



HAL
open science

La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque

Benjamin Denecheau

► **To cite this version:**

Benjamin Denecheau. La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. Marie-Hélène JACQUES (dir.). Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours, Presses Universitaires de Rennes, pp 323-333, 2016. hal-01956225

HAL Id: hal-01956225

<https://hal.science/hal-01956225>

Submitted on 2 Sep 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.

La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque

Benjamin Denecheau, LIRTES (EA 7313), Université Paris Est Créteil
benjamin.denecheau@u-pec.fr

DENECHÉAU B., 2015, « La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque », dans JACQUES M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR, p. 323-333.

Parmi les interventions visant la protection d'un mineur, le placement en dehors de sa famille constitue une des mesures les plus radicales. Ce dispositif nous intéresse ici en ce qu'il opère une suite de transitions brutales, qui sont autant de ruptures sociales et scolaires ayant un impact sur la scolarité du jeune placé. Nous traitons ici des mineurs qui sont confiés à un ou des suppléants familiaux par un juge, ou par ses parents suite aux recommandations de travailleurs sociaux. Leur situation familiale a été considérée suffisamment en danger par le magistrat pour ordonner un retrait de la famille dans une optique de protection. Par cette mesure, l'espace principal de socialisation du jeune change brutalement : il peut être confié à une autre famille (d'accueil ou à un tiers de confiance), mais il peut également être accueilli dans un foyer collectif, un établissement qui héberge un groupe de jeunes connaissant des situations similaires.

Nous proposons de revenir, dans ce chapitre, sur le placement en établissement comme nouvel espace de socialisation, et sur quelques éléments qui permettent de mieux comprendre l'impact que cette mesure peut avoir sur la scolarité des enfants placés et sur leur orientation scolaire qui vise une insertion minimale. Ce chapitre s'appuie sur une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'éducation qui porte sur une comparaison France/Angleterre de la scolarité des enfants placés¹. Son analyse repose sur un corpus composé d'une centaine d'entretiens individuels semi-dirigés (auprès de jeunes et de professionnels) et d'observations directes qui ont pu être conduites pendant une dizaine de mois dans chaque pays.

Un nouvel espace de socialisation et les ruptures qui l'accompagnent

Comme l'indiquent les principaux textes qui le régissent², le placement est et doit être *instituant* : en tant que suppléance familiale, la prise en charge sous-entend la transmission aux jeunes de règles, de normes et de valeurs, telle que ce qu'il est socialement et légalement attendu des parents. Le placement constitue alors, plus ou moins temporairement, le cadre socialisateur principal du jeune. Aussi peut-il concurrencer la famille sur les premières expériences socialisatrices. Ainsi, la prise en

¹ Cette thèse a été soutenue en décembre 2013 : Benjamin DENECHÉAU, *Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux Segalen, Bordeaux, 2013. Le lecteur pourra s'y référer pour une présentation exhaustive de la méthodologie employée, de la littérature et de l'analyse sur lesquelles s'appuie ce travail.

² Il s'agit du Code Civil (surtout l'article 375) et du code de l'Action Sociale et des Familles en France, et du *Children Act* 1989 ainsi que de son actualisation majeure de 2002 en Angleterre.

charge est également un lieu de *resocialisation* en raison de potentiels ruptures et conflits d'habitus entre la famille et les professionnels.

Un placement génère effectivement un changement de l'espace de socialisation (notamment de la gestion du temps, des espaces physiques, des relations) ; il confronte le jeune à de nouveaux adultes encadrants, des éducateurs professionnels, avec lesquels il n'a pas de lien de parenté. Le placement peut aussi impliquer un changement du lieu géographique d'habitation (un autre quartier, une autre commune) et d'environnement de vie (le passage d'une famille à un collectif, l'éloignement de son groupe de pairs). Les lieux de placements étant peu nombreux, un changement d'établissement scolaire s'opère le plus souvent à chaque nouvelle prise en charge. Enfin, les modalités des placements sont très hétérogènes dans leur durée (de quelques semaines à plusieurs années), leur répétition et les retours en famille (qui sont plus ou moins réguliers).

