieurs établissements. Dans le foyer 1, les discussions autour des positions opposées de certains éducateurs quant à l'autorisation de sorties indépendantes d'un adolescent, AL1, semblent récurrentes. En janvier, en discutant avec deux éducateurs, qui, indépendamment, font part de leur position quant aux autorisations de sorties :

« Face aux sorties sans autorisation de AL1, Pierre m'explique ainsi qu'il est important de « poser l'interdit ». Il évoque cette posture en opposition avec celle de Fatima et dit explicitement ; « on n'est pas trop d'accord là-dessus avec Fatima ». Cette dernière m'explique en effet qu'elle préfère autoriser AL1, car dans ces cas-là il revient à l'heure prévue. L'interdiction de sortie donne, selon elle, lieu à des tensions, une crise, puis une sortie sans autorisation. Elle souligne notamment le fait qu'il n'y a pas de sanction suite à cette transgression. » (Carnet de terrain, F1, 06/12/11).

« En mars, j'assiste à une conversation entre le directeur de l'établissement et deux éducateurs. Les autorisations de sortie de AL1 sont alors toujours en débat :

Le directeur de l'établissement fait le constat qu'on ne peut pas laisser partir AL1 seul. Fatima explique qu'il y a des progrès, qu'hier il l'a autorisé à sortir jusqu'à 17 heures et qu'il a respecté l'heure. Pierre ne semble pas d'accord, il dit qu'il ne faut pas le laisser partir. L'argument de Fatima est que de toute manière, il sort sans autorisation, donc il vaut mieux qu'il sorte un peu. » (Carnet de terrain, F1, 16/03/13).

Le même type de débat est suggéré par une situation observée dans le foyer 4 lors de l'entretien réalisé avec une éducatrice. Alors que nous sommes en entretien dans le parc de l'établissement, un adolescent vient demander à Sonia s'il peut sortir. Comme nous évoquions la thématique des sorties indépendantes en entretien, elle rebondit sur cette demande :

« Par exemple, la demande qu'il vient de me faire là le jeune, « est-ce que je peux sortir cet aprem' ? ». Réellement, on peut être..., là encore ça pourrait diviser une équipe. Soit on va dire le jeune il nous a verbalisé une demande donc on va lui dire oui, si on répond pas oui à sa demande il va quand même le faire et après il nous fera même plus de demande, tu vois ce que... Ou se dire, le jeune ne respecte déjà pas le cadre, moi je reste figée sur mon truc, il partira, j'irai le déclarer en fugue et là on rentre plus dans un rapport d'hostilité aussi.

Donc toi tu serais plutôt partante de quelle... ?

Quelle stratégie (rire) ? Ca dépend des humeurs [interruption]

Donc, toi, tu penses qu'il vaut mieux les laisser sortir ?

Alors moi par exemple D. il me demandait le soir des fois, après le repas, est-ce que je peux sortir 10 minutes. Il a moins de 16 ans, je sais que c'est pour aller fumer, il me fait la demande, il respecte rien au niveau du cadre que je pose. Il est toujours dans la toute puissance, et ben vas-y tout ce qu'il me demande, je lui dis non. J'ai aucune envie de lui faire plaisir, je lui dis non. Et ben, qu'est-ce qui se passe, le gamin, il sort du groupe, il part, je le suis, je le cherche, je le vois en train de fumer, là y a conflit, j'écrase sa clope, il me dit « ma mère elle sait que je fume, elle accepterait que je fume », j'en parle avec mes collègues : « ben moi, D. il me demande, je lui dis oui, il m'a fait la demande, en plus il me dit « je rentre dans 10 minutes », il rentre dans 10 minutes pile. Il respecte le cadre qu'il a posé, donc, oui, je lui dis oui, et je vais pas aller chercher non plus à vérifier ce qu'il fait ». « Tu rentres dans 10 minutes ». Si par contre je le vois fumer à l'extérieur du groupe, en face de moi, là j'interviens, mais si « pas vu pas pris » en quelque sorte. Mes collègues ils m'ont dit ça, et ben en effet, j'ai commencé hier à faire ça. Donc j'ai changé ma pratique (rire).

Donc c'est pour pas...

Pour pas casser le lien, le pousser à toujours demander, et lui montrer qu'aussi bien on peut dire « oui », que aussi bien après le « non », il l'acceptera mieux aussi. » » (Sonia, éducatrice, F4, 20/03/2013).

Réagissant à une demande de sortie au moment de l'entretien, cette éducatrice explique les différents enjeux posés par ce type de demande. Là encore, le fait que l'adolescent sorte même si l'autorisation de sortie lui est refusée est un argument en faveur d'une autorisation de la sortie. Dans le même temps, elle fait part d'autres positions, qu'elle a elle-même adoptées

dans certains cas, orientées vers une application stricte de la règle. Selon cette seconde orientation, la transgression des règles ou d'une interdiction de sortie formulée par un éducateur donne lieu à une limitation des autorisations de sorties par la suite. Ainsi, plusieurs options dans la gestion des déplacements indépendants sont possibles. Le règlement peut être appliqué de manière stricte (« cadre », « figé ») ou au contraire être négocié et réadapté. Dans ce cas-là, le fait que l'adolescent respecte la courte durée des sorties en soirée est souligné par l'éducatrice.

Si les éducateurs peuvent être en désaccord sur la manière d'adapter ces règles, des interprétations divergentes entre un adolescent et des éducateurs existent également, par exemple dans le foyer 4 :

« Alors qu'il avait convenu de cet horaire avec une éducatrice, un adolescent n'est pas rentré à 17 heures. Après l'avoir appelé sur son portable, l'éducatrice explique : « il dit qu'il est sorti avec autorisation mais juste qu'il est pas rentré donc pour lui c'est pas une fugue » ». (Carnet de terrain, F4, 30/01/13).

A l'heure du goûter, un adolescent sort par la fenêtre.

Educatrice : « J'aurais pu te déclarer deux fois en fugue aujourd'hui. »

Adolescent : « On n'a pas la même vision des choses. »

Educatrice : « Sortie sans autorisation, ça s'appelle fugue. » » (Carnet de terrain, F4, 19/04/13).

Plus globalement, des malentendus impliquant les pratiques des éducateurs peuvent survenir.

Vers 16 heures, TO1 rentre pour goûter et demande à ressortir. Les éducatrices lui répondent qu'elle ne peut pas sortir car elle a été déclarée en fugue le matin. TO1 s'énerve très rapidement et dit : « Vous me laissez sortir et vous me déclarez en fugue ! » et explique que l'éducatrice présente le matin lui a ouvert. TO1 s'énerve encore plus, vide sa bouteille d'eau dans le bureau puis sort. Lorsqu'elle est dehors, la stagiaire explique qu'elle a fait une « boulette » ce matin : elle a ouvert à TO1. Elle lui avait demandé si c'était vu avec les éducateurs et TO1 avait répondu oui. Une autre éducatrice a ensuite déclaré TO1 en fugue. » (Carnet de terrain, F3, 25/06/12).

Ces situations de malentendus, et les discussions autour des règles de sortie dans les établissements, révèlent des dysfonctionnements dans l'application des règles. Des discussions collectives autour de ces règles et de leur application ont été observées dans les établissements :

« Lors d'une réunion d'organisation, la psychologue de l'établissement propose de parler du règlement et du cadre donné aux jeunes. Elle évoque une série de thèmes : les portables, le fait de ne pas fumer dans les locaux, les horaires de coucher, les horaires de repas ». Elle invite les éducateurs à « resserrer les vis parce que là, ils [les adolescents] commencent à gagner du terrain, et nous on en perd, et on commence à le payer ». Un éducateur souligne alors le manque de temps d'échange avec les nouveaux éducateurs pour transmettre les règles et le fonctionnement du foyer. » (Carnet de terrain, F2, 08/03/12).

Bien que les règles évoquées lors de cette réunion ne concernent pas les déplacements indépendants, cet extrait d'observation révèle le risque que représente, pour les établissements, la non application stricte des règles. Le « recadrage » auquel appelle la psychologue de l'établissement, et le fait qu'un éducateur regrette le manque de temps pour transmettre les règles aux nouveaux éducateurs de l'établissement, suggèrent que ces dernières ne sont pas toujours connues des éducateurs, mais qu'elles sont réaffirmées à certaines occasions. C'est le cas notamment dans une réunion d'organisation du foyer 3 :

Les règles concernant les sorties en journée des filles non scolarisées sont à l'ordre de jour de cette réunion, avec la nécessité d'affirmer une « règle claire ». Plusieurs cas d'adolescentes qui ne sont pas scolarisées et qui souhaitent sortir en journée sont évoqués. Etienne, éducateur, explique que « le problème, c'est que si elles ne sortent pas, après elles sortent le soir. » Il remarque ainsi qu'il y a moins d'excitation vers 22/23 heures quand les filles peuvent sortir l'après-midi. Il propose un intermédiaire, si une fille se lève le matin et fait des démarches, alors elle peut sortir l'après-midi. Une discussion s'engage au sein de l'équipe car ce fonctionnement ne pourrait pas s'appliquer à toutes les filles. La chef de service synthétise alors le débat en demandant s'il faut un cadre général ou un fonctionnement par contrat. Elle propose de « repositionner le cadre général » en affirmant la règle selon laquelle les filles qui ne vont pas à l'école n'ont pas le droit de sortir lorsqu'elles devraient être à l'école. S'il y a un contrat individuel, il faut bien le préciser pour que tout le monde soit au courant. » (Carnet de terrain, F3, 17/01/12).

Si la négociation et l'adaptation des règles ont un rôle central dans l'action éducative, en étant notamment un support dans la relation entre les adolescents et les éducateurs, l'absence de connaissance et d'application des règles est dans certains cas présentée comme un risque et donne lieu à des discussions collectives réaffirmant les règles. Malgré sa souplesse et ses possibilités d'adaptation, le cadre normatif joue donc un rôle important dans la décision des autorisations de sorties. Ce dernier est également mobilisé pour interpréter les déplacements indépendants des adolescents.

2.3. Déplacement et rapport à la règle

Au-delà de la manière dont le cadre normatif est appliqué au quotidien, le rapport à la règle intervient de manière plus générale dans l'appréciation par les éducateurs et les adolescents des déplacements indépendants. Les sorties sans autorisation sont notamment décrites par les éducateurs comme une transgression du cadre institutionnel. Interrogés sur l'interprétation qu'ils font de ces sorties sans autorisation, plusieurs éducateurs ont mentionné le refus d'accepter les règles de l'établissement :

« C'est un refus de l'autorité, marquer un refus de l'autorité, une recherche de limite ou de... » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

« Après je pense que les autres qui fuguent aussi comme ça, c'est le refus de s'intégrer de son plein gré et d'accepter l'autorité. » (Dominique, éducateur, F1, 03/05/12)

Ce refus peut intervenir de manière principale ou secondaire dans l'explication de la sortie sans autorisation :

« Y a celui qui a ses habitudes, qui continuera à faire selon ses habitudes et qui a pas envie de se plier aux règles. » (Camille, éducatrice, F4, 21/06/13).

Dans le discours de cette éducatrice, le fait de ne pas respecter le cadre normatif de l'établissement apparaît de manière secondaire. Ce sont dans un premier temps les motivations de l'adolescent qui a envie de sortir, et la contradiction de ces motivations avec les règles de l'établissement, qui expliquent la transgression.

Dans d'autres cas, c'est la transgression des règles en elle-même qui explique, selon les éducateurs, le fait que certains adolescents sortent sans autorisation :

Et justement à propos des fugues, comment vous les interprétez ces comportements ?

Euh, ben il y a l'adolescence, y a la transgression des règles déjà. (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/2012).

« C'est jamais qu'une transgression parce que je suis pas sûr que les gamins qui fuguent aient toujours envie de fuguer ou partir, par contre qu'ils aient le besoin de montrer qu'ils peuvent ne pas respecter ce qui est dit c'est beaucoup plus fréquent. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

Qu'elles soient associées à la période de l'adolescence ou à ses significations dans la relation entre adolescents et éducateurs, les sorties non autorisées signifient ici la non soumission à la règle.

La sortie non autorisée constitue en outre une transgression particulière. Signifiant la non-soumission du jeune au règlement, elle lui permet aussi de se soustraire au regard de l'adulte et éventuellement de réaliser d'autres activités interdites. Cette double transgression apparaît notamment dans le discours d'un éducateur évoquant les sorties sans autorisation la nuit :

« Au moment de la relève, l'éducateur raconte à l'éducatrice qui arrive au foyer que les jeunes ont essayé de passer une nuit blanche et qu'il les a surpris en train d'essayer de sortir. Il raconte que le fait d'essayer de sortir de la maison, la nuit, est une bêtise habituelle mais que d'habitude ces pratiques ont lieu pendant les beaux jours. Il dit aussi : « en général quand ils veulent sortir la nuit, c'est pour faire des bêtises, pas pour se promener ». » (Carnet de terrain, F1, 18/11/11).

La sortie comme espace de liberté et comme expérience d'un lieu à soi pour les adolescents apparaît également dans leur discours, que ce soit en réponse aux questions des éducateurs ou lors des entretiens :

« Nous sommes en voiture et l'éducatrice dépose une adolescente à l'arrêt de bus. Au moment où celle-ci sort de la voiture, l'éducatrice lui demande où elle va et avec qui. L'adolescente répond: « Oh mais vous êtes pas la police », puis dit qu'elle sera avec des filles et des garçons, sans préciser le lieu. » (Carnet de terrain, F2, 13/02/12).

Et les éducateurs ils cherchent à savoir où tu es quand tu es en fugue ?

Oui, ils demandent mais faut pas leur dire !

Pour pas qu'ils viennent te chercher ?

Non, ils viennent pas !

Pourquoi alors ?

Ça les regarde pas ! Si je fugue, c'est pour pas qu'ils sachent ! (Entretien DA1, F3, 29/06/12).

Une autre adolescente, interrogée sur de potentielles recherches des éducateurs lors de sorties sans autorisation répond également : « ça les regarde pas, c'est à l'extérieur » (QR1, F, F3, 17/12/12). Le rapport à la règle intervient également dans le discours des adolescents interrogés sur le déroulement des sorties dans l'établissement. Alors que certains évoquent de manière spontanée les règles de sorties, et notamment les horaires, d'autres mettent en relation l'autorisation de sortie indépendante avec l'appréciation de leur comportement :

« si t'es sage, tu sors » (GA1, G, F4, 16/01/13)

« Et comment ça se passe ici au niveau des sorties ?

Quand on respecte pas, on a pas le droit de sortir. » (IS1, F, F3, 05/09/12)

Si la sortie non autorisée est un moyen pour les adolescents de se soustraire aux règles de l'établissement, les sorties peuvent également avoir un rôle pour signifier la conformité du comportement des adolescents aux attendus de l'établissement. Les autorisations de sortie sans adulte, comme les sorties avec les éducateurs, peuvent être considérées comme des récompenses par les adolescents et les adultes. Ainsi, un accompagnement ou l'organisation d'une sortie spécifique peuvent intervenir pour féliciter un bon comportement.

Le cadre normatif des établissements concernant les sorties indépendantes est souple et adapté par les éducateurs. Il laisse une place importante au processus de négociation de la règle. Ainsi, un déplacement peut être autorisé ou non à l'issue de la négociation. Malgré cette souplesse, les sorties sont interprétées par les adolescents et les éducateurs en fonction du respect du cadre normatif.

Conclusion du chapitre 8

Les processus d'autorisation de sortie ou de gestion des sorties non-autorisées font apparaître des nuances entre les règles, normes et valeurs associées aux déplacements des adolescents. Dans les deux cas, les règles existantes au niveau des établissements sont adaptées par les éducateurs en fonction de la conformité du déplacement à différentes normes. Des caractéristiques propres aux adolescents, notamment l'âge et les caractéristiques du déplacement, en particulier sa destination, sont prises en compte par les éducateurs lorsqu'ils apprécient les sorties des adolescents. La période de l'adolescence et l'âge des jeunes placés sont convoqués par les éducateurs pour légitimer certaines sorties sans autorisation, tandis que la fréquentation de certains lieux, comme le domicile familial, relativise la portée de la conformité de ces déplacements aux normes institutionnelles. La gestion des déplacements, qu'ils soient seulement indépendants ou également autonomes, s'inscrit dans un ensemble de normes. Or les normes institutionnelles, transmises par les règlements d'établissements, sont ajustées quotidiennement par les éducateurs. Leur interprétation des normes sociales intervient alors dans la gestion des déplacements et de la mobilité des adolescents. La manière dont les autorisations de sortie sont accordées, et les réactions aux sorties sans autorisation, s'inscrivent donc dans un double système de normes institutionnelles et sociales.

La connaissance des destinations des déplacements des adolescents a ainsi un rôle central dans le processus de négociation des sorties et dans l'adaptation des règles institutionnelles qui en résulte. L'objectif, pour les éducateurs, de préserver les adolescents d'éventuels risques et l'envie, pour certains adolescents, d'avoir des espaces propres à travers une mobilité autonome, sont ainsi en tension. Des ajustements permettent de trouver un terrain d'entente entre adolescents et éducateurs. Le déplacement est alors valorisé, et peut intervenir comme récompense.

Chapitre 9 - Les rôles de la mobilité dans le placement

La mobilité dans le contexte de placement ne fait pas l'objet de réflexions spécifiques et n'est pas pensée en tant que telle par les équipes éducatives et acteurs institutionnels. Les entretiens réalisés avec les jeunes et avec les éducateurs révèlent l'absence de réflexion spécifique sur la mobilité comme compétence. Alors qu'il a évoqué le « sens de l'orientation » en répondant à la question sur d'éventuelles difficultés des adolescents à se repérer dans l'espace, Pierre est interrogé sur la prise en compte du « sens de l'orientation » dans ses pratiques éducatives :

« Sur le manque de sens de l'orientation, vous travaillez là-dessus ?

Alors sincèrement pas du tout ! Si, ça peut être l'objet de conversations dans la voiture. Enfin en tout cas je parle pour moi c'est quelque chose qui me touche pas en priorité, me semble pas une priorité. Je m'y attache pas. Après ça, j'aime bien marcher avec eux, on va apprendre à lire une carte, ça oui bien sûr. Ou si vraiment on se déplace quelque part et ils sont vraiment à côté je leur explique pourquoi mais comme je le ferais avec n'importe qui. La notion de sens de l'orientation c'est pas, ça fait pas sens au niveau éducatif, c'est pas quelque chose qui me tourmente. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'autres trucs qui sont bien prioritaires (rire). » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

Cette remarque est intéressante car le sens de l'orientation, compétence permettant la mobilité indépendante, est ici disqualifié comme potentiel ressort de l'action éducative, en invoquant l'absence de signification et de légitimité de cette question.

Pourtant, l'analyse des modalités de gestion des déplacements révèle la multiplicité et la complexité des rôles attribués par les éducateurs aux déplacements et à la mobilité des adolescents. En effet, la manière dont les éducateurs se représentent et régulent les déplacements quotidiens des adolescents permet de comprendre quels sont les rôles qu'ils attribuent à leur capacité à se déplacer de manière indépendante.

Dans un premier temps, l'hypothèse d'une prise en compte de la mobilité dans ses liens avec l'autonomisation des adolescents est interrogée au regard du discours des éducateurs. Dans un deuxième temps, une analyse des pratiques quotidiennes liées au déplacement met en évidence les rôles institutionnels des déplacements et de la mobilité, dans la relation éducative et dans l'équilibre au sein de l'institution.

1. Mobilité et autonomie

Le nom commun « problématique » est utilisé fréquemment par les acteurs rencontrés. Interrogés sur les raisons du placement des adolescents, les éducateurs évoquent spontanément ce terme. Une problématique propre est ainsi identifiée pour chaque adolescent et conduit à une prise en charge individualisée. Il s'agit ici de comprendre en quoi la mobilité intervient dans l'identification de ces problématiques. Des rapports à l'espace orientés vers l'absence de déplacement, comme l'attachement, ou au contraire le déplacement intense, comme l'errance, sont ainsi décrits comme problématiques. Cette catégorisation spatiale s'articule à d'autres modalités de catégorisation, notamment le genre.

1.1. L'absence de déplacement comme « problématique »

Une immobilité problématique, inscrite dans une double échelle, est repérée dans le discours des éducateurs. En effet, leur référence à l'incapacité des adolescents à se déplacer concerne à la fois l'espace du foyer et celui du quartier de résidence antérieure des adolescents.

Une absence de mouvement au sein de l'établissement existe dans un premier temps dans le discours des éducateurs concernant certains adolescents. Ces mentions sont plutôt rares et concernent deux adolescents dans le foyer 4 et une adolescente dans le foyer 3. L'immobilité, présentée comme problématique dans le cas de ces trois adolescents, s'inscrit dans différentes dimensions temporelles. Dans le foyer 4, deux adolescents sont décrits par les équipes éducatives par un rapport à l'espace orienté vers l'absence de déplacement. Dans le cas d'EN3, placé au foyer 4, une immobilité problématique est repérée sur le temps long : alors que l'équipe éducative préconise un changement de foyer pour cet adolescent, le constat est fait de son attachement à l'établissement. Cet « attachement », évoqué en réunion d'équipe, est décrit comme étant en contradiction avec le rôle de l'établissement :

Lors d'une discussion informelle avec une éducatrice et un stagiaire, je demande si le placement « séquentiel » et les retours en famille après un placement au foyer 4 étaient aussi fréquents avant. L'éducatrice me répond que non, et évoque spontanément le cas d'un adolescent, qui ne souhaite pas quitter l'établissement. Le stagiaire qui assiste à la conversation dit :

Stagiaire : « Il s'est attaché aussi... »

Educatrice : « Oui mais trop attaché. »

Stagiaire : « C'est un lieu de passage, faut que ça reste un lieu de passage ici. »

L'éducatrice explique ensuite que la situation est compliquée car il n'a pas de liens avec l'extérieur, qu'il ne s'est pas fait d'amis, qu'il ne voit personne à l'extérieur. (Carnet de terrain, F 4, 16/01/13).

Cet extrait d'observation est intéressant à plusieurs titres. Dans un premier temps, l'attachement est ici perçu par les équipes éducatives comme un élément négatif lorsqu'il est excessif. Il entre en effet en contradiction avec la fonction de l'établissement qui est un « lieu de passage ». Cet élément peut être mis en relation avec la crainte des « enfants institutionnels » évoquée par plusieurs éducateurs de cet établissement. Si l'attachement a un sens avant tout affectif, d'autres termes, utilisés à propos de cet adolescent, signalent qu'il s'accompagne d'une immobilité physique. Les expressions « il s'est incrusté dans les murs », ou « il se recroqueville sur le [nom du foyer 4] », énoncées en réunion d'équipe, en témoignent (Carnet de terrain, F4, 31/01/13). Cette immobilité s'inscrit également dans le temps plus court, et renvoie aux difficultés des adolescents à sortir de l'établissement au quotidien, comme en témoignent ces extraits de carnet de terrain :

« La nécessité d'accompagner DE1 pour une démarche est évoquée en réunion d'organisation. Il est alors expliqué qu'elle refuse de se rendre à son rendez-vous si elle n'est pas accompagnée, bien qu'elle ait fait le trajet en bus hier avec une éducatrice. Une éducatrice lui a proposé de lui donner un plan mais la jeune refuse d'y aller seule. » (Carnet de terrain, F3, 17/01/12).

« Lors d'une discussion informelle, les éducateurs parlent de la situation de DE1. Evoquant son inscription dans une école de l'agglomération lyonnaise, un éducateur dit : « Ca faisait trop loin, surtout pour DE1 ! ». Je demande alors : « Mais en ce moment elle fait des démarches avec la mission locale ? ». Une éducatrice me répond : « Oui, mais le problème c'est qu'elle est flippée, elle veut pas y aller seule. » Lorsque je demande si elle sait faire le trajet et si elle est capable de se rendre seule à la mission locale, elle répond : « Oui, mais elle a peur » et évoque le « regard des autres ». Puis elle précise : « C'est le problème des jeunes qui grandissent en institution, même si on essaie de travailler sur l'autonomie, c'est des jeunes qui sont habitués à être accompagnés partout et dans toutes leurs démarches jusqu'à leur 18 ans. » » (Carnet de terrain, F3, 23/01/12).

Dans les deux cas, la difficulté des adolescents à se déplacer, au quotidien ou dans le cadre d'une trajectoire résidentielle, intervient dans le discours des éducateurs. L'immobilité repérée chez certains adolescents est mise en relation, dans le discours des éducateurs, avec la prise en charge institutionnelle. Celle-ci est plus ou moins explicitement évoquée comme cause de l'immobilité mentionnée.

Cette immobilité perçue comme problématique par les éducateurs renvoie également à des espaces extérieurs à l'établissement, et notamment aux espaces résidentiels antérieurs des adolescents. Alors que les éducateurs font peu référence au territoire d'origine du jeune dans les entretiens, le terme de « jeune de quartier » est utilisé par les équipes éducatives pour parler de certains jeunes. Des éducateurs mentionnent des « quartiers » spécifiques lorsqu'ils évoquent la provenance géographique des adolescents accueillis. Ces derniers sont caractérisés par le profil socio-économique de leurs habitants, avec notamment la mention

d'un taux de chômage élevé, et la présence d'un fort niveau de délinquance ou d'une proportion importante d'immigrés. On voit apparaître dans ces réponses des mentions de quartiers spécifiques par les éducateurs mais celles-ci sont plutôt marginales dans les réponses aux questions générales concernant les adolescents accueillis. En outre, les éducateurs mentionnent bien des quartiers et leurs caractéristiques socio-économiques mais n'émettent pas d'hypothèse quant au rôle de ces espaces dans les difficultés des adolescents. Pourtant, la réponse à d'autres questions lors d'entretiens réalisés avec les éducateurs, tout comme les observations, révèlent la dimension spatiale des difficultés identifiées chez les adolescents. La référence au « quartier » apparaît lorsque les éducateurs répondent aux questions concernant les sorties des adolescents, et notamment celles qui ne sont pas autorisées. Les discussions informelles et les observations réalisées dans les établissements confirment que certaines catégorisations territoriales sont particulièrement utilisées.

Alors que les éducateurs font peu référence au territoire d'origine du jeune dans les entretiens, le terme de « jeune de quartier » est utilisé par les équipes éducatives pour parler de certains jeunes. Le cas de RA1, accueilli au foyer 2, est à ce titre intéressant. Peu après son arrivée, lors d'un rendez-vous avec le directeur de l'établissement pour faire le point sur l'avancée de la thèse, il me dit :

« Ce serait intéressant que tu fasses un entretien avec RA1. Ce jeune, c'est l'archétype du jeune de quartier ! » (Carnet de terrain, F2, 13/02/12).

Plus tard, à la pause-café, la référence au « quartier » est à nouveau effectuée dans une discussion entre deux cadres de l'établissement :

« Deux cadres du foyer 2 discutent du refus de RA1 de rentrer chez lui le week-end dernier. Il a justifié ce refus en parlant des « problèmes du quartier » et du risque de se faire influencer s'il retourne là-bas. Les deux cadres ont l'air sceptiques et je leur demande donc ce qu'ils pensent de cette justification : « Le quartier... nous, ce qu'on voit, c'est que c'est plutôt un jeune qui ramène le quartier au foyer ». Quand je demande si des gens sont venus, le directeur me répond : « non, non, c'est une image. Pour dire qu'il fait le caïd du quartier ici. » » (Carnet de terrain, F2, 13/02/12).

Alors que les références au « quartier » étaient plutôt rares dans les mois précédents, elles s'intensifient pendant le temps de présence de RA1 dans cet établissement. Deux jours plus tard, une éducatrice se plaint de l'évolution du foyer :

« Ça devient la rue ici, c'est la rue ! Y a des crachats, des inscriptions, ça y est, c'est le ghetto du [Nom du foyer] ! » Puis, « Lui [RA1] il ramène la loi du quartier au foyer. C'est la loi du plus fort, les filles sont soumises... » (Carnet de terrain, F2, 15/02/12).

Si cette référence récurrente au « quartier » dans les observations de terrain correspond à la présence d'un jeune identifié dès le départ par l'équipe du foyer comme un « jeune de quartier » mais elle trouve un écho dans certains entretiens réalisés avec les équipes de ce même établissement. Le « mode de vie » des quartiers, présenté globalement comme un mode de vie à part, associé au « circuit de la délinquance », est ainsi évoqué longuement par une éducatrice. :

« [...] mais après le fait que eux, quasiment tous vivent en quartier... c'est compliqué pour eux, c'est compliqué parce que la tentation est trop trop forte. Ils ont accès à tout ce qui peut être mauvais au bas de leur immeuble, en bas de chez eux. C'est vraiment un mode de vie différent. Moi je connais pas mais quand ils me l'expliquent et quand d'autres collègues me l'expliquent parce qu'ils connaissent aussi, ça n'a rien à voir avec ce que j'ai pu connaître. » (Maya, éducatrice, F2, 09/05/12).

L'utilisation du terme « ghetto » et l'évocation du quartier comme un espace ayant ses propres lois font écho aux représentations médiatiques et politiques des « banlieues françaises » qui ont contribué à forger le « mythe des cités-ghettos » dans les années quatre-vingt-dix (Wacquant, 1992).

Pour les éducateurs, le fait que les adolescents viennent de ce qu'ils identifient comme des « quartiers » implique un rapport spécifique à l'espace, fondé sur un attachement important. Ce dernier est alors renforcé par une appartenance plus globale, passant par exemple par la maîtrise des « codes » du quartier et d'une « culture urbaine », évoquée à plusieurs reprises dans les foyers 2 et 3. L'attachement et l'appartenance introduisent aussi l'idée d'un territoire porteur d'identité pour les jeunes. Cette identité semble être non seulement structurante aux yeux des éducateurs, mais aussi aliénante puisque l'attachement au quartier limite l'autonomie des adolescents :

« [...], ils ont tous le même langage, ils écoutent tous les mêmes musiques qui prônent toutes les mêmes valeurs... Voilà pour eux, le quartier et tout ce qui y est attaché en termes négatifs... Vraiment ils insistent là-dessus. Voler c'est pas grave, agresser c'est la vie, la délinquance pour eux finalement c'est une fatalité et plutôt que de vivre ça comme quelque chose d'imposé et de douloureux, ils vont dire « c'est la vie, c'est comme ça, ça fait partie de nous. » (Maya, éducatrice, F2, 09/05/12).

