

Annie D'HALLUIN
DSTS 10^{ème} Promotion
2002-2005
GREFOSS Grenoble

*Le projet des adolescents placés :
De la place d'acteur dans la contrainte du placement*

MÉMOIRE DE RECHERCHE
Sous la direction de Marie-Agnès ROUX

INSTITUT D'ÉTUDES POLITIQUES DE GRENOBLE
UNIVERSITÉ PIERRE MENDÈS FRANCE

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement les responsables, dont je respecte l'anonymat et qui se reconnaîtront, de m'avoir accordé l'autorisation d'effectuer cette recherche dans leurs établissements et d'avoir mis à ma disposition les documents institutionnels.

Ce travail de recherche a été rendu possible grâce aux jeunes gens placés et à leurs parents. Je les remercie particulièrement de leur confiance.

Je présente également tous mes remerciements à Madame Marie-Agnès ROUX, Madame Aline PREVERT et Monsieur Jean-louis FALCOZ-VIGNE pour leur aide soutenue et leurs conseils techniques dans l'élaboration de ce travail.

« Les enfants ne sont la propriété de personne : ils ne sont ni la propriété de leurs parents, ni la propriété de la société. Ils n'appartiennent qu'à leur future liberté »

Mikhaïl BAKOUNINE

« Ils sont dépossédés d'un passé qu'ils ne comprennent pas, d'un présent qu'ils n'acceptent pas, d'un avenir qu'ils ne décident pas »

Pierre VERDIER

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE : Le cadrage historique, le dispositif institutionnel, le cadrage conceptuel et théorique	13
1. L'approche historique, législative et organisationnelle de la protection de l'enfance.....	13
Introduction	13
1.1 Des origines à la Révolution française de 1789 : Prénance religieuse dans la préoccupation du sort des enfants abandonnés.....	13
1.1.1 Les origines et le rôle de l'Eglise	13
1.1.2 L'apport de St Vincent de Paul.....	14
1.2 Le XIX^{ème} siècle : L'État se charge du sort des enfants en difficulté sociale et familiale	15
1.2.1 Les premiers textes de loi concernant les enfants « assistés ».....	15
1.2.2 Catégorisation des enfants en difficulté sociale ou familiale	16
1.3 Le XX^{ème} siècle : Naissance véritable de la protection de l'enfance et émergence des droits de l'usager	18
1.3.1 Avant 1945	18
1.3.2 Après la Libération	20
1.3.3 Le rapport BIANCO-LAMY	22
1.3.4 La loi du 6 juin 1984 relative aux droits des familles.....	23
1.3.5 La réforme des Annexes XXIV	23
1.4 La loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale : L'usager comme acteur.....	25
1.4.1 Les principales dispositions de cette loi	26
1.4.2 La liste des droits des personnes.....	26
1.4.3 Les instruments prévus pour la mise en œuvre de ces droits.....	26
1.4.4 Analyse de cette loi	27
1.5 Le dispositif actuel de la protection de l'enfance : Un système complexe au service de l'intérêt de l'enfant.....	29
1.5.1 De l'organisation de la protection judiciaire de l'enfance.....	30
1.5.2 De l'organisation et des missions de l'Aide Sociale à l'Enfance	34
2 Les outils du dispositif institutionnel.....	37
2.1. La notion de projet.....	37
2.1.1 L'origine du mot.....	38
2.1.2 Définition.....	39
2.1.3 Le projet d'établissement	40
2.1.4 Le projet individuel	41
2.2 A propos de la notion de « référence ».....	44
2.3 La réunion de synthèse	46
3 Le cadrage conceptuel et théorique.....	49
3.1 Un point de départ : De la question du déterminisme de la situation de placement.....	50
3.1.1 La part du déterminisme dans le placement	50
3.1.2 La place de la liberté humaine dans le déterminisme	52
3.2 Un point d'arrivée : de la configuration de l'organisation dans laquelle le jeune est placé (l'institution comme système) et de la notion d'acteur (ou comment le jeune peut se réapproprier une partie de sa vie).....	54
3.2.1 L'institution sociale comme système ou organisation structurée.....	54
3.2.2 De la notion d'acteur	56
3.2.3 La stratégie de l'acteur et la notion de pouvoir	59
3.2.4 Les stratégies de l'usager selon Michel MESSU.....	62
Conclusion	64

DEUXIÈME PARTIE : L'enquête de terrain	66
1. Le champ d'exploration	67
1.1 Le Schéma Départemental de la Drôme.....	70
1.2 Présentation des différents établissements, lieux d'investigation.....	71
1.2.1 Le Foyer 1.....	71
1.2.2 Le Foyer 2.....	72
1.2.3 Le Foyer 3.....	74
1.2.4 Le service de Placement Familial Départemental (PFD)	74
2. La méthodologie de l'enquête	76
2.1 Prise en compte des deux types d'accueil.....	76
2.2 Critères de sélection des jeunes interviewés.....	76
2.3 Caractéristiques du public ayant participé à l'enquête de terrain	77
2.4 Les moyens de l'enquête	78
2.4.1 Règles de déontologie.....	78
2.4.2 Un entretien enregistré limité dans le temps	79
2.4.3 Le questionnaire	79
3. Analyse des entretiens	80
3.1 Le thème du placement.....	80
3.1.1 Connaissance du cadre du placement	80
3.1.2 Les raisons du placement.....	81
3.1.3 La perception du placement par les jeunes	83
3.1.4. Le placement comme levier.....	87
3.1.5 Conclusions de l'analyse du thème du placement	88
3.2 Le thème du projet.....	90
3.2.1 Les projets personnels des jeunes.....	90
3.2.2 Le projet individuel	93
3.2.3 Conclusions de l'analyse du thème du projet	98
3.3 Le thème de la référence.....	99
3.3.1 Analyse des éléments de l'enquête.....	100
3.3.2 Conclusions de l'analyse du thème du référent	106
3.4 La réunion de synthèse	107
3.4.1 Analyse des éléments de l'enquête.....	107
3.4.2 Conclusions de l'analyse du thème de la synthèse	115
CONCLUSION GÉNÉRALE	116
BIBLIOGRAPHIE	120
LISTE DES SIGLES	123
ANNEXES.....	124

INTRODUCTION

Dans la politique sociale, la protection de l'enfance est une vaste organisation complexe, multiforme et performante. Fondée sur le droit civil à l'enfant, son objectif est de trouver des solutions les mieux adaptées aux difficultés que rencontrent des enfants et des adolescents¹, soit parce qu'ils se mettent en danger soit parce qu'ils sont en danger dans leur milieu familial. Ses actions diversifiées (aides financières, soutien éducatif, accompagnement auprès des familles, prévention...) nécessitent des moyens financiers importants versés par l'État et les départements.