Outre les changements déjà soulignés, le placement implique également, pour les jeunes, des variations dans l'accompagnement de leur scolarité ou de leur orientation. Si on les compare à la population générale, en France comme en Angleterre, les enfants placés rencontrent davantage de difficultés scolaires : ils sont plus souvent scolarisés dans des parcours adaptés et sont orientés plus tôt dans des parcours professionnels, ils redoublent davantage (en France), et ils ont des résultats plus faibles à l'ensemble des examens (en Angleterre). S'ils rencontrent des difficultés avant le placement, qui tendent à fragiliser leur scolarité³, la prise en charge peut elle aussi contribuer à augmenter, du moins entretenir, les difficultés apparues auparavant⁴.

Par ailleurs, en France comme en Angleterre, le poids des inégalités d'origine sociale dans les parcours scolaires des jeunes n'est plus à démontrer⁵. Les recherches sociologiques ont mis en évidence l'impact de la famille et des modes de socialisation dans les situations de décrochage et de ruptures scolaires. Nous avons émis l'hypothèse que la suppléance familiale mise en œuvre par les professionnels, principalement les éducateurs spécialisés, a elle aussi une influence forte sur les parcours scolaires des jeunes placés, notamment du fait de modes socialisation qui lui sont propres. Pour mieux comprendre cette influence, nous devons accorder une attention particulière aux parcours socio-scolaires des éducateurs, puis à leur formation, afin de mieux comprendre leur rapport à l'école et leur appréhension des questions d'accompagnement scolaire.

La distance marquée entre les professionnels et le monde scolaire

Si le placement ne constitue pas le seul espace de socialisation, toutefois, l'établissement d'accueil devient le lieu de résidence quotidienne pour les jeunes placés. Les modalités de vie dans cet espace sont explicitement réglées, même si le cadre peut varier légèrement suivant les professionnels qui le

³ Ces jeunes cumulent souvent des difficultés sociales (précarité économique) et familiales (leurs parents rencontrent davantage de difficultés de logement, d'emploi, de fortes tensions ont été identifiées au sein de la famille, certaines ayant conduit à l'identification d'une maltraitance).

⁴ Nous avons développé ce point dans l'article suivant : Benjamin DENECHÉAU et Catherine BLAYA, « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire », *Éducation & formation*, 2013, vol. e-300, pp. 53-62.

⁵ Citons notamment Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970. Michael F D YOUNG, *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971 ; François DUBET, Marie DURU-BELLAT et Antoine VERETOUT, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes », *Sociologie*, 2010, vol. 2, n° 1, pp. 177-197.

constituent à un moment donné. Cette organisation est instaurée conformément à sa fonction de *suppléance familiale* afin d'assurer une majorité ou la totalité des attributs de l'autorité parentale, se substituant temporairement aux parents. Son cadre est constitué hiérarchiquement : à partir de la législation établie à l'échelle nationale, l'autorité locale⁶ décide des grandes lignes de la prise en charge et du budget accordé aux établissements, puis les membres de la direction de chaque équipe posent le cadre des pratiques des éducateurs. Toutefois, ces derniers semblent assez libres de leurs pratiques quotidiennes. Dans les faits, l'éducation, qui constitue le cœur de leur action (après la protection), n'est pas clairement définie ni harmonisée ; elle dépend des représentations courantes de l'éducation d'un enfant dans sa famille, ainsi que des valeurs individuelles et des conceptions éducatives des professionnels qui peuvent être sensiblement différentes et qui vont orienter leur action. Nous constatons également que les parcours sociaux des éducateurs, autant que la formation qu'ils suivent (et la sélection qui la précède), influencent fortement leurs pratiques.