« Qu'entends-tu par enfermement dans le quartier ? »

*On a des **jeunes filles qui sont angoissées à l'idée de sortir d'un quartier**, d'aller en ville, voir un autre quartier, une autre population, y a pas mal d'angoisses autour de ça. Pas toutes hein, y en a qui sont très bien dans la ville, qui se déplacent très bien mais souvent **les filles font référence à leur quartier, elles sont fières de leur quartier** et en même temps elles disent que c'était invivable dans leur quartier parce que tout le monde a les mêmes problématiques et que c'était invivable, pour grossir un peu... parce que c'est un peu exagéré de dire ça. Elles font souvent référence à leur quartier parce que ça fait partie de leur enfance et en même temps c'est un endroit où elles ont beaucoup souffert, donc c'est un paradoxe. » (Thomas, éducateur, F3, 16/02/12, surligné par l'auteure).*

Présente dans le discours des éducateurs en entretiens, l'association d'un espace particulier à un rapport à l'espace fondé sur l'appartenance apparaît également dans la justification de certains projets éducatifs. La proposition de camp d'été en Camargue, déjà citée (Encadré 3), se fonde sur l'appartenance territoriale des adolescents. Le terme « quartier » induit ainsi un ensemble de représentations. Il s'agit d'un espace dont les éducateurs soulignent l'uniformité sociale, mais aussi le pouvoir enfermant lorsque les adolescents s'y trouvent.

Par ailleurs, l'attribution par les éducateurs d'un rôle de la mobilité dans l'acquisition de l'autonomie et l'attention portée aux compétences nécessaires à la mobilité indépendante ont été abordées directement en entretien. Les « compétences kinesthésiques » (Boudreau, Janni et Chatel, 2011) ou la « cognition de l'espace », appréhendées à travers une question sur la capacité des adolescents à se repérer dans l'espace, sont perçues différemment selon les éducateurs. Sur les vingt-et-un éducateurs interrogés à propos des compétences spatiales des adolescents, quatre considèrent que les adolescents accueillis ne rencontrent pas de difficultés, et quatre autres pensent que les adolescents ont des difficultés à se repérer dans l'espace, sans préciser s'ils font référence seulement à certains d'entre eux en particulier. Pour la majorité des éducateurs (13), les difficultés à se repérer dans l'espace concernent uniquement certains adolescents. Ces réponses sont particulièrement intéressantes à deux titres. D'une part, elles donnent lieu à des précisions quant aux adolescents concernés. Ainsi, les éducateurs mentionnent des adolescents en particulier lorsqu'ils évoquent les difficultés à se mouvoir dans l'espace, mais également des catégories d'adolescents. D'autre part, la situation d'adolescents particuliers est mise en regard de la majorité des adolescents, pour lesquels les déplacements ne posent pas de difficultés particulières.

Neuf éducateurs désignent ainsi un ou plusieurs adolescents lorsqu'ils évoquent les difficultés à se repérer dans l'espace. Globalement, lorsqu'un adolescent est désigné, les difficultés à se repérer dans l'espace sont mises en relation avec différents types de handicaps attribués à ces adolescents. Le handicap mental est tout d'abord mentionné à travers la situation de quatre adolescentes, dans deux foyers distincts. Les éducateurs évoquent alors des « petites déficiences » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12), « déficiences intellectuelles » (Marie, éducatrice, F4, 20/03/13) ou encore « une problématique cognitive voire psychologique » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12). Le handicap auditif est également mentionné par une éducatrice du foyer 4, en référence à un adolescent ayant des problèmes de surdité. Bien qu'elles soient associées à la présence d'un handicap, les difficultés d'adolescents particuliers sont interprétées différemment selon les éducateurs. À propos de la même adolescente,

Thomas explique ainsi « c'est un cas particulier parce qu'elle a peur de la foule » (Thomas, éd. F3, 16/02/12), tandis qu'Etienne évoque « des hypothèses...notamment [Prénom de la chef de service], qui se pose la question d'un versant psychotique » (Etienne, éd. F3, 06/04/12). Les difficultés liées au handicap ne semblent donc pas donner lieu à une interprétation uniforme de la part des éducateurs.

Le statut de Mineur Isolé Etranger est également mentionné pour identifier les adolescents ayant des difficultés à se repérer dans les espaces. Alors que quatre éducateurs mentionnent explicitement ce statut administratif, Raoul parle plus largement de l'origine géographique, sans faire référence au statut administratif. Des représentations spécifiques sont alors associées à ces adolescents, en lien avec leur origine géographique :

« Ben après, il y a des difficultés qu'on peut comprendre pour des personnes qui viennent de l'étranger par exemple. Ils assimilent pas peut être les indications sur les routes. Les panneaux, la lecture dans les panneaux, la lecture dans les métros, dans les bus. Et que Lyon, bon c'est pas Paris, mais c'est quand même compliqué quand on vient de la campagne. Après entre le temps et ...lorsqu'un jeune doit avoir un rendez-vous ici, donc je lui dis « combien de temps il faut que tu ailles », il fait ça à vol d'oiseaux, il fait pas ça au niveau des horaires de bus, de métro et des correspondances qu'il peut avoir. » (Raoul, éducateur F2, 26/06/12).

« Des jeunes mineurs isolés. Qui... il faut un certain temps pour avoir des repères. Quand t'arrives d'Afrique et que t'as connu que la brousse, te retrouver dans une ville comme Lyon ça a rien de simple. Y a rien qui ressemble à ce que t'as déjà..., à ce que t'as déjà vécu. Moi j'ai pu le voir en voyageant, en débarquant par exemple trois semaines en Asie. Quand la langue n'est pas la même, la culture n'est pas la même, aucun commerce n'est identique, aucune manière de faire n'est identique, ben t'es largué. C'est difficile dans un premier temps de se repérer donc y a déjà ça. Et puis après on a des jeunes qui arrivent avec une certaine déficience, il faut aussi reconnaître. Bon ben, ça peut être compliqué pour eux de se repérer dans l'espace comme dans le temps d'ailleurs. » (Mélanie, éducatrice F4, 03/06/13).

Outre les difficultés liées à la provenance d'un pays étranger, et notamment celles liées à la compréhension de la langue, ces deux éducateurs évoquent des difficultés liées à l'origine rurale des adolescents (« quand on vient de la campagne », « quand [...] t'as connu que la brousse »). Ces représentations ne concernent pas tous les éducateurs. Certains remarquent au contraire l'absence de difficultés des Mineurs Isolés Étrangers, bien que ce constat aille à l'encontre de leurs représentations :

« Non, mais vraiment, **même pour des enfants qui viennent du bout du monde, pour le coup là où on pourrait se dire...** ben PE1, en l'occurrence, qui parlait pas un mot de français, j'ai fait une fois le chemin avec lui pour l'accompagner à l'association, il y a que le [N°bus] à prendre mais quand même, après faut marcher un petit peu dans les immeubles qui se ressemblent. Moi je me suis perdue la première fois avec lui, mais lui le lendemain il s'est pas perdu, il a réussi à y aller. Je lui avais quand même acheté une puce pour son téléphone, au cas où, il avait enregistré le téléphone... **j'avais peur** que lui... **Il est allé sans problème**, sans difficultés, je lui ai bien expliqué les choses mais il les avait bien retenues, il avait noté les informations dans sa langue et du coup... **Pourtant**, il parlait pas français et je peux pas dire que j'ai un anglais très compétent mais on a quand même réussi à voilà... Enfin lui, il a réussi à...Et des mineurs isolés qui arrivent du bout du monde, qui connaissent pas Lyon, qui débarquent ici y a en a eu régulièrement. Ce qu'on fait c'est qu'on leur montre les environs, ou c'est nous ou c'est un jeune qui leur montre les environs. Souvent on leur propose d'aller faire, d'aller en ville, leur...Ou on y va nous en fonction de comment il se sent, ou il y va avec un autre jeune, et du coup, en très peu de temps ils se repèrent. Moi je suis surprise par la capacité de..., la facilité qu'ils ont à se repérer. Moi, je me perds facilement, j'ai pas trop l'habitude des transports en commun, mais eux c'est quelque chose qui leur parle bien. » (Anne-Marie, éducatrice F2, 09/05/12, surligné par l'auteure).

Même en prenant en compte une catégorie d'adolescents spécifique, l'appréciation de la capacité à se repérer dans l'espace clive les éducateurs. Il est à ce titre intéressant de noter qu'Anne-Marie convoque les mêmes arguments que Mélanie, tout en soulignant que ses représentations sont contredites par l'observation de la réalité.

Qu'elles soient liées à un handicap ou au parcours de l'adolescent, les difficultés à se repérer dans l'espace font figure d'exception pour les éducateurs. Ainsi, lorsqu'ils évoquent les difficultés que rencontrent certains jeunes, ils soulignent en même temps la capacité des autres à se repérer dans l'espace :

« DE1. Là, dernièrement, on a eu DE1 et on a eu TE2 aussi, mais qui sont des jeunes qui, qui ont quand même des petites déficiences. Voilà, parce qu'après les autres elles sont capables d'aller en fugue loin quand même, de sortir de Lyon... MI1, le week-end dernier, je crois qu'elle était à [commune située à environ 15 km de l'établissement]. Tu vois, donc, ce n'est quand même pas à côté. Après on a eu, tu vois une DA1., qui a fugué, qui a pris le train jusqu'à Marseille, qui a pu partir en voiture avec des gens jusqu'à Annecy. NE4, qui nous ramène régulièrement des amendes SNCF. Elles arrivent quand même, tu vois, à sortir de l'agglomération quoi. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

La nécessité d'un accompagnement spécifique dans ces cas exceptionnels est signalée par plusieurs éducateurs. Le cas de DE1 est par exemple cité par tous les éducateurs interrogés dans le foyer où elle est placée. Conscients de la problématique spécifique de cette jeune fille qui a du mal à se repérer dans l'espace et à sortir seule, ils font également part des difficultés de gestion de la prise en charge qu'elle entraîne. Liées à un manque de moyens humains (il faudrait pouvoir accompagner DE1 dans ses déplacements pour lui apprendre les trajets et la

rassurer), ces difficultés peuvent également s'expliquer par le faible intérêt pour cet enjeu dans la prise en charge éducative habituelle.

Une immobilité « problématique » est pourtant repérée dans le discours des éducateurs. Celle-ci situe les adolescents dans différents espaces, que ce soit leur espace résidentiel d'origine ou l'établissement de placement. Le rôle de l'espace dans l'identification des adolescents mérite d'être relativisé car la provenance géographique n'intervient pas directement comme facteur de difficultés des adolescents et que, d'autre part, une certaine prudence par rapport à une généralisation des difficultés des adolescents est revendiquée par les éducateurs. Cependant, des catégories spatialisées sont utilisées pour qualifier certains jeunes. Elles font référence à la provenance géographique des adolescents, associée à des quartiers urbains, et au rapport à l'espace de ces adolescents. A cette immobilité perçue comme négative répondent des formes de déplacements qui contribuent elles-aussi à identifier des « problématiques » des adolescents.

1.2. Le déplacement comme « problématique »

Alors que rares sont les adolescents décrits comme étant réticents à sortir des établissements pour aller vers l'extérieur, les éducateurs soulignent avant tout l'attraction de ceux-là pour l'espace extérieur à l'établissement. La thématique de l'attractivité de l'espace extérieur apparaît ainsi dans les entretiens et observations :

« Lors d'une discussion sur les raisons de l'échec du placement de Jean au foyer 1, Mélodie, éducatrice, explique le fait que Jean n'ait pas pu rester au foyer 1 par « son attachement à la cité » : « il n'avait pas les mêmes codes, lui c'était les règles de la rue qu'il connaissait, il était pas prêt pour ce qu'on lui proposait, y avait toujours l'appel de la cité. » (Carnet de terrain, F1, 10/04/12, surligné par l'auteure).

Dans cet extrait de carnet de terrain, l'expression « l'appel de la cité » est révélatrice du pouvoir d'attraction qu'exerce l'espace extérieur, ici la « cité », sur les adolescents dans le discours des éducateurs. En regard d'un espace extérieur décrit par l'attraction et la tentation, les adolescents semblent être en position de faiblesse. L'utilisation du verbe « happer » ou « attirer » traduit ce rapport de force dans lequel les adolescents sont en position d'aliénation. Cette attraction est plus particulièrement associée au terme « quartier ». Le quartier l'exerce soit directement, soit par l'intermédiaire des connaissances des adolescents :

*« Y a l'environnement du gamin aussi, ça relie la famille mais par exemple un gamin **qui est attiré par le quartier**, on va mettre en place des choses pour limiter ses retours. » (Malika, éducatrice, F2, 07/09/12, surligné par l'auteure).*

« Euh ça peut être aussi, happés par un système de délinquance, du quartier, qui attire et puis du coup ils arrivent pas à s'en sortir de ça. Donc, **happés par des potes qui viennent les chercher du quartier, et puis ils ne rentrent pas de la nuit.** Donc, mise en danger. » (Élodie, éducatrice, F4, 30/05/13, surligné par l'auteure).

Ce pouvoir extérieur ne se limite cependant pas au « quartier » et concerne plus généralement « l'espace extérieur ». Cet extérieur n'est pas clairement défini par les éducateurs qui ont parfois recours à des métaphores pour évoquer un espace marqué par les influences négatives :

« Et c'était **l'appel de la forêt** un peu, ils voyaient tous leurs potes qui faisaient ci ou ça le soir, ou la journée, et eux ils étaient là, à la campagne, c'était pas supportable pour eux. Donc on a supprimé internet, première étape. » (Mélodie, éducatrice, F1, 25/04/12, surligné par l'auteure).

Bien qu'il ne soit pas clairement défini, cet espace extérieur représente un risque pour les éducateurs. Le risque est essentiellement lié au fait que les adolescents ne semblent pas être en mesure de lutter contre la supposée attraction de l'espace extérieur et de ses tentations :

« Ils sont pas trop parasités par l'environnement extérieur, donc ça permet aussi peut-être à certains de se poser beaucoup plus facilement et d'être moins **happés** par... Ben, par les bandes de djeuns qui pourraient les **influencer** dans tels ou tels trucs ou de vouloir constamment sortir et zoner dehors jusqu'à pas d'heure. Là bon y a pas grand-chose à faire dans les environs. » (Camille, éducatrice, F4, 21/06/13, surligné par l'auteure).

« C'est potentiellement, **c'est être happé par l'extérieur.** On n'a pas toujours le regard sur cet extérieur-là, donc ça peut être dangereux. Ça peut être des mises en danger, la grosse... le gros risque, il est à ce niveau-là. Si un gamin, il est dans des comportements addictifs, le téléphone peut être simplement un outil de ça. C'est gênant et puis en pratique on a... à partir du moment où on n'a plus les gamins sous les yeux, ils peuvent se mettre en danger. On peut pas faire grand-chose. Bien sûr on peut pas tout maîtriser mais ça fait partie des points qui peuvent servir à **attirer un gamin vers l'extérieur.** » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12, surligné par l'auteure).

Dans ces extraits d'entretiens, les adolescents sont dans une position de passivité du point de vue des éducateurs, orientant la prise en charge vers un maintien à l'intérieur de l'établissement.

L'attraction exercée par l'extérieur induit dans certains cas une essentialisation des adolescents. Ainsi, la catégorie de « jeunes en errance » est utilisée dans tous les établissements de l'enquête. Ce terme est parfois relayé par d'autres catégories, comme celle de « jeunes du dehors » (Quentin, éducateur F2, 09/05/12). L'errance correspond à la situation actuelle des adolescents mais peut être mise en relation avec une représentation négative de certaines mobilités connues pendant l'enfance. Celles-ci renvoient à des situations familiales, notamment la séparation des parents induisant un enfant « ballotté entre le père et la mère »

(Dominique, éducateur F1, 03/05/12). Cette connotation négative de la mobilité concerne aussi des situations sociales particulières, notamment celles d'adolescents issus de la communauté des gens du voyage, ou à une mobilité au sein même des institutions de la protection de l'enfance. L'expression d'une éducatrice expliquant que certains adolescents placés sont « des gamins qui ont été bourlingués de foyers en foyers » (Élodie, éducatrice F4, 25/04/12) révèle bien cette dimension.

1.3. Problématiques spatiales et genre

Alors qu'une éducatrice répond à la question concernant la provenance géographique des jeunes en citant des communes spécifiques, elle évoque le « quartier » lorsqu'elle parle des différences observées entre filles et garçons :

*« [...] les gars, ça va pas être pareil. Les gars ça va être plus au niveau délinquance, ou mises en danger sur les soucis de cannabis, alcool. Mais c'est vrai que les gars sont plus attirés sur le côté délinquance, on a eu pas mal de **gars de quartier** quoi. Donc, c'était délinquance, les conneries, les conneries d'aller casser des arrêts de bus, d'aller... voilà. »* ((Élodie, éducatrice, F4, 25/04/12, surligné par l'auteure).

Les observations menées dans les deux établissements mixtes ont montré des représentations associées au genre des adolescents, en lien avec la catégorisation spatiale. Si les données de l'enquête ne permettent pas de vérifier l'hypothèse d'une gestion des déplacements différenciée en fonction du sexe des adolescents¹⁴⁵, ces observations mettent en exergue l'attribution de certains comportements et rapports à l'espace à des adolescents, en fonction de leur genre. La référence au « quartier » peut aussi intervenir lorsque les éducateurs et éducatrices parlent des filles. Dans le foyer 2, mixte, les discussions évoquant la place des filles au foyer établissent souvent le parallèle avec leur vécu dans le « quartier » :

¹⁴⁵ Cette dimension a cependant été mentionnée par certains éducateurs, notamment Mélanie. Evoquant la réaction des éducateurs pendant les fugues, elle parle spontanément de son inquiétude lors des fugues de certaines filles : « Des jeunes filles surtout comme ça, tu sais qu'y a une réelle mise en danger, ouais tu flippes ». Sa réponse lorsque je lui demande si les mises en danger lors des fugues sont plus fréquentes chez les filles laisse entrevoir une gestion différenciée des déplacements autonomes selon le sexe, bien qu'elle soit nuancée : « Non, pas nécessairement. On... alors après ça, je sais pas si de par le fait d'être femme... On va avoir tendance quand même à s'inquiéter davantage pour une jeune fille que pour un jeune homme, partant du principe qui est certainement qu'à moitié vrai, qu'un jeune garçon est plus capable de se défendre qu'une jeune fille. C'est qu'à moitié vrai parce que les gamins qu'on a ici sont en souffrance, donc pour certains influençables, qu'ils soient filles ou garçons. Ils vont pas tomber dans les mêmes dérives, quand même. On va s'inquiéter pour un garçon qui fugue parce qu'il va plus fréquemment tomber dans des réseaux de deal, d'actes de délinquance. Une fille ce sera plus, ce sera plus lié, à..., alors certes à la délinquance et l'errance, comme les garçons, mais avec une consonance sexualisée qui peut être beaucoup plus dangereuse. »

« Pause cigarettes avec plusieurs éducateurs. Maya, éducatrice, évoque « l'activité esthétique » qu'elle souhaiterait mettre en place :

Maya: « Elles oublient un peu trop ce que c'est qu'être une fille ».

Anne-Marie : C'est pas facile d'être une fille au [Nom du foyer].

Cyrielle: Oui, mais je pense que même dans leur environnement, même dans le quartier... T'es soit un bonhomme, soit une pute !

Maya: Elles sont un peu trop en mode wesh-survét' ! »

Maya continue la conversation avec une comparaison avec l'endroit où elle travaillait avant : « C'était pas les mêmes filles, c'était pas des filles de quartier. » » (Carnet de terrain, F2, 13/03/2012).

Cette dernière remarque souligne bien qu'elle identifie les filles accueillies au foyer 2 à des « filles de quartier ». Ici, la non-conformité des filles aux stéréotypes de genre est regrettée, en faisant notamment référence à leur style vestimentaire et à leur comportement en général¹⁴⁶. L'adoption par les filles d'un style ou comportement attribué aux garçons est interprétée par ces éducatrices comme une injonction liée à leur territoire de provenance. L'écart de certaines filles par rapport aux stéréotypes de genre peut intervenir dans l'évaluation du comportement des adolescentes par les éducateurs. Dans l'extrait de terrain suivant, le fait que l'adolescente « fasse le bonhomme » est ainsi utilisé par l'éducatrice comme une preuve des effets négatifs de ses nouvelles fréquentations :

« En réunion d'organisation, Maya parle du « collage » de F. à M. (deux adolescentes) et à de nouvelles fréquentations : « on voit tout de suite le changement, elle fait le bonhomme, la racaille. » » (Carnet de terrain, F2, 29/03/12).

L'expression de « femmes pirates »¹⁴⁷, entendue à plusieurs reprises mais seulement dans le foyer 2, est également utilisée pour parler à la fois des femmes appartenant à la famille des jeunes et de certaines jeunes filles elles-mêmes :

¹⁴⁶ L'expression « wesh-survét' » correspond à une variante de l'expression « wesh-wesh ». L'interjection « wesh » est utilisée par certains jeunes pour se saluer ou ponctuer les phrases et le terme « wesh », ou « wesh-wesh », désigne par métonymie les jeunes qui l'utilisent. Ici, le terme est juxtaposé à la contraction du nom « survêtement ».

¹⁴⁷ Cette expression semble être propre à l'argot lyonnais. Elle est en effet intégrée à deux référencements d'expressions lyonnaises. Le « petit cours d'argot lyonnais... », sur le blog d'Enael, définit la « femme pirate » comme « une femme qui fait style bonhomme » (<http://enael.skyrock.com/90860398-Petit-cours-d-argot-lyonnais.html>). Cette expression figure aussi dans le « Lexik à la Lyonnaise » d'un autre blog : « Se dit d'une fille habillée typique banlieue. Elle ne connaît pas de nationalité particulièrement mais se décrit la plupart du temps par les attributs suivants: langage jurant à toute occasion, crache par terre, porte survêtement et « air max » comme un uniforme, affectionne les grosses doudounes à capuche et tout ce qui fait bling bling, parfois maquillée comme une voiture volée, souvent cheveux laqués et chignon très en arrière, adule Diam's comme une prophétesse » (<https://aloha3.wordpress.com/2007/10/23/lexik-a-la-lyonnaise/>).

Lorsque le retour en famille de TE1, chez ses tantes, est évoqué, alors que ses parents ne peuvent pas l'accueillir, une éducatrice s'inquiète : « C'est peut-être pas une bonne idée, c'est un peu des femmes pirates ». De même, pendant une discussion en réunion sur une potentielle réorientation d'EN5 et sur le fait que sa mère voudrait « reprendre sa fille », une éducatrice réagit : « La seule chose, c'est que ça va faire une femme pirate de plus dans le quartier. » (Carnet de terrain, F2, 08/03/12).

Un éducateur explique l'expression de la manière suivante :

« Ça peut... En fait, ce qui est curieux, c'est quand on a une fille qui s'ancre dans les mêmes comportements que les garçons, on dit souvent que c'est des femmes pirates. Alors que les hommes sont pas tous des pirates, bref. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/13).

Ces observations de terrain renvoient à « la sexualisation des actes » décrite par Stéphanie Rubi dans le cas des adolescentes délinquantes. La « disqualification sexuée » de « garçon manqué » (Rubi, 2010, p. 29) redoublant la sanction d'actes délictueux chez les adolescentes se retrouve dans les termes utilisés pour qualifier les filles. L'attachement au territoire du « quartier » et la conformité aux codes que les éducateurs attribuent à cet espace sont donc perçus comme étant avant tout masculins.

À l'inverse, le rapport à l'espace fondé sur le détachement est présenté par certains éducateurs comme étant typiquement féminin. Deux éducateurs du foyer 2 identifient l'errance comme une pratique féminine :

« On peut avoir des jeunes qui sont aussi dans l'errance [...]. T'as... C'est surtout des jeunes filles qui sont, qui peuvent être dans l'errance, c'est-à-dire voilà, vagabondage, fugue, plusieurs semaines. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/13).

« [...] parce que la récurrence des filles ici, c'est qu'elles ne restent pas, et que quand elles restent, elles sont dans des passages d'errance. Et ça, c'est assez régulier. C'est-à-dire qu'elles sont pas toujours physiquement présentes. Quand elles restent longtemps, y a souvent eu des étapes où on les voyait pas, mais où c'était leur coin de... leur phare quoi, l'endroit où elles pouvaient revenir. Ça marche pas trop mal sur les appartements les filles, mais ce niveau d'accueil du deuxième qui est de la semi-autonomie, c'est pas... Finalement, un lieu, tout à fait adapté aux filles. Parce qu'en fait, les filles, une fois qu'elles sont matures, elles sont autonomes. En fait, il y a quelque chose qui en elles fait que l'apprentissage de l'autonomie est moins nécessaire. Elles l'ont. Alors ou elles sont pas du tout là parce qu'elles jouent les petites rebelles, ou alors après, elles n'ont plus envie d'être là-dedans. » (Anne-Marie, éducatrice, F2, 09/05/13).

Cette éducatrice affirme que la propension à être autonome dépend du sexe des adolescents. Dans la suite de l'entretien, elle précise que ce n'est pas tant l'errance, mais plutôt la manière dont elle se manifeste qui dépend du sexe des adolescents :

« L'errance c'est quelque chose que vous retrouvez plus chez les filles ? »

Des vrais phénomènes d'errance, non, y en a eu chez des garçons et chez des filles. La différence que moi j'ai vue, entre l'errance chez les garçons et l'errance chez les filles est que l'errance chez les garçons ne fait pas que le foyer [Nom du foyer 2] est un lieu refuge. C'est un lieu où ils sont obligés mais du coup voilà, ils ont d'autres lieux. Alors que pour les filles dans l'errance, le foyer [Nom du foyer 2] est leur lieu refuge. C'est-à-dire que l'errance, elle a..., en tout cas le [Nom du foyer 2] ne signifie pas la même chose pour un garçon ou pour une fille. » (Anne-Marie, éducatrice, F2, 09/05/13).

Aux questions explicites relatives au rôle du sexe dans les pratiques éducatives, les éducateurs ont globalement répondu que le sexe des adolescents n'intervenait pas dans la prise en charge, insistant sur sa dimension individuelle. Cependant, dans les entretiens ou au cours de discussions informelles, certains observent des différences entre filles et garçons, associées à une catégorisation spatiale. La catégorisation spatiale s'articule à une catégorisation par le sexe.

La relation entre la capacité des adolescents à se déplacer seuls et l'acquisition de l'autonomie, affirmée dans la littérature, apparaît de manière ambivalente dans les discours des éducateurs. A ce niveau, la capacité tout comme l'incapacité à se déplacer sont décrites comme « problématiques ». Le contraste entre l'absence de mention de l'espace résidentiel dans les difficultés des adolescents et l'usage de catégories fondées sur le rapport à l'espace des adolescents dans le quotidien de la prise en charge révèle le statut implicite de la dimension spatiale des difficultés des adolescents. La prudence des éducateurs qui précisent qu'eux-mêmes ne connaissent pas vraiment les « quartiers », ou qu'on ne peut pas généraliser, montre paradoxalement une volonté de prise de distance par rapport aux discours traditionnels sur les « quartiers ». Pourtant, pour les éducateurs, certains objectifs du placement se déclinent par rapport à l'espace résidentiel et aux représentations qui y sont associées. L'attachement à l'espace peut par exemple être perçu négativement par les éducateurs : il induit des modes de vie spécifiques et se traduit par l'enfermement lorsque les adolescents sont dans « leurs » territoires et une attirance pour l'extérieur lorsqu'ils se trouvent en dehors. Les extraits d'entretiens et de carnets de terrains laissent ainsi entrevoir la présence d'une catégorisation spatiale dans le discours des éducateurs. Les figures utilisées du « jeune de quartier » ou du « jeunes en errance » véhiculent pourtant des représentations figées des jeunes et de leur territoire d'origine. Le discours des éducateurs révèle aussi la dimension opératoire de ces catégorisations puisque l'usage de la distance et de la discontinuité comme contraintes spatiales semble en dépendre. Ainsi, les réponses des éducateurs quant au rôle de

l'éloignement dans la prise en charge sont souvent l'occasion de la première mention du « quartier » pendant les entretiens.

Les interprétations divergentes des éducateurs sur la capacité des adolescents à se repérer dans l'espace, les observations de la préparation des déplacements indépendants et des discussions formelles (réunions) ou informelles (discussions entre éducateurs) montrent que le rôle de la mobilité dans l'acquisition de l'autonomie est pris en compte de manière partielle par les éducateurs. L'absence de formalisation des démarches concernant l'accompagnement au déplacement indépendant, même pour des adolescents dont l'incapacité à se déplacer seuls a été repérée comme « problématique », révèle que ce rôle de la mobilité n'est pas considéré central dans le cadre du placement. Cette prise en compte partielle du lien entre mobilité et autonomie au sein des institutions peut être mise en relation avec les autres rôles qui lui sont attribués par les éducateurs.

2. Des rôles institutionnels de la mobilité et du déplacement

Alors que la littérature souligne la relation entre mobilité et autonomie, cette relation apparaît de manière implicite et ambivalente dans le discours des éducateurs. Le rôle des déplacements et de la mobilité est loin d'être évident et n'est pas formalisé par l'institution. Alors qu'il évoque une prise en charge tournée vers l'intérieur, j'interpelle Jacques sur la fréquence des accompagnements que les éducateurs réalisent :

« Mais pourtant vous faites quand même pas mal d'accompagnements ?

Oui bien sûr. Mais c'est des incursions utilitaires, fonctionnelles. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12).

Cette dimension utilitaire et fonctionnelle du déplacement accompagné renvoie à des démarches liées à la santé, à l'insertion professionnelle ou à la situation administrative des adolescents. Dans le cas de visite chez le médecin ou d'accompagnement à un rendez-vous à la mission locale, la fonction du déplacement est déterminée par son motif, qui n'est pas décidé par l'éducateur. Bien que les éducateurs ne semblent pas accorder une place importante aux déplacements lorsqu'ils parlent de leurs pratiques éducatives, ils sont parfois à leur initiative. L'observation des déplacements qui sont à l'initiative des éducateurs révèle comment ces derniers les utilisent, ainsi que la capacité des adolescents à se déplacer seuls, dans leur pratique éducative. On peut alors s'interroger sur le rôle du déplacement et de la mobilité dans ces cas-là. Deux niveaux d'usages du déplacement et de la mobilité par les

éducateurs ont été repérés, concernant le maintien de l'équilibre au sein de l'établissement et la relation entre l'adolescent et l'éducateur.