Les Maisons d'Enfants à Caractère Social² sont un des maillons de ce dispositif. Structures gérées par des associations privées, habilitées et financées par les autorités de l'État et le département, elles sont chargées d'accueillir les enfants et les adolescents ayant fait l'objet d'un placement, dans le cadre d'une mesure judiciaire ou administrative. Leurs objectifs et leurs actions sont inscrites dans le projet d'établissement dont la présentation est préconisée depuis 1975 pour toute demande de budget prévisionnel. Ce document « *l'idéal de l'institution* »³ définit les conditions d'une organisation collective et les modalités d'accompagnement adaptées à chaque situation. Il est aujourd'hui rendu obligatoire par la loi de rénovation sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002.

Des interrogations émanant de la pratique professionnelle de l'accompagnement éducatif et concernant le dispositif institutionnel prédominant à l'élaboration de cette recherche. Elles découlent de trois constats établis à partir de notre pratique professionnelle.

1) L'exigence législative actuelle

Longtemps, les méthodes éducatives et de rééducation mises en place dans les établissements ont privilégié la dimension collective à la prise en charge individuelle.

Aujourd'hui, la loi réformant l'action sociale et médico-sociale du 02 janvier 2002 recentre les pratiques éducatives institutionnelles autour de la prise en compte de l'usager. En imposant aux structures et services la mise en place de différents outils (projet d'établissement, livret d'accueil, document individuel de prise en charge), il s'agit désormais de répondre au mieux aux besoins de la population accueillie.

¹ Des mesures concernant la situation du jeune majeur (18-21 ans) sont possibles.

² Maisons d'Enfants à Caractère Social, que nous dénommerons par la suite MECS.

³ Guy DREANO, *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2000, p. 297.

Dès lors, l'usager doit pouvoir bénéficier d'une prise en charge personnalisée dans le cadre d'un projet individualisé dans lequel sa participation et son adhésion sont recherchées. Il est élaboré avec l'usager et sa famille, au sein de l'établissement, par le « référent »⁴. Ce projet, rendu obligatoire aujourd'hui, doit être inscrit dans le document individuel de prise en charge ou contrat de séjour⁵. Construire ce projet avec l'usager reste une démarche complexe qui englobe à la fois une dimension individuelle et une dimension institutionnelle :

- D'une part, le projet doit prendre en compte les multiples dimensions de la vie de l'individu : son histoire, son environnement familial, son appartenance socioculturelle, ses intérêts et ses potentialités, sa pathologie éventuelle.
- D'autre part, le projet doit répondre aux objectifs énoncés par l'établissement qui accueille l'adolescent.

2) La problématique du placement

Le placement, résultant d'un contexte familial difficile voire défectueux, peut être ordonné par le juge ou accordé aux parents ou aux jeunes qui en font la demande, selon deux procédures : la mesure judiciaire ou la mesure administrative.

Dans la situation de placement, des bouleversements importants interviennent. L'enfant ou l'adolescent placé doit quitter pour une période plus ou moins longue sa famille, son environnement (lieu de vie, établissement scolaire, amis) pour s'adapter, lorsque son accueil est envisagé dans une MECS ou en famille d'accueil, à une vie nouvelle et intégrer des repères et des règles de vie inhabituels.

La plupart du temps, les adolescents n'ont pas choisi d'être placés. Ils peuvent percevoir les décisions prises avec un sentiment d'injustice car ils n'en comprennent pas toujours le bien-fondé. Le placement est majoritairement ressenti par ces adolescents comme une souffrance, ce qu'ils expriment souvent par des propos⁶ tels que : « *Tu ne sais pas ce que c'est que d'être en foyer ! Pourquoi n'ai-je pas une famille comme tout le monde ?* ». Cette situation reste difficile à vivre pour eux : accepter le placement sous-tend l'acceptation d'une histoire singulière difficile.

⁴ Notion sur laquelle nous allons revenir dans le point 3.

⁵ Notion définie par la loi du 02 janvier 2002. Voir annexe n°1, p.125.

⁶ Ces propos émanent de notre pratique professionnelle. Ils sont tenus par les adolescents lors de leur arrivée au foyer ou lorsqu'ils se questionnent sur leur histoire familiale.

3) La place du référent

Au-delà de la prise en charge éducative quotidienne des adolescents, le travail de l'éducateur d'internat englobe la fonction particulière de « référent ».

Se référer, selon Le Petit Robert, c'est *s'en rapporter, recourir à, comme à une autorité*.

La fonction de référence, utilisée dans le secteur social, permet de faciliter les repères de l'usager et de sa famille dans leurs relations avec l'établissement ; le référent est souvent l'interlocuteur privilégié du jeune pour parler de son projet éducatif, de ses désirs, de son histoire et de son avenir. Pour cela, il participe régulièrement à des réunions de synthèse qui définissent les objectifs et les axes de travail de prise en charge ainsi que le projet individuel du jeune. L'éducateur référent doit particulièrement veiller à l'élaboration de ce projet et à sa mise en œuvre.

A partir de ces constats, différentes interrogations relatives au projet ont émergé :

- Pour l'adolescent placé : comment peut-il dépasser la situation de placement pour s'impliquer dans son projet ? Comment participe-t-il à l'élaboration de son projet ? Quelle relation particulière s'instaure entre lui et le référent ? Quelles sont les attentes du jeune ?
- Pour l'établissement : comment s'inscrit et se définit le projet individuel dans le projet d'établissement ? Comment sont utilisées la fonction de référence et les réunions de synthèse dans l'institution et quels sont leurs objectifs ? Le dispositif institutionnel favorise-t-il l'émergence de la place de l'usager dans l'élaboration du projet individuel ? Le projet inscrit dans le contrat personnalisé imposé par la loi de rénovation sociale est-il réellement possible ?

Dans la fonction d'éducatrice spécialisée, que nous exerçons depuis quinze ans au sein d'une MECS, nous côtoyons des adolescents en situation de placement. La souffrance exprimée par les jeunes face au placement et la réactualisation des documents institutionnels imposés par la loi de rénovation sociale et médico-sociale ont induit la question centrale de cette recherche : la situation de placement permet-elle à l'adolescent d'être acteur de son projet défini par l'établissement qui l'accueille ?

De manière plus précise, la problématique de notre recherche peut s'énoncer de la façon suivante :

- Y a-t-il compatibilité entre le cadre du placement, les directives imposées par la loi du 02 janvier 2002 et la place d'acteur du jeune dans le projet ?
- Comment une démarche active (l'adolescent acteur) peut-elle s'inscrire entre une obligation (la loi du 02 janvier 2002) et une contrainte (le placement) ?