La sélection et la formation

En France, bien que les éducateurs français aient été longuement socialisés à travers une scolarisation qui inclut souvent des études supérieures au baccalauréat, les recherches ont pointé les particularités des formations (et des sélections des candidats) qui conduisent à valoriser un rapport distant avec la question scolaire et les dispositions habituellement présentes chez les diplômés du supérieur⁷. Ensuite, bien que la formation française soit constituée d'enseignements pratiques et théoriques (1450 heures de cours théoriques et 2100 heures de stages pratiques, sur trois années post baccalauréat), elle a la particularité de véhiculer un « modèle professionnel davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que sur [la] transmission et appropriation de savoirs théoriques »⁸, savoirs pour lesquels les étudiants accordent une importance toute partielle. La question scolaire est mise de côté, voire est dévalorisée, ce qui influence fortement la constitution des futures pratiques professionnelles et permet de mieux comprendre la distance entretenue par les éducateurs avec tout ce qui a trait à l'école et ses savoirs⁹.

En Angleterre, la sélection des futurs éducateurs s'effectue par les établissements de prise en charge : ils sont embauchés sur la base d'un niveau V et doivent s'inscrire dans une formation de 125 heures (qui va s'étaler sporadiquement de 9 à 12 mois). Cette formation n'est pas exigeante sur les prérequis nécessaires à l'inscription. Des recherches ont montré que cette sélection avait également pour effet de recruter davantage les individus qui présentent une distance avec le monde scolaire¹⁰. Ensuite, la formation est pensée comme une approche technicienne, centrée sur la maîtrise de compétences et de savoir-faire. Prenant rarement appui sur des savoirs scientifiques, ces compétences ne renvoient pas à des connaissances professionnelles de haut niveau, ce qui ne permet pas aux éducateurs d'être plus proches du mode scolaire de socialisation.

⁶ Le Conseil départemental en France (qui a succédé au Conseil général en 2013) en France et la *Local Authority* en Angleterre.

⁷ C.f. Romuald BODIN, « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, vol. 178, n° 3, pp. 80-87.

⁸ Edith MONTMOULINET, « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2008, vol. 6.

⁹ Bertrand RAVON et Jacques ION, *Les travailleurs sociaux*, 8^e éd., Paris, La Découverte, 2012.

¹⁰ C.f. Sonia JACKSON, *The education of children in care*, Bristol, School of Applied Social Studies University of Bristol, 1987.

Expériences particulières du parcours social

Si la sélection des futurs éducateurs privilégie certains parcours sociaux distants du monde scolaire, nous distinguons des parcours sociaux particuliers qui permettent de comprendre la plus grande proximité de quelques éducateurs avec les savoirs et les pratiques scolaires. Parmi ceux que nous avons enquêtés, deux ont une expérience professionnelle dans l'enseignement, un souligne un intérêt fort pour l'éducation et l'école, qu'il met en lien avec les études supérieures qu'il a suivies. Enfin, deux ont repris une formation afin de pouvoir évoluer dans leur travail et prendre davantage de responsabilités. Ces éducateurs accordent une place prépondérante à la scolarité des jeunes dans leur pratique professionnelle et ont des ambitions élevées pour ces derniers. De plus, ils tentent de convaincre leurs collègues d'avoir une démarche similaire et de pouvoir fournir un accompagnement scolaire de meilleure qualité dans le but d'améliorer la scolarité des jeunes :

« Mon sentiment, c'est que la priorité était de changer la culture [de l'équipe]. D'abord valoriser l'éducation, la scolarité, et élever les exigences par rapport à la scolarité, [...] que ça devienne la culture de l'établissement. Et si tous les membres de l'équipe le valorisent, ce qui est plus important encore, c'est que les enfants vont le réaliser. Et on le récompensera, et on le soutiendra, avec tout ce qu'on peut, tu sais, pour élever la scolarité. » (Joey, éducateur scolaire anglais).