2.1. Déplacement, mobilité et équilibre de l'établissement

L'ensemble des cadres normatifs et spatiaux des établissements montre la volonté, à court et long terme, de maintenir les adolescents dans l'enceinte de l'établissement. À court terme, il s'agit de garantir leur protection en s'assurant qu'ils ne sortent pas après 19 heures par exemple. À plus long terme, la présence des adolescents au foyer, ou à l'extérieur avec les éducateurs, favorise leur ancrage dans le territoire de l'établissement, bien que celui-ci soit parfois perçu de manière négative. La volonté de présence au foyer des adolescents manifestée par les éducateurs s'accompagne parfois d'une mise en mouvement face au risque que peut représenter leur présence au foyer.

En effet, dans plusieurs situations, la présence des adolescents au foyer est envisagée en termes de risques par les éducateurs: lors de conflits entre adolescents, de moments d'agitation du groupe, lorsque les équipes éducatives sont en sous-effectif ou lors d'événements inhabituels. Par exemple, dans le foyer 1, la visite de la mère d'un des adolescents implique ponctuellement le déplacement d'un autre adolescent, pour que les deux individus ne se croisent pas au sein de l'établissement :

« La mère d'un des adolescents du foyer est présente dans l'établissement pour une visite. Après son départ, je discute avec Fatima. Elle m'explique que le directeur ne voulait pas qu'AL1, un autre adolescent, soit présent pour la venue de la maman. Elle me rappelle qu'AL1 la connaît puisqu'elle habite à côté de chez ses parents. Elle m'explique qu'un autre éducateur a été chargé d'amener AL1 à Ikea. AL1 ne voulait pas au début, mais ils ont finalement réussi à le convaincre en disant qu'ils iraient manger à Mac Donald. » (Carnet de terrain, F1, 09/02/12).

L'équilibre entre les adolescents, ou entre les adolescents et les éducateurs, peut également être rompu lors de moments de crise et la mise en mouvement peut être utilisée par les éducateurs pour rétablir cet équilibre. Interrogée sur sa journée de travail pendant laquelle elle a accompagné plusieurs adolescents à leur domicile parental, une éducatrice explique qu'elle préfère être dans la voiture :

*« Ben en même temps, tu gangrènes pas au foyer et eux... ils gangrènent pas non plus...et vu comme c'était vendredi... » Quand je lui demande si les accompagnements étaient prévus, elle me répond : « Non, c'était pas prévu, c'était pour vider le foyer, pour **apaiser tout le monde**. » (Carnet de terrain, F2, 24/01/12, surligné par l'auteure).*

Les adolescents sont bien conscients de ce fonctionnement. À propos d'une sortie en voiture pour aller acheter des bonbons, un garçon constate ainsi :

« Moi je sais pourquoi elle vous a emmenées, c'était pour que les filles restent pas à la maison, elles allaient tout péter ! » (Carnet de terrain, F2, 27/04/12).

Cette mise en mouvement qui se situe dans l'immédiateté peut aussi intervenir sur des temps plus longs. Les exemples de « séjour de rupture », de « mise au vert » ou « séjour d'apaisement » (Encadré 5), montrent bien ce lien entre mise en circulation d'un adolescent et maintien d'un équilibre au sein du groupe du foyer. Cet équilibre s'appréhende notamment à travers l'état de l'équipe éducative, dont le nécessaire repos est mentionné comme argument en faveur du séjour de rupture de certains jeunes :

« En réunion, un possible séjour de rupture pour un adolescent est évoqué. La psychologue présente dit alors aux éducateurs à propos de ce potentiel séjour : « un temps pour vous, un temps pour vous reposer » » (Carnet de terrain, F1, 14/12/11).

« Le cas d'une adolescente est évoqué en groupe clinique, une « mise à pied » n'a pas fonctionné mais la psychologue de l'établissement pense qu'il faut séparer l'adolescente de « ce qui l'agite ». Elle explique que l'adolescente elle-même a fait part de son besoin d'être « loin », « dans une autre ville ». Pendant la discussion sur cette adolescente, une éducatrice dit « Et puis au moins nous on se repose pendant qu'elle est pas là » » (Carnet de terrain, F2, 05/07/12).

Cette interprétation du séjour de rupture en lien avec l'état de l'équipe éducative est remise en cause par Pierre, éducateur au foyer 1, lors d'une discussion informelle :

« Pierre parle de ses expériences précédentes et de séjours de « mise à distance : dans le cas où un jeune a des soucis au foyer, s'est fait virer du collège, le principe est qu'il parte une semaine en gîte avec un éducateur. Pierre m'explique que dans ce cas-là la rupture n'est pas une sanction mais une possibilité pour le jeune de se poser. Je lui demande alors si ce n'est pas aussi une manière d'éloigner un jeune qui pose problème pour permettre aux autres jeunes et aux équipes de se reposer. Il me répond que cela peut être une manière d'éloigner un jeune persécuteur mais que « c'est surtout pour permettre au groupe de jeunes de souffler, pour les équipes, il y a d'autres moyens » » (Carnet de terrain, F1, 04/11/11).

Les interrogations des éducateurs du foyer 3 face aux « mises au vert » répétées d'une adolescente révèlent le rôle du séjour de rupture dans le maintien de l'équilibre de l'établissement. Une éducatrice m'explique ainsi que l'équipe essaie de trouver plusieurs endroits pour accueillir la jeune fille, « parce que quand elle est au foyer, elle a une capacité à faire des histoires. » (Carnet de terrain, F3, 11/01/12). Toujours à propos de cette adolescente, un autre éducateur, en réunion, regrette le manque de sens de cette mesure : « À part pour sauver le foyer, ça perd son sens. » (Carnet de terrain, F1, 31/01/12).

Des déplacements sont ainsi organisés à différentes échelles, pour remédier à une situation jugée intenable. La nécessité d'un séjour de rupture pour une adolescente du foyer 3 est ainsi justifiée par le besoin de signifier l'échec du placement : « une semaine, même si elle en profite pas pour réfléchir, ça marque qu'on est en bout de course » (Carnet de terrain, F3, 03/07/12). Dans le foyer 2, le placement d'une adolescente en famille d'accueil est également évoqué « parce qu'ici [au foyer] c'est plus possible » (Carnet de terrain, F2, 09/05/12). Ce déplacement intervient aussi à l'échelle du quotidien :

« On le raccompagne pour éviter d'avoir à le gérer ici [...]. Vu qu'il peut être hyper violent, on prend le parti de le raccompagner pour être sûr qu'il se tire. » (Carnet de terrain, F2, 13/03/12).

La contrainte d'immobilité à l'intérieur de l'établissement peut donc se doubler d'une contrainte de sortie, lorsque la présence d'un adolescent est perçue comme menaçante. Dans un cas comme dans l'autre, les expressions « sauver le foyer » ou « être sûr qu'il se tire » montrent bien la nécessité de ces mesures pour le maintien même de l'institution. Le déplacement peut ainsi être utilisé par les éducateurs afin de gérer des tensions au sein de l'établissement. La mise en mouvement contrainte, par l'intermédiaire du séjour de rupture notamment, peut aussi prendre une forme plus souple. L'organisation d'une sortie collective ou le fait de laisser sortir un adolescent en dehors des règles de fonctionnement sont par exemple des moyens d'éviter des situations difficiles, liées notamment au nombre trop important d'adolescents dans le foyer ou à l'agitation du groupe. On voit alors comment le déplacement est négocié entre adultes et adolescents, et comment la circulation des uns et des autres peut être garante d'un équilibre qui permet le maintien de l'établissement.

Encadré 5: Les séjours de rupture : des formes multiples

Une prise en charge compliquée à définir :

La difficulté de définition des séjours de rupture tient à l'absence de définition juridique* et à la diversité de ces séjours. Cependant, des concepts fondamentaux peuvent être notés. Ainsi, le séjour de rupture « propose un éloignement, découvrir un ailleurs au travers généralement d'un voyage, physique et/ou symbolique, par l'utilisation de supports sportifs ou encore humanitaires. L'idée étant de proposer au jeune de pouvoir « partir pour mieux revenir », de pouvoir souffler/s'apaiser/prendre du temps pour soi, se dépasser/ aller au bout de ses propres limites [...] » (Saint-Martin, 2012, p. 87). La dénomination même de ces séjours fait débat, comme en témoigne le nom de l'association « OSER » *Organisateurs de Séjours Educatifs dits de Rupture*.

Si les CER proposent une prise en charge fondée sur la rupture, les séjours peuvent avoir lieu dans d'autres structures dédiées (voir les deux exemples ci-dessous), ou dans des établissements traditionnels qui accueillent, ponctuellement et pour une durée limitée, des jeunes venant d'autres établissements. Cette pratique a été observée dans le cas où un directeur assume la direction de deux établissements.

Le dispositif Dalal Diamm (Sénégal) – (extrait du site internet)

« Le séjour dit "de rupture" au sein du dispositif Dalal Diamm peut convenir à tout jeune pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, et qui a besoin de prendre de la distance pendant un certain temps avec son milieu et de « rompre » avec ses habitudes comportementales pour se reconstruire dans un nouvel environnement.

Aussi les données qui suivent ne sont présentées qu'à titre indicatif. Elles proviennent de l'observation des jeunes qui nous ont été confiés et pour qui nous pensons que le séjour a été profitable.

• Des jeunes en panne de projet :

- Personnel
- Social
- Professionnel etc.

• Qui mettent en échec les solutions et institutions éducatives « classiques »

• Qui se mettent en danger (conduites à risque, fugues, addictions, tentatives de suicide)

• Qui ont besoin de trouver la bonne distance avec :

- Leur famille
- Leur environnement, au sens large (quartier, ville)
- Certaines de leurs relations

• Souvent en mal-être ou en souffrance

• Et généralement conscients qu'ils doivent changer :

- De mode de vie
- De comportement (violence, délinquance) »

Source : <http://dalaldiamm.org/>

Les Deux Rivières, Séjours de mise à distance (Rhône) – (extrait du site internet)



Guy, 2012

« Prado Les Deux Rivières reçoit un public d'adolescents garçons ou filles confiés dans le cadre d'un placement judiciaire, ordonné par le juge des enfants (ordonnance du 2 février 1945 relative à la prévention de la délinquance des mineurs) mais aussi par les services de l'aide sociale à l'enfance des Conseils Généraux. Sa mission est d'accueillir des jeunes sur une période relativement courte (7 semaines maximum). Les jeunes dont il s'agit sont confiés à un moment de leur parcours où leur projet individuel ou leur prise en charge sont en « panne ». On estime alors qu'ils ont besoin d'être éloignés de leur milieu afin que cette distance et le dispositif éducatif du Prado Les Deux Rivières leur permettent de se remobiliser, de trouver de la disponibilité pour faire le point et réfléchir, vivre des expériences bénéfiques pour se revaloriser et exprimer des ressentis plutôt que de les agir. »

Source : <http://www.prado.asso.fr/>

Dans les deux cas, l'expression « en panne » est utilisée pour décrire la situation des adolescents à qui s'adressent ces dispositifs. Face à une absence de mouvement perçue comme problématique au sens figuré, les deux dispositifs s'appuient sur la « distance » et « l'éloignement » par rapport au « milieu », qui vise à provoquer un nouveau départ, comme en témoigne les verbes commençant pas le préfixe « re- » : « se reconstruire », « se remobiliser », « se revaloriser ». L'objectif de rupture est nuancé par l'utilisation des guillemets (« séjours de rupture » et « rompre ») dans le premier dispositif et l'absence du terme dans le second. Fondé à l'origine sur le principe du « séjour de rupture », la prise en charge aux Deux Rivières ne suppose plus de rupture avec les contacts, mais au contraire « une remobilisation des liens avec l'extérieur » (Entretien directrice, 03/12/12).

* BERRIAT A., FROMENT B., LARGER D., PRUDHOMME P., 2004, « Mission sur les séjours de rupture à l'étranger. »

Le maintien de l'équilibre à l'intérieur de l'établissement est une fonction des déplacements quotidiens des adolescents et fait également intervenir leur mobilité. Ainsi, dans le foyer 3, si la fermeture totale de l'établissement est possible, cette situation est soumise à l'évaluation, par les éducateurs, de la capacité des adolescents à supporter cette situation :

« Parce que fermer toutes les issues de la maison, ça, ça permettait vraiment... ?

*C'est des choses qu'il nous arrive de faire encore. Quand je te dis, quand on a décidé, pour une raison ou une autre, qu'il fallait que personne sorte. Mais il faut que le groupe soit aussi en état de coopérer ne serait-ce que passivement si tu veux, pour faire des trucs comme ça. Si y a une **effervescence générale**, à ce moment-là, la porte fermée personne ne le supportera et puis ça va dégénérer.*

Mais du coup ça veut dire que parfois laisser les portes ouvertes ou pas empêcher les filles de sortir c'est aussi un moyen de faire baisser la tension qu'il y a à l'intérieur ?

*Ah oui, ça peut, ça peut l'être. Il nous arrive de l'utiliser sciemment, et ça c'est tout aussi rare que le reste mais il nous arrive sciemment de laisser une fille s'échapper parce que **c'est mieux pour tout le monde**. Enfin...*

Et ça c'est quelque chose que vous dites ? C'est admis ?

C'est explicite. Euh c'est pas admis dans les principes, c'est écrit nulle part, c'est quelque chose, c'est de l'appréciation à un moment d'une situation. Alors c'est échangé, on travaille à deux on se le dit. Parce qu'il peut, il en va de l'équilibre du groupe à ce moment-là, il en va du fait qu'on apprécie que même la fille a besoin de ça, qu'elle sera en état de..., que ça lui apportera quelque chose de bon, enfin d'apaisant dehors plus que... c'est la moins mauvaise solution dans la mesure où... ça c'est très lié aux contraintes d'effectifs et au fait qu'on soit peu nombreux à travailler ensemble. C'est sûr que si on est trois ou quatre, y en a un qui peut s'occuper là, ou l'accompagner dehors, ou tu vois. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).

Cette évaluation de la capacité des adolescents à supporter le confinement dans l'établissement, et la possibilité de laisser certains sortir si besoin, apparaît aussi dans certaines observations de terrain, toujours dans le foyer 3 :

« Un éducateur mentionne la fermeture des portes de l'établissement face au risque de fugue d'une adolescente. Il dit « je ferme, et on verra bien, si ça pète trop... ». » (Carnet de terrain, F3, 14/02/12).

Même s'il ne le dit pas explicitement, on comprend que son attention à la fermeture des portes est soumise à la manière dont les adolescentes vont se comporter dans l'établissement et qu'il serait envisageable qu'il soit amené à les ouvrir, selon la situation.

La mise en relation entre l'équilibre au sein de l'établissement et les déplacements indépendants de certains adolescents est présente dans le discours d'éducateurs d'autres établissements :

Alors qu'il me raccompagne en voiture au métro, je discute avec SI. Nous parlons des sorties sans éducateurs et il m'explique : « lorsqu'il y a trop d'excitation dans le foyer, on distribue les bons de sortie pour vider le foyer » [...]. « On en garde quelques-uns avec qui on peut travailler puis on a tout le monde au repas ». Pour lui, la sortie a « perdu de son sens » parce que les bons de sortie sont distribués très facilement. » (Carnet de terrain, F2, 02/02/14, surligné par l'auteure).

L'expression « vider le foyer », mentionnée par une autre éducatrice de cet établissement (p.19), est à nouveau mise en relation avec la situation à l'intérieur du foyer, en l'occurrence « l'excitation ». Dans la pratique décrite par cet éducateur, les adolescents ne sont pas accompagnés par les éducateurs mais ne sortent pas non plus sans autorisation. La sortie est réalisée dans le cadre réglementaire de l'établissement, matérialisée par le bon de sortie donné par l'éducateur à l'adolescent. Le déplacement de certains adolescents semble ici permettre aux éducateurs de se concentrer sur d'autres adolescents. De manière plus anecdotique, une éducatrice du foyer 1 évoque son soulagement lorsqu'un des adolescents est absent du foyer :

« Et du coup ML1, le fait qu'il parte comme ça sans être autorisé. Tu l'interprètes comment ?

Moi je m'en fiche. Quelque part au début ça m'embêtait, maintenant je m'en fiche parce que la direction dit rien. T'as beau le signaler, t'as rien qui est fait.

Quais.

*Voilà. Et puis voilà, et puis dans un autre temps et ben il faut être franche : on a la **paix**. Voilà, malheureusement c'est comme ça. Donc étant donné que [Prénom du directeur], il veut absolument le garder, il reste ici, ben voilà, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? » (Fatima, éducatrice, F1, 07/03/12, surligné par l'auteure).*

Son interprétation des sorties non autorisées de l'adolescent prend en compte les conséquences sur la situation de l'établissement, qu'elle perçoit positivement.

Les déplacements à l'extérieur de l'établissement, au quotidien, ont ainsi un rôle dans la régulation de l'équilibre au sein de l'institution. L'opposition entre une présence au foyer perçue comme potentiellement dangereuse, exprimée par la métaphore de l'explosion, que l'on retrouve dans plusieurs discours d'éducateurs (« effervescence générale », « si ça pète trop », « trop d'excitation »), et les conséquences positives pour le foyer du départ de certains adolescents (« apaiser », « avoir la paix »), montrent bien le rôle du déplacement dans la régulation de l'équilibre au sein de l'établissement. Ce rôle de régulation des déplacements apparaît aussi à une autre échelle, celle des séjours de rupture.

Ce rôle ne se limite pas au déplacement et concerne de manière plus générale la capacité des adolescents à se déplacer seuls, puisque des déplacements indépendants, autorisés ou non,

peuvent contribuer au maintien de l'équilibre au sein de l'établissement et révèlent le rôle disciplinant de la mobilité.

2.2. Déplacement, mobilité et relation éducative

Plusieurs observations ont révélé la volonté, pour les éducateurs, de se déplacer avec les adolescents. La destination du déplacement mais aussi le déplacement en lui-même et la préparation au déplacement indépendant, jouent parfois un rôle dans la construction de la relation éducative.

La mention de la parole ou des membres de l'équipe éducative comme moyen de la prise en charge par les éducateurs révèle la place de cette relation dans le placement. Cette dernière est en effet le principal moyen utilisé par les éducateurs pour atteindre les objectifs du placement et se manifeste par une injonction à établir un lien et une relation de confiance entre éducateurs et adolescents. Evoquant les principes sur lesquels se fonde l'éducation spécialisée, Quentin utilise la métaphore du déplacement :

« Le truc, c'est que dans l'éducation spécialisée, donc dans le boulot, on est dans le déplacement. C'est-à-dire qu'on avance vers lui, on recule, on est toujours comme ça, dans une espèce de ... Je fais un pas, tu fais un pas, je recule, on se cherche et à un moment, toc, on arrive à s'harmoniser puis on marche tous les deux dans le même sens. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

Si l'expression « faire un pas » est ici utilisée au sens figuré, elle peut également être comprise au sens propre. En effet, le déplacement physique peut être utilisé par les éducateurs pour faire évoluer la relation qu'ils ont avec les adolescents. La relation entre enfermement et maîtrise des déplacements est dans certains cas inversée : la mise en circulation est ainsi utilisée pour favoriser la proximité entre l'adolescent et l'éducateur. L'accompagnement des déplacements des adolescents offre ainsi un espace de parole dont les éducateurs soulignent l'importance :

« C'est les moyens, c'est aussi de pas être rédimés sur les kilomètres qu'on peut faire, parce qu'on passe beaucoup de temps dans les voitures mais c'est parce que c'est nécessaire... Parce que le temps qu'on passe dans les voitures, c'est aussi du temps qu'on passe avec les jeunes, ou pour eux, dans leur intérêt et le simple fait de faire pour eux, c'est sécurisant et que le fait d'être en milieu rural joue aussi beaucoup. Y a cet inconvénient-là qui peut être une perte de temps de passer beaucoup de temps dans la voiture et puis y a cet avantage là que ce temps-là, on le passe en proximité. Là où on donnerait un ticket de bus à Lyon pour faire une démarche, là on accompagne sur 20 kilomètres pour faire une démarche. » (Pierre, éducateur, F1, 25/04/12).

Cité ici comme étant nécessaire du fait de la localisation de l'établissement et de l'absence de transports en commun, l'accompagnement des déplacements des adolescents peut aussi être organisé dans le but de favoriser une discussion avec lui. Maya évoque ainsi « la parole » comme moyen de la prise en charge et précise que ce travail sur la relation peut être réalisé ailleurs que dans l'établissement. Les temps de discussions dans des espaces informels, et notamment à l'extérieur de l'établissement, peuvent ainsi favoriser la discussion avec des adolescents au départ réticents :

« C'est la parole qu'on utilise lors de temps informels dans des entretiens individuels dans le bureau ou dans le cas de certains jeunes qui sont un peu allergiques au tête-à-tête dans le bureau, voilà dans ce cas-là, on décale dans une chambre, à l'extérieur, etc. » (Maya, éducatrice, F2, 05/05/12).

Dans des situations où la discussion avec l'adolescent est considérée comme absolument nécessaire, la voiture peut également être mobilisée. Pour Thomas, c'est non seulement le fait de se rendre dans un espace extérieur, mais aussi le temps passé en voiture, qui permettent d'approfondir la relation entre l'éducateur et les adolescents :

« Et au niveau des sorties autorisées, c'est un outil dans le projet éducatif ? »

*C'est le meilleur moyen de faire du lien avec une jeune fille qui est dans l'évitement depuis quelques jours, une semaine ou depuis le début, ou soit une fille qui vient d'arriver ou encore une fille avec qui on veut établir plus de lien, pour creuser un peu plus les choses et puis renforcer la notion de confiance. Ces sorties-là, elles sont super importantes, soit dans des accompagnements informels du style chez le docteur ou quoi... Il se passe beaucoup de choses, **dans les voitures elles parlent, dans le déplacement elles parlent...***

Elles disent des choses différentes de lorsqu'elles sont ici ?

*Oui, oui. Elles sont dans une... on est dans une voiture, on est enfermé et en même temps on peut regarder le paysage. Elles sont pas obligées de nous regarder, comme là en entretien, quand on est yeux dans les yeux. Donc, elles sont plus à l'aise avec nous, souvent elles-mêmes le demandent, elles-mêmes. Il y a des filles qui disent « viens on va faire un tour à Fourvière », **Fourvière étant un lieu d'apaisement, parce que je pense que Fourvière c'est un endroit dominant sur Lyon. Je pense que c'est une autre façon de prendre du recul. En tout cas ça leur fait du bien d'aller à Fourvière.** On voit la ville, on regarde, des fois on parle, des fois on parle pas, ça dure vraiment pas longtemps. On reste pas une heure. Ça se calme et puis on revient au foyer. Avec une fille, des fois deux filles, des fois trois filles, y a souvent une vraie demande. On m'a souvent demandé, je pense que les autres éduc' aussi ils ont dû le faire. » (Thomas, éducateur, F3, 16/02/12, surligné par l'auteure).*

Dans cet extrait d'entretien, le lieu de destination et le déplacement en lui-même sont utilisés par l'éducateur pour favoriser le lien avec les adolescentes. Le relief (Photographie 16) et le paysage qu'il donne à voir (Photographie 17, Photographie 18), permettent à l'adolescent de se placer dans le monde et dans sa relation avec l'éducateur. La basilique de Fourvière a

également été citée dans le foyer 2 par une éducatrice évoquant la possibilité d’emmener les jeunes là-bas le soir en expliquant « ils font les durs, mais ils ont peur du noir » (Carnet de terrain, F2, 13/03/12).

Photographie 16: La basilique de Fourvière vue depuis la place Bellecour



Mongear, 2015

Photographie 17: Esplanade offrant une vue sur Lyon



Mongear, 2015

Photographie 18: Vue sur Lyon depuis Fourvière



Mongear, 2015

Dans un autre registre, une éducatrice du foyer 3 évoque à plusieurs reprises, pendant la période d’observation ethnographique, la possibilité d’aller à Calicéo, un centre aquatique

situé à Sainte-Foy-Lès-Lyon. Alors qu'elle évoque le cas d'une adolescente qui ne « va pas trop », cette éducatrice explique qu'elle aime bien amener les adolescentes là-bas. Elle décrit alors le lieu comme étant « un bon endroit pour parler, un endroit cocoonant » (Carnet de terrain, F3, 23/04/12). Comme dans le cas de la basilique de Fourvière, les caractéristiques physiques du lieu sont décrites par les éducateurs comme ayant un effet sur les adolescents et expliquent qu'ils s'y rendent ensemble. D'autres lieux font l'objet d'un déplacement de l'adolescent et de l'éducateur, mais ces pratiques restent très personnelles aux éducateurs. Une éducatrice questionnée à propos de la relation au territoire de la famille explique qu'elle pense qu'il est important que l'éducateur se rende dans le territoire familial de l'adolescent. Interrogée sur le statut de cette pratique au sein de l'établissement, elle insiste sur sa dimension personnelle :

*« Moi, c'est quelque chose **qui me tient à cœur** donc c'est des choses que je peux faire plus ou moins facilement quand on me l'autorise, mais voilà, moi **c'est ma méthode**. **Moi je fonctionne comme ça** parce que je trouve que c'est primordial que le gamin amène l'éducateur là où il zone, là où il vit. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12, surligné par l'auteure).*

La précision « quand on me l'autorise » montre que ce type de pratique peut être sujet à controverse et n'est pas toujours cautionné par les directions d'établissement. L'éducatrice rappelle que les éducateurs sont soumis à un cadre normatif, tout en soulignant les possibilités d'adaptation de ce cadre par la mention d'une méthode qu'elle s'approprie. L'importance de certaines destinations comme lieux privilégiés de construction de la relation éducative apparaît aussi à travers le cas des éducateurs qui travaillent depuis peu dans les établissements et dont les questionnements sur les lieux où ils pourraient emmener les adolescents ont été observés. Mais au-delà de la destination, le déplacement en lui-même joue un rôle dans ces pratiques éducatives.

Si dans le cas mentionné plus haut, la sortie à Fourvière est à l'initiative des adolescentes (« souvent elles-mêmes le demandent »), ce type de déplacement peut être proposé, voire imposé, par les éducateurs. La voiture correspond alors à un espace clos duquel le jeune ne peut pas s'échapper. Maya explique par exemple en parlant d'un jeune qui inquiète l'équipe éducative à cause de son mutisme depuis plusieurs jours :

« Je l'ai pris en otage dans la voiture ! Je l'ai cuisiné pour savoir ce qu'il avait, ce qui se passait... mais il ne m'a rien dit... » (Carnet de terrain, F2, 08/03/12).

L'utilisation du terme « otage » montre bien l'objectif de privation de liberté auquel correspond le déplacement en voiture. La référence à l'interrogatoire policier (« cuisiner »)

permet d'établir un parallèle entre la voiture et des lieux plus communs de privation des libertés. Cette dimension est présente dans le discours d'une autre éducatrice, utilisant cependant des termes moins forts :

« Une éducatrice revient avec une adolescente. Elles sont toutes les deux allées voir une ancienne jeune du foyer. En rentrant, l'éducatrice dit « Depuis le temps que je voulais faire un truc toute seule avec elle ». L'éducatrice explique qu'elle a pu aborder la question de son petit copain et « la question des 18 ans : « je suis contente parce que toute seule... et puis dans la voiture elle peut pas s'échapper, enfin je l'imagine pas ouvrir la portière... [rire] »» (Carnet de terrain, F3, 23/04/12).

Ici, comme dans l'extrait précédent, la voiture correspond à un espace de proximité physique et d'enfermement, puisqu'il paraît difficile de s'en « échapper ». L'objectif est également le même que dans le cas de Maya : il s'agit de favoriser la discussion avec un ou une adolescent(e).

Ces pratiques ont été observées directement ou relatées par les éducateurs en entretiens dans les foyers 2 et 3. Il semblerait qu'elles soient moins courantes dans les deux autres établissements de l'enquête. Cependant, même dans les foyers 2 et 3, elles ne sont pas complètement admises. Dans le foyer 3 notamment, les pratiques d'un nouvel éducateur ont fait l'objet de discussions en réunion d'équipe :

Discussion à propos des pratiques d'un éducateur arrivé d'un autre foyer : « il sort les filles sans but. Il les amène faire un tour ». L'équipe regrette le manque de sens de ces pratiques et fait le parallèle avec un éducateur du foyer qui faisait la même chose mais « c'était plus réfléchi » (Carnet de terrain, F3, 28/08/12)

Ainsi, les éducateurs favorisent dans certains cas le déplacement des adolescents. La destination, et le déplacement en lui-même, sont utilisés dans la relation éducative. L'espace de la voiture crée notamment une proximité de laquelle l'adolescent est captif. L'encouragement des déplacements et son rôle dans la relation éducative concernent aussi ceux réalisés sans accompagnement d'éducateur, les déplacements indépendants.

En effet, les déplacements sans éducateur permettent à ces derniers de tester la capacité de l'adolescent à être à l'extérieur mais aussi la confiance qu'ils peuvent lui accorder :

« Et ces moments que le jeune passe à l'extérieur sans éducateur ça a un rôle dans le projet éducatif? »

Tu veux dire le fait qu'il y ait des sorties extérieures ?

Oui.

Ah ben ça fait partie de sa socialisation et puis de sa capacité à se créer un réseau social, externe au foyer. Donc, c'est quand même important, et puis on vérifie sa capacité à s'adapter, savoir s'il est capable de se comporter de manière sociale quoi. C'est sûr qu'il y a des gamins on les laisse sortir, on sait qu'il va y avoir tout de suite un incident quoi. Ils vont nous faire une connerie dehors, ils vont nous faire une bagnole ou un truc comme ça. Et on travaille aussi la relation de confiance. » (Alice, éducatrice, F4, 28/03/12).

Dans le foyer 3, la négociation des règles de sortie engage aussi la confiance entre adultes et adolescents. Laisser un jeune sortir en dehors des règles établies par l'établissement s'apparente alors à une expérience dont l'objectif est, là encore, de s'assurer du lien de confiance :

« Est-ce que ces règles peuvent être négociées ? »

Oui ! Oui, oui, elles peuvent être négociées à un moment quand il apparaît que c'est un enjeu intéressant de **pouvoir mettre en jeu la confiance**, en prenant plus ou moins de risques par rapport à ça. On n'est pas censé prendre de risques, mais je veux dire au niveau du respect de la confiance, prendre un risque. C'est vrai que dans la mesure où on peut... on est censé les protéger donc ne pas prendre de risques et ne pas les laisser courir de risques en sortant. » (Jacques, éducateur, F3, 20/06/12, surligné par l'auteure).