Ces interrogations faisant apparaître des véritables paradoxes conduisent à formuler deux sous hypothèses qui constitueront le socle de notre démarche de recherche :

- 1) Le placement représentant réellement une contrainte pour l'adolescent, celui-ci ne peut être acteur de son projet.
- 2) Le dispositif institutionnel ne peut favoriser l'émergence de la place d'acteur de l'adolescent, même avec l'appui des outils prévus par la loi du 2 janvier 2002.

Dès lors, nous émettrons l'hypothèse de recherche suivante : **Dans la situation du placement, l'adolescent ne peut être acteur dans le projet individuel parce que la contrainte du placement dans laquelle le placement le positionne ne peut le lui permettre et parce que le dispositif institutionnel ne favorise pas l'émergence de cette place.**

La formulation de cette hypothèse conduit à définir plusieurs notions dans le sens où nous l'entendons ici : le placement, le terme d'acteur, l'institution et son dispositif. A partir des premières lectures exploratoires relatives au thème de la recherche, nous pouvons les définir de la manière suivante :

- **Le placement** : la mesure de placement résulte toujours d'une situation familiale défectueuse : il peut s'agir d'une défaillance de l'autorité ou de l'éducation, de la part des parents, générant un comportement à risques pour l'adolescent (actes délictueux, absentéisme scolaire...), d'un danger lié à des problèmes familiaux graves (alcool, inceste...). Puisque le placement est l'effet d'un contexte familial qui en explique la cause, il y a une corrélation étroite entre la situation présente du jeune placé et sa situation antérieure. Il en résulte que la situation du placement contient une part de déterminisme. Ainsi, le placement peut être appréhendé dans l'approche du déterminisme, au sens sociologique du terme. La considération de cet aspect déterministe autorise-t-elle la liberté d'action du sujet ?

- **L'acteur** : il est par définition « *la personne qui prend une part déterminante dans une action* »⁷. Mais l'acteur agit-il seulement par sa seule volonté ? Certes, en agissant, le sujet met en œuvre des dispositions acquises par son éducation, ses représentations et ses compétences. La place d'acteur du sujet reste dépendante du contexte environnant. Dans sa situation de placement, l'adolescent est intégré à l'institution. Parler de l'adolescent placé comme acteur, c'est le situer ici comme une personne agissant au sein de l'institution et s'impliquant de façon active dans l'élaboration et la mise en place concrète de son projet. C'est dans le cadre précis de l'institution que nous voulons analyser cette notion centrale de l'acteur.

- **L'institution** : Les institutions sociales sont des organisations spécifiques ayant pour objectifs de prendre en charge des populations en difficulté et de répondre à des missions d'intérêt public. Répondant à une demande sociétale et étant organisées, nous pouvons les considérer alors comme de véritables systèmes puisque :

- Elles sont des « *systèmes ouverts en interaction avec l'environnement* »⁸ : elles doivent remplir une mission sociale définie précisément par des exigences administratives (agrément, habilitation) et législatives (associations loi 1901, loi du 02 janvier 2002) notamment celle d'élaborer le projet individuel du jeune en vue de son autonomie et de sa socialisation.
- Leurs éléments sont interdépendants : l'adolescent pris en charge dépend de l'établissement, il est accompagné par un travailleur social référent, son projet est défini dans le cadre de la loi de rénovation sociale du 02 janvier 2002. Les institutions sociales constituent ainsi de véritables systèmes puisque le système peut être défini « *par l'interdépendance de ses parties. L'interaction est l'action des parties pour réaliser cette interdépendance* »⁹. Si l'institution est un système, comment les éléments du dispositif institutionnel (le projet, la référence et la synthèse) interfèrent-ils dans l'institution ?

Les notions de déterminisme, d'acteur et de système renvoient au registre sociologique. La psychosociologie des organisations est une approche théorique qui étudie l'influence des facteurs organisationnels sur le comportement humain et dans laquelle l'individu est considéré comme un acteur. Ainsi, le choix d'une approche sociologique nous a paru la plus appropriée pour répondre à l'hypothèse énoncée.

⁷ Le Petit Larousse Illustré 2004, p. 37.

⁸ François PETIT, *Introduction à la psychologie des organisations*. Toulouse, Privat, 1989.

⁹ Philippe BERNOUX, *La sociologie des organisations* - 2^{ème} éd. Paris, Seuil, 1985, p. 167.

Ce travail de recherche est organisé en deux parties.

La première partie comprend l'approche historique, le cadrage conceptuel et le cadrage théorique :

1) La perspective historique, se situant dans le secteur de la protection de l'enfance, développe le cadre législatif qui s'est progressivement mis en place depuis la naissance de l'Aide Sociale à l'Enfance jusqu'à la loi de rénovation sociale et médico-sociale promulguée en 2002. Nous verrons comment la considération de l'enfant et de la famille a évolué au cours des siècles pour examiner la place de l'utilisateur dans la politique sociale actuelle.

2) L'étude conceptuelle traite des notions de projet, de référence et de synthèse, utilisées dans le champ de l'éducation spécialisée. Nous les nommons outils et l'ensemble de ces outils constitue le dispositif institutionnel. Leur présentation permettra de définir leurs finalités et de mettre en évidence leur articulation dans l'élaboration du projet.

3) L'approche théorique, située dans un cadrage sociologique, constitue le modèle d'analyse élaboré pour répondre à l'hypothèse de recherche.

- Les apports théoriques sociologiques de Georges GURVITCH¹⁰ ont servi de point d'appui pour comprendre comment le placement s'inscrit dans le processus du déterminisme. Dans ce contexte sera définie la notion de liberté dont le sujet dispose.
- L'analyse des mécanismes opérant entre les acteurs au sein du système qu'est l'institution s'est faite à partir de l'approche théorique de la sociologie des organisations de Michel CROZIER¹¹ et Erhard FRIEDBERG.
- Le terme d'acteur sera défini en distinguant la notion d'agent développée par Pierre BOURDIEU¹² et l'emploi de ce concept dans l'analyse sociologique des organisations.
- De plus, l'étude de Michel MESSU¹³ sur les assistés sociaux permet d'identifier les différentes attitudes de l'utilisateur face aux professionnels et aux institutions.

La deuxième partie de notre travail développe l'enquête de terrain effectuée :

- Délimitée au département de la Drôme, dans le secteur de la protection de l'enfance, l'investigation portera sur trois Maisons d'Enfants à Caractère Social ainsi que sur une unité du Service Départemental de Placement Familial de façon à prendre en compte les deux types d'accueil (placement en foyer et placement en famille d'accueil).