Les conceptions éducatives

Les questions en rapport avec la scolarité et l'école n'étant pas abordées, ou très peu en ce qui concerne l'Angleterre, les éducateurs n'ont pas de connaissances, de pratiques, ni de valeurs communes ; ils ne sont ni sensibilisés, ni préparés à appréhender les problématiques scolaires et le suivi du jeune. Ainsi ils ne sont pas davantage « équipés » que les parents sur l'appréhension de la scolarité. Les professionnels s'appuient alors sur ce qui leur semble « aller de soi », ainsi que sur leurs expériences. Pour la majorité des éducateurs, il s'agit alors d'agir comme un « bon parent » le ferait, sans s'appuyer sur des savoirs scientifiques. Pour ceux qui n'ont pas d'enfant, cela reste du domaine de leurs représentations. Pour les autres, il s'agit de s'inspirer de leurs expériences de parents, non sans éprouver des difficultés face à des jeunes qui n'ont pas les mêmes parcours socio-scolaires que leurs enfants :

« Je veux qu'ils aillent à l'école. Juste les garder à l'école, les encourager à se lever, à aller à l'école, [...] et on n'arrête pas de les encourager, les encourager d'aller à l'école, c'est tout ce qu'on peut faire. Je ne sais pas. Je ne sais pas, et je pense, c'est quelque chose que mes enfants ont toujours fait, aller à l'école. Je veux dire, mon fils a sa propre entreprise maintenant. Il fait des cuisines et des salles de bains. Mon plus jeune a beaucoup de travail. [Les enfants placés] devraient faire la même chose, la même scolarité, les qualifications... pour être capable d'avoir un boulot. [...] Donc j'essaye de réfléchir à ce que j'ai fait pour les miens. » (Gladys, éducatrice française).

Enfin, la réflexion individuelle est peu nourrie par le collectif. Les professionnels interrogés ne citent pas les pratiques de leurs collègues comme exemple, ils n'évoquent pas davantage les apports de leur formation. Ainsi, la question scolaire ne bénéficie pas d'une attention commune et son traitement est rarement homogène au sein d'une même équipe. La distance sélectionnée, puis entretenue, par la formation des éducateurs avec l'école participe à la mise à l'écart des questions liées à la scolarité ; elles sont souvent considérées comme facultatives.

« Les enfants qui doivent être placés, ils viennent ici, on les garde en vie, on ne fait pas beaucoup plus que ça. [...] Le principal de mon boulot c'est de les garder en vie, qu'ils respirent toujours, essayer de leur faire éviter les problèmes, les empêcher de se suicider, d'éviter qu'ils tuent quelqu'un d'autre, leur faire éviter la prison hum... et j'espère leur passer un peu de sagesse... dont ils pourront se souvenir plus tard. » (Aaron, éducateur anglais).

« L'objectif est de faire que sa prise en charge soit la moins longue possible [...] ce qui fonde notre travail, c'est pas la réussite scolaire ! C'est la protection. » (Philippe, directeur adjoint français).

Nous constatons également, et ce sera l'objet de la partie suivante, que cela impacte fortement l'accompagnement de l'orientation scolaire puis professionnelle des jeunes placés.

L'orientation au moindre risque

Les systèmes éducatifs anglais et français sont constitués de différentes étapes au cours desquelles les jeunes doivent parfois faire des choix de parcours. C'est d'ailleurs surtout lorsque les jeunes sont en difficulté, disqualifiés scolairement, qu'on leur demande de déterminer leur orientation professionnelle parmi des choix restreints, alors que cette détermination est exigée beaucoup plus tard dans le parcours scolaire de ceux qui n'ont pas de difficultés scolaires. Il s'agit alors d'élaborer un projet scolaire puis professionnel. Si l'aboutissement de ce projet est rarement atteint pendant la prise en charge, du moins pendant le placement en établissement, les éducateurs participent à son élaboration et peuvent aiguiller le jeune sur certains projets ou le dissuader de suivre des pistes particulières. À l'inverse, lorsqu'ils ne participent pas, ou très peu, à cette élaboration, cela peut fragiliser le parcours du jeune, ce dernier se retrouvant seul devant ces choix importants.