« Du coup à un moment donné on peut décider avec elle, sous forme de contrat, de la laisser sortir, en lui disant « voilà, aujourd'hui je te fais confiance, tu me dis que tu rentres à telle heure » pour tester en fait la relation, et aussi la confiance qui peut être donnée à ce moment-là. » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/12).

Cette contractualisation est plus ou moins formelle. Les différents contrats signés entre une adolescente et les éducateurs pendant une période de plus d'un mois montrent bien cette diversité (Figure 5). Alors que le premier contrat, signé le 25 février, détaille précisément les conditions de l'autorisation de sorties, les contrats signés dans les semaines suivantes sont plus succincts. En outre, la mention d'heures de retour plus tardives entre parenthèses est ajoutée au contrat et souligne la négociation qui a eu lieu. Les horaires limites des sorties sont ainsi repoussés dans le cadre de la négociation.

Figure 5 : Contractualisation des sorties en soirée

Le 24/02/2012

Je soussignée, [Prénom], m'engage à rentrer le vendredi et le samedi à 23h30. De plus, en accord avec les éducateurs, j'ai le droit de sortir une fois par semaine après le repas et m'engage à rentrer à 22h30.

Ce contrat a pour le moment une durée de deux semaines.

Si ce contrat n'est pas respecté, F. n'aura pas le droit de sortir le vendredi suivant et la semaine comprise. En revanche, elle pourra sortir le samedi jusqu'à 22h15.

Signature de l'adolescente et de l'éducatrice.

Contrat non tenu par F.

Retour vendredi 24/02 à 2 heures du matin

Pas de sortie de la semaine en soirée,

Sandra, le 25/02/2012

Je soussignée [Prénom], m'engage à rentrer à 22h30 MAXIMUM ce soir (02/3/2012).

Si je ne respecte pas ce contrat, je serai privée de sortie jusqu'à nouvel ordre.

Je soussignée, Mademoiselle [Nom Prénom], m'engage à rentrer à 23h00 Grand Maximum ce soir, vendredi 17 mars. Si je ne respecte pas ce contrat, mes sorties seront annulées la semaine du 19 au 25 mars 2012.

Le 06/04/2012

Je soussignée, [Nom Prénom], m'engage à rentrer ce soir à 23h30 (00h00 Max !!!!). Si je ne respecte pas ce contrat, je ne pourrai pas sortir tous les soirs de la semaine.

Guy, 2012, à partir des observations de terrain.

Apparaissant comme une pratique récurrente dans le foyer 3, la contractualisation est présentée lors d'une discussion informelle avec une éducatrice comme une alternative à un enfermement constant dans l'institution, qui suppose aussi un lien de confiance entre les éducateurs et l'adolescente :

« Je lis le classeur tenu par les éducateurs :

Contrat de sortie au 20 janvier 2012

QR1 s'engage pour les semaines à venir à :

- se lever à 8 heures afin de pouvoir faire les démarches qui lui sont demandées (recherche de stage..., lettres de motivation...)

- en contrepartie, elle est autorisée à sortir en après-midi après vérification des démarches effectuées.

Jour de relâche : mercredi

Nous ferons le point vendredi 27.

En lisant ce contrat de sortie, je demande à l'éducatrice présente si ce type de contrat est fréquent. Elle me répond : « quand on en a besoin. Après, on adapte selon les filles, mais bon, on peut pas les garder enfermées indéfiniment. » (Carnet de terrain, F3, 23/01/12).

Dans le cas de QR1, la démarche de contractualisation est fondée sur un engagement mutuel, où l'autorisation de sortie est une « contrepartie » à la réalisation, par l'adolescente, de différentes démarches.

Cette valorisation de la confiance peut avoir lieu alors même que le déplacement en question se déroule en dehors du cadre normatif de l'établissement, comme en témoigne cet extrait de carnet de terrain :

« Une adolescente est sortie avec un contrat de sortie, pour aller à l'anniversaire d'une autre adolescente du foyer, temporairement « mise à pied ». Les éducateurs présents sont en désaccord avec le contrat mis en place, et un éducateur fait remarquer qu'elle n'aurait pas dû se rendre à cet anniversaire. Lorsque l'adolescente rentre, elle fait remarquer à tous les éducateurs qu'elle est rentrée à l'heure. Lorsqu'elle sort du bureau, je rebondis :

« Elle est rentrée à l'heure finalement... »

« Oui, j'y croyais pas... »

« C'est aussi sur le principe qu'elle voit TO1 alors qu'elle est mise à pied ?

« C'est ça... Mais en même temps, je trouve ça bien qu'elle soit honnête là-dessus. » » (Carnet de terrain, F3, 20/06/12).

Alors même que l'éducateur ne cautionne pas le principe de ce déplacement, il valorise le fait que l'adolescente soit « honnête ». Toujours dans le foyer 3, la même adaptation des règles est observée dans le cas d'IS1. Pour cette jeune fille, la baisse de fréquence des fugues peut être mise en relation avec le temps de placement et le lien croissant entre elle et les éducateurs. La négociation de la règle est ici rendue possible car IS1 explique aux éducateurs le but de ses sorties. Ce qui est perçu comme un progrès par les éducateurs, malgré le non-respect du règlement intérieur :

« Le traitement de la fugue, ça se fait sur le long terme, avec le lien. Le cas de IS1 montre bien que ça fonctionne, quand elle est arrivée, elle fuguait tout le temps, [...], maintenant c'est beaucoup moins souvent, et elle prévient, ce soir je ne rentrerai pas, je vais chez une copine... » (Sandra, éducatrice, F3, 10/07/2012).

La connaissance des destinations des déplacements équivaut à les intégrer dans un univers quotidien du foyer. Le fait que l'adolescente rende compte du motif de son déplacement et prévienne les éducateurs lorsqu'elle ne rentre pas correspond aussi à une adaptation du cadre normatif des établissements. Ces adaptations et négociations des autorisations de déplacement indépendant rendent bien compte de la fonction médiatrice de la mobilité puisque la possibilité de négocier le cadre normatif de l'établissement permet de conserver et de renforcer le lien entre adolescents et éducateurs.

La manière dont les sorties autonomes sont gérées implique aussi une prise en compte de la confiance que les adolescents peuvent avoir envers les adultes. Les deux aspects de la relation sont présents lorsque Camille, éducatrice au foyer 4, évoque les discussions autour des déplacements indépendants. Si l'absence des adolescents au foyer implique effectivement de leur faire confiance, elle a un effet sur la manière dont les adolescents envisagent leur relation aux éducateurs. Pour cette éducatrice, faire confiance aux adolescents, même par défaut, a un impact sur le lien qu'ils entretiennent avec eux :

*« La plupart du temps, ils arrivent à nous dire : « ben ouais, je suis chez un pote, ou je suis chez ma tante ou... ». Quand on a moyen de **vérifier**, on le fait. S'il nous dit « je suis à tel endroit », « ha bon, ben passe-moi ta tante, ah bon, passe-moi un tel ». Sinon, ben **on va bien être obligé** de leur faire confiance et c'est aussi comme ça **qu'on leur prouve que la relation, elle se tisse aussi comme ça**. Et que oui, on va leur accorder du **crédit**, et qu'au bout d'un moment, s'ils tirent trop sur les ficelles on va dire : « ça va pas aller là, tu nous prends pour des cons ». » (Camille, éducatrice, F4, 21/03/13, surligné par l'auteure).*

Quentin évoque également la difficulté que les adolescents ont à faire confiance aux adultes. Pour lui, aller chercher un jeune à l'extérieur est un moyen de l'assurer de la confiance qu'il peut avoir dans l'adulte :

« Pour par exemple, les gamins qui ont été multiplacés, qui ont connu beaucoup d'institutions, aujourd'hui parler d'un lien de confiance ça va être très compliqué, et tu le revois dans la relation d'un AB3 ou d'une EN5. Ils ont tellement un discours préconçu des institutions, ils peuvent te dire j'ai confiance en toi. Sur le plan juste de la parole, ça se vérifie pas à leur âge, c'est vraiment sur des actes. Tu vois si un jour, un soir, EN5 elle appelle à 22 heures 30 : « je suis pas bien, j'ai fait une connerie ». Ben ça va être, tu prends la voiture, soit tu la prends pas, si tu la prends, ça va être : « je peux compter vraiment sur lui ». Et vraiment les jeunes du « 1 » qu'on a, si tu veux vraiment aller à leur rencontre faut aller les chercher, dans ce qu'ils sont, tu peux pas arriver, « toi, viens toi ». Faut vraiment aller, une EN4 qui appelle à minuit : « viens me chercher, j'ai peur, machin », c'est des choses comme ça. » (Quentin, éducateur, F2, 09/05/12).

L'absence de surveillance qui caractérise l'adolescent lorsqu'il est à l'extérieur permet donc de vérifier la solidité des liens entre éducateur et adolescent. Dans ce contexte, les déplacements autonomes fonctionnent comme des expérimentations, permettant aux éducateurs et aux adolescents de s'assurer de la confiance réciproque qui caractérise leur relation. Ce test de confiance va au-delà de la relation entre adolescents et éducateurs et permet aussi d'évaluer l'appropriation du placement par les familles. Le respect des horaires de retour de week-ends passés en famille ou des accompagnements aux rendez-vous médicaux dont les parents sont responsables témoigne, selon les éducateurs, de leur rapport à la prise en charge :

« Il y a ce travail, nous, en interne qui est par rapport à la parole, et voir si les heures, les bons de sorties sont respectés, les week-ends, quand c'est un séquentiel, reprendre ça si c'est le cas lorsque les heures sont pas respectées. Quand un parent pour X raisons, il y a toujours une bonne raison par exemple de faire louper à son enfant une séance chez le psychologue, donc ça c'est aussi notre rôle de dire attention Monsieur ou Madame, vous nous avez pas ramené à temps tel enfant, ou alors il avait rendez-vous CMP, vous ne l'avez pas amené, et pourquoi ? Il y a toujours une bonne raison pour le parent ; ça c'est clair, ah oui il est malade, ou ceci ou cela, des embouteillages... Encore la situation, excuse-moi, de DO2 et sa maman nous a fait deux fois le coup. Donc deux rendez-vous chez le psychologue ratés, ce qui n'est quand même pas anodin, et sans prévenir en plus le foyer. Voilà donc c'est nous qui avons alerté sur ce fait. Donc, le respect du cadre dans les trajets, dans les horaires... » (Marie, éducatrice, F4, 20/03/13).

L'observation du déroulement des sorties à l'extérieur sans éducateur et notamment du respect du cadre horaire de ces dernières est également un moyen pour les éducateurs d'évaluer la qualité de la relation qui les unit aux parents des adolescents.

Les déplacements dont les éducateurs sont à l'initiative révèlent des rôles du déplacement et de la mobilité qui ne se situent pas au niveau de l'autonomisation des adolescents. Ces rôles se situent au niveau du micro-système et sont en lien avec la régulation de l'équilibre au sein de l'institution ou dans la relation éducative. Dans les deux cas, le déplacement en lui-même,

ainsi que la capacité des adolescents à se déplacer seuls, sont utilisés par les éducateurs dans leurs pratiques éducatives. Au cours d'entretiens ou de discussions informelles, les éducateurs expliquent les usages qu'ils font des déplacements et de la mobilité. La capacité des adolescents à se déplacer intervient en effet aux deux niveaux repérés. Une forme de mobilité disciplinante apparaît dans un premier temps, notamment lorsque les déplacements à l'extérieur, avec accompagnement d'adulte ou non, sont encouragés par les éducateurs pour garantir le maintien de l'institution. Une forme de mobilité médiatrice intervient également. Elle se donne à voir dans l'usage du déplacement et de la mobilité comme interface dans la relation entre l'éducateur et l'adolescent. Le fait de se déplacer avec l'adolescent, mais aussi d'accorder à l'adolescent l'autorisation de se déplacer sans adulte, est utilisé par les éducateurs pour nouer une relation de confiance avec les adolescents. Ces différents usages ne sont pas formalisés dans les documents institutionnels. Certaines pratiques font l'objet de discussions au sein des équipes et ne sont donc pas complètement acceptées par les établissements.

Conclusion du chapitre 9

Les trois rôles de la mobilité identifiés, s'ils se complètent, apparaissent parfois en contradiction les uns avec les autres. Plus précisément, le rôle de la mobilité dans l'acquisition de l'autonomie, en lien avec l'apprentissage de compétences nécessaires au déplacement indépendant, entre en concurrence avec les deux autres formes de gestion des déplacements. Plusieurs observations révèlent ces contradictions :

Une première concurrence entre des formes de mobilité autonomisante et des formes de mobilité disciplinante est relevée. Lors d'une réunion d'organisation dans le foyer 3, le cas d'une adolescente arrivée récemment et du risque de fugue est évoqué :

« Une éducatrice dit : « le seul truc qu'il y a, c'est qu'on sait qu'elle sait pas s'orienter et qu'elle peut pas fuguer toute seule, mais elle trouvera toujours quelqu'un avec qui fuguer ».

Une autre éducatrice dit alors : Les premières sorties avec elle, c'était « comment s'orienter avec TCL ».

La chef de service répond alors : Ah non surtout pas ! C'est apprendre à fuguer » » (Carnet de terrain, F3, 28/08/12).

Ici, les compétences nécessaires à la mobilité indépendante sont perçues de manière négative, en lien avec les actions qu'elles rendraient possibles pour l'adolescente.

Une deuxième concurrence, entre les formes autonomisante et médiatrice de la mobilité existe également. Alors qu'un éducateur évoque, en entretien, l'utilisation de plans pour préparer les déplacements, je l'interroge sur la présence d'un plan dans le kit d'accueil distribué aux adolescentes à leur arrivée dans l'établissement :

« Dans le kit d'accueil, y a-t-il un plan de Lyon ?

*Je crois pas, mais c'est pas une mauvaise idée. Je trouve ça peut être une bonne idée après c'est toujours... moi le kit d'accueil y a...c'est comme le fait de mettre des préservatifs à disposition, si on met le plan dans le kit d'accueil... après ça empêche pas de reprendre avec elle mais peut-être pas dans le kit d'accueil, peut-être plus repérer qu'elle a des problèmes pour se repérer dans l'espace, se dire « est-ce que ça te dirait on va acheter un plan ? » et le **travailler ensemble**. Parce qu'après si on met tout dans le kit d'accueil où c'est qu'on va **trouver les endroits pour se rencontrer** ? En soi c'est pas une mauvaise idée mais est-ce que ça vaut pas le coup de le **travailler avec elle**, « est-ce que ça peut te servir ou pas » ? » (Etienne, éducateur, F3, 06/04/12, surligné par l'auteure).*

La pertinence de la distribution d'un plan de Lyon, qui contribuerait à ce que les adolescentes préparent leurs déplacements sans les éducateurs, et qui leur permettrait d'acquérir les compétences nécessaires à la mobilité indépendante, est nuancée par l'éducateur. L'argument développé ne concerne pas directement cette potentielle pratique, présentée comme une

« bonne idée », mais plutôt ses répercussions sur d'autres pratiques éducatives, impliquant une relation directe entre l'éducateur et l'adolescent (travailler ensemble, travailler avec elle, se rencontrer »). La crainte de l'éducateur de ne pas « trouver les endroits pour se rencontrer » renvoie bien à ce rôle dans la relation éducative. Ce rôle ne s'applique pas seulement à la mobilité, comme en témoigne l'exemple des préservatifs, et suggère que la concurrence entre autonomie et médiation est inhérent à la prise en charge de l'adolescence.

Ces différents rôles de la mobilité n'interviennent pas de manière uniforme dans les pratiques éducatives des éducateurs. Les tactiques qui utilisent le déplacement ou la mobilité ne sont pas énoncées explicitement dans les documents normatifs des établissements et relèvent plutôt d'adaptations individuelles et spontanées.

Conclusion de la quatrième partie

Les rôles des déplacements et de la mobilité repérés dans la littérature, en lien avec l'autonomisation (Le Breton, 2005 ; Depeau, 2003 ; de Singly, 2002) ou la discipline (Michalon, 2013 ; Packer, 2003) des individus, apparaissent à travers les observations et les entretiens réalisés au sein des établissements. Ces rôles sont peu institutionnalisés et peuvent être relativisés ou au contraire affirmés selon les pratiques et discours des éducateurs. Ils donnent lieu à des discussions au sein des équipes éducatives et s'articulent à un rôle plus institutionnel, celui de médiation dans la relation éducative. Les déplacements, comme la mobilité, permettent dans certains cas de créer et renforcer le lien entre les éducateurs et les adolescents. Ces différents rôles, qui sont parfois proches et complémentaires, entrent aussi en concurrence dans d'autres cas. Le rôle de médiation du déplacement et de la mobilité semble être privilégié par les éducateurs dans ces cas-là.

La mobilité indépendante et autonome, si elle n'est pas nommée explicitement comme un enjeu du placement, est discutée à travers la question de la régulation des sorties à l'extérieur et la gestion des « fugues ». Ces sorties sans autorisation supposent en effet une mobilité indépendante (les adolescents sont capables de se déplacer seuls, ou du moins ils s'en sentent capables) et une mobilité autonome (ils sont capables de décider de leurs déplacements). Alors que l'usage du terme « fugue » suggère une dénonciation de ces pratiques, et une volonté de restriction de la mobilité autonome, les significations données aux déplacements reposant sur cette mobilité autonome sont multiples. Ils renvoient à deux ensembles de causes, internes et externes à l'établissement, plus complexes que ne le laisse entendre la notion de « fugue ». Au-delà de l'uniformité du vocabulaire utilisé, les interrogations des éducateurs et les réflexions engagées dans certains établissements sur la notion de « fugue » révèlent la complexité de la prise en compte de ces déplacements. L'hypothèse selon laquelle l'usage de ce terme influence les pratiques et représentations des éducateurs, ébauchée ici, invite à approfondir ces réflexions institutionnelles.

Conclusion générale

Au moment où s'achevait la rédaction de cette thèse, est sorti au cinéma le film *La tête haute*, d'Emmanuelle Bercot¹⁴⁸. Retraçant le parcours d'un garçon depuis l'enfance jusqu'à la majorité, ce film offre un regard sur le système de la Protection de l'enfance, dans ses deux dimensions institutionnelles, l'Aide Sociale à l'Enfance (l'enfant est d'abord placé en foyer), puis la Protection Judiciaire de la Jeunesse (avec des placements en CER, CEF et EPM). Cette fiction, imprégnée des recherches documentaires et des observations de la réalisatrice, apporte un éclairage intéressant sur les rôles des déplacements et de la mobilité en situation de placement :

- Au début du film, le jeune est filmé au volant d'une voiture, avec sa mère et son petit-frère à l'arrière. Ensuite, une autre scène en voiture avec son petit frère aboutit à un accident. Plus tard, il conduit sa petite amie en voiture lors d'une sortie nocturne. Ces trois scènes où le mineur est au volant de la voiture montrent des déplacements qui se situent en dehors des normes sociales, associés au risque et au danger.
- Au milieu du film, alors que l'adolescent est montré comme étant méfiant et défiant vis-à-vis des adultes, il est amené dans un CEF par un nouvel éducateur. Refusant de rester dans ce nouvel établissement, il entre dans la voiture de son éducateur. Une discussion franche a lieu alors avec l'éducateur, pendant laquelle on voit se créer un lien de confiance entre l'adolescent et l'éducateur, dont la suite du film montrera la solidité. Cette scène marquée par l'absence de déplacement mais qui a lieu dans une voiture témoigne de la spécificité de l'espace de la voiture, au-delà du déplacement.
- A la fin du film, l'adolescent, alors placé en CEF, sort sans autorisation pour rejoindre sa petite amie qui se fait avorter. Ce déplacement, ainsi que ses conséquences, révèlent la tension entre normes institutionnelles et normes sociales. En effet, si l'adolescent transgresse une norme institutionnelle c'est pour une démarche socialement admise. L'incompréhension des autres adolescents du Centre face à la sanction du jeune (moins importante que pour une fugue habituelle) montre bien la tension entre ces deux systèmes de normes.

¹⁴⁸*La tête haute* d'Emmanuelle Bercot, sorti le 13 mai 2015, 2h.

Ainsi, le parcours de ce jeune, de la délinquance vers l'insertion sociale, est jalonné de déplacements dans l'espace. Ce détour par le cinéma trouve sa place dans la conclusion de cette thèse car il atteste de plusieurs rôles de la mobilité identifiés dans cette recherche en même temps qu'il souligne le caractère impensé de ces rôles. En effet, les déplacements apparaissent à l'écran comme une évidence, sans que les sens de la mobilité, comme capacité à se déplacer, ne soient explicités. Si l'objectif de la fiction ne se situe certainement pas à cet endroit, c'est en revanche ce questionnement sur les modalités de déplacement et les rôles de la mobilité dans le cadre du placement des adolescents qui a guidé ma recherche.

Pour y répondre, les conditions de déplacement dans quatre établissements du département du Rhône, et la place que ces institutions et les différents acteurs y résidant (adolescents) ou y travaillant (éducateurs) accordent à la mobilité comme capacité à se déplacer, ont été envisagées. L'objet de cette thèse, le placement des adolescents en établissement, inscrit la recherche dans deux champs émergents de la géographie : la géographie des enfants et des jeunes et la géographie de l'enfermement. Si ces deux champs peuvent sembler avoir des objets différents, avec d'un côté une entrée par les individus et de l'autre une entrée par les institutions, tous deux envisagent des situations de déséquilibre dans le rapport à l'espace de différents acteurs : entre enfants ou jeunes et adultes d'une part, entre les personnes résidant en institutions et celles y travaillant d'autre part. Ce déséquilibre se traduit dans les deux cas par des déplacements le plus souvent encadrés et contraints, et une mobilité qui n'est pas à l'initiative des individus concernés. Les recherches portant sur les institutions scolaires et sur les espaces d'enfermement des mineurs attestent de la porosité entre ces deux objets de la géographie et de leur convergence dans l'étude de la dimension spatiale des rapports de pouvoir.

Ces derniers sont envisagés dans le cadre de cette thèse au sein de l'institution mais surtout dans les relations entre l'institution et l'espace extérieur. La conception de l'espace comme dimension des faits sociaux (Ripoll et Veschambre, 2005a ; Ripoll, 2006 ; Veschambre, 2006), situant cette recherche dans une approche de géographie sociale, s'articule ainsi à une prise en compte des différents cadres dans lequel l'individu évolue, tels qu'ils sont formalisés dans le modèle de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977). Les concepts et méthodes utilisés afin d'opérationnaliser cette approche multi-niveaux se situent eux-mêmes à la croisée de plusieurs orientations disciplinaires. Le concept d'espace vécu (Frémont, 1976), tout comme celui d'appropriation, permettent de penser simultanément le rapport à l'espace dans

ses composantes collectives et individuelles. D'un point de vue méthodologique, l'attention portée d'un côté aux discours et pratiques des acteurs et institutions, de l'autre aux représentations individuelles de l'espace, s'inscrit aussi dans un décloisonnement disciplinaire.

Une action sociale dans son contexte territorial

La tension de la prise en charge entre mise à distance et proximité, ou continuité et discontinuité, est appréhendée dans la littérature à travers la comparaison entre différents types d'établissements (Bourquin, 2002, 2005 ; Mucchielli, 2005). Elle existe au sein d'un même type d'établissement, les maisons d'enfants à caractère social, et intervient dans le rapport à l'espace envisagé au niveau de l'institution, des éducateurs et des adolescents. A ces trois niveaux, les hypothèses de travail de cette thèse envisagent le rôle du contexte territorial, et notamment de la distance aux centralités urbaines, dans les modalités d'appropriation de l'espace.

Une contrainte spatiale plus ou moins intense

Dans les quatre établissements de l'enquête, **plusieurs modalités de contraintes spatiales** sont observées. Les déplacements sont en effet encadrés par l'intermédiaire de dispositifs normatifs et spatiaux, jouant sur la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur. Alors que les règles concernant les sorties sont marquées par leur souplesse et les possibilités de négociation dans l'ensemble des établissements, l'encadrement spatial est plus ou moins important selon les établissements. **L'hypothèse d'une contrainte spatiale mise en place au niveau institutionnel est donc confirmée. En revanche, l'hypothèse selon laquelle la mise à distance et la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur sont utilisées de manière complémentaire dans le contrôle des déplacements des adolescents est relativisée** par les résultats de la recherche. En effet, si les établissements de placement induisent bien une contrainte spatiale, la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ne s'articule pas parfaitement à la distance aux centralités urbaines. En outre, dans ces espaces intermédiaires du point de vue de l'enfermement et de la mise à distance, les déplacements sont limités par les contraintes spatiales, mais sont aussi utilisés pour le contrôle des individus. Ainsi, si le placement en lui-même peut être considéré comme une forme de « mobilité gouvernementale » (Gill, 2009), on retrouve cette forme de mobilité dans certains déplacements du quotidien.

Des contraintes spatiales adaptées par les éducateurs

Au niveau des **éducateurs**, **l'espace intervient dans la gestion quotidienne des déplacements**. En s'appropriant l'espace de l'établissement, et ses micro-espaces, tout comme le territoire de l'établissement, les éducateurs orientent aussi la prise en charge. Le rôle « ressourçant » (Hartig et Staats, 2006 ; Korpela, 1989 ; Korpela et al., 2001) de l'espace est mentionné par les éducateurs de trois manières différentes : à travers le déplacement résidentiel que constitue le placement, à travers des séjours de durée moyenne et à travers des déplacements ponctuels. Dans les trois cas, les effets de la différence entre le lieu de destination et l'espace familial des adolescents, et du dépaysement produit, sont perçus comme positifs. L'espace est donc un moyen utilisé par les éducateurs pour mettre en œuvre les objectifs du placement mais peut aussi contraindre leurs pratiques professionnelles. **L'hypothèse d'un usage de l'espace dans le cadre de leurs pratiques professionnelles est confirmée. Leur propre rapport au territoire devient une ressource ou une contrainte dans la gestion du quotidien des adolescents**, aussi bien en contexte urbain que rural.

Les adolescents entre plusieurs espaces

Enfin, au niveau individuel des **adolescents**, **l'hypothèse d'une appropriation différenciée de l'espace en fonction des conditions de déplacement propres aux établissements est en partie confirmée**. La représentation de certaines catégories de lieu par les adolescents est ainsi en relation avec l'établissement de placement et plus particulièrement sa discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur. Si les analyses statistiques sont limitées du fait de l'échantillon de l'enquête, les résultats qualitatifs révèlent aussi le rôle de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur dans les modalités d'appropriation de l'espace. A différents degrés, les adolescents se familiarisent avec l'espace micro du foyer et l'espace méso de son environnement. Paradoxalement, cette familiarisation peut leur permettre de sortir de l'établissement et de son environnement, parfois sans autorisation. Ainsi, des compétences physiques mais aussi des compétences de planification leur permettent de jouer de la discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, même lorsque celle-ci est particulièrement importante. Si la construction du rapport à l'espace des adolescents est liée aux conditions de déplacement dans les établissements, elle s'inscrit également dans la trajectoire et le système résidentiel des individus. L'analyse de l'attachement au lieu révèle différents espaces structurants pour les adolescents. A un attachement affectif hésitant entre deux espaces, celui du domicile familial et celui du foyer, répond l'attachement à un seul

espace. La diversité de ces espaces (espace public urbain, espace du domicile familial, espace anciennement résidentiel, espace imaginé...) montre tout l'intérêt d'une approche globale du rapport à l'espace des adolescents.

La mise en évidence de différents rôles du déplacement et de la mobilité

Dans un contexte de tensions entre distance et proximité d'un côté et discontinuité et continuité de l'autre, les déplacements et la mobilité ont un rôle central de continuation, de régulation et d'ajustement.

Un rôle de continuation des espaces d'attachement

Pour les adolescents, **la mobilité assure la continuité entre des espaces familiaux et un espace du foyer souvent perçu comme différent**. Si la distance entre le territoire familial et le territoire du foyer peut être géographique, elle est redoublée par une différenciation sociale et physique de ces espaces dont témoignent certains adolescents. Le fait de se déplacer seul permet de se familiariser avec l'espace du foyer mais aussi de maintenir des liens avec d'autres lieux d'attachement. Certains adolescents ont des compétences préalables leur permettant de se déplacer seuls à l'arrivée au foyer mais d'autres acquièrent ces compétences au cours des déplacements depuis le foyer. L'accompagnement, par les pairs ou par les éducateurs, dans les premiers déplacements, est une pratique permettant de faciliter la prise de connaissance du territoire et s'articule à un apprentissage autonome de l'espace. Au niveau plus collectif, les multiples formes que prennent les déplacements des adolescents, et l'importance des pratiques à la limite entre déplacement et immobilité, sont soulignées. **Le rôle des pratiques de micro-circulations, sans objectif précis, ou de station dans l'espace public, dans la construction des identités des adolescents** complète les approches par les déplacements quotidiens des adolescents (Oppenchain, 2009). En outre, malgré l'absence de comparaison avec les déplacements des adolescents vivant en contexte familial, certaines formes de déplacements sont particulièrement fréquentes en contexte de placement. Il s'agit des fugues, qui témoignent d'une mobilité autonome puisque l'adolescent décide lui-même de son déplacement et s'oppose aux règles qui lui sont imposées.