¹⁰ Georges GURVITCH, *Déterminismes sociaux et liberté humaine* - 2^{ème} éd., Paris, PUF, 1963, 327 p.

¹¹ Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

¹² Pierre BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Droz, 1972.

¹³ Michel MESSU, *Les assistés sociaux, analyse identitaire d'un groupe social*, Toulouse, Privat, 1991.

- Les outils du dispositif institutionnel, dont les modalités diffèrent selon les établissements, ont été choisis comme indicateurs pour l'investigation. Ils ont fait l'objet d'une analyse de façon à mettre en évidence la place du jeune accueilli annoncée par l'institution.

- La recherche de terrain est une enquête conduite auprès d'adolescents placés, sous forme d'entretiens individuels. Elle permettra de recueillir les avis des adolescents assujettis à un placement et de dégager, au travers des entretiens, leurs sentiments sur la contrainte du placement, leur place d'acteur et sur le dispositif institutionnel.

L'analyse de ces différents éléments (connaissance des projets d'établissements, pratiques institutionnelles de la réunion de synthèse et de la référence, entretiens avec les usagers) permettra de répondre aux interrogations soulevées par notre pratique professionnelle et qui sont à l'origine de cette recherche.

Les conclusions de cette recherche, élaborée autour de l'émergence de la place d'acteur de l'adolescent assujetti à une mesure de placement au sein de l'établissement, valideront-elles ou infirmeront-elles l'hypothèse énoncée ?

PREMIERE PARTIE

Le cadrage historique, le dispositif institutionnel, le cadrage conceptuel et théorique

1 L'approche historique, législative et organisationnelle de la protection de l'enfance

Introduction

D'une certaine manière, l'aide à l'enfance a été pratiquée depuis toujours. Son histoire s'inscrit dans une longue transformation de la considération de l'enfant. Cependant, en examinant brièvement l'évolution du cadre juridique ainsi que les modalités d'intervention, son objet de préoccupation va changer : née de la problématique posée au XVII^{ème} siècle par les enfants abandonnés en nombre massif, elle va progressivement se tourner au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles vers la prise en compte des enfants pour lesquels l'éducation est déficiente pour de multiples raisons.

Dans cette approche, un découpage de trois grandes périodes est adopté :

- Des origines à la Révolution française de 1789 : la préoccupation principale qui domine dans cette période est celle du sort des enfants abandonnés.
- Le XIX^{ème} siècle : les premiers textes législatifs de la protection des enfants apparaissent et une première catégorisation des enfants est établie.
- Le XX^{ème} siècle : les textes fondateurs concernant la protection de l'enfance (abandon, danger, délinquance) sont promulgués et définissent réellement l'organisation de ce secteur (naissance de l'Aide Sociale à l'Enfance¹⁴).

1.1 Des origines à la Révolution française de 1789 : Prégnance religieuse dans la préoccupation du sort des enfants abandonnés

1.1.1 Les origines et le rôle de l'Église

Les peuples primitifs et les civilisations anciennes n'avaient pas de respect pour la vie et la liberté de l'enfant. Le père exerçait son pouvoir de vie et de mort sur sa progéniture chez les Perses, les Romains et les Grecs ; les Hébreux et les Egyptiens, en raison de leur doctrine religieuse, interdisaient l'infanticide et protégeaient les orphelins et les « bâtards »¹⁵.

¹⁴ Son abréviation est ASE.

¹⁵ Amédée THEVENNET, *L'Aide Sociale aujourd'hui - 14^{ème} éd.*, Paris, ESF Editeur, 2002, p. 168.

Avec l'arrivée du christianisme, un changement progressif de mentalité s'opère pour accueillir dans les églises les enfants et les orphelins abandonnés (mise en place de berceaux). *« Dès sa formation, l'Église se préoccupe de l'enfance délaissée et de faire recueillir dans des institutions charitables, des enfants qu'elle essayait d'interdire qu'on vende pour en tirer profit. Des berceaux placés dans les églises facilitent l'anonymat de l'abandon »*¹⁶, afin de réduire le nombre d'infanticides et d'avortements.

Au cours des IV^{ème} et V^{ème} siècles, sont créés les premiers hospices d'enfants trouvés. Les premières mesures concernant l'abandon sont prises par les Conciles 442 et 452 : l'abandon d'un enfant était annoncé en chaire, il pouvait être accueilli par des familles d'accueil. L'infanticide et l'abandon sont interdits durant cette période.

Cependant, cette organisation reste embryonnaire : ce sont principalement les hôpitaux qui recueillaient les orphelins au même titre que les vieux, les malades misérables et les mendiants.

Jusqu'à l'arrivée de St Vincent de Paul au XVII^{ème} siècle, la multiplication des hospices pour enfants abandonnés est due à des initiatives privées (asile créé par Maître Guy à Montpellier, « Œuvre des enfants de Dieu » créée par Marguerite de Valois en 1536). Elles sont animées par des préoccupations qui perdureront jusqu'en 1904 : la charité (il s'agit de protéger l'enfant de la mort et de la misère) et l'ordre public (il s'agit de protéger la société des éléments pouvant être des asociaux dangereux).

1.1.2 L'apport de St Vincent de Paul

St Vincent de Paul organisera le premier le financement de ces institutions à Paris : mise en place de l'orientation des « investissements » des riches dames de la société vers les enfants abandonnés recueillis à « La couche », institution de l'époque. Il se préoccupe autant du sort des orphelins que des bâtards, crée des institutions les accueillant, le premier système de nourrices rémunérées et le « libelle » (carnet de santé). L'enfant est confié à une nourrice jusqu'à l'âge de trois-quatre ans, puis rapatrié dans l'institution envoyeuse où il recevait une formation et ensuite, vers l'âge de dix-douze ans, il était « placé ».

St Vincent de Paul crée « L'œuvre des enfants trouvés » en 1638 à Paris.

¹⁶ Ibid., p. 170.

Cependant, le nombre croissant d'enfants trouvés¹⁷ va obliger à repenser cette organisation adoptée pour un petit nombre d'enfants. En 1761, l'Hôpital des enfants trouvés, véritable administration publique créée par Louis XIV, modifie son règlement intérieur en destinant le placement des enfants en milieu rural.

Ainsi, à la veille de la Révolution, la prise en charge de l'enfant abandonné se fait de la manière suivante :

- De zéro à six ans : maternage par une nourrice rémunérée.
- De six à douze ans (ou plus) : placement dans une famille rémunérée.
- Au-delà de douze ans : l'enfant est mis en apprentissage et ses services rendus au maître jusqu'à ses 25 ans payent ce dernier.