Les résultats de notre enquête indiquent que, dans les pratiques des éducateurs, les objectifs scolaires sont souvent vus à court terme, dans une forme d'immédiateté pédagogique. Les questions relatives à la scolarité se limitent le plus souvent à l'année scolaire en cours, et ne sont mises en perspective qu'au moment des décisions concernant l'orientation ou le passage au niveau supérieur. Ainsi le projet du jeune n'est abordé que lorsque se posent les questions de s'orienter vers une spécialisation, de choisir des options, ou de s'engager sur une filière de formation. Dans les deux pays, la question du projet personnel d'orientation, la découverte des métiers ou les appétences disciplinaires du jeune sont donc rarement anticipées. Cela s'explique par une temporalité contrainte.

En effet, la question du projet de vie de l'enfant placé, et par conséquent de son projet professionnel, est fortement influencée par la forme de la prise en charge, mais surtout par sa durée limitée. Le couperet de la majorité, qui signe la fin des prises en charge, est un obstacle à l'accompagnement dans la durée. Les jeunes doivent en effet être autonomes à 18 ans, éventuellement à 21 ans pour ceux qui bénéficient d'un accompagnement « jeunes majeurs ». Les conditions d'obtention de ce dernier sont cependant plus restrictives qu'un placement. S'ils ne sont pas acceptés dans ce dispositif, les jeunes n'ont plus d'aide spécifique dès l'âge de 18 ans et doivent alors se tourner vers les aides prévues pour les adultes en difficulté financière. De plus, les recherches françaises et anglaises relèvent la difficulté à trouver du soutien auprès des parents après la fin d'une prise en charge de protection. L'absence de solidarité familiale contraint les anciens

enfants placés à accéder précocement à une autonomie financière, et donc à entrer plus rapidement sur le marché de l'emploi par rapport aux autres jeunes¹¹.

Ces perspectives expliquent la priorité accordée par les éducateurs à l'autonomie sociale des jeunes. Ainsi, les éducateurs anglais travaillent très peu sur l'orientation : dans notre échantillon (N = 18), un seul jeune est accompagné dans son projet de devenir coiffeur. Avec les autres, ils travaillent uniquement sur l'appréhension d'une autonomie dans la vie courante. Plusieurs éléments permettent de comprendre cette spécificité par rapport au contexte français. Tout d'abord, le système anglais n'est pas constitué en filières délimitées, il y a donc moins de décisions à prendre sur l'orientation des élèves au cours de leur scolarité. Il s'agit davantage de choisir des spécialités et une combinaison de disciplines qui seront évaluées lors des examens de onzième année scolaire (les GCSE). De plus les jeunes quittent plus tôt la prise en charge en établissement (16 ans) par rapport aux jeunes français (18 ans). Ensuite, les jeunes étant majoritairement en grande difficulté scolaire¹², l'ensemble des éducateurs considère que le seul objectif est l'augmentation de l'assiduité scolaire, voire une légère progression des résultats scolaires, et non l'anticipation de l'orientation scolaire.

À l'inverse, les questions de l'élaboration de l'orientation scolaire et du projet professionnel sont fortement présentes en France, principalement parce que les jeunes arrivent à un moment de leur parcours scolaire qui nécessite de faire des choix sur ces questions. Les éducateurs ont intégré la prégnance et la fréquence des difficultés scolaires des enfants placés. Ces derniers ayant une insertion incertaine et étant à risque élevé de précarité après le placement, les travailleurs sociaux considèrent, pour la grande majorité de ceux rencontrés, que ces jeunes doivent être indépendants le plus rapidement possible après la prise en charge. Le projet professionnel et l'orientation sont ainsi fortement soumis à cette limite : un jeune qui suit une formation après la fin de la prise en charge n'étant pas assuré d'un soutien financier et humain, la poursuite et la réussite de cette formation restent incertaines. Les éducateurs présentent des attentes peu ambitieuses, ils défendent l'idée d'être « réalistes », « pragmatiques », et d'aller vers ce qui leur est *probablement* accessible pour leur assurer une situation professionnelle quelle qu'elle soit. Dans tous les cas étudiés, la poursuite d'études n'est jamais conseillée. Ce discours se rapproche des processus d'intériorisation des destinées scolaires les plus probables pour une classe sociale¹³. Il s'agit bien ici d'ajuster les attentes sur la scolarité et l'orientation scolaire à la mesure des « faibles chances » de réussir pour ces jeunes, notamment dans la voie générale et la poursuite des études, et en particulier dans le supérieur.