Un rôle d'ajustement entre les individus présents au sein de l'établissement

Les déplacements et la mobilité entrent en jeu dans **les transactions entre éducateurs et adolescents pour garantir l'équilibre de l'établissement et permettent un ajustement**

permanent entre les différentes personnes présentes au sein des établissements. Ainsi, le fait pour un éducateur de laisser sortir un adolescent alors qu'il ne devrait pas en avoir l'autorisation, ou de sortir avec des adolescents alors que cela n'était pas prévu, est un moyen d'assurer le calme dans l'établissement. L'enjeu spatial se situe ici dans le dialogue, plus ou moins explicite, entre le maintien de l'ordre à l'intérieur et la possibilité de sortir à l'extérieur. Ces « transactions » (Séchet, Garat et Zeneidi, 2008) sont de deux ordres : des transactions en discours (conversations avec négociations) et des transactions en pratiques (tactiques spatiales). **Ce rôle d'ajustement intervient également dans la relation éducative entre adolescents et éducateurs.** Si là aussi on constate « un enjeu spatial entre différentes parties » (Séchet, Garat et Zeneidi, 2008), et donc une transaction, le déplacement et la mobilité s'inscrivent dans une évolution de la relation entre adolescent et éducateur. Ils constituent ainsi une médiation. Ce concept, utilisé par Lefebvre pour conceptualiser l'espace autrement que comme une conséquence ou une cause des faits sociaux (Lefebvre, 1972), est ici pensé comme une déclinaison de la dimension spatiale des rapports sociaux, appliquée à la relation éducative. Tout comme la relation éducative se construit dans le temps, comme l'ont remarqué certains éducateurs interrogés, elle se construit dans l'espace. Le déplacement, dans certains lieux, ou en lui-même, mais plus encore le fait que les adolescents se déplacent seuls, contribue à la relation éducative. La « pédagogie de la responsabilisation » (Lenzi et Milburn, 2015), dans laquelle s'inscrivent les sorties à l'extérieur du foyer dans le cadre des CEF, se retrouve dans les foyers, complétée par d'autres rôles. Cette thèse permet donc d'aller au-delà du constat d'une baisse de l'autonomie de déplacement des adolescents, pour comprendre comment ces derniers négocient l'accès aux espaces et à la mobilité autonome. Les liens entre mobilité et confiance, ici entre adolescents et éducateurs, et le rôle de la mobilité comme médiation dans la relation éducative participent ainsi à la compréhension des conflits intergénérationnels sur les usages de l'espace (Holt et Costello, 2011), tout en mettant en évidence un usage éducatif de l'espace moins renseigné que d'autres, comme les voyages par exemple (Réau, 2009).

Un rôle de régulation entre différents systèmes de normes

L'institutionnalisation de cet enjeu passe plutôt par un contrôle et une limitation des déplacements, et par une faible prise en compte de la mobilité comme capacité des individus. Ce résultat peut surprendre lorsqu'il est mis en regard de l'affirmation de la mobilité comme valeur de la société, et notamment de sa traduction en termes de politiques et

actions sociales à destination de la jeunesse. Bien que plusieurs dispositifs publics utilisent la mobilité comme moyen de favoriser l'autonomie des jeunes, et que cette autonomie fasse partie des objectifs du placement, la mobilité n'est globalement pas envisagée, dans le cadre du placement, comme une compétence à favoriser. Ce résultat fait écho au constat établi par Gordon Jack à propos de l'attachement à l'espace. Alors même que les attachements au lieu de personnes qui ont été séparées de leur famille ou de leur environnement familial sont particulièrement vulnérables, la prise en charge sociale se concentre sur l'attachement aux personnes (Jack, 2010, 2013).

Plusieurs éléments permettent d'expliquer cette faible prise en compte de la mobilité dans ses liens avec l'autonomie. Tout d'abord, les adolescents ayant des difficultés à se déplacer sont mentionnés par les éducateurs comme faisant figure d'exceptions. A l'inverse, la plupart des adolescents sont décrits comme ayant de bonnes capacités à se déplacer de manière indépendante, et ne sont donc pas identifiés comme étant en difficulté de mobilité. Ensuite, bien loin de l'idée selon laquelle il faudrait « bouger pour s'en sortir » (Le Breton, 2005 ; Orfeuil, 2004), les déplacements des adolescents ne sont pas toujours perçus positivement par les équipes éducatives. Dans les établissements de placement, la mobilité des adolescents n'est pas une valeur en soi, elle est interprétée en fonction des déplacements qu'elle permet et de leur conformité aux normes institutionnelles et sociales. La mobilité autonome est donc envisagée parfois en termes de danger ou de risque par les éducateurs, notamment lorsque les adolescents sortent sans autorisation. Si les risques et dangers perçus par les parents et limitant la mobilité des enfants sont liés à la sécurité routière ou au risque de délinquance (Prezza et al., 2005), il s'agit ici de risques dont les adolescents sont porteurs, comme en témoigne le terme de « mise en danger ». Perçue en termes de risques et de dangers, la fugue correspond à une forme aboutie de mobilité autonome et invite à réfléchir plus avant sur les relations entre prise de risque et autonomie à l'adolescence (Depeau, Ramadier et Colbeau-Justin, 2005). D'un autre côté, le fait que les adolescents ne puissent pas ou ne veuillent pas se déplacer est dans certains cas perçu de manière négative. Comme cela a été mis en évidence dans le cadre d'autres prises en charge sociales (Parazelli, 2010a ; Zeneidi, 2010), l'appréciation de la mobilité est donc subordonnée à la conformité des déplacements à un système de normes.

Cette faible prise en compte de la mobilité dans ses liens avec l'autonomie s'explique par d'autres rôles de la mobilité, parfois en concurrence. Les transactions et médiations par la mobilité contribuent à préciser les rôles de la mobilité dans la société actuelle, au-delà de la

valeur qui lui est attribuée ou qu'elle constitue (Borja, Courty et Ramadier, 2013a). Enjeu de négociations entre éducateurs et adolescents, la mobilité est comprise par ces deux types d'acteurs au prisme du placement. Le rôle de la sortie, accompagnée ou indépendante, dans la relation éducative est par exemple propre aux institutions de placement. Il est compris de manière commune par les éducateurs et les adolescents, indépendamment d'une référence à la mobilité comme valeur en soi. Le terme « fugue », utilisé et revendiqué par les deux types d'acteurs, montre bien ce sens propre de la mobilité, les déplacements étant considérés au regard de la situation de placement. Pourtant, au-delà de l'évidence avec laquelle il est utilisé quotidiennement, ce terme, comme celui de mobilité, condense des significations multiples et met en jeu le caractère déviant du comportement des adolescents.

Tout comme le film mentionné en début de conclusion, cette recherche constitue un regard extérieur sur les établissements de la Protection de l'enfance. Tous deux à leur manière mettent en exergue les rôles des déplacements et de la mobilité dans le contexte de placement. Se pose alors la question d'une évolution de la place de la mobilité pour les acteurs du placement. Aujourd'hui peu formalisée par les institutions, cette question pourrait prendre de l'importance avec la recomposition récente de l'organisation territoriale du département du Rhône. La création, le 1er janvier 2015, de la Métropole de Lyon, née de la fusion de la Communauté urbaine de Lyon et du Conseil général du Rhône, implique le transfert des compétences du département à cet échelon. Le regroupement des compétences, issues du département et concernant la Protection de l'enfance d'une part, et celles issues de la Communauté urbaine, notamment l'aménagement et la planification territoriale, d'autre part, au sein de la Métropole de Lyon, pourrait être l'occasion d'expérimentations concernant la mobilité des adolescents en situation de placement.

Bibliographie

Références

- ALFÖLDI F., BERGER M., BOUREGBA A., CARTRY J., NAVES P., VERDIER P., NOE F., 2008, « Répartition des rôles entre magistrats et services du conseil général », dans BATIFOULIER F. (dir.), *La protection de l'enfance*, Paris, Dunod, p. 33-50.
- ALLEMAND S., MONGIN P., 2008, *Apprendre la mobilité : les ateliers mobilité, une expérience originale*, Paris, Le cavalier bleu, 139 p.
- ANDRE Y., BAILLY A., FERRAS R., GUERIN, JEAN-PAUL GUMUCHIAN H., 1989, *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école.*, Paris, Anthropos, 227 p.
- ARIES P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 503 p.
- AUTHIER J.-Y., 1986, « Centre ville et marginalité. Les « groupes » de jeunes dans la rue de la République à Lyon », dans VANT A. (dir.), *Marginalité sociale, marginalité spatiale*, Paris, Editions du CNRS, p. 174-186.
- AUTHIER J.-Y., 2007, « La question des « effets de quartier » en France. Variations contextuelles et processus de socialisation », dans AUTHIER J.-Y., BACQUE M.-H., GUERIN-PACE F. (dirs.), *Le quartier : enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, p. 206-216.
- AVENEL C., 2000, « Les jeunes hommes et le territoire dans un quartier de grands ensembles », *Lien social et Politiques*, 43, p. 143-154.
- BACQUE M.-H., FOL S., 2007a, « L'inégalité face à la mobilité, du constat à l'injonction », *Revue suisse de sociologie*, 33, 1, p. 89-104.
- BACQUE M.-H., FOL S., 2007b, « Effets de quartier: enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse », dans AUTHIER J.-Y., BACQUE M.-H., GUERIN-PACE F. (dirs.), *Le quartier : enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, p. 181-193.
- BAFNA S., 2003, « Space Syntax: A Brief Introduction to Its Logic and Analytical Techniques », *Environment & Behavior*, 35, 1, p. 17-29.
- BANOS V., 2009, « Introduction. De l'espace à la dimension spatiale des normes sociales », *Géographie et cultures*, 72, p. 3-6.
- BARKER J., KRAFTL P., HORTON J., TUCKER F., 2009, « The road less travelled - new directions in children's and young people's mobility », *Mobilities*, 4, 1, p. 37-41.

- BAUDIN G., GENESTIER P., 2002, *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, Paris, La Documentation française, 252 p.
- BAUMAN Z., 2006, *La vie liquide*, Rodez, Le Rouergue / Chambon, 208 p.
- BEAUD S., 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» », *Politix*, 9, 35, p. 226-257.
- BELHANDOUZ H., VULBEAU A., 2010, *De la rupture au lien. Regards sur l'éducatif renforcé*, Vigneux, Matrice, 163 p.
- BERGEON C., DUREAU F., IMBERT C., ROUX G. LE, LESSAULT D., 2013, « Et l'immobilité dans la circulation? », *e-migrinter*, 11, p. 3-6.
- BERNERT E., 2011, « Jeunes dans le Rhône : des conditions de vie inégales selon les territoires », *La Lettre-Analyses*, 158, p. 6.
- BERTAUX-WIAME I., 1995, « Familial et résidentiel : un couple indissociable », *Sociologie et sociétés*, 27, 2, p. 163-175.
- BERTHET J.-M., 2007, « Jeunesse périphérique en centre-ville: l'exemple de Lyon », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 4. URL: <http://sejed.revues.org/index2153.html>
- BETIN C., MARTINAIS E., 2006, « La construction du risque social par l'image : l'exemple de la vidéosurveillance à Lyon », dans COANUS T., PEROUSE J.-F. (dirs.), *Villes et risques. Regards croisés sur quelques cités « en danger »*, Paris, Economica, p. 125-140.
- BIZEUL D., 1999, « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, 33-34, p. 111-137.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO È., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 980 p.
- BONERANDI-RICHARD E., 2014, « La pauvreté en Europe. Une approche géographique », dans BOULINEAU E., BONERANDI-RICHARD E. (dirs.), *La pauvreté en Europe. Une approche géographique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 123-134.
- BONY L., 2015, « La domestication de l'espace cellulaire en prison », *Espaces et sociétés*, 3, 162, p. 13-30.
- BORGETTO M., LAFORE R., 2009, *Droit de l'aide et de l'action sociales*, Paris, Montchrestien, 740 p.
- BORJA S., COURTY G., RAMADIER T., 2013a, « De la valorisation de la mobilité à la domination par la mobilité ou comment la mobilité dit, fait et dispose l'individu », *Regards sociologiques*, 45-46, p. 101-110.
- BORJA S., COURTY G., RAMADIER T., 2013b, « "Mobilité": la dynamique d'une doxa néolibérale », *Regards sociologiques*, 45-46, p. 5-10.

- BORJA S., COURTY G., RAMADIER T., 2015, « Prisonniers de la mobilité », *Le Monde Diplomatique*, 2015, p. 3.
- BOUDON, R., BOURRICAUD, F. (dirs.), 2004, *Dictionnaire critique de la sociologie*, 7e édition, Paris, Presses universitaires de France, 714 p.
- BOUDREAU J., 2013, « Jeunes et gangs de rue : l'informel comme lieu et forme d'action politique à Montréal », *ACME : Revue électronique internationale de géographie critique*, 12, 3, p. 520-550.
- BOUDREAU J., JANNI L., CHATEL O., 2011, *Les pratiques de mobilités des jeunes et l'engagement socio-politique. Une comparaison de deux quartiers de la région métropolitaine de Montréal*, Montréal, Institut National de la Recherche Scientifique, Centre - Urbanisation Culture Société, 83 p.
- BOUILLON F., FRESIA M., TALLIO V., 2005, *Terrains sensibles : expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris, CEA-EHESS, 208 p.
- BOUJUT S., FRECHON I., 2009, « Inégalités de genre en protection de l'enfance », *Revue de droit sanitaire et social*, 6, p. 1003-1015.
- BOURDIEU P., 1978, « La "jeunesse" n'est qu'un mot, entretien avec Anne-Marie Métaillé », dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, La documentation Française, p. 520-530.
- BOURDIEU P., 1993, « Effets de lieu », dans *La misère du monde*, Paris, Editions du Seuil, p. 159-167.
- BOURQUIN J., 2002, « Jeunes délinquants entre éducation et punition. Le fantôme des maisons de redressement », *Le Monde Diplomatique*, 2002, p. 3.
- BOURQUIN J., 2005, « Une histoire qui se répète. Les centres fermés pour mineurs délinquants », *Adolescence*, 4, 54, p. 877-897.
- BOURQUIN J., 2007a, « Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 2, p. 129-140.
- BOURQUIN J., 2007b, « Genèse de l'ordonnance du 23 décembre 1958 sur l'enfance en danger », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-Série, p. 151-164.
- BOWLBY J., 1979, *The Making & Breaking of Affectional Bonds*, Londres, Tavistock Publications, 184 p.
- BRACHET J., 2012, « Géographie du mouvement. La mobilité comme dimension du terrain dans l'étude des migrations », *Annales de géographie*, 5, 687-688, p. 543-560.
- BRETON D. LE, 2010, « Errance urbaine : l'envers du décor », *Urbanisme*, 375, p. 65-66.

- BRETON D. LE, MARCELLI D., 2010, *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, Presses universitaires de France (Quadrige), 967 p.
- BRETON E. LE, 2005, *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris, Armand Colin, 247 p.
- BRONFENBRENNER U., 1977, « Toward an Experimental Ecology of Human Development », *American Psychologist*, p. 513-531.
- BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 1993, *Les mots de la géographie: dictionnaire critique*, 3e édition, Montpellier Paris, RECLUS La Documentation française, 518 p.
- BUFFET L., 2005, « Les différences sexuées de l'accès à l'espace urbain chez les adolescents de banlieues populaires », dans *Concentration économique et ségrégation spatiale*, Paris, De Boeck Supérieur, p. 303-319.
- BULIUNG R., SULTANA S., FAULKNER G., 2012, « Guest editorial: Special section on child and youth mobility - current research and nascent themes », *Journal of Transport Geography*, 20, 1, p. 31-33.
- CALBERAC Y., 2010, *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle.*, Thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon 2, 396 p.
- CARADEC V., POLI A., LEFRANÇOIS C., 2009, « Les deux visages de la lutte contre la discrimination par l'âge », *Mouvements*, 3, 59, p. 11-23.
- CASTELLAN M., GOLDBERGER M.-F., MARPSAT M., 1992, « Les quartiers prioritaires de la politique de la ville », *Insee Première*, 234, 4 p.
- CERTEAU M. DE, 1990, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 350 p.
- CHAPPONNAIS M., 2008, *Placer l'enfant en institution MECS, foyers éducatifs et villages d'enfants*, Paris, Dunod, 265 p.
- CHOBEAUX F., 2004, *Les nomades du vide*, Paris, La Découverte, 134 p.
- CHOURFI F., 2010, « La construction de la loi du 5 mars 2007. Pour une analyse sociopolitique des mutations de la Protection de l'enfance », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 9. URL: <http://sejed.revues.org/6715>
- COUPPIE T., GIRET J.F., MOULLET S., 2010, « Lieu de résidence et discrimination salariale: le cas des jeunes habitant dans une zone urbaine sensible », *Economie et Statistique*, 433-434, p. 47-70.
- COUTARD O., DUPUY G., FOL S., 2002, « La pauvreté périurbaine : dépendance locale ou dépendance automobile ? », *Espaces et sociétés*, 108-109, p. 155-176.

- CREOFF M., 2003, *Guide de la protection de l'enfance maltraitée*, Paris, Dunod, 311 p.
- CRESSWELL T., 1996, *In Place/Out of Place*, Minneapolis, London, University of Minnesota Press, 201 p.
- CRESSWELL T., 2004, « Justice sociale et droit à la mobilité », dans ALLEMAND S., ASCHER F., LEVY J. (dirs.), *Les sens du mouvement: modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Paris, Belin, p. 145-153.
- DAMON J., 2004, « « (Im)mobilité(s) et pauvreté(s) » », dans ORFEUIL J.-P. (dir.), *Transports, pauvretés, exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, p. 103-111.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 215 p.
- DANY L., 2006, « L'expérience de la prise en charge éducative », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2. URL : <http://sejed.revues.org/152>.
- DARGERER C., 2012, *Enfermement et discrimination, de la structure médico-sociale à l'institution stigmatée*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 216 p.
- DARGERER C., 2014, « La stigmatisation des adolescents placés en institution médico-sociale », *Déviance et Société*, 3, 38, p. 259-284.
- DARLEY M., LANCELEVEE C., DARLEY M., LANCELEVEE C., MICHALON B., 2013, « Où sont les murs? Penser l'enfermement en sciences sociales », *Cultures & Conflits*, 90, p. 7-20.
- DEFRANCE B., 2010, « Jeunes de banlieues », *Urbanisme*, 375, p. 53-57.
- DELPHY C., 1995, « L'état d'exception : la dérogation au droit commun comme fondement de la sphère privée », *Nouvelles questions féministes*, 16, 4, p. 63-114.
- DEMEULENAERE P., 2006, « Normes et valeurs », dans MESURE S., SAVIDAN P. (dirs.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France, p. 826-828.
- DEMONCHY C., 2004, « L'architecture des prisons modèles françaises », dans ARTIERES P., LASCOUMES P. (dirs.), *Gouverner, enfermer*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 269-293.
- DEPEAU S., 2003, *L'enfant en ville: autonomie de déplacement et accessibilité environnementale*, Thèse de doctorat, René Descartes, Paris 5, 587 p.
- DEPEAU S., 2005, « Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne », *Enfances, Familles, Générations*, 10, p. 1-22.

- DEPEAU S., 2006, « De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: la notion de “représentation” en psychologie sociale et environnementale », *Eso*, 25, p. 7-17.
- DEPEAU S., 2007, « De l’immobilisme à l’automobilisme: les enfants face à la mobilité », dans LANNOY P., RAMADIER T. (dirs.), *La mobilité généralisée. Formes et valeurs de la mobilité quotidienne*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, p. 64-78.
- DEPEAU S., RAMADIER T., 2005, « Les trajets domicile-école en milieux urbains: quelles conditions pour l’autonomie de l’enfant de 10-12 ans? », *Psychologie et société*, 8, p. 81-112.
- DEPEAU S., RAMADIER T., COLBEAU-JUSTIN L., 2005, « Incidences comportementales des fonctions du risque chez les jeunes motocyclistes », *Recherche Transports Sécurité*, 87, p. 129-145.
- DIDIER FEVRE C., 2014, « Être jeune et habiter les espaces périurbains : la double peine », *Géo-regards*, 6, p. 35-51.
- DISNEY T., 2015, « Children’s Geographies Complex spaces of orphan care – a Russian therapeutic children's community », *Children’s Geographies*, 13, 1, p. 30-43.
- DORRER N., MCINTOSH I., PUNCH S., EMOND R., 2010, « Children and food practices in residential care: ambivalence in the ‘institutional’ home », *Children’s Geographies*, 8, 3, p. 247-259.
- DUBET F., 1993, *La galère jeunes en survie : essai*, Paris, Seuil (Points 136), 497 p.
- DUGUET E., HORTY Y., PARQUET L. DU, PETIT P., SARI F., 2010, « Les effets du lieu de résidence sur l’accès à l’emploi: une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés en Ile-de-France. »
- DUMARET A.-C., DONATI P., CROST M., 2009, « Entrée dans la vie adulte d’anciens placés en village d’enfants: Fin des prises en charge et parcours d’accès à l’autonomie », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 8. URL : <http://sejed.revues.org/6432>.
- DUPONT-BOUCHAT, M.-S., PIERRE, E. (dirs.), 2001, *Enfance et justice au XIXe siècle: essais d’histoire comparée de la protection de l’enfance, 1820-1914 : France, Belgique, Pays-bas, Canada*, Paris, France, Presses universitaires de Caen, 443 p.
- DUPUY G., 2000, « Automobilités : quelles relations à l’espace? », dans BONNET M., DESJEU D. (dirs.), *Les territoires de la mobilité*, Paris, Presses universitaire de France, p. 37-51.
- EMOND C.R., HANDY S.L., 2012, « Factors associated with bicycling to high school: Insights from Davis, CA », *Journal of Transport Geography*, 20, 1, p. 71-79.

- ESCAFFRE F., GAMBINO M., ROUGE L., 2007, « Les jeunes dans les espaces de faible densité: D'une expérience de l'autonomie au risque de la "captivité" », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 4. URL : <http://sejed.revues.org/1383>.
- FISHMAN S., 2008, *La bataille de l'enfance. Délinquance juvénile et justice des mineurs en France pendant la seconde guerre mondiale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Histoire), 323 p.
- FOL S., 2009, *La mobilité des pauvres*, Paris, Belin, 264 p.
- FOL S., 2010, « Mobilité et ancrage dans les quartiers pauvres : les ressources de la proximité », *Regards sociologiques*, 40, p. 27-43.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 360 p.
- FOURNAND A., 2003, « Images d'une cité. Cartes mentales et représentations spatiales des adolescents de Garges-lès-Gonesse », *Annales de Géographie*, 112, 633, p. 537-550.
- FRANZA M., 2007, « Prévention de la délinquance et protection de l'enfance », dans GUEGUEN J.-Y. (dir.), *Protection de l'enfance, prévention de la délinquance: les nouvelles frontières de l'action sociale*, Paris, Dunod, p. 57-64.
- FRECHON I., 2003, *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, Thèse de doctorat, Paris X-Nanterre, 560 p.
- FRECHON I., DUMARET A.-C., 2008, « Bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir des enfants placés », *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 3, 5, p. 135-147.
- FRECHON I., ROBETTE N., 2013, « Les trajectoires de prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance de jeunes ayant vécu un placement », *Revue française de sociologie*, 1, 1-2, p. 122-143.
- FREEMAN C., KEARNS R., 2015, « Childhoods under canvas: Campgrounds as spaces of resistance to protective parenting », *Childhood*, 22, 1, p. 101-120.
- FREMONT A., 1976, *La région, espace vécu*, Paris, Presses universitaires de France, 223 p.
- FREMONT A., HERIN R., CHEVALIER J., RENARD J., 1984, *Géographie sociale*, Paris, Masson, 387 p.
- FRIED M., 1963, « Grieving for a lost home: Psychological costs of relocation », dans DUHL L.J. (dir.), *The urban condition: People and policy in the metropolis*, New-York, Basic Books, p. 124-152.
- FRIGOLI G., IMMELE C., 2010, « Les protéger et s'en protéger : les mineurs isolés étrangers en débat au parlement français », *Migrations Société*, 22, 129-130, p. 129-145.

- FRITSCH T., 2013, « Les équivoques de la mobilité, comme catégorie pratique et comme normes “à pas variables” », *Regards sociologiques*, 45-46, p. 33-45.
- FROUILLOU L., 2011, « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : l'école maternelle française », *Carnets de géographes*, 3. URL : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_03_02_Frouillou.php.
- FULLILOVE M.T., 1996, « Psychiatric implications of displacement: contributions from the psychology of place », *American Journal of Psychiatry*, 153, 12, p. 1516-1523.
- FUMEY G., 2012, « « Désanctuarisons la salle de classe ! » », *blog geographica.net*.
- FUSCO C., MOOLA F., FAULKNER G., BULIUNG R., RICHICHI V., 2012, « Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non)active school travel and visual representations of the built environment », *Journal of Transport Geography*, 20, 1, p. 62-70.
- GACHELIN M., 2007, « Les jeunes et la mobilité », *Empan*, 3, 67, p. 60-64.
- GALLAND O., 2001, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 42, 4, p. 611-640.
- GALLAND O., 2006, « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence », *Economie et statistique*, 393-394, p. 151-183.
- GALLAND O., LAMBERT Y., 2010, *Les jeunes ruraux*, Paris, L'Harmattan, 253 p.
- GAMBINO M., DESMESURE O., 2014, « Habiter les espaces ruraux: les enjeux des formes de mobilité des jeunes. Regards interdisciplinaires », *Norois*, 4, 233, p. 25-35.
- GAUCHET M., 2004, « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, 5, 132, p. 27-44.
- GEORGE P., VERGER F., 2013, *Dictionnaire de la géographie*, 4e édition, Paris, Presses universitaires de France (Quadrige), 478 p.
- GILL N., 2009, « Governmental mobility: The power effects of the movement of detained asylum seekers around Britain's detention estate », *Political Geography*, 28, 3, p. 186-196.
- GOAZIOU V. LE, MUCCHIELLI L., 2009, *La violence des jeunes en question*, Champs soc, Nîmes, 149 p.
- GOFFMAN E., 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, 450 p.
- GOYETTE M., FRECHON I., 2013, « Comprendre le devenir des jeunes placés : la nécessité d'une observation longitudinale et représentative tenant compte des contextes socio-culturel et politique », *Revue française des affaires sociales*, 1, 1-2, p. 164-180.

- GUERN A.-L. LE, THEMINES J.-F., 2011, « Des enfants iconographes de l'espace public urbain: la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes*, 3. URL : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_02_Leguern_Themines.php.
- GUMUCHIAN H., MAROIS C., FEVRE V., 2000, *Initiation à la recherche en géographie: aménagement, développement territorial, environnement*, Paris, Montréal, Anthropos, Presses universitaires de Montréal, 425 p.
- GUSTAFSON P., 2001, « Roots and routes: Exploring the relationship between place attachment and mobility », *Environment & Behavior*, 33, p. 667-686.
- GUY F., 2013, « Mobilité et immobilité dans le cadre du placement des adolescents, des usages de l'espace en tension », *e-migrinter*, 11, p. 116-126.
- GUY F., DEPEAU S., 2014, « Carte à la une : la carte mentale par le jeu pour comprendre l'espace vécu par des adolescents », *Géoconfluences*. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/carte-a-la-une/carte-a-la-une-jrs>.
- HANNAM K., SHELLER M., URRY J., 2006, « Editorial : mobilities, immobilities and moorings. », *Mobilities*, 1, 1, p. 1-22.
- HART R., 1979, *Children's experience of place*, New-York, Irvington, 518 p.
- HARTIG T., STAATS H., 2006, « The need for psychological restoration as a determinant of environmental preferences », *Journal of Environmental Psychology*, 26, p. 215-226.
- HELFTER C., 2010, « La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance. Une protection nécessaire et perfectible », *Informations sociales*, 4, 160, p. 124-132.
- HERIN R., 2006, « Conclusion », dans *Penser et faire la géographie sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- HERIN R., 2013, *Chemin faisant. Parcours en géographie sociale*, Caen, Presses universitaires de Caen, 369 p.
- HEROUARD F., 2007, « Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter », dans PAQUOT T., LUSSAULT M., YOUNES C. (dirs.), *Habiter, le propre de l'humain*, Paris, La Découverte, p. 159-170.
- HILICO C., 2004, « Les départements métropolitains : similitudes et oppositions socio-économiques », *Insee Première*, 943, p. 4.
- HILLMAN, M. (dir.), 1993, *Children, Transport and the Quality of Life*, London, Policy studies institute, 97 p.

- HOLLOWAY S.L., 2014, « Changing children's geographies », *Children's Geographies*, 12, 4, p. 377-392.
- HOLLOWAY, S.L., VALENTINE, G. (dirs.), 2000, *Children's geographies Playing, living, learning*, London, New York, Routledge, 275 p.
- HOLT, L. (dir.), 2010a, *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*, Londres, New York, Routledge, 320 p.
- HOLT L., 2010b, « Introduction », dans HOLT L. (dir.), *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*, Londres, New York, Routledge, p. 1-9.
- HOLT L., COSTELLO L., 2011, « Beyond otherness: exploring diverse spatialities and mobilities of childhood and youth populations », *Population, Space and Place*, 17, p. 299-303.
- HORELLI L., 2001, « A comparison of children's autonomous mobility and environmental participation in Northern and Southern Europe—the cases of Finland and Italy », *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 6, p. 451-455.
- HOUSSAYE J., 1998, « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, 125, p. 95-107.
- JABLONKA I., 2006, *Ni père ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique, 1874-1939*, Paris, Seuil (XXème siècle), 367 p.
- JABLONKA I., 2010, *Les enfants de la République: l'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 348 p.
- JACK G., 2010, « Place matters : the significance of place attachments for children's well-being », *British Journal of Social Work*, 40, p. 755-771.
- JACK G., 2013, « "I may not know who I am, but I know where I am from": The meaning of place in social work with children and families », *Child and Family Social Work*.
- JAMET L., 2010, « Les mesures de placement de mineurs « délinquants » : entre logiques institutionnelles et stigmatisation du public », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 9. URL : <http://sejed.revues.org/index6689.html>.
- JAZOULI A., 1995, « Manifeste pour les quartiers populaires », dans JAZOULI A. (dir.), *Une saison en banlieue*, Paris, Plon, p. 343-363.
- JOUFFE Y., 2007, *Précaires mais mobiles. Tactiques de mobilité des travailleurs précaires flexibles*, Thèse de doctorat, Ecole Nationale des Ponts et Chaussées, 736 p.
- KAPLAN R., KAPLAN S., 2011, « Well-being, Reasonableness, and the Natural Environment », *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 3, p. 304-321.