1.2 Le XIX^{ème} siècle : L'État se charge du sort des enfants en difficulté sociale et familiale

La Révolution marque une rupture importante du fait de la laïcisation des systèmes de secours et d'assistance. Elle en modifie la notion : ce n'est plus une œuvre de charité chrétienne mais un devoir et une action de justice sociale. La Nation doit assurer l'éducation physique et morale des enfants abandonnés.

D'autre part, durant ce siècle, l'organisation de l'aide sociale sera principalement préoccupée par l'institution des secours et la multiplication des catégories d'enfants pris en charge.

1.2.1 Les premiers textes de loi concernant les enfants « assistés »

La **loi de 1793**¹⁸ oblige la Nation à prendre en charge les enfants abandonnés appelés désormais orphelins.

Le cadre des prises en charge est fixé par le **décret de 1811** que l'on peut considérer comme « *la première charte des enfants assistés* »¹⁹ innovant en deux points :

- Les enfants de moins de douze ans sont séparés des autres catégories d'enfants (mendiants, vagabonds) ;
- Il institutionnalise les « tours » : garantissant l'anonymat le plus complet, ce système est matérialisé par un cylindre encastré dans le mur, pivotant sur lui-même, pour recevoir l'enfant abandonné. Profondément critiqué parce qu'il favoriserait l'abandon, il sera aboli en 1860 pour faire place à un système de bureau ouvert préservant le principe de l'anonymat.

¹⁷ Les statistiques indiquent que leur nombre passe de 3000 en 1640 à 17 000 en 1710 pour la seule ville de Paris. A la Révolution, le taux d'enfants trouvés y est évalué à 1/3 des naissances. Jean-Pierre ROSENCZVEIG, *Le dispositif français de protection de l'enfance*, Paris, Jeunesse et Droits, 1996, p. 299.

¹⁸ A cette période, un enfant sur deux est abandonné.

¹⁹ Amédée THEVENNET, op. cit., 2002, p. 170.

Pendant cette période, de nouvelles dispositions juridiques sont prises : l'adoption devient légale et le placement familial est reconnu, permettant l'organisation de la scolarité et de la mise en apprentissage de l'enfant abandonné jusqu'à ses 18 ans. Parallèlement, des lois abolissent le droit de correction paternelle et établissent la majorité à 21 ans.

La question des secours alimente les débats entamés vers 1830 ; en atteste une citation de l'époque : « *La débauche peuple sans doute les hospices d'enfants trouvés mais la misère est aussi l'une des causes les plus fréquentes d'abandon. Si la mère pouvait nourrir son enfant [...], elle se déterminerait difficilement à l'abandonner [...]. Il s'agirait de remplacer par un bon système de secours à domicile de la mère, les secours que l'on donne aujourd'hui à l'enfant dans l'hospice, il s'agirait de payer à la mère les mois de nourrice qu'on paye actuellement à une nourrice étrangère* »²⁰.

La question de la substituabilité (la nourrice remplaçant la mère) et des coûts des secours est ainsi posée ; elle sera encore largement discutée faisant l'objet de critiques virulentes :

- Donné à toutes les filles-mères, quel que soit leur degré de vice, « *l'argent des secours sert fréquemment à alimenter la débauche et ne profite pas à l'enfant* »²¹.
- De plus, ces secours n'assureraient pas l'avenir de l'enfant mais constitueraient une masse d'enfants vagabonds, « *véritable péril social* » alors que le service des enfants assistés fournirait une « *race honnête, vigoureuse* »²².
- Enfin ces secours renforcent l'idée de l'État « père universel ».

La distribution des secours perdurera avec en parallèle la fermeture des tours et sera réservée aux filles-mères « méritantes et travailleuses ».

La protection des enfants s'organise peu à peu autour de certains hôpitaux appelés « hospices dépositaires », du fait du rayonnement des hôpitaux parisiens regroupés sous l'appellation d'**Assistance Publique** (1849).

1.2.2 Catégorisation des enfants en difficulté sociale ou familiale

Autre grand bouleversement du XIX^{ème} siècle : sous l'effet de nouvelles lois sociales et l'évolution des esprits, la catégorisation des enfants s'impose à cette période sous l'effet de l'émergence de la classification faite dans le secteur psychiatrique. Ce classement sera modifié plusieurs fois par la suite.

²⁰ Rapport BIANCO-LAMY, *L'Aide à l'Enfance demain*, Études et Documents, 1981, p. 81.

²¹ Léon LALLEMENT, *Histoire des enfants abandonnés et délaissés*, 1885, cité in Rapport BIANCO-LAMY, p. 82.

²² De GERANDO, cité in Rapport BIANCO-LAMY, p. 82.

Jusqu'alors n'étaient pris en charge que les enfants abandonnés, désormais seront pris en compte :

- Les enfants hospitaliers : la charge de ces enfants abandonnés dont les parents sont connus est assurée par la commune du domicile des parents ;
- Les enfants en dépôt (1855) : considérés comme des indigents, leurs parents sont à l'hôpital ou en prison et ils sont recueillis temporairement. Leurs frais d'entretien sont supportés par la commune ;
- Les enfants moralement abandonnés (1889) : ce sont des enfants de plus de douze ans, délinquants, pour lesquels sont créées les premières écoles professionnelles et de « réforme » (ancêtres des maisons de correction) et les premiers dispositifs d'observation.

Toute une série de lois favorisant la protection de l'enfant est promulguée durant cette période légiférant notamment sur :

- La réglementation du travail des enfants (1841-1874).
- Le contrat d'apprentissage (1851).
- L'obligation scolaire (1881-1882).
- La surveillance des nourrices (1876).
- La protection des enfants (lois de 1882-89-98) dont la **loi du 24 juillet 1889** explicite clairement et pour la première fois la place de la Justice dans ce domaine. Portant sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés, cette loi donne au Tribunal de Grande Instance la possibilité de prononcer la déchéance de la puissance paternelle.²³ Elle met en place les premières mesures d'assistance ou d'éducation lorsque la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation d'un enfant sont gravement compromises ou insuffisamment assumées par les parents. Cette loi²⁴ considérée comme essentielle traduit la volonté de l'État d'intervenir dans la sphère jusqu'alors considérée privée que représente la famille. Cette levée de la puissance patriarcale permet à l'État de « *perfuser la cellule familiale et d'en faire une terre de mission* »²⁵ en cas de préjudices supposés sur un des membres de celle-ci.