La priorité étant une qualification rapide, les éducateurs ont tendance à exclure les parcours jugés difficiles et dont la réussite est plus incertaine, même si le jeune en a le projet. Ainsi nous n'observons pas de stratégie sur les choix d'établissements scolaires, ni sur les orientations, afin d'obtenir une scolarisation dans un établissement plus favorisé ou plus favorable à la réussite du jeune. Les stratégies des professionnels ont d'ailleurs souvent le but inverse, à savoir trouver un

¹¹ C.f. Isabelle FRECHON, « Situation sociale et familiale de jeunes femmes après un placement au cours de leur adolescence », 2004 ; Sonia JACKSON et Claire CAMERON, « Leaving care: Looking ahead and aiming higher », *Children and Youth Services Review*, juin 2012, vol. 34, n° 6, pp. 1107-1114.

¹² C.f. Benjamin DENECHÉAU, « Children in residential care and school engagement or school « dropout »: What makes the difference in terms of policies and practices in England and France? », *Emotional and Behavioural Difficulties Journal*, 2011, vol. 16, n° 3, pp. 277-287.

¹³ C.f. Pierre BOURDIEU, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, 1974, vol. 15, n° 1, pp. 3-42.

établissement et une classe avec de faibles exigences et/ou un programme réduit qui présenteront moins de contraintes immédiates pour le jeune, ses difficultés scolaires seront alors peu atténuées :

« On peut considérer une introduction graduelle à l'école, si on sait que l'enfant a des difficultés spécifiques et a eu des difficultés à l'école on peut considérer un emploi du temps réduit pour commencer, construire ça graduellement. » (Joey, éducateur scolaire anglais).

« Y a des moments où on déscolarise en négociant avec les collègues par exemple. On a comme ça, quand on sent que le gamin va faire que des sottises au collègue parce que... ou n'y va pas parce qu'il est trop mal, parce qu'il n'a pas le niveau. Et bien à certains moments on a négocié des scolarités à temps partiel, dans certains collèges. [...] L'académie ils veulent pas entendre, j'ai envie de dire c'est à la limite de la clandestinité. Parce que si effectivement si vous présentez à monsieur l'inspecteur ou madame l'inspectrice ou à je ne sais quelle autorité de l'académie que untel il n'ira plus en maths parce que ce n'est vraiment pas possible... Ça c'est compliqué. Voilà, on négocie les choses comme ça, ils sont preneurs. Donc ça se négocie, et on aménage. » (Philippe, directeur adjoint français).

Cette attitude a donc l'effet de renforcer la difficulté d'insertion en orientant vers des filières professionnalisantes, parfois les plus « abordables », mais peu « porteuses » de débouchés. L'orientation en parcours professionnel peut devenir un automatisme, et être décidée avant de considérer précisément le niveau et les envies des jeunes. En outre, lors de l'élaboration de ce projet, nous constatons peu de désaccord de la part des jeunes. Cependant, aucun ne dira vouloir être autonome le plus rapidement possible. Pour eux, il est plutôt question de s'orienter vers ce qui les intéresse, en fonction de ce qu'ils peuvent faire scolairement. S'ils ont un projet, celui-ci tend progressivement à se conformer aux critères défendus par les professionnels, les tensions générées par des avis divergents sur ce projet sont rares et se résolvent rapidement. Ainsi il semble qu'ils intègrent le projet rationnel qu'on leur soumet et renoncent aux ambitions qui étaient les leurs auparavant.