- KARSTEN L., VLIET W. VAN, 2006, « Increasing Children's Freedom of Movement-Introduction », *Children, Youth and Environments*, 16, 1, p. 69-73.
- KAUFMANN V., 2006, « Motilités, latence de mobilité et modes de vie urbains », dans BONNET M., AUBERTEL P. (dirs.), *La ville aux limites de la mobilité*, Paris, Presses universitaires de France, p. 223-233.
- KAUFMANN V., WIDMER E.D., 2005, « L'acquisition de la motilité au sein des familles. État de la question et hypothèses de recherche », *Espaces et sociétés*, 2, 120-121, p. 199-217.
- KHLINOVSKAYA ROCKHILL E., 2010, *Lost to the state. Family discontinuity, social orphanhood and residential care in the Russian far east*, Oxford, Berghahn Books, 336 p.
- KOKOREFF M., 1996, « Jeunes et espaces urbains. Bilan des recherches en France, 1977-1994 », *Sociologies et sociétés*, 28, 1, p. 159-176.
- KOKOREFF M., 2007, « Pauvres quartiers ! Complexité de l'objet et ambivalence des phénomènes », dans AUTHIER J.-Y., BACQUE M.-H., GUERIN-PACE F. (dirs.), *Le quartier : enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, p. 242-252.
- KOKOREFF M., LAPEYRONNIE D., 2013, *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*, Paris, Seuil, 106 p.
- KORPELA K.M., HARTIG T., KAISER F.G., FUHRER U., 2001, « Restorative Experience and Self-Regulation in Favorite Places », *Environment and Behavior*, 33, p. 572-589.
- KORPELA K.M., 1989, « Place-identity as a product of environmental self-regulation », *Journal of Environmental Psychology*, 9, p. 241-256.
- LACOSTE Y., 2003, *De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie*, Paris, Armand Colin, 413 p.
- LAGRANGE H., CAGLIERO S., SINA F., 2006, « La mise en danger de soi et d'autrui », *Dossier d'étude*, 84, p. 91.
- LAMBERT Y., ROUDET B., 1995, « Qui sont les jeunes ruraux ? », *Agora débats/jeunesses*, 1, p. 47-56.
- LANNOY P., RAMADIER T., 2007, « Introduction », dans LANNOY P., RAMADIER T. (dirs.), *La mobilité généralisée. Formes et valeurs de la mobilité quotidienne*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, p. 9-19.
- LAPEYRONNIE D., 2003, « Ville, Vie, Vacances, bilan général », dans LAPEYRONNIE D. (dir.), *Quartiers en vacances. Des Opérations Prévention Été à Ville Vie Vacances 1982-2002*, Saint-Denis, Les éditions de la DIV, p. 9-34.

- LARDON S., PIVETEAU V., 2005, « Géocarrefour », *Géocarrefour*, 2, 80, p. 75-90.
- LASCOURMES P., 1996, « Les mineurs et l'ordre pénal dans les codes de 1791 et 1810 », dans CHAUVIERE M., LENOËL P., PIERRE É. (dirs.), *Protéger l'enfant: Raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIXe-XXe siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 37-44.
- LAUTREY J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France, 283 p.
- LEFEBVRE H., 1972, *Le droit à la ville. II. Espace et politique*, Paris, Anthropos, 174 p.
- LEFRESNE F., LONCLE P., 2007, « Introduction », dans LONCLE P. (dir.), *Les jeunes. Questions de société, questions de politique*, Paris, La Documentation française, p. 9-23.
- LEHMAN-FRISCH S., AUTHIER J.-Y., DUFAUX F., 2012, « Les enfants et la mixité sociale dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco. »
- LEHMAN-FRISCH S., VIVET J., 2011, « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, 3. URL : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php.
- LENZI C., MILBURN P., 2015, « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif », *Espaces et sociétés*, 3, 162, p. 95-110.
- LEPOUTRE D., 1997, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Jacob, Éditions Odile, 362 p.
- LEVY J., 2003, « Capital spatial », dans LEVY J., LUSSAULT M. (dirs.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 124-126.
- LEVY J., LUSSAULT M., 2003, *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 1033 p.
- LEVY-VROELANT C., 2010, « La norme sédentaire, le côté obscur du logement », dans VOLDMAN D. (dir.), *Désirs de toits*, Grâne, Créaphis éditions, p. 9-31.
- LEWICKA M., 2011, « Place attachment: How far have we come in the last 40 years? », *Journal of Environmental Psychology*, 31, 3, p. 207-230.
- LIEBER M., 2008, *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*, Paris, Presses de Sciences Po, 324 p.
- LUSSAULT M., 2009, *De la lutte des classes à la lutte des places*, Paris, Grasset, 220 p.
- LUSSAULT M., STOCK M., 2010, « "Doing with space": towards a pragmatics of space », *Social Geography*, 5, 1, p. 11-19.
- MAI N., 2007, « L'errance et la prostitution des mineurs et des jeunes majeurs migrants dans l'espace de l'Union Européenne. »

- MARTOUZET D., BAILLEUL H., FEILDEL B., GAIGNARD L., 2010, « La carte : fonctionnalité transitionnelle et dépassement du récit de vie », *Natures Sciences Sociétés Sociétés*, 18, 2, p. 158-170.
- MARWAN M., 2011, *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*, Paris, Presses universitaires de France, 468 p.
- MASSON B., 2010, « "Mineurs isolés étrangers": le sens d'une appellation », *Migrations Société*, 22, 129-130, p. 115-128.
- MASSOT M.-H., ZAFFRAN J., 2007, « Auto-mobilité urbaine des adolescents », *Espace populations sociétés*, 2-3, p. 227-241.
- MATTHEWS H., LIMB M., TAYLOR M., 2000, « The "street as thirdspace" », dans L. HOLLOWAY S., VALENTINE G. (dirs.), *Children's geographies: Playing, living, learning*, London, Routledge, p. 39-79.
- MATTHEWS H., TAYLOR M., PERCY-SMITH B., 2000, « The unacceptable flaneur The Shopping Mall as a Teenage Hangout », *Childhood*, 7, 3, p. 279-294.
- MATTHEWS M.H., 1987, « Gender, home range and environmental cognition », *Transactions of the institute of British Geographers*, 12, 1, p. 43-56.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6, 1, p. 125-143.
- MAUGER G., 2006, *Les bandes, le milieu et la bohème populaire*, Paris, Belin, 252 p.
- MCDONALD N.C., 2012, « Is there a gender gap in school travel? An examination of US children and adolescents », *Journal of Transport Geography*, 20, 1, p. 80-86.
- MCINTOSH I., PUNCH S., DORRER N., EMOND R., 2010, « "You don't have to be watched to make your toast": Surveillance and Food Practices within Residential Care », *Surveillance & Society*, 7, 3/4, p. 290-303.
- MENER E. LE, 2015, « Vivre à l'hôtel quand on est un enfant », *Métropolitiques*.
- MEO G. DI, 1991, *L'Homme, la Société, l'Espace*, Paris, Anthropos, 319 p.
- MEO G. DI, 1998, *Géographie sociale et territoire*, Paris, Nathan, 320 p.
- MEO G. DI, 2011, *Les murs invisibles : femmes, genre et géographie sociale*, Paris, Armand Colin, 343 p.
- MEO G. DI, 2014, *Introduction à la géographie sociale*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- MERICSKAY B., ROCHE S., 2011, « Cartographie 2.0 : le grand public, producteur de contenus et de savoirs géographiques avec le web 2.0 », *Cybergeog*, document 552.
- MICHALON B., 2012, « La mobilité au service de l'enfermement? Les centres de rétention pour étrangers en Roumanie », *Géographie et cultures*, 81, p. 91-110.

- MICHALON B., 2013, « Enfermer pour faire circuler, faire circuler pour enfermer... », *e-migrinter*, 11, p. 137-150.
- MIKKELSEN M.R., CHRISTENSEN P.H., 2009, « Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phone technologies », *Mobilities*, 4, 1, p. 37-58.
- MILBURN P., 2009, *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et enfance menaçante*, Toulouse, Erès, 238 p.
- MILHAUD O., 2009, *Séparer et punir. Les prisons françaises: mise à distance et punition par l'espace*, Thèse de doctorat, Université Michel Montaigne Bordeaux 3, 368 p.
- MITRA R., BULIUNG R.N., 2012, « Built environment correlates of active school transportation: neighborhood and the modifiable areal unit problem », *Journal of Transport Geography*, 20, 1, p. 51-61.
- MOLES A., ROHMER E., 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris, L'Harmattan, 158 p.
- MOREAU G., 2010, « Jeunesse et espace public: une mise en perspective », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 173-203.
- MORELLE M., 2007, *La rue des enfants les enfants des rues*, Paris, CNRS Editions, 282 p.
- MORELLE M., 2008, « Les enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et Antananarivo (Madagascar) », *Autrepart*, 1, 45, p. 43-57.
- MORELLE M., 2013, « La prison centrale de Yaoundé : l'espace au cœur d'un dispositif de pouvoir », *Annales de géographie*, 3, 691, p. 332-356.
- MORELLE M., RIPOLL F., 2009, « Les chercheur-es face aux injustices : l'enquête de terrain comme épreuve éthique », *Annales de Géographie*, 118, 665-666, p. 157-168.
- MORELLE M., ZENEIDI D., 2015, « Introduction », *Annales de géographie*, 2, 702-703, p. 129-139.
- MORGAN P., 2010, « Towards a developmental theory of place attachment », *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1, p. 11-22.
- MUCCHIELLI L., 2001, « Monoparentalité, divorce et délinquance juvénile: une liaison empiriquement contestable », *Déviance et Société*, 25, 2, p. 209-228.
- MUCCHIELLI L., 2002, « L'évolution de la délinquance juvénile : essai de bilan critique », *Vie sociale*, 3, p. 21-47.

- MUCCHIELLI L., 2005, « Les “centres éducatifs fermés” : rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 7, p. 113-146.
- OPPENCHAIM N., 2009, « Mobilités quotidiennes et ségrégation : le cas des adolescents de zones urbaines sensibles franciliennes », *Espace populations sociétés*, 2, p. 215-226.
- OPPENCHAIM N., 2011, *Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de zones urbaines sensibles*, Thèse de doctorat, Université Paris Est, 595 p.
- ORFEUIL, J.-P. (dir.), 2004, *Transports, pauvretés, exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 180 p.
- ORFEUIL J.-P., 2010, « La mobilité, nouvelle question sociale », *SociologieS*.
- ORFEUIL J.-P., 2011, « Dix ans de « droit à la mobilité », et maintenant ? », *Métropolitiques*, p. 1-3.
- PACKER J., 2003, « Disciplining Mobility Governing ans safety », dans BRATICH J.Z., JEREMY P., MCCARTHY C. (dirs.), *Foucault, Cultural Studies, and Governmentality*, Albany, State University of New York Press, p. 135-161.
- PARAZELLI M., 1998, « Les limites épistémologiques des représentations sociospatiales des pratiques urbaines juvéniles », *Cahiers de recherche sociologique*, 31, p. 81-113.
- PARAZELLI M., 2010a, « Une gestion écosanitaire de l'urbanité? Le cas des jeunes de la rue à Montréal », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 205-220.
- PARAZELLI M., 2010b, « Une gestion écosanitaire de l'urbanité ? Le cas des jeunes de la rue à Montréal », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 205-220.
- PEDRON P., 2005, *Droit et pratique de la PJJ. Mineurs en danger, mineurs délinquants*, Paris, Gualino Editions, 416 p.
- PERROT M., 2001, « Les enfants de la Petite Roquette », dans PERROT M. (dir.), *Les ombres de l'histoire. Crime et châtement au XIXe siècle*, Paris, Flammarion, p. 337-349.
- PEYROUX O., 2013, *Délinquants et victimes. La traite des enfants d'Europe de l'Est en France*, Paris, Non Lieu, 204 p.
- PHILO C., 2000, « “The corner-stones of my world” Editorial introduction to special issue on spaces of childhood », *Childhood*, 7, 3, p. 243-256.
- PIAGET J., 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, F. Alcan, 478 p.

- PIAGET J., INHELDER B., 1972, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 574 p.
- PINSON D., 1988, « Du logement pour tous aux maisons en tous genres », Paris.
- POTIN É., 2009, « Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 8. URL : <http://sejed.revues.org/index6428.html>.
- POTIN É., 2011, « Du lien dangereux au lien en danger, la place des parents quand leur enfant est placé », *Recherches familiales*, 1, 8, p. 115-133.
- POTIN É., 2013, « Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés », *Politiques sociales et familiales*, 112, p. 89-100.
- PREZZA M., ROMANA F., CRISTALLO C., LUIGI S., 2005, « Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children : The development of two instruments », *Journal of Environmental Psychology*, 25, p. 437-453.
- PROSHANSKY H.-M., 1978, « The city and self-identity », *Environment & Behavior*, 10, p. 47-169.
- PUMAIN D., 2010, « Tous géographes! », *Cybergéo*.
- PUNCH S., MCINTOSH I., EMOND R., 2010, « Children's food practices in families and institutions », *Children's Geographies*, 8, 3, p. 227-232.
- RAIBAUD Y., 2007, « Genre et loisirs des jeunes », *Empan*, 1, 65, p. 67-73.
- RAMADIER T., BRONNER A.C., 2006, « Knowledge of the environment and spatial cognition: JRS as a technique for improving comparisons between social groups », *Environment and Planning B: Planning and Design*, 33, p. 285-299.
- RAMADIER T., DEPEAU S., 2010, « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quotidien de l'enfant », dans *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 61-74.
- RAMADIER, T., DEPEAU, S. (dirs.), 2011, *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 193 p.
- REAU B., 2009, « Voyages et jeunesse « favorisée » », *Agora - débats / jeunesses*, 3, 53, p. 73-84.
- RENAHY N., 2010, *Les gars du coin*, Paris, La Découverte, 285 p.
- RENAHY N., 2010, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards sociologiques*, 40, p. 9-26.

- RENOUARD J.-M., 1990, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social de la déviance juvénile*, Paris, Centurion (Collection Païdos), 199 p.
- RETIERE J.-N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, 16, 63, p. 121-143.
- RIGOLLET L., 2009, « Rhône : une périurbanisation de plus en plus lointaine », *La Lettre-Analyses*, 104, p. 4.
- RIPOLL F., 2006, « Du « rôle de l'espace » aux théories de « l'acteur » (aller-retour). La géographie à l'épreuve des mouvements sociaux », dans SECHET R., VESCHAMBRE V. (dirs.), *Penser et faire la géographie sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 193-210.
- RIPOLL F., 2015, « Résister à "la mobilité". (Dé)placements, inégalités et dominations », dans ORFEUIL J.-P., RIPOLL F. (dirs.), *Accès et mobilités Les nouvelles inégalités*, Gollion, Infolio, p. 103-183.
- RIPOLL F., VESCHAMBRE V., 2005a, « Sur la dimension spatiale des inégalités: contribution aux débats sur la "mobilité et le capital spatial" », dans *Rural-urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 467-483.
- RIPOLL F., VESCHAMBRE V., 2005b, « Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique », *Norois*, 2, 195, p. 7-15.
- RISSOTTO A., TONUCCI F., 2002, « Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children », *Journal of Environmental Psychology*, 22, p. 65-77.
- RIVIERE C., 2011, « Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics », *Métropolitiques*, p. 1-5.
- ROCHE S., 2008, « Délinquance et socialisation familiale : une explication limitée », *Recherches et prévisions*, 93, p. 5-16.
- ROCHEFORT R., 1961, *Le travail en Sicile. Etude de géographie sociale.*, Paris, Presses universitaires de France, 364 p.
- ROLLET-VEY C., 2001, « La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920) », *Annales de démographie historique*, 1, 101, p. 97-116.
- ROTHER C., 2013, *Les « jeunes en errance » : effets et usages d'une catégorie d'action publique*, Thèse de doctorat, Université Rennes 1, 636 p.
- ROULLEAU-BERGER L., 1993, *La Ville-Intervalle : jeunes entre centre et banlieue.*, Paris, Méridiens Klincksieck, 212 p.
- ROUZEL J., 2000, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 205 p.

- RUBI S., 2005, *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris, Presses universitaires de France, 207 p.
- RUBI S., 2010, « Des adolescentes délinquantes », *Les Cahiers Dynamiques*, 1, 46, p. 27-33.
- SAINT-MARTIN C., 2012, *Evaluation de séjours de rupture pour des adolescents en grandes difficultés : approches méthodologique et théorique*, Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Miral, Toulouse II, 377 p.
- SAUNIER P., 2005, « Voir Mettray: l'architecture de la colonie », dans FORLIVESI L., POTTIER G.-F., CHASSAT S. (dirs.), *Eduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1938)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 117-128.
- SAUVADET T., 2006a, *Jeunes dangereux, jeunes en danger (Comprendre les violences urbaines)*, Paris, Dilecta, 189 p.
- SAUVADET T., 2006b, « Les jeunes «de la cité»: comment forment-ils un groupe? Une analyse comparative entre trois terrains », *socio-logos*, 1.
- SAUVADET T., 2010, « Folies de la vie de rue », *Enfances & Psy*, 1, 46, p. 176-183.
- SCANNELL L., GIFFORD R., 2010, « Defining place attachment: A tripartite organizing framework », *Journal of Environmental Psychology*, 30, p. 1-10.
- SECHET R., GARAT I., ZENEIDI D., 2008, « Introduction », dans *Espaces en transactions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 7-26.
- SELIMANOVSKI C., 2009, « Effets de lieu et processus de disqualification sociale. Le cas de Strasbourg et du Bas-Rhin », *Espace populations sociétés*, 1, p. 119-133.
- SENOVILLA HERNANDEZ D., 2010, « Mineurs étrangers non accompagnés et séparés en Europe: Une analyse comparative de l'application de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans 6 pays », *Migrations Société*, 22, 129/130, p. 99-114.
- SGARD A., HOYAUX A.-F., 2006, « L'élève et son lycée: De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, 70, 3, p. 87-108.
- SHELLER M., 2008, « Mobility, freedom and public space », dans BERGMANN S., SAGER T. (dirs.), *The ethics of mobilities: rethinking place, exclusion, freedom and environment*, Aldershot Burlington, Ashgate, p. 25-38.
- SHELLER M., URRY J., 2006, « The new mobilities paradigm », *Environment and Planning A*, 38, p. 207-226.
- SHEMYAKIN F.N., 1962, « General problems of orientation in space and space representations », dans ANANYEV B.G. (dir.), *Psychological science in the USSR*, Washington, DC: U.S. Office of Technical Reports, p. 186-251.

- SICOT F., MAIGNE N., 2005, « Les CER, un placement (pénal) parmi d'autres ? », *Empan*, 59, p. 91-104.
- SIMON-LORIERE H., 2013, *Conditions de vie et projets migratoires des réfugiés libériens à Conakry (Guinée) et Accra (Ghana)*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers, 648 p.
- SINGLY F. DE, 2002, « La « liberté de circulation » : un droit aussi de la jeunesse », *Recherches et prévisions*, 67, p. 21-36.
- SINGLY F. DE, 2006, *Les Adonassants*, Paris, Armand Colin, 398 p.
- SKELTON T., 2000, « “Nothing to do, nowhere to go?”: teenage girls and “public” space in the Rhonda Valleys, South Wales », dans L. HOLLOWAY S., VALENTINE G. (dirs.), *Children's geographies: Playing, living, learning*, London, Routledge, p. 80-99.
- SKELTON T., 2009, « Children's Geographies / Geographies of Children : Play, Work, Mobilities and Migration », *Geography Compass*, 3/4, p. 1430-1448.
- SOULLEZ C., 2012, « La statistique de la délinquance: une approche plus complexe qu'il n'y paraît », *Cahiers de la sécurité*, 22, p. 13-21.
- STASZAK J.-F., 2001, « L'espace domestique : pour une géographie de l'intérieur // For an insider's geography of domestic space », *Annales de géographie*, 110, 260, p. 339-363.
- STOCK M., 2004, « L'habiter comme pratique des lieux géographiques. », *Espacestems.netemps.net*. URL: <http://www.espacestems.net/articles/lrsquohabiter-comme-pratique-des-lieuxgeographiques/>. URL : <http://www.espacestems.net/articles/hypothese-habiter-polytopique/>.
- STOCK M., 2006, « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus », *Espacestems.net*.
- TADORIAN M., 2009, *Warriorz: Graffiti-writing, spatialité et performances à Bienne*, Neuchâtel, Institut d'ethnologie, 159 p.
- TESSIER, S. (dir.), 1995, *Langages et culture de l'enfant des rues*, Paris, Karthala, 152 p.
- TETARD F., DUMAS C., 2009, *Filles de justice. Du Bon-Pasteur à l'éducation surveillée (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Beauchesne-ENPJJ, 483 p.
- TISSOT S., 2007, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 300 p.
- TISSOT S., POUPEAU F., 2005, « La spatialisation des problèmes sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 159, p. 4-9.

- TOURNIER P.V., 2006, « Détention, alternatives à la détention. Typologies des mesures et sanctions pénales », *Champ pénal/ Penal filed, nouvelle revue internationale de criminologie*, 3.
- TSOUKALA K., 2001, *L'image de la ville chez l'enfant*, Paris, Anthropos, 191 p.
- URRY J., 2005, « Les systèmes de la mobilité », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 118, p. 23-25.
- VALENTINE G., 1996, « Angels or devils: moral landscapes of childhood », *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, 5, p. 581-599.
- VANT A., 1986, « Géographie sociale et marginalité », dans *Marginalité sociale, marginalité spatiale*, Paris, Editions du CNRS, p. 13-25.
- VASSORT M., 2004, « « J'habite pas, je suis de partout » Les jeunes errants à Marseille, une question politique », *Espaces et sociétés*, 1, 116-117, p. 79-92.
- VERGEZ M.-D., 2005, « La rupture comme parenthèse ou comme étape d'un parcours ? », *Empan*, 3, 59, p. 161-166.
- VESCHAMBRE V., 2006, « Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales », dans *Penser et faire la géographie sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 211-226.
- VIGNAL C., 2005, « Injonctions à la mobilité, arbitrages résidentiels et délocalisation de l'emploi », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 118, p. 101-117.
- VOLVEY A., 2003, « Terrain », dans JEVY J., LUSSAULT M. (dirs.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 904-906.
- VULBEAU A., 2007, « L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité », *Informations sociales*, 5, 141, p. 8-13.
- VULBEAU A., 2010, « Contrepoint - La rue, un espace de risque », *Informations sociales*, 1, 157, p. 103-103.
- WACQUANT L., 1992, « Pour en finir avec le mythe des « cités-ghettos » », *Annales de la recherche urbaine*, 54, 21-30.
- WACQUANT L., 2001, « Symbiose fatale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, p. 31-52.
- WAGNER A., 2010, « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures », *Regards sociologiques*, 40, p. 89-98.
- YOUF D., 2009, *Juger et éduquer les mineurs délinquants*, Paris, Dunod, 240 p.

YVOREL J.-J., 2006, « Brève histoire de l'hébergement des mineurs de justice », *Les Cahiers Dynamiques*, 1, 37, p. 24-27.

ZENEIDI D., 2010, « Jeunesse et errance. La construction d'une altérité problématique », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 221-231.

ZENEIDI-HENRY D., 2002, *Les SDF et la ville. Géographie du savoir-survivre*, Paris, Bréal, 288 p.

ZETLAOUI J., 1999, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan, 336 p.

2015, *Larousse Dictionnaire de français*, édition numérique.

2016, *Le Petit Robert de la langue française*, édition numérique.

Autres sources

• Données statistiques

DRESS : Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale : Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008, Document de travail, Série statistiques, n° 173 – septembre 2012 :

<http://www.drees.sante.gouv.fr/les-etablissements-et-services-en-faveur-des-enfants-et,11023.html>

INSEE, Recensement de la population 2012 :

<http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/departement.asp?dep=69>

INSEE, Action sociale départementale, Aide sociale à l'enfance, Mesures d'aide sociale à l'enfance :

http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/action-sociale-departementale/action-sociale-departementale.htm#aide-soc-enfance

• Textes juridiques

Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

Ordonnance n° 58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger.

Convention Internationale des Droits de l'Enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.

Loi n° 91-662 du 13 juillet 1991 d'orientation pour la ville.

Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale.

Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice.

Loi n° 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité.

Loi n°2004-1 du 2 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance.

Observation Générale N° 6 de 2005, Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leur pays d'origine, CRC/GC/2005/6.

Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration.

Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance.

Décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du ministère de la justice.

Question n° 1321, de M. Tourtelier Philippe (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche - Ille-et-Vilaine), au Ministère de l'Intérieur, outre-mer, collectivités territoriales et immigration, publiée au JO le 22/02/2011.

Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation.

• **Rapports institutionnels et associatif :**

AUBIN C., DURAND N., SITRUK P., 2012, « Evaluation de l'accueil de mineurs relevant de l'aide sociale à l'enfance hors de leur département d'origine. », Inspection générale des affaires sociales, 94 p.

BERRIAT A., FROMENT B., LARGER D., PRUDHOMME P., 2004, « Mission sur les séjours de rupture à l'étranger. », 42 p.

DEBRE I., 2010, « Les mineurs isolés étrangers en France », Ministère de la justice et des libertés, 15 p.

ETIEMBLE A., 2002, « Les mineurs isolés étrangers en France. Evaluation quantitative de la population accueillie par l'Aide Sociale à l'Enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. », Direction de la Population et des Migrations, Quest'us, 272 p.

Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Commissariat général du Plan, 1993, « L'insertion des adolescents en difficulté, Rapport d'évaluation », 374 p.

Département Ille-et-Vilaine, Dossier de presse, La prise en charge des mineurs isolés étrangers, Vendredi 28 octobre 2011, 9 p.

Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2013, Présentation « Les mineurs isolés étrangers La situation en France. Données générales », disponible sur : <http://infomie.net/spip.php?rubrique269>Perspectives.

France Terre d'Asile, 2012, *La demande d'asile des mineurs isolés étrangers*, 21 p.

PAUTRAT C., MESSIAS B., EMMANUELLI J., CARSIN C., DEBART M.-H., PLANTE S., 2014, « L'évaluation du dispositif relatif aux mineurs isolés étrangers mis en place par le protocole et la circulaire du 31 mai 2013 », Inspection générale des services judiciaires, Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'administration, 91 p.

Ministère de la justice, Ministère délégué à la famille, 2004, « Fugues, enlèvements, disparitions de mineurs », 69 p.

Ministère de la justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2014, « Rapport d'activité du dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des mineurs isolés étrangers. », 16 p.

Ministère de la santé et des solidarités, 2007, *L'accueil de l'enfant et de l'adolescent protégé*, 38p.

NAVES P., CATHALA B., DEPARIS J.-M., 2000, « Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. », Ministère de l'emploi et de la solidarité, 103 p.

PERRIER F., VERNEDE F., 2013, « Les jeunes dans les quartiers prioritaires : quelle situation ? Quelle insertion ? », Les dossiers de la MRIE, Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion, 68 p.

SCHOSTECK J.-P., CARLE J.-C., 2002, « Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs. », Sénat, 232 p.