Le dispositif juridique protège l'enfant pour la première fois contre ses parents.

Cette loi sera suivie par la **loi du 19 avril 1898** sur la répression des délits et des crimes commis par des enfants ou sur des enfants.

²³ Il faudra attendre 1935 pour que le droit de correction paternelle soit supprimé.

²⁴ Ce texte a fait l'objet de nombreux débats politiques pendant 9 ans.

²⁵ Jacques DONZELOT, *La police des familles*, Paris, Minuit, 1977, p. 86.

La conceptualisation de l'enfant dangereux tend à se transformer en enfant victime. Tout un discours moralisateur se développe sur la famille et particulièrement sur la situation des familles pauvres qu'il s'agit d'aider pour qu'elles prennent soin de leurs enfants et cessent de les abandonner. L'objectif politique, au travers de la loi de 1889 sur la déchéance paternelle, est d'éloigner l'enfant en danger ou dangereux de sa famille pour le rééduquer.

L'intervention de l'État dans la famille caractérise cette période.

1.3 Le XX^{ème} siècle : Naissance véritable de la protection de l'enfance et émergence des droits de l'usager

Cette période est jalonnée d'une série de lois qui augurent l'ère moderne dans laquelle s'organise et s'étatise la politique en direction de l'enfance. L'évolution du cadre légal de la protection de l'enfance est observée et se situe dans le prolongement des avancées du XIX^{ème} siècle. Par contre, une révolution s'opère vis-à-vis du traitement de l'enfance délinquante.

Deux périodes successives, avant et après la seconde guerre mondiale, sont à distinguer dans le processus de la mise en place juridique et administrative de la protection de l'enfance et l'émergence des textes fondateurs.

1.3.1 Avant 1945

Le **décret de 1811** est remplacé par la **loi du 27 juin 1904**²⁶ qui crée les services départementaux d'aide à l'enfance. Promulguée loi sur « les enfants assistés », son principe est l'intérêt de l'enfant. Emerge l'idée que l'enfant a des besoins particuliers, il ne s'agit plus de réprimer mais d'aider. Qualifiée certes de loi de police et sûreté mais surtout de « *loi de prévention, protection et d'aide sociale* »²⁷ par Amédée THEVENNET, ce texte qui imprégnera le Code de la famille jusqu'en 1984 :

- Précise les modalités d'admission de l'enfant ;
- Organise la tutelle (confiée au Préfet et à un conseil de famille) ;
- Préconise le placement en milieu rural ;
- Multiplie les catégories d'enfants : enfants secourus, enfants en dépôt confiés par leurs parents aux services départementaux pour des raisons précises (maladie, emprisonnement, service militaire), enfants en garde (enfants victimes de crimes et délits), pupilles (enfants abandonnés, orphelins pauvres et abandon moral).

²⁶ Le tour est désormais condamné par la loi.

²⁷ Amédée THEVENNET, *L'aide sociale aujourd'hui après la décentralisation - 13^{ème} éd.* Paris, ESF Editeur, 1999, p. 171.

La **loi du 22 juillet 1912** sépare désormais le sort des enfants délinquants de celui des adultes. Elle prévoit la création d'une jurisprudence spéciale pour les enfants délinquants (tribunaux pour enfants) et l'institution du régime de liberté surveillée. Avec cette législation pénale, le législateur complète les mesures répressives par des mesures éducatives et de redressement.

Les **décrets de loi du 30 octobre 1935** instituent la surveillance et l'assistance éducative de l'enfant dans son milieu. Le délit de vagabondage des mineurs et le droit de correction paternelle sont supprimés.

La **loi du 15 avril 1943** réaffirme des états de fait : le versement des aides (réservé jusqu'alors aux filles-mères) est élargi à l'ensemble des ménages nécessiteux ; les maisons maternelles, qui accueillent la mère et l'enfant, sont institutionnalisées en mesure de prévention à l'abandon²⁸. Elle modifie la catégorisation des enfants pris en charge par :

- L'apparition d'une nouvelle catégorie d'enfants, celle des « enfants surveillés »: il s'agit d'enfants confiés à des particuliers, des œuvres ou des établissements sur lesquels l'administration exerce une surveillance ;
- L'appellation de « recueillis temporaires » est attribuée aux enfants nommés jusqu'alors « enfants en dépôt ».

Le secteur de l'enfance inadaptée se structure pendant la période de Vichy et à la Libération. Michel CHAUVIERE²⁹ en dégage trois éléments explicatifs :

- La guerre ayant produit un grand nombre d'orphelins, il s'agit de canaliser toute cette enfance laissée à l'abandon. L'objectif pour Vichy est de mener une politique régionale de l'enfance déficiente et en danger moral, sous l'égide « Travail, Famille, Patrie ». Le Ministère de la Santé est chargé de coordonner les œuvres. Le gouvernement veut rompre avec les traditions individualistes issues de la Révolution (pas de structure intermédiaire entre l'Etat et les individus) et prétend limiter la liberté d'association créée par la loi 1901 sur les associations. Les Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et l'Adolescence (ARSEA) sont créées et dirigées par des médecins psychiatres ou des magistrats. Des centres d'observation et de tri sont également ouverts.

²⁸ L'élargissement des possibilités d'adoption des enfants abandonnés et l'irréversibilité de l'adoption sont codifiés par une loi datant de 1923.

²⁹ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Editions Ouvrières, 1980.

- La politique familiale et moraliste de Vichy adopte le terme d'enfance inadaptée³⁰. Désormais sont définis et classifiés les enfants assistés, les délinquants, les caractériels et les débiles. Les enfants peuvent être mis en observation et triés selon trois catégories : les malades, les déficients et les caractériels.

- Les premières écoles d'éducateurs, privées et corporatistes, apparaissent pour former du personnel capable de rééduquer tous ces jeunes.

A la Libération, s'organise durablement le territoire de l'enfance inadaptée à partir des dispositifs mis en place sous Vichy notamment :

- En instaurant la Sécurité Sociale qui finance le secteur de l'enfance³¹ ;
- En légiférant, avec la mise en place de l'**ordonnance du 2 février 1945** pour l'enfance délinquante : élargissement de la protection judiciaire de la jeunesse ; l'éducatif prime sur le pénal pour les mineurs avec un magistrat spécialisé : le juge pour enfants qui est à la fois juge d'instruction, juge de fond et juge de l'application des peines ; création d'établissements et services permettant l'application de l'ordonnance et contrôle des équipements privés.

1.3.2 Après la Libération

Le terme d'« **Aide Sociale à l'Enfance** » naît en 1953.