Pour la majorité des prises en charge, les parents conservent l'autorité parentale sur leur enfant, il leur revient donc normalement la décision finale pour ce qui concerne le jeune, notamment sa scolarité et son orientation. En France, la nécessité d'établir une collaboration avec la famille est affichée comme principe et incorporée à la législation par la loi du 4 juin 1970. En Angleterre, les textes indiquent clairement que les parents font partie de l'ensemble des individus qui se partagent la responsabilité des enfants placés, ils doivent donc participer à la prise en charge et aux décisions. Cependant, nous constatons que les parents sont rarement impliqués par les éducateurs en ce qui concerne la scolarité. En Angleterre, on l'a vu, l'orientation est très peu abordée dans le travail des éducateurs. Toutefois, lorsqu'ils travaillent sur cette question, la situation n'est guère différente de celle observée en France. Lorsque les parents ne sont pas entrepreneurs sur ces questions, ils sont peu impliqués par les professionnels. De plus il peut arriver que les parents ne soient tout simplement pas contactés et ne sont donc pas toujours au courant des décisions prises au sujet de leur enfant. Par ailleurs, lorsqu'ils expriment un avis sur la scolarité et l'orientation de leur enfant, les éducateurs peuvent remettre en cause ces décisions parentales et prennent une liberté vis-à-vis de l'autorité parentale, parfois en excluant la famille de ces décisions.

Finalement, pour la plupart des professionnels, il s'agit de négocier avec les parents, l'objectif étant de les convaincre et non d'entendre leur point de vue. Nous observons ainsi une violence symbolique

dans la position des éducateurs : ces derniers ont la responsabilité quotidienne du jeune par rapport aux parents, ils connaissent le système administratif, son vocabulaire et ses procédures. Ils n'accompagnent pas les parents et peuvent passer outre leurs décisions, ces derniers étant déjà fragilisés dans leur légitimité parentale par la procédure de placement qui intervient après qu'ils aient été déclarés « défailants » ou « dangereux ». Cette position peut intimider les parents et augmenter leur difficulté à participer aux décisions et à défendre leur point de vue. Les désaccords avec cette orientation « au moindre risque » sont ainsi peu pris en compte.

Conclusion

En France comme en Angleterre, la protection du jeune en dehors de sa famille génère des ruptures sociales et scolaires importantes qui ont un impact sur la scolarité et l'orientation. Cependant, la scolarité comme les transitions scolaires au cours du placement, ou qui demandent des prises de décision à ce moment, ne sont pas toujours pensées. Cela peut avoir pour effet d'installer durablement le jeune dans une scolarité difficile. Par ailleurs, nous constatons que, lorsque l'orientation est anticipée, les éducateurs tendent à accompagner les jeunes vers une sortie rapide du système éducatif, afin d'atteindre une autonomie financière dès que possible à la fin de la prise en charge et par conséquent de privilégier un cursus professionnalisant et court. Notons que cela va à l'encontre de ce qui est ordinairement observé chez les familles¹⁴.

En définitive, dans les deux pays, l'orientation scolaire et professionnelle n'est pas seulement fonction des résultats scolaires du jeune, mais d'abord de sa situation future, c'est-à-dire potentiellement précaire et sans soutien, ainsi que de l'absence de cette thématique dans la formation des professionnels, ce qui ne leur permet pas d'appréhender efficacement cette question. La tendance générale est ainsi de réduire les attentes au minimum et de trouver un projet « *convenable* » qui pourra se concrétiser sur un temps relativement court, renforçant ainsi les inégalités sociales subies du fait de leur situation.

¹⁴ Il existe chez les familles populaires, comme chez les autres, l'espoir de « s'élever un peu » grâce à l'école, au moins que leurs enfants accèdent à une « meilleure » situation professionnelle que la leur, c.f. Bernard LAHIRE, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995 ; Sarah IRWIN et Sharon ELLEY, « Parents' hopes and expectations for their children's future occupations », *The Sociological Review*, 2013, vol. 61, n° 1, pp. 111-130 ; Tristan POUSSOU, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010. Notons toutefois que nous ne sommes pas en mesure de connaître le point de vue et les attentes des parents des enfants qui composent notre échantillon.