• Sites internet

Association du Prado : <http://www.prado.asso.fr/home.html>

Blogs évoquant l'argot lyonnais :

<http://enael.skyrock.com/90860398-Petit-cours-d-argot-lyonnais.html>

<https://aloha3.wordpress.com/2007/10/23/lexik-a-la-lyonnaise/>

Dispositif Dalal Diamm : <http://dalaldiamm.org/>

Les cafés géographiques, dossier « Dans ma salle de classe, quelle géographie ! », publié par Bénédicte Tratnjek, le 6 mars 2013 : http://cafe-geo.net/article_2652/#ftnref13

Forum des vies mobiles : <http://fr.forumviesmobiles.org/>

Grand Lyon : <http://www.grandlyon.com/>

InfoMIE : Centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers : <http://infomie.net/>

Institut pour la Ville en Mouvement : <http://www.ville-en-mouvement.com/>

ONED : Observatoire National de l'Enfance en Danger : <http://oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance>

Ministère de la justice : <http://www.justice.gouv.fr/>

Annexes

Annexe 1: Entretiens et observations menés dans le cadre de l'enquête exploratoire

Entretiens institutionnels

Institution	Fonction	Date de l'entretien
Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence (SLEA)	Directrice d'établissement	04/01/2012
Association du Prado Rhône-Alpes	Directeur général	05/01/2010
SLEA	Directeur général	30/11/2010
Conseil Général Rhône	Directrice adjointe Enfance, Famille, PMI	10/12/2010
Direction interrégionale des services pénitentiaires Rhône-Alpes Auvergne	Adjointe au Directeur interrégional	12/01/2011
Direction Territoriale PJJ du Rhône	Directeur, responsable des politiques institutionnelles	21/01/2011
Association Départementale d'Aide À l'Enfance et l'Adolescence du Rhône (ADAEAR)	Directeur général	09/02/2011
Association du Prado	Directrice d'établissement	09/02/2011
EPM Meyzieu	Directrice	22/03/2011
ADAEAR	Chef de service éducatif	01/06/2011
Association des petits de la maternelle	Directeur d'établissement	09/06/2011
Association du Prado	Directeur d'établissement	14/06/2011
ADAEAR	Directeur d'établissement	18/06/2012
Association du Prado	Directeur d'établissement	23/06/2011
CER Rang'donné	Directeur d'établissement	29/06/2011
Fondation AJD-Maurice Gounon	Directeur d'établissement	22/09/2011
ADAEAR	Directeur général	20/12/2011
Association du Prado	Directrice d'établissement	03/04/2012
ADAEAR	Directrice adjointe	30/11/2012

Observations réalisées dans le cadre de l'enquête exploratoire

Institution	Contexte	Date
CER Rang'donné	Réunion d'équipe	28/08/2011
CER Rang'donné	Journée sur le « référentiel »	02/11/2011

Annexe 3: Correspondance entre les figures et les annexes confidentielles

N° du croquis	Page du croquis dans le document principal	N° de la photographie	Page de la photographie dans les annexes confidentielles
Croquis 1	214	Photographie 1	V
Croquis 2	215	Photographie 2	V
Croquis 3	215	Photographie 3	VI
Croquis 4	216	Photographie 4	VI
Croquis 5	217	Photographie 5	VII
Croquis 6	218	Photographie 6	VII
Croquis 7	218	Photographie 7	VII
Croquis 8	219	Photographie 8	VIII
Croquis 9	220	Photographie 9	VIII
Croquis 10	223	Photographie 10	VIII
Croquis 11	224	Photographie 11	IX
Croquis 12	226	Photographie 12	IX
Croquis 13	228	Photographie 13	IX
Croquis 14	230	Photographie 14	X
Croquis 15	230	Photographie 15	X
Croquis 16	231	Photographie 16	X
Croquis 17	244	Photographie 17	XI
Croquis 18	260	Photographie 18	XI
Carte 6	291	Annexe confidentielle 4	XV
Figure 3	330	Annexe confidentielle 5	XVII

Annexe 4: Organisation territoriale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse



Source : site internet du Ministère de la Justice

Annexe 5: Liste des entretiens avec des acteurs éducatifs

Prénom	Fonction	Etablissement	Date de l'entretien	Durée de l'entretien (minutes)
Alix	Autre	F1	01/02/2012	60
Fatima	Educatrice	F1	07/03/2012	50
Mélodie	Educatrice	F1	25/04/2012	22
Pierre	Educateur	F1	25/04/2012	88
Dominique	Educateur	F1	03/05/2012	66
Maya	Educatrice	F2	05/05/2012	55
Quentin	Educateur	F2	09/05/2012	41
Anne-Marie	Educatrice	F2	09/05/2012	82
Raoul	Educateur	F2	26/06/2012	60
Malika	Educatrice	F2	07/09/2012	40
Etienne	Educateur	F3	06/04/2012 date 2?	59
Thomas	Educateur	F3	16/02/2012	46
Anne	Educatrice	F3	16/04/2012	52
Jacques	Educateur	F3	20/06/2012	93
Sandra	Educatrice	F3	10/07/2012	64
Marc	Educateur	F4	12/02/2013	55
Pablo	Educateur	F4	14/02/2013	35
Jean	Educateur	F4	25/02/2013	42
Sonia	Educatrice	F4	20/03/2013	42
Martin Stagiaire psychologue	Psychologue	F4	27/03/2013	58
Alice	Educatrice	F4	28/03/2013	39
Elodie	Educatrice	F4	30/05/2013	42
Mélanie	Educatrice	F4	03/06/2013	69
Camille	Educatrice	F4	21/06/2013	65
Marie	Educatrice	F4	12/03/2013 20/03/2013	70
Maryline	Psychologue	F4		41
Durée moyenne				55

Annexe 6: Liste des entretiens réalisés avec les adolescents

Code	Date de l'entretien	Foyer	Sexe	Age
AL1	01/02/2012	F1	M	12
AV1	30/08/2012	F3	F	18
AV2	07/09/2012	F2	M	15
CE1	30/08/2012	F3	F	16
DA1	29/06/2012	F3	F	15
DH1	03/02/2012	F2	M	17
DO1	09/02/2012	F1	M	14
EB1	05/05/2012	F2	M	16
ED1	17/07/2012	F3	F	15
ED2	13/06/2013	F4	F	17
EL1	20/02/2013	F4	F	14
EM1	20/01/2013	F4	F	15
EN1	18/02/2012	F2	M	16
EN2	23/08/2012	F3	F	15
EN3	16/01/2013	F4	M	15
ER1	13/06/2013	F4	M	16
FA1	07/09/2012	F2	M	16
FY1	18/06/2013	F4	M	17
GA1	16/01/2013	F4	F	16
GA2	21/02/2013	F4	F	12
GA3	20/02/2013	F4	M	12
HE1	12/09/2012	F2	M	17
IM1	23/01/2013	F4	F	16
IS1	05/09/2012	F3	F	16
KO1	31/01/2013	F4	M	14
LO1	14/09/2012	F3	F	16
MA1	12/10/2012	F2	F	15
MU1	30/01/2013	F4	M	16
MU2	29/05/2013	F4	M	16
NA1	25/05/2012	F2	M	16
NA2	09/05/2012	F2	M	16
NA3	23/08/2012	F3	F	18
NE1	24/07/2012	F3	F	17
NE2	05/03/2013	F4	F	13
ON1	22/04/2013	F4	F	15
PA1	30/05/2013	F4	M	15
PE1	15/02/2012	F2	M	16
QR1	08/06/2012	F3	F	16
SE1	30/03/2012	F1	M	17
SY1	03/05/2012	F1	M	15
TA1	31/05/2013	F4	M	17
TE1	23/03/2012	F2	F	14
TO1	05/09/2012	F3	F	16
UC1	03/02/2012	F2	F	14
UR1	27/03/2013	F4	F	12

Annexe 7: Grille de l'entretien avec les éducateurs

Sur les adolescents accueillis :

- Caractérisation des adolescents accueillis et des raisons du placement
- Provenance géographique des adolescents

Organisation de la prise en charge :

- Objectifs de la prise en charge
- Moyens de la prise en charge
- Organisation entre filles et garçons

Usages de l'espace dans la prise en charge :

- Liens avec l'extérieur (amis, scolarité, loisirs)
- Liens avec le territoire du foyer
- Règles concernant les sorties
- Sorties non prévues/non autorisées
- Difficultés à se repérer dans l'espace

Parcours

Age

Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?

Quelle est votre formation ?

Pouvez-vous rapidement retracer votre parcours résidentiel ?

Annexe 8: Catégorisation des représentations de la prise en charge par les éducateurs

La position des éducateurs sur les axes distance/proximité et discontinuité/continuité est déterminée en analysant leurs réponses aux questions relatives aux objectifs et moyens de la prise en charge. Pour ces deux axes, un score est attribué aux réponses des éducateurs en fonction de leur orientation vers la distance ou la proximité d'une part, et la discontinuité ou continuité entre l'intérieur et l'extérieur d'autre part. Pour l'axe discontinuité/continuité, les réponses à la question sur la localisation de l'établissement sont également prises en compte :

Exemple de catégorisation, Entretien Mélodie, éducatrice, F1, 25/04/12

Question	Réponse	Score Distance proximité	Score Discontinuité continuité
Et les objectifs globaux du placement ici c'est quoi ?	Les objectifs. Ben de toute façon c'est très personnel au jeune. [...]. C'est-à-dire que le but c'est d'offrir à ce jeune là un lieu où il puisse se poser, prendre de la distance avec son, avec sa vie que ce soit avec sa vie familiale, que ce soit avec, avec sa vie d'avant, qu'il soit dans un foyer où quoique ce soit, qu'il puisse prendre le temps de réfléchir et de s'investir dans un lieu avec des adultes, avec d'autres jeunes, pour construire correctement entre guillemets, sainement on va dire, sa vie. Après les objectifs, après voilà pour moi c'est le seul objectif principal, de les aider, les accueillir, de leur offrir ce lieu là avec notre aide voilà. [...] parfois on en a un où effectivement ils ont 16, 17 ans donc ben on va être plus pressé parce que ouais dans deux ans, un an, deux ans, il aura 18 ans, la prise en charge va se terminer donc on va enclencher des choses plus rapidement. Les objectifs seront plus professionnels, lui trouver une voie. [...]	1	2
Et les moyens que vous avez à disposition pour mettre en place cet objectif ?	Donc les outils ils sont multiples et variés, je dirais, encore plus dans notre structure. C'est-à-dire qu'on a..., on peut..., on a une référente psy extérieure à A. mais on peut très bien..., il nous est arrivé d'aller à V., on a les orthophonistes si on veut, médecins, psychiatres, tous les collègues aux alentours, tous les établissements sociaux, éducatifs aux alentours. Ça passe par les MJC, les maisons du Rhône avec leurs établissements, avec leurs structures, les maisons des adolescents, les centres sociaux, les missions locales. Vraiment on a tout ce qui est mis à disposition comme une famille normale, je dois dire... les clubs de foot, les clubs de baskets, les clubs de musique, l'équitation. On essaie de se servir d'un maximum de choses qui sont autour de chez nous, autour d'A., de R., de V. jusqu'à Lyon même s'il faut, pour proposer tout un tas de choses à ces jeunes pour qu'il y ait une activité, un déclic qui se passe, quelque chose qu'il aime, donc on essaye, on pioche [interruption]. Oui donc voilà on se sert vraiment de tous les moyens, de nos... je devrais même dire de nos réseaux perso si tu veux, avec les gens qu'on connaît, les entreprises qu'on connaît pour trouver des patrons, notre propre famille aussi, si on a... de par même notre famille on arrive à trouver des...rien n'est fermé quoi !	NR	3
Au niveau de la localisation, tu dirais que c'est plutôt un atout ou une contrainte dans la prise en charge ?	Moi je pense réellement que c'est un atout parce que c'est la campagne, [...], ils sont quand même extériorisés de la ville.	1	
Score global		1	2,5

Pour les deux axes, ce score va de 0 à 3 et est attribué à la fois à la réponse relative aux objectifs et à la question relative aux moyens de la prise en charge.

Score attribué aux réponses en fonction des deux axes

Axe distance/proximité		Axe discontinuité/continuité	
	score		score
ouverture/insertion/scolarité	3	proximité	3
protection/sécurité/insistance sur le lieu	1	distance	1
les deux	2	Les deux	2
aucun des deux	Non Renseigné	aucun	Non Renseigné

Ces différents scores sont additionnés puis divisés par le nombre de réponses prises en compte. Un score compris entre 1 et 3 permet alors de positionner les éducateurs sur les deux axes :

Score global et caractérisation de la représentation de la prise en charge

Score global	Représentation de la prise en charge orientée vers...	
1	Distance	Intérieur
1,5	Distance-intermédiaire	Intérieur-intermédiaire
2	Intmédiaire	Intmédiaire
2,5	Proximité-intermédiaire	Extérieur-Intmédiaire
3	Proximité	Extérieur

Ce score global est interprété de deux manières :

- Le nombre d'éducateurs par type de représentation est comptabilisé pour observer une éventuelle prédominance de certaines représentations.
- Ce score est également interprété individuellement, en comparant la position de chaque éducateur sur les deux axes aux conditions de déplacements dans les établissements.

Annexe 9: Déroulé de l'entretien avec les adolescents : JRS et grille des questions

Après un préambule présentant le contexte de la recherche et ses conditions, l'entretien avec les adolescents débute par la passation du JRS, suivie de questions. Les modalités de passation du JRS s'inspirent des travaux antérieurs utilisant ce dispositif (Ramadier et Bronner, 2006 ; Ramadier et Depeau, 2010).

1. Préambule :

- Contexte de la recherche :

Je réalise une recherche à l'Université sur le placement des adolescents dans le Rhône. Je m'intéresse au rapport à l'espace des adolescents, aux lieux que les adolescents aiment, n'aiment pas, où est-ce qu'ils vont...

- Confidentialité :

Dans cette recherche, les noms des personnes n'apparaîtront pas. Ce que tu vas me dire pendant l'entretien va me servir pour cette recherche et je n'en parlerai pas aux éducateurs sauf si ce sont des choses qui te mettent en danger. J'aimerais que tu ne racontes pas non plus aux autres jeunes ce que l'on va faire pendant l'entretien. Est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre l'entretien ?¹⁴⁹

- Présentation du déroulement de l'entretien :

On va commencer par un jeu, et puis après, si tu es d'accord, je vais te poser quelques questions et on pourra discuter.

2. Passation du JRS :

La passation du JRS suit les étapes suivantes :

- Amorces du JRS :

On va commencer par un jeu. Je vais te demander « quels sont les endroits où tu vas souvent ? ». Pour ça, je vais te demander de montrer ici (je montre le plateau) les endroits où tu vas souvent.

- Présentation des éléments :

Pour répondre à cette question, tu as à ta disposition tous ces éléments (je montre la mallette), je vais t'expliquer ce qu'ils représentent :

¹⁴⁹ Cette question n'a pas été posée dans le foyer 3 où il a été convenu avec la direction de l'établissement que les entretiens ne seraient pas enregistrés.

- Les maisons : pour représenter des bâtiments de n'importe quel type.
- Les blocs de bois : pour faire des bâtiments qui sont hauts, larges ou qui prennent de la place. Ça peut aussi être tout type de bâtiment.
- Les plaques avec plusieurs bâtiments : pour parler des ensembles de bâtiments comme un quartier ou une résidence.
- Les plaques vertes pour faire les endroits où il y a de la verdure, comme les espaces verts. Tu peux choisir les plaques grandes ou petites.
- Les plaques grises pour les endroits où il y a du béton comme des places ou parking. Tu peux aussi choisir les petites ou grandes plaques.

Tu as ensuite trois couleurs de fil. A chaque fois, tu peux le découper de la taille que tu veux et faire la forme que tu veux (je montre).

- Le fil rouge c'est pour les rues et les routes.
- Le fil noir pour les voies de chemin de fer (là où les trains passent), les lignes de tramway et de métro.
- Le fil bleu pour les cours d'eau.

Eléments du JRS



- Source : (Guy et Depeau, 2014)

- Numérotation :

Chaque fois que tu vas poser un élément, je vais mettre un numéro et noter ce que c'est, pour que je puisse m'en rappeler à la fin. Quand tu auras terminé, je prendrai une photo de l'ensemble.

- Déroulement du Jeu :

Lancement :

Alors quand je te demande « Quels sont les endroits où tu vas souvent ? », tu penses à quoi ? ... Tu veux le placer ?

Relance en cours de jeu:

Et il y a d'autres endroits où tu vas souvent ?

- Photographie :

Lorsque le jeune a terminé, une photographie du résultat est prise. Il est proposé au jeune de lui donner la photographie en souvenir.

3. Entretien :

Suite au jeu, un court entretien est réalisé, autour des questions suivantes :

Parmi les endroits que tu m'as montrés, quels sont tes endroits préférés ? Pourquoi ?

Si le domicile familial apparaît dans la représentation des jeunes, des questions peuvent être posées :

A quelle fréquence vas-tu là-bas ?

Aimes-tu aller là-bas ? Pourquoi ?

Est-ce que ce quartier (ou cette commune si milieu rural) est différent du quartier de [Nom du foyer] ? Qu'est-ce qui les différencie ?

Connais-tu le quartier avant ton placement ?

Quelle a été ton impression à ton arrivée ?

Comment te déplaces-tu depuis [Nom du foyer] ? Rencontres-tu des difficultés ?

Comment as-tu appris à connaître les transports en commun ?

Quelles sont les règles concernant les sorties ici ?

Qu'en penses-tu ?

Imagine qu'un visiteur étranger vienne te rendre visite, que lui montrerais-tu ?

Sais-tu déjà où tu voudrais vivre plus tard ?

Si oui, où ?

Et y a-t-il un endroit où tu ne voudrais pas vivre ?

Annexe 10: Détermination de la structure des représentations

Les structures des 45 représentations recueillies à l'aide du JRS ont été déterminées selon une évaluation en double aveugle. Selon ce procédé, deux personnes ont attribué à chaque représentation une structure parmi les sept suivantes :

Types de structures identifiées

1	CUN	Cheminement unique
2	CMR	Cheminement multiple en réseau
3	CMD	Cheminement multiple déconnecté
4	SRE	Spatial en réseau
5	SSR	Spatial sans réseau
6	MIX	Mixte (spatial/cheminement)
7	SPI	Spatial indéterminée

Les deux évaluations ont ensuite été mises en commun. Le calcul du coefficient de Kappa a permis d'évaluer la part de désaccord entre les deux évaluations :

Calcul du coefficient de Kappa suite à la première double évaluation

E1/E2	CUN(1)	CMR(2)	CMD(3)	SRE(4)	SSR(5)	MIX(6)	SPI(7)	E2
CUN(1)	1	1		1		1		4
CMR(2)		1	1			1		3
CMD(3)	1		5			2		8
SRE(4)		3		4		2		9
SSR(5)				2	6			8
MIX(6)	1	1	1	1	1	2		7
SPI	3			1	2		0	6
E1	6	6	7	9	9	8	0	45
E2	4	3	7	9	8	8	6	
E1*E2	24	18	49	81	72	64	0	308
Q	308	Somme des produits C1* C2 établis par catégorie						
N	45	Nombre total d'événements codés						
N(A)	19	Nombre total d'accords						
P(A)	0,42222222	Proportion moyenne d'accord						
P(E)	0,15209877	Proportion d'accord espéré par chance						
KAPPA	0,31857892	$(P(A)-P(E)) / (1-P(E))$						

Suite à cette première évaluation et au vu de la valeur faible du coefficient de Kappa, les représentations faisant l'objet d'un désaccord entre les deux évaluations ont été analysées conjointement. Face à la difficulté de déterminer la structure de certaines d'entre elles, les représentations qui avaient été codées comme « Indéterminé » par l'une des deux évaluatrices

ont été considérées comme « Indéterminé ». De même, les représentations qui avaient été classées comme « Mixte (spatial/cheminement) » par l'une des évaluatrices, ou qui avaient été classées dans des structures générales différentes, ont été considérées comme « Mixte (spatial/cheminement) ». Les désaccords portant sur le type de sous-structure (mais avec un accord sur la structure générale, cheminement ou spatial) ont été conservés. Suite à cette deuxième étape, un deuxième coefficient de Kappa a été calculé, avec une valeur beaucoup plus élevée :

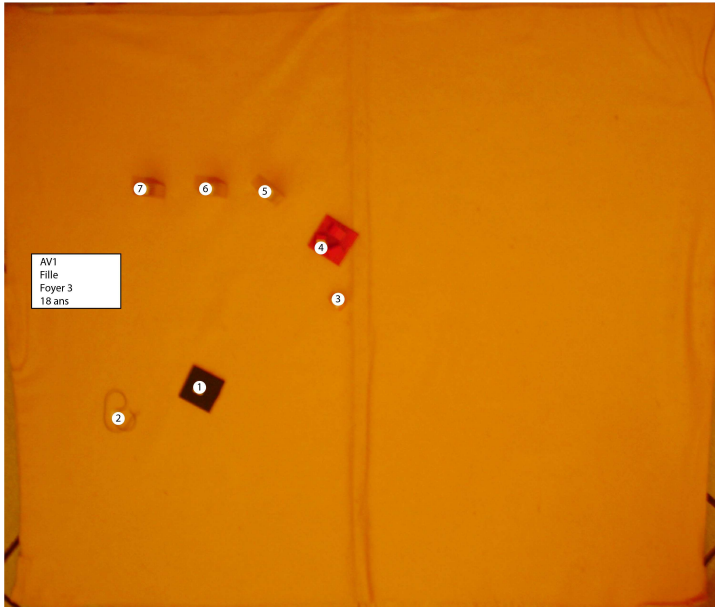
Calcul du coefficient de Kappa suite à la deuxième évaluation

E1/E2	CUN(1)	CMR(2)	CMD(3)	SRE(4)	SSR(5)	MIX(6)	SPI(7)	E2
CUN(1)	2							2
CMR(2)	1	2	1					4
CMD(3)		1	8					9
SRE(4)				6				6
SSR(5)				2	6			8
MIX(6)						10		10
SPI							6	6
E1	3	3	9	8	6	10	6	45
E2	4	3	7	9	8	8	6	
E1*E2	12	9	63	72	48	80	36	320
Q	320	Somme des produits C1* C2 établis par catégorie						
N	45	Nombre total d'événements codés						
N(A)	40	Nombre total d'accords						
P(A)	0,88888889	Proportion moyenne d'accord						
P(E)	0,15802469	Proportion d'accord espéré par chance						
KAPPA	0,86803519	$(P(A)-P(E)) / (1-P(E))$						

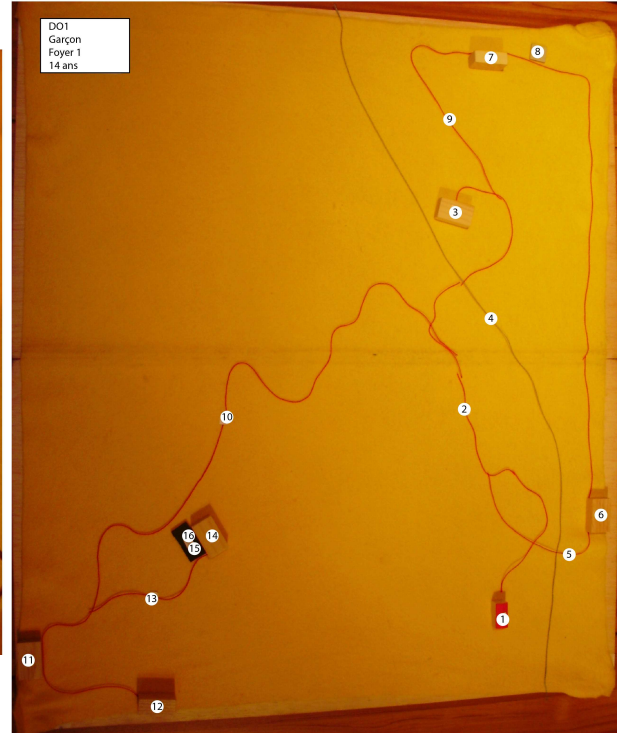
Cette méthode présente certaines limites dans le cadre de cette recherche. D'une part, le faible échantillon de l'enquête contraint les traitements issus de cette catégorisation des structures de la représentation. D'autre part, l'extrapolation de la consigne par certains adolescents induit une difficulté à déterminer la structure de la représentation et invite à la prudence dans leur interprétation.

Annexe 11: Exemples de productions issues du JRS selon le type de structure

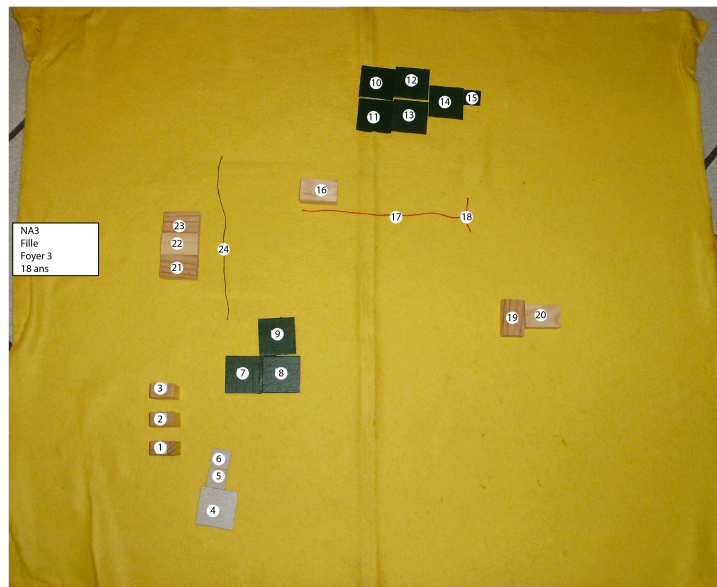
Cheminement unique



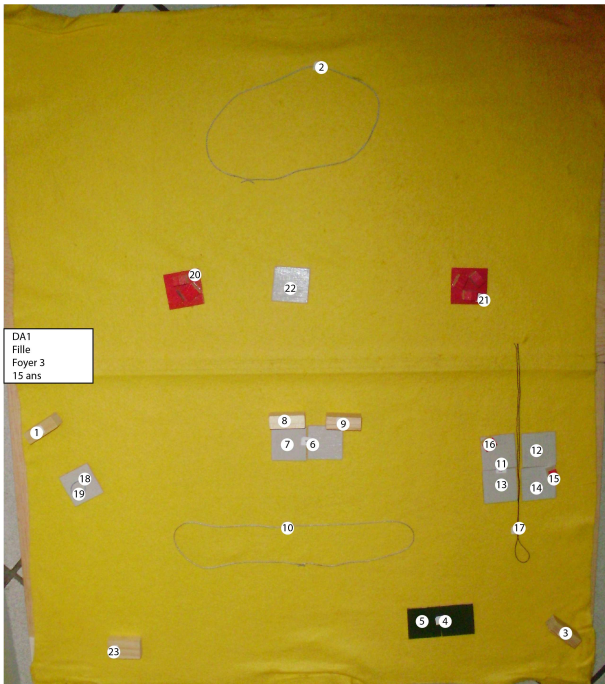
Cheminement multiple en réseau



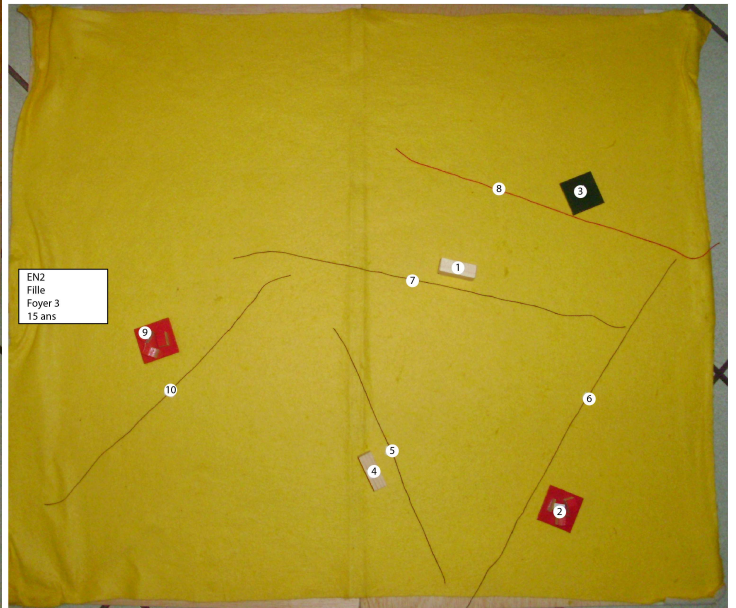
Cheminement multiple déconnecté



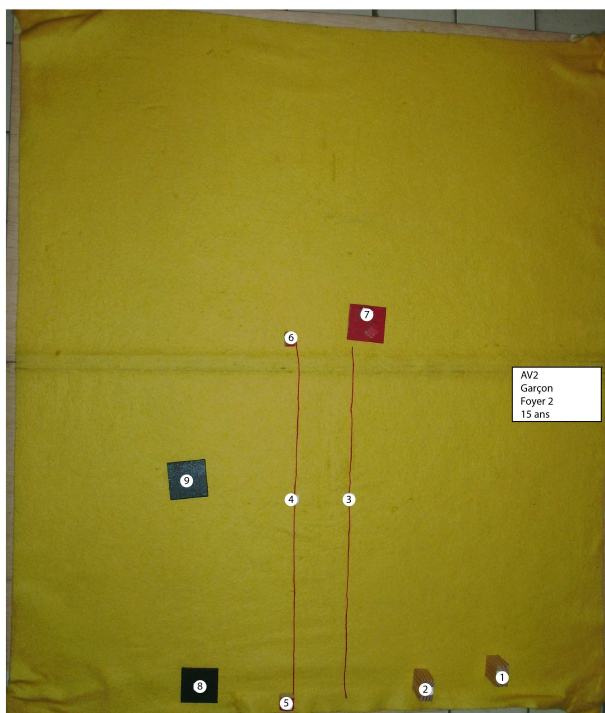
Spatial sans réseau



Spatial en réseaux



Mixte (spatial/cheminement)



Indéterminé



Annexe 12: Analyses intermédiaires des productions issues du JRS, identification et catégorisation des lieux représentés

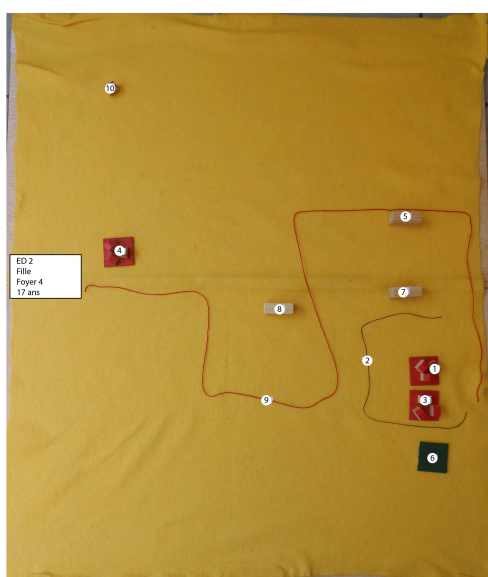
Des données concernant les lieux représentés par les adolescents sont extraites des productions issues des JRS. Elles s'appuient sur les représentations produites par les adolescents et sur leur discours. Ce dernier renseigne les lieux représentés puisque les adolescents sont amenés à expliquer, oralement, ce que représentent les éléments du JRS qu'ils choisissent. Les lieux peuvent ainsi être identifiés par leur toponymie officielle, mais aussi par leur fonction ou leur type (Ramadier et Depeau, 2010, p. 69).

Les lieux peuvent être représentés par un ou plusieurs éléments du JRS. Ainsi, les 795 lieux représentés par les adolescents le sont à l'aide de 1214 éléments du JRS.

Nombre d'éléments	Nombre de lieux
1	633
2	76
3	29
4	24
5	9
6	9
7	2
8	4
9	1
10	2
11	2
12	2
13	2

La majorité des lieux (633) est représentée par un seul élément. On observe par exemple cette configuration dans la représentation d'AD1.

Représentation spatiale et identification des lieux, AD1



Id Lieu	N° Eléments	Nb Eléments	Description
ED2L01	1	1	Chez moi
ED2L02	2	1	Un tram
ED2L03	3	1	Une résidence
ED2L04	4	1	Le foyer
ED2L05	5	1	L'école
ED2L06	6	1	Au parc
ED2L07	7	1	A la bibliothèque
ED2L08	8	1	A la mosquée
ED2L09	9	1	La route
ED2L10	10	1	chez ma mère

A l'inverse, certains lieux sont représentés par plusieurs éléments du JRS. La contiguïté entre les éléments du JRS et l'utilisation du singulier par l'adolescent lorsqu'il décrit le lieu, permet de déterminer l'unité d'un lieu. Par exemple, sur la représentation de TE1, les bâtiments représentant « les immeubles » sont comptés individuellement comme un lieu. Les deux éléments représentant « la piscine » (15, 16), citée au singulier, sont comptabilisés comme un seul lieu :

Représentation spatiale et identification des lieux, TE1



Id Lieu	N° Éléments	Nb Éléments	Description
TE1L01	1	1	La Part-Dieu
TE1L02	2	1	Chez moi
TE1L03	3	1	Au foyer
TE1L04	4	1	Des immeubles
TE1L05	5	1	
TE1L06	6	1	
TE1L07	7	1	
TE1L08	8	1	L'espace où il y a les jeux
TE1L09	9	1	Parking
TE1L10	10	1	Immeubles
TE1L11	11	1	Immeubles
TE1L12	12	1	L'école
TE1L13	13	1	Le terrain de foot
TE1L14	14	1	L'opéra*
TE1L15	15, 16	2	La piscine*
TE1L16	17	1	L'entrée du foyer*
TE1L17	18	1	Le terrain de foot*
TE1L18	19	1	L'autre terrain*
*Lieux ajoutés en cours et fin d'entretien			

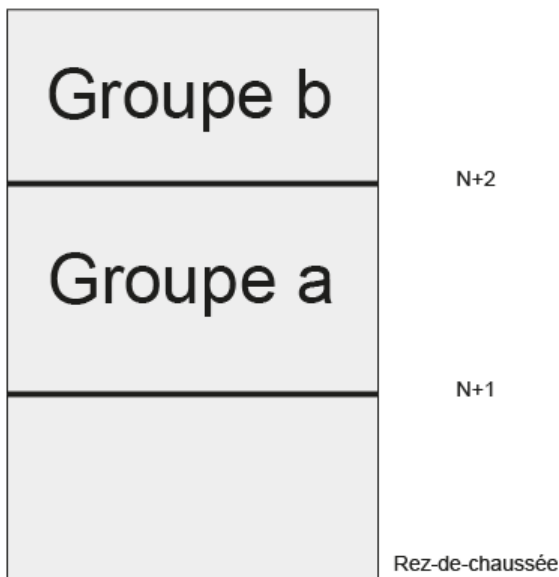
A partir de cette identification, les lieux sont caractérisés par leur fonction et leur morphologie, grâce au discours recueilli en parallèle de la représentation. Les treize catégories (Quartier et ville, Logement, Monument, Espace commercial, Service et équipement, Bâtiment à fonction indéterminée, Place et parking, Espace vert, Voie, Voie ferrée, Cours d'eau, Aménité et mobilier urbain, Autre élément), auxquelles s'ajoute les lieux dont la catégorie ne peut pas être déterminée, sont construites à partir de la classification utilisée par Thierry Ramadier et Sandrine Depeau (Ramadier & Depeau, 2010). Certaines catégories sont précisées ou complétées par d'autres types de lieu, et la catégorie « bâtiment à fonction indéterminée » est ajoutée aux catégories utilisées par les deux auteurs.