Avec le cadre juridique de l'**ordonnance du 23 décembre 1958** et du **décret du 7 janvier 1959** est mise en place la construction d'un secteur public d'intervention véritable dans lequel la logique de maintien de l'enfant dans son milieu familial plutôt que celle de l'éloignement est préconisée et la reconstitution des liens parents-enfants dans les institutions est recherchée.

L'**ordonnance du 23 décembre 1958** promulgue la protection de l'enfant en danger. C'est une étape importante qui étend la compétence du juge en direction de l'enfant en danger. Il suffit que la santé, la moralité, l'hygiène soient en danger ou l'éducation gravement compromise pour que la Justice intervienne. Le juge des enfants doit ainsi traiter deux types de dossiers : les dossiers de mineurs délinquants et les dossiers d'assistance éducative (mineurs en danger). Se développe, à travers la mise en place des mesures d'assistance éducative en milieu ouvert³², l'idée de prévention.

³⁰ L'auteur parle d'enfance « *naturalisée* ». Michel CHAUVIERE, *ibid.*, 1980, p. 98.

³¹ Notamment les Instituts Médico-Educatifs (IME).

³² Dénommées par le sigle AEMO, ces mesures apportent un soutien à l'enfant maintenu dans sa famille, par une aide financière, éducative et psychologique.

Le **décret du 7 janvier 1959** instaure le Conseil Départemental de protection de l'enfance et en 1964 sont créées les Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale, qui deviendront en 1977 les Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales.

L'évolution de la politique en faveur de la protection de l'enfance naît véritablement avec la création en 1969 du Service Unifié de l'Enfance regroupant différents services :

- Le service de la protection maternelle et infantile ;
- Le service de santé scolaire, la protection de l'enfance inadaptée ;
- Le service de l'Aide Sociale à l'Enfance (Décret du 25 Mai 1969).

La considération de l'enfant « *dans un tout biologique, psychique et affectif* »³³, le maintien de l'enfant dans sa famille, la protection continue de l'enfant sont les considérations prédominantes à cette création.

Ce dispositif doit favoriser la coordination et la concertation des équipes pluridisciplinaires.

Mais c'est surtout à partir des années 70 que seront clarifiées les missions de l'Aide Sociale à l'Enfance. La **loi du 30 Juin 75**, codifiée par le Code de la famille et de l'Aide Sociale à l'Enfance, appelée « loi sociale » régit les procédures de création, d'autorisation et de tarification des différents services dont les MECS³⁴. Les rapports entre organismes gestionnaires, usagers et collectivités publiques y sont définis³⁵.

A la période de la gestion technique du dispositif de la protection de l'enfance (protection judiciaire mise en place en 1945, protection administrative par la création de l'ASE en 1953), caractéristique du début du siècle, succède la période de la restauration de la place de la famille et de la parole de l'utilisateur.

Dans ce sens, le rapport BIANCO-LAMY 1980 et la loi du 6 juin 1984 seront des leviers importants pour la reconnaissance des droits des usagers et marqueront nettement la transformation moderne de l'Aide Sociale à l'Enfance qui tourne le dos à l'Assistance.

³³ Amédée THEVENNET, *L'Aide Sociale aujourd'hui - 13^{ème} éd.*, Paris, ESF Editeur, 1999, p. 176.

³⁴ Article 3, Chapitre II, Loi n° 75-535 du 30 juin 1975.

³⁵ C'est à cette période que la pratique des réunions de synthèse se met en place.

1.3.3 Le rapport BIANCO-LAMY³⁶

Le rapport BIANCO-LAMY relève deux grands absents, la famille et l'enfant : « *L'enfant et la famille ne tiennent pas dans la réalité la place primordiale qui est la leur dans la doctrine. Ils interviennent moins souvent qu'il ne serait souhaitable dans les décisions et sont parfois totalement exclus de l'échange ou des projets qui n'existent qu'en leur nom. Les parents, les familles d'accueil, les enfants ne sont pas suffisamment associés à l'ASE* »³⁷.

Pour les parents, la séparation est vécue comme un échec voire une sanction pour deux raisons essentielles : ils sont peu consultés pour le choix du placement, ils sont rarement associés aux décisions concernant l'enfant. « *Comment dès lors fonder une action ou un projet d'avenir pour l'enfant, commun aux travailleurs sociaux et aux familles ? Quelle chance a un projet si les parents ne sont pas associés ?* »³⁸

Partant de ces constats, le rapport préconise d'organiser plutôt que de reconstruire, les objectifs à atteindre étant : pour les familles, un retour à l'autonomie le plus vite possible ; pour les enfants, qu'ils restent « *acteurs de leur histoire* »³⁹. Plus précisément, il faut garantir aux familles l'information (conséquences juridiques d'un placement), la personnalisation (nom de la personne responsable de la décision) et le recours. L'épanouissement de l'enfant doit être privilégié en le traitant comme les autres ; il doit selon son âge et sa maturité, participer au choix qui le concerne : « *Il faut l'informer, l'entendre, le consulter* »⁴⁰.

Outre la prise en compte des usagers, le rapport prône une véritable politique départementale qui doit être définie et évaluée.

Le rapport BIANCO-LAMY sera prolongé par la **circulaire du 23 janvier 1981**, dite circulaire BARROT, qui rappelle les grands principes devant guider les responsables de la protection de l'enfance.

³⁶ Cette étude faite dans une politique de réductions des inégalités a été menée par Jean-Louis BIANCO, maître de requête au Conseil d'État et Pascal LAMY, inspecteur des finances. Elle s'appuie sur le rapport DUPONT-FAUVILLE (1971) qui préconisait une action préventive auprès des familles et des actions éducatives visant à maintenir l'enfant dans sa famille. Ce rapport a été peu suivi d'effets ne faisant pas l'objet de texte législatif ou réglementaire.

³⁷ Rapport BIANCO-LAMY, *L'aide à l'enfance demain.*, Etudes et documents, Ministère de la santé et de la Sécurité Sociale, 1981, p. 32.

³⁸ Ibid., p. 33.

³⁹ Ibid., p. 41.

⁴⁰ Ibid., p. 51.

En 1983, sous l'effet de la décentralisation, les responsabilités du service de l'ASE sont transférées au Président du Conseil Général⁴¹, la fonction de tuteur des pupilles de l'État est maintenue aux préfets.

1.3.4 La loi du 6 juin 1984 relative aux droits des familles

La loi du 6 juin 1984⁴², d'ailleurs appelée loi relative aux droits des familles et des enfants dans leurs rapports avec les services de l'ASE et qui reconnaît des droits aux usagers et surtout aux parents des usagers, amorce dès lors la prise en compte de ceux-ci en tant que citoyens : il incite fortement à promouvoir une meilleure écoute et le respect de leurs droits.