Annexe 13: Organisation des établissements

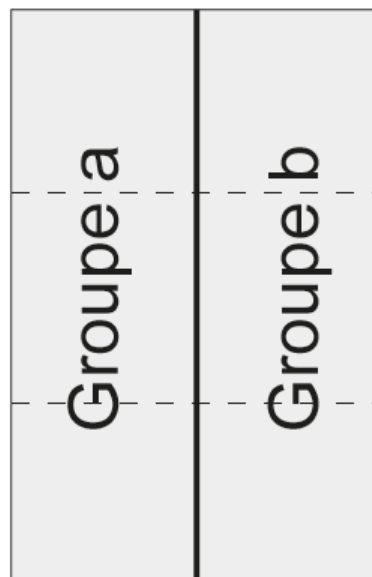
Etablissement	Division en services	Nom des services dans la thèse	Différenciation spatiale des services	Division en sous-groupe	Nom dans la thèse	Différenciation dans les projets	Différenciation spatiale
Foyer 1			Deux bâtiments séparés de plusieurs kilomètres	Oui	Foyer 1		
				Oui	Foyer 1Bis		
Foyer 2				Oui	Groupe 2a		Différenciation verticale
					Groupe 2b	Autonomisation	
						Groupe 2c	
Foyer 3				Non			
Foyer 4	Oui	Service 4A	Deux bâtiments différents dans la même enceinte d'établissement	Oui	Groupe 4Aa		Différenciation horizontale
		Service 4B			Groupe 4Ab		
		Service 4C	Même bâtiment que service 4C mais entrée différente	Non	Groupe 4Ba		Différenciation verticale
					Groupe 4Bb		
Groupes compris dans l'appellation « foyer » dans la thèse							

Différenciation spatiale entre les groupes : coupe verticale de deux bâtiments

Différenciation verticale des groupes



Différenciation horizontale des groupes



— Limite spatiale entre les groupes

GUY, 2015

Tables

Table des cartes

Carte 1: Principales unités urbaines et département du Rhône en 2011.....	29
Carte 2: Typologie des communes selon les conditions de vie des jeunes.....	30
Carte 3: Types de peuplement dans le Rhône selon le ZAUER et le ZAU.....	31
Carte 4: Places en établissement ASE dans les départements français en 2014.....	32
Carte 5: Places en MECS pour 1000 jeunes par département en décembre 2008.....	33
Carte 6: Espaces représentés en fonction du nombre de citations et du nombre d'adolescents.....	291
Carte 7: Localisation des hauts-lieux de l'adolescence.....	292
Carte 8: Espaces représentés en fonction du statut administratif de l'adolescent.....	334

Table des croquis

Croquis 1: Une limite ténue entre l'intérieur et l'extérieur (foyer 4, Bâtiment A).....	214
Croquis 2: Une clôture marquée spatialement (foyer 3).....	215
Croquis 3: Mur d'enceinte, grillage et grilles comme marqueurs de la limite entre l'intérieur et l'extérieur (foyer 4).....	215
Croquis 4: Un établissement intégré à son environnement (foyer 1).....	216
Croquis 5: Portail automatique (foyer 3).....	217
Croquis 6: Portail à effet clôture (foyer 4).....	218
Croquis 7: Une limite franchie facilement : portail piétons et véhicules (foyer 4).....	218
Croquis 8: Une fermeture renforcée au niveau des bâtiments (foyer 4).....	219
Croquis 9: Une clôture dynamique (foyer 2).....	220
Croquis 10: Le cloisonnement des espaces intérieurs (foyer 4).....	223
Croquis 11: Des espaces intérieurs ouverts, l'exemple de la cuisine (foyer 1).....	224
Croquis 12: Le bureau des éducateurs : espace d'observation des circulations (foyer 3).....	226
Croquis 13: Le bureau des éducateurs: une fonction de surveillance limitée (Foyer 4, 4Ab).....	228
Croquis 14 : Bureau des éducateurs (foyer 1).....	230
Croquis 15: Une végétation limitant la visibilité des circulations (foyer 1).....	230
Croquis 16: Une surveillance électronique.....	231
Croquis 17: Un usage des vélos peu contrôlé (foyer 1).....	244
Croquis 18: foyer 1, des espaces à fonction éducative.....	260

Table des encadrés

Encadré 1: Les vacances au camping, un encadrement spatial renforcé.....	234
Encadré 2 : Du musée de la poupée à la galerie.....	241
Encadré 3: De la Camargue au Sénégal, une mise en abyme de la distance.....	272
Encadré 4: Relations testées à l'aide du Khi2.....	322
Encadré 5: Les séjours de rupture : des formes multiples.....	415

Tables des figures

Figure 1 : Position des éducateurs selon l'axe intérieur/extérieur	261
Figure 2 : Position des éducateurs sur l'axe distance/proximité	266
Figure 3 : Liens entre les espaces représentés et les foyers d'origine des adolescents	330
Figure 4 : Procédure en cas de fugue: une norme juridique relayée par l'institution.....	371
Figure 5 : Contractualisation des sorties en soirée	424

Tables des photographies

Photographie 1: Le Jeu de Reconstruction Spatiale	149
Photographie 2: Un contrôle des sorties fondé sur la confiance (foyer 4, Groupe 4Ba)	232
Photographie 3: Emplois du temps individuels et collectifs.....	239
Photographie 4 : Des véhicules adaptés au transport collectif	243
Photographie 5: Un usage des transports en commun soutenu par les établissements (foyer 2 et 4)..	245
Photographie 6 : Une préparation au déplacement au cas par cas.....	251
Photographie 7: Exemples de représentation décomposée du foyer 4 (JRS EN3, IM1)	286
Photographie 8: Exemple de représentation unique du foyer 4 (JRS GA3)	286
Photographie 9: Entrée du centre commercial de la Part-Dieu	294
Photographie 10: Les jets d'eau de la Part-Dieu, espace de contemplation.....	296
Photographie 11 : Les voies de communication comme moyen de connexion (JRS PE1)	299
Photographie 12: JRS IS1, la rue comme espace de pratiques immobiles	299
Photographie 13: JRS HE1, une représentation alternative de la rue.....	300
Photographie 14: JRS UC1, « L'Opéra » comme espace d'ancrage	314
Photographie 15: « L'Opéra », pratiques mobiles et immobiles	314
Photographie 16: La basilique de Fourvière vue depuis la place Bellecour.....	420
Photographie 17: Esplanade offrant une vue sur Lyon	420
Photographie 18: Vue sur Lyon depuis Fourvière.....	420

Table des schémas

Schéma 1: Démarche, approche et objet de la recherche	25
Schéma 2: La mesure de placement, étapes et acteurs	57
Schéma 3: La mesure de placement : compétences en recomposition	58
Schéma 4: Mobilité spatiale et sociale : cercles vertueux et vicieux.....	128
Schéma 5: D'autres relations entre mobilité spatiale et mobilité sociale	128
Schéma 6: La gestion des pratiques spatiales juvénile marginales	132
Schéma 7: Hypothèses de travail et variables	138
Schéma 8: Du JRS à la cartographie, démarche et outils (exemple de IS1).....	152
Schéma 9: Variables, opérationnalisation et traitements.....	159
Schéma 10: La position au sein de la parcelle, effet de seuil ou de porosité.....	212
Schéma 11: Rez-de-chaussée du foyer 3	226
Schéma 12: Rez-de-chaussée du foyer 1	229
Schéma 13: Les établissements selon leurs conditions spatiales de déplacement.....	236
Schéma 14: Temporalités des activités à l'extérieur de l'établissement	240
Schéma 15: Position des éducateurs et conditions spatiales des établissements	267
Schéma 16: Classification des configurations des espaces vécus des adolescents.....	307
Schéma 17: Principaux motifs des sorties sans autorisation selon les éducateurs	368

Table des tableaux

Tableau 1: L'articulation des modalités de contrainte spatiale selon les types de prise en charge	27
Tableau 2: Problématiques à l'origine du signalement d'enfant en danger.....	77
Tableau 3: Motifs de prise en charge identifiés par S. Boujut et I. Frechon (2009).....	78
Tableau 4: Mobilité et autonomie des enfants et adolescents : des confusions possibles	116
Tableau 5: Usages des termes "indépendant" et "autonome" dans la thèse.....	117
Tableau 6: Calendrier de présence au sein des différents établissements	140
Tableau 7 : Catégorisation des établissements selon la distance/proximité aux centralités urbaines..	142
Tableau 8: Répartition des enquêtés selon le sexe	144
Tableau 9: Age des enquêtés au moment de l'entretien	144
Tableau 10: Catégorisation des établissements selon l'encadrement spatial des déplacements	147
Tableau 11: Localisation des lieux représentés dans les JRS.....	153
Tableau 12: Grille d'observation des modalités de sortie des établissements.....	157
Tableau 13: Caractéristiques des documents institutionnels analysés.....	186
Tableau 14: Mention des espaces de vie dans les règlements d'établissement.....	188
Tableau 15: Règles associées à l'espace de la chambre.....	189
Tableau 16: Rythme de vie et organisation type d'une journée dans les foyers 4 et 2.....	192
Tableau 17: Mention des moyens de communication dans les règlements d'établissement	196
Tableau 18: Qualification des sorties dans les règlements des établissements selon les caractères traditionnels des déplacements quotidiens	199
Tableau 19: Mention des conditions de sortie sans éducateurs dans les règlements d'établissement.	200
Tableau 20: Conditions d'autorisation de sorties sans éducateurs dans les règlements d'établissement	201
Tableau 21: Catégorisation des établissements selon l'encadrement spatial des déplacements	233
Tableau 22 : Modalités des déplacements les plus courants	246
Tableau 23: Expressions exprimant la distance et la proximité au territoire ou à la famille.....	263
Tableau 24: Type de lieux représentés par les adolescents	285
Tableau 25: Catégories de lieux représentés dans le contexte Bellecour-Cordeliers	295
Tableau 26: Echelles de l'espace représenté à partir des JRS	304
Tableau 27: Représentation de lieu(x) de résidence.....	305
Tableau 28: Représentation d'espace(s) de résidence dans les JRS	306
Tableau 29: Répartition des adolescents selon les configurations de l'espace vécu.....	308
Tableau 30: Croisement des configurations et des espaces de résidence représentés	309
Tableau 31: Regroupement des catégories de lieux pour les analyses KHI2	322
Tableau 32: Relation entre le foyer de placement et les catégories de lieux représentés.....	323
Tableau 33: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "discontinuité" et	325
Tableau 34: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "sexe" et les catégories de lieux représentés	326
Tableau 35: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "statut administratif" et.....	327
Tableau 36: Test Khi 2 pour la relation entre la variable "statut administratif" et les catégories de lieux représentés.....	328
Tableau 37: Distance moyenne des lieux représentés aux foyers (en m) en fonction des foyers.....	330
Tableau 38: Configurations des espaces de vie selon les foyers	332
Tableau 39: Structure des représentations spatiales	336
Tableau 40 : Caractérisation de l'espace du foyer et de l'espace familial par les adolescents	339
Tableau 41 : Nombre d'éducateurs selon la conception des règles de sorties.....	383

Tables des annexes

Annexe 1: Entretiens et observations menés dans le cadre de l'enquête exploratoire	467
Annexe 2: Organisation administrative de la Métropole de Lyon.....	469
Annexe 3: Correspondance entre les figures et les annexes confidentielles	471
Annexe 4: Organisation territoriale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.....	473
Annexe 5: Liste des entretiens avec des acteurs éducatifs	475
Annexe 6: Liste des entretiens réalisés avec les adolescents.....	477
Annexe 7: Grille de l'entretien avec les éducateurs	479
Annexe 8: Catégorisation des représentations de la prise en charge par les éducateurs	481
Annexe 9: Déroulé de l'entretien avec les adolescents : JRS et grille des questions	483
Annexe 10: Détermination de la structure des représentations	487
Annexe 11: Exemples de productions issues du JRS selon le type de structure	489
Annexe 12: Analyses intermédiaires des productions issues du JRS, identification et catégorisation des lieux représentés.....	491
Annexe 13: Organisation des établissements	493

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	9
Liste des acronymes	11
Introduction générale.....	13
Mise en contexte : placement et contrainte spatiale <i>versus</i> mobilité et liberté	13
Liberté, contrainte et placements en établissement.....	13
Liberté, contrainte et mobilité	14
Les établissements de placement : un espace pluriel au cœur d'une analyse géographique	17
Espace de résidence.....	18
Espace de travail.....	19
Espace institutionnel	20
Placement/déplacements : d'une approche sociologique à une approche de géographie sociale	22
Problématique de recherche	24
Objet et terrain : les Maisons d'Enfants à Caractère Social dans le département du Rhône	26
Les MECS : des établissements pour tester la mobilité	26
Le département du Rhône et les jeunes : difficultés et action sociales	28
Organisation de la thèse	34
Première partie - Le placement dans sa dimension spatiale, entre individu, institution et société.....	37
Chapitre 1 - Le placement en établissement : cadrage institutionnel, historique et sociologique d'une mesure ambivalente.....	41
1. Des prémisses de la Protection de l'enfance au dispositif institutionnel actuel : conceptualisation sociale et juridique de la prise en charge des mineurs hors de la famille	42
1.1. La « Protection de l'enfance », des origines ambivalentes	43
1.1.1. Justice pénale et justice civile : des prises en compte différenciées du mineur	44
1.1.2. Le mineur victime au centre de la justice civile et de la justice pénale	46
1.1.3. De la maltraitance aux droits de l'enfant : l'accueil des Mineurs Isolés Etrangers.....	49
1.2. Un dispositif institutionnel complexe et ses recompositions récentes	55
1.2.1. Du signalement au placement : les acteurs de la mesure	55
a. La décision de la mesure	55
b. La mise en place de la mesure	56
c. La réalisation de la mesure	56
1.2.2. Evolutions législatives et redistribution des compétences.....	57

2. Les établissements de placement : héritage matériel et formes spatiales entre opposition et continuité.....	60
2.1. L'ouvert et le fermé : l'architecture des établissements de placement.....	61
2.1.1. De la prison au monastère, une prise en charge au sein d'espaces clos.....	62
2.1.2. L'« ouverture » des établissements ?.....	66
2.2. Distance et proximité : la localisation des établissements	67
2.2.1. Mise à distance et rupture	68
2.2.2. La « proximité », nouvel impératif de la Protection de l'enfance ?.....	71
3. Les adolescents placés : au-delà des statuts administratifs, quelle sociologie de la jeunesse placée ?.....	75
3.1. Qui sont les adolescents placés ?.....	75
3.2. Les causes des difficultés qui conduisent au placement	81
3.3. L'origine géographique des adolescents placés	83
3.3.1. L'espace résidentiel des jeunes en difficulté	83
3.3.2. L'absence de résidence fixe : fugue, errance et migration des jeunes	86
3.3.3. Une approche spatiale qui gagne à être décloisonnée et approfondie	88
Conclusion du Chapitre 1	91
Chapitre 2 - La dimension spatiale du placement, une géographie des adolescents dans et hors de l'établissement.....	93
1. Entre enfance et jeunesse, l'adolescence comme période de construction du rapport à l'espace	94
1.1. L'adolescence comme entre-deux	94
1.2. La construction du rapport individuel à l'espace	98
1.3. La construction des rapports sociaux par l'espace	101
1.4. Usages de l'espace et espace vécu : une approche individuelle et sociale des rapports à l'espace	108
2. La mobilité, un enjeu transversal et controversé.....	114
2.1. Adolescents et mobilité autonome	115
2.1.1. Déplacement, mobilité, autonomie, indépendance et compétences : questionner les mots	115
2.1.2. Questionner les facteurs d'acquisition de la mobilité	118
2.2. La mobilité sous contrainte : une remise en cause de l'association entre mobilité et liberté.....	122
2.3. Le statut de la mobilité questionné.....	125
2.3.1. La question des liens entre mobilité spatiale et mobilité sociale... ..	125
2.3.2. ... à travers l'encadrement social des déplacements des adolescents : norme et valeur	130
Conclusion du chapitre 2.....	135
Chapitre 3 - Comment et où se placer ? Méthodologie et terrain de l'enquête	137
1. Opérationnalisation des variables et traitement des données	139
1.1. Des choix réalisés en fonction des variables explicatives.....	141
1.1.1. Une variable spatiale : contexte territorial et accessibilité.....	141

1.1.2.	Des variables sociales : les adolescents accueillis	143
1.2.	Variables construites : recueil de données et traitement	145
1.2.1.	Les conditions de déplacement dans les établissements	145
1.2.2.	Le discours des éducateurs : l'appropriation de l'espace de travail.....	147
1.2.3.	Les adolescents : la construction du rapport à l'espace	148
a.	Observation des pratiques	149
b.	L'entretien-JRS : analyses des représentations et des pratiques dans l'espace.....	149
1.2.4.	Planification et négociation : les modalités d'entrée et de sortie des établissements.....	155
a.	La planification des déplacements	155
b.	La négociation des déplacements.....	156
2.	Terrain « sensible », approche plurielle	160
2.1.	L'enquête ethnographique.....	161
2.1.1.	Faire sa place.....	161
a.	L'accès aux établissements au quotidien	161
b.	Le rapport aux enquêtés	163
2.1.2.	De la distance à la participation : se déplacer	166
a.	Une position en mouvement (sens figuré)	166
b.	... au service du mouvement (sens propre).....	169
2.1.3.	Rester à sa place.....	171
2.2.	Les entretiens.....	172
2.2.1.	Négocier les entretiens	172
2.2.2.	Le Jeu de Reconstruction Spatiale	174
2.2.3.	Garantir la confidentialité	175
	Conclusion du chapitre 3.....	180
	Conclusion de la première partie.....	181
	Deuxième partie - Se déplacer sous conditions : les déplacements des adolescents placés entre cadre institutionnel et pratiques éducatives	183
	Chapitre 4 - L'encadrement des déplacements quotidiens dans les établissements de placement..	185
1.	Le cadre normatif des établissements.....	187
1.1.	Espaces et rythmes de vie au sein de l'établissement	187
1.1.1.	Ordonner les espaces.....	187
1.1.2.	Donner le rythme	191
1.2.	La régulation des relations à l'extérieur.....	193
1.2.1.	Moyens de communication et de transport	193
a.	Moyens de transport.....	194
b.	Moyens de communication avec l'extérieur	195
1.2.2.	La réglementation des « sorties ».....	198
1.3.	Structurer à l'intérieur pour aller vers l'extérieur : la prise en compte de la socialisation dans les établissements de placement.....	203
1.3.1.	Des institutions extérieures de socialisation au rôle affaibli.....	203

a.	La famille	203
b.	École et formation.....	205
c.	Loisirs et activités	206
1.3.2.	La « socialisation au foyer » : une vie quotidienne réglementée comme vecteur de socialisation	206
2.	De la porte ouverte aux barbelés, l'encadrement spatial des déplacements	211
2.1.	L'intégration de l'établissement à son environnement : la limite entre l'intérieur et l'extérieur du foyer.....	212
2.1.1.	Le bâtiment au sein de la parcelle : effet de seuil ou porosité	212
2.1.2.	Matérialisation de la limite : effet de clôture et d'ouverture	214
2.1.3.	Entre fermeture et passage, une limite labile	216
2.2.	L'architecture et l'organisation interne au service du contrôle.....	221
2.2.1.	Le cloisonnement des espaces intérieurs comme moyen de contrôle.....	221
2.2.2.	Le bureau des éducateurs : une position stratégique pour le contrôle des sorties... ..	225
2.2.3.	...appuyée par des dispositifs de surveillance	231
2.2.4.	Catégoriser les établissements en fonction de l'encadrement spatial des déplacements	233
	Conclusion du chapitre 4.....	235
Chapitre 5 - Ajuster les cadres institutionnels : les pratiques et représentations des éducateurs au cœur des conditions de déplacement		
1.	La gestion des déplacements, planification collective et interventions individuelles	237
1.1.	Une planification collective d'emplois du temps individuels : organisation et contraintes	238
1.1.1.	Mettre en relation les emplois du temps individuels : une organisation collective	238
1.1.2.	Mettre en relation les espaces : les modes de transport disponibles	242
1.1.3.	Les modalités des déplacements à l'extérieur : opportunités et contraintes	246
1.2.	La gestion quotidienne des déplacements	250
1.2.1.	La préparation au déplacement indépendant : une étape sur mesure.....	250
1.2.2.	Limiter les déplacements imprévus : renforcer la limite entre l'intérieur et l'extérieur	253
a.	Amener à l'extérieur... ..	253
b.	... ou maintenir et ramener à l'intérieur	255
2.	« Faire avec l'espace » : l'espace ressource et contrainte de l'action éducative	258
2.1.	L'espace ressource de l'action éducative	258
2.1.1.	Le placement tourné vers l'intérieur et/ou l'extérieur de l'établissement	259
2.1.2.	De la famille à l'espace familial : distance et proximité	262
2.1.3.	Position des éducateurs et conditions spatiales des établissements	267
2.2.	L'espace contraint, des conditions spatiales pas toujours adaptées à la prise en charge	268

2.2.1. Une discontinuité peu efficace.....	268
2.2.2. Les effets relatifs de la distance.....	269
2.3. Usage de l'espace et rapport à l'espace des éducateurs.....	274
Conclusion chapitre 5.....	278
Conclusion de la deuxième partie.....	279
Troisième partie - Etre placé et se déplacer : apprendre (par) l'espace....	281
Chapitre 6 - L'espace vécu des adolescents : approches collective et individuelle.....	283
1. Pratiques et sociabilités dans l'espace : des territoires partagés par les adolescents.....	283
1.1. Des types de lieux représentés à l'espace social.....	284
1.1.1. Les types de lieux représentés.....	284
1.1.2. ...entre famille et entourage, institution, et pairs.....	288
1.2. La construction de territoires de l'adolescence.....	290
1.2.1. Une géographie des espaces de l'adolescence entre concentration et dispersion.....	290
1.2.2. Les territoires partagés entre adolescents : le centre commercial et « la ville »	295
2. Approche individuelle. L'adolescent entre plusieurs espaces.....	302
2.1. Des espaces de vie individuels à géométrie variable.....	303
2.1.1. De l'îlot au pays, question d'échelle.....	303
2.1.2. L'espace et le lieu de résidence.....	305
2.1.3. Ancrage au foyer et configurations des espaces de vie.....	307
2.2. De multiples modalités d'attachement affectif : de l'affirmation du « chez moi » à un positionnement mouvant dans le temps et l'espace.....	310
2.2.1. Affirmer un « chez moi ».....	310
2.2.2. Etre entre deux espaces.....	311
2.2.3. L'attachement là où on ne l'attend pas.....	313
a. Décalage dans l'espace... ..	313
b. ...et décalage dans le temps.....	315
Conclusion du chapitre 6.....	319
Chapitre 7 - L'apprentissage de la mobilité en contexte de placement.....	321
1. Les différenciations des espaces de vie selon les établissements de placement.....	321
1.1. Les différences dans les catégories de lieux représentés.....	321
1.1.1. Des catégories de lieux représentés différentes en fonction des foyers....	323
1.1.2. De faibles différences selon les variables individuelles.....	326
1.2. Les différences dans l'étendue et la configuration des espaces de vie.....	329
1.2.1. Des effets de proximité plus ou moins importants.....	329
1.2.2. La configuration des espaces de vie : des différences entre foyers... ..	332
1.2.3. ... associées au poids de la trajectoire et du système résidentiel.....	333
2. Se repérer dans un espace de résidence « nouveau ».....	335
2.1. Un espace plus ou moins familier.....	335
2.2. Un espace majoritairement perçu comme différent.....	338

2.3. Connaissance et reconnaissance de l'espace : créer des repères	342
3. Jouer des distances et des discontinuités : les compétences associées à la mobilité	346
3.1. Compétences physiques et tactiques : franchissement de la limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement	346
3.2. Compétences cognitives et connaissance du réseau de transports en commun : mettre les espaces en lien	348
3.2.1. Des compétences préalables permettant une acquisition autonome de la mobilité indépendante	348
3.2.2. Les accompagnements à la mobilité indépendante (éducateurs, pairs et famille)..	351
3.2.3. Compétences préalables et accompagnement : une acquisition mixte	353
Conclusion du chapitre 7.....	356
Conclusion de la troisième partie.....	358
Quatrième partie - Mobilité et autonomie, une relation ambivalente	359
Chapitre 8 - Sorties autorisées et « fugues », les normes de la mobilité autonome.....	361
1. « Fugue » : évidences et questions	361
1.1. La fugue : un terme affirmé mais questionné dans la pratique	362
1.2. Les motifs de la fugue, entre intérieur et extérieur	363
1.2.1. Motifs internes : l'individu dans le foyer.....	363
1.2.2. Motifs externes.....	366
1.3. La « fugue », un déplacement hors normes ?.....	369
1.3.1. Un relai différencié du cadre juridique par les établissements	369
1.3.2. Nuances individuelles : l'interprétation des normes sociales par les éducateurs.....	373
1.3.3. Sens de la fugue et pratiques éducatives.....	377
2. L'autorisation de sortie, négociations des règles.....	382
2.1. Un cadre normatif souple	383
2.2. Autoriser la sortie : décisions individuelles et discussions collectives	388
2.3. Déplacement et rapport à la règle.....	392
Conclusion du chapitre 8.....	395
Chapitre 9 - Les rôles de la mobilité dans le placement.....	397
1. Mobilité et autonomie	398
1.1. L'absence de déplacement comme « problématique ».....	398
1.2. Le déplacement comme « problématique ».....	405
1.3. Problématiques spatiales et genre	407
2. Des rôles institutionnels de la mobilité et du déplacement	411
2.1. Déplacement, mobilité et équilibre de l'établissement	412
2.2. Déplacement, mobilité et relation éducative	418
Conclusion du chapitre 9.....	429
Conclusion de la quatrième partie.....	431

Conclusion générale	433
Une action sociale dans son contexte territorial.....	435
Une contrainte spatiale plus ou moins intense	435
Des contraintes spatiales adaptées par les éducateurs	436
Les adolescents entre plusieurs espaces	436
La mise en évidence de différents rôles du déplacement et de la mobilité	437
Un rôle de continuation des espaces d'attachement.....	437
Un rôle d'ajustement entre les individus présents au sein de l'établissement	437
Un rôle de régulation entre différents systèmes de normes	438
Bibliographie.....	443
Annexes.....	467
Tables.....	495
Table des cartes	495
Table des croquis.....	495
Table des encadrés	495
Tables des figures.....	496
Tables des photographies	496
Table des schémas	496
Table des tableaux.....	497
Tables des annexes	498
Table des matières	499

La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône. L'espace, enjeu d'une action sociale.

Résumé : A travers une enquête menée dans quatre Maisons d'Enfants à Caractère Social du département du Rhône, cette thèse interroge les rôles des déplacements et de la mobilité des adolescents en contexte de placement. Intégré au double dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, le placement en établissement correspond à la prise en charge, en dehors de son domicile familial, d'un mineur pour une durée donnée. Tant dans ses objectifs que dans ses modalités de mise en œuvre, cette action sociale possède une dimension spatiale forte. Elle est en effet fondée sur l'articulation entre distance et proximité aux espaces familiaux d'un côté, et discontinuité et continuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement de l'autre. Dans ce contexte, les déplacements des adolescents et leur mobilité jouent des rôles à trois niveaux. Pour les adolescents, pour qui le foyer correspond à un espace de résidence, se déplacer permet d'articuler des espaces d'attachements multiples. La mobilité a également un rôle d'ajustement entre les différents individus présents au sein de l'établissement, qui intervient dans l'usage qu'en font les éducateurs, pour qui le foyer est un espace de travail. Enfin, qu'elle soit autonome ou contrainte, la mobilité, au niveau institutionnel, permet la régulation entre différents systèmes de normes mais n'apparaît pas comme une valeur en soi.

Mots-clés : Action sociale, adolescents, attachement au lieu, espace vécu, mobilité, placement, protection de l'enfance, Rhône.

The mobility of teenagers placed in institutional foster care in the Rhône department. Space, an issue of social care.

Abstract: This thesis questions the role of mobility and how teenagers placed in institutional foster care move around, through a research conducted in four social care facilities (*Maisons d'Enfants à Caractère Social*). Within the French child protection system (*Aide Sociale à l'Enfance* and *Protection Judiciaire de la Jeunesse*), this form of placement means that a minor is taken care of outside of her/his family home during a given period of time. This type of social care presents a significant spatial dimension, both in its objectives and ways of implementation. It is indeed based on two principles: it seeks to manage both distance and proximity to familiar spaces on the one hand, and the discontinuity and continuity between the inside and the outside of the facility on the other hand. Within this context, how teenagers move around and their mobility play a three-layered role. First, for the teenagers themselves: the foster care facility is their space of residence, and moving around makes it possible for them to deal with multiple spaces of belonging. Second, for the social workers: the facility is their working space, and they use mobility as a means to both handle relationships between themselves and the teenagers, and adjust the number of teenagers they work with based on group dynamics and other parameters. Third, at an institutional level: whether it is chosen or coerced, mobility allows the regulation between different norm systems but is not perceived as being valuable in and of itself.

Key-words: Social care, teenagers, place attachment, mobility, placement, child protection, Rhône department.