Se dessine déjà à travers ces différents droits la place d'acteur de l'utilisateur.

Cinq droits⁴³ favorisant la responsabilité parentale et l'amélioration de la situation de l'enfant sont consacrés dans ce texte :

- 1) Le droit des parents d'être informés sur les prestations que peut fournir l'ASE et les effets de l'intervention du service au regard de l'autorité parentale.
- 2) Le droit d'être assistés de la personne de leur choix dans les contacts avec le service.
- 3) Le droit d'être associés à toutes les décisions concernant l'enfant.
- 4) Le droit de voir révisée régulièrement la situation de l'enfant.
- 5) Le droit pour l'enfant d'être consulté et de donner son avis.

Enfin est introduite la possibilité de recours devant les Tribunaux de Grande Instance, contre l'acquisition de la qualité de pupille de l'État ou le projet d'adoption formé pour lui.

Dans l'histoire de l'action sociale, pour la première fois, les parents et les enfants sont considérés comme sujets de droit.

Du fait de cette loi et de la décentralisation, l'Aide Sociale à l'Enfance est désormais une mission du département ainsi qu'un droit pour les familles.

1.3.5 La réforme des Annexes XXIV

L'Aide Sociale à l'Enfance doit clairement donner une meilleure information aux usagers sur les conditions d'attribution des prestations, les formulaires d'admission en précisant aux parents le mode de placement, sa durée, les modalités de maintien des liens, les droits de visite et les conditions de révision de la mesure.

⁴¹ Il est chargé de définir la politique du département, de créer et autoriser les établissements sociaux dont il gère la tarification et de l'admission à toute forme d'aide à l'enfance.

⁴² Le texte d'orientation « *Un service public à dimension humaine* » de 1982 de Madame Georgina DUFOIX, secrétaire d'État chargée de la famille ainsi que la circulaire de Madame Nicole QUESTIAUX seront à l'origine de cette loi.

⁴³ Jean-Pierre ROSENCVEIG, *Le dispositif français de protection de l'enfance*, Paris, Jeunesse et Droits, 1996, p. 305.

Par ces différentes mesures, une volonté de transparence lui est ainsi demandée.

Ainsi la réforme des **Annexes XXIV⁴⁴ de 1989** occupe une place prépondérante dans les référentiels de l'action sociale et notamment de la protection de l'enfance. La notion de projet en général et celle de projet individuel apparaissent. Le projet d'établissement doit notamment comporter « *les modifications adaptées du projet individuel défini pour chaque enfant* »⁴⁵.

A travers la notion de projet et la nécessité de cohérence de la prise en charge, ces Annexes opèrent un recentrage sur l'usager et sur la notion de service rendu. L'institution reste centrée sur la prise en charge de l'enfant, mais désormais elle a le devoir d'informer, d'associer et de soutenir les familles : « *La famille doit être associée autant que possible à l'élaboration du projet individuel, pédagogique, éducatif et thérapeutique, à sa mise en œuvre, à son suivi régulier et à son évaluation [...]* »⁴⁶.

L'ASE met en place des contrats⁴⁷ tripartites (parents, établissement, service) dans lesquels sont stipulés les conditions de prise en charge, le projet et les modalités pratiques pour le réaliser. Les notions de droits et de contrats seront les vocables couramment utilisés désormais dans le secteur de l'Aide Sociale, remplaçant de plus en plus les notions traditionnelles de protection et d'assistance.

La loi du 6 juin 84 et la réforme des Annexes XXIV constituent la rupture juridique avec la démarche d'assistanat qui caractérisait l'ASE jusqu'alors : « *Le temps est fini de la charité consentie* »⁴⁸.

Durant la vingtaine d'années suivantes, la législation renforcera le pouvoir des usagers et des gestionnaires. De nombreuses lois sont promulguées dans le sens de l'évolution des droits de la famille et de la prise en compte de la parole de l'enfant. La promulgation par l'ONU de la Convention des droits de l'enfant en novembre 1989, ratifiée par la France en août 1990, joue un rôle considérable dans cette évolution législative. Par la reconnaissance de l'enfant qu'elle implique, cette convention oblige l'ASE à travailler dans ce sens.

⁴⁴ A l'origine, les Annexes XXIV de mars 1956 réglementaient les établissements de l'éducation spécialisée.

⁴⁵ Article 30, Annexes XXIV.

⁴⁶ Art. 3. Décret du 27 octobre 1989 remplaçant le décret du 9 mars 1956 (Annexes XXIV).

⁴⁷ Ils doivent être signés par les trois parties.

⁴⁸ Jean-Pierre ROSENCZVEIG, *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Paris, Jeunesse et Droits, 1999, p. 305.

Dans cette évolution législative, on peut mentionner notamment :

- La **loi du 6 janvier 1986** qui élargit la mission de l'ASE (actions de prévention spécialisée).
- La **loi du 10 juillet 1989** relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et de la protection.
- Le **décret du 31 décembre 1991** qui instaure les conseils d'établissements⁴⁹, permettant « *de faire des usagers acteurs là où il n'y avait guère que des assistés* »⁵⁰.
- La **loi du 8 janvier 1993** qui modifie l'autorité parentale.

Cette législation aboutit à la révision du Code de la famille appelé Code de l'Action sociale et des familles (CASF) par l'**ordonnance du 21 décembre 2000**.

Si l'évolution de la place de la famille et celle des droits de l'enfant se sont largement opérées durant ces trois dernières décennies, avec en parallèle la modernisation du dispositif de l'ASE, la grande réforme actuelle est celle de l'organisation des services et des établissements sociaux. Ce sera l'objet de la **loi du 02 janvier 2002** à la fois très attendue et très critiquée.

1.4 La loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale : L'utilisateur comme acteur

La **loi n° 2002-2 du 02 janvier 2002**⁵¹ rénovant l'action sociale et médico-sociale est parue au Journal Officiel du 3 janvier 2002. Elle est importante puisqu'elle réforme la **loi du 30 juin 1975** sur les institutions sociales et médico-sociales.

Cette loi précise les principes fondamentaux de l'action sociale et médico-sociale, définit l'organisation de cette action et liste les établissements et services sociaux et médico-sociaux concernés par cette réforme (création et autorisation, délai des habilitations, régulation, financement et tarification). Un certain nombre de dispositions de ce texte sont d'application immédiate alors que d'autres vont nécessiter des décrets d'application.

⁴⁹ Cette instance de débat qui a un rôle consultatif associe, pour la première fois, des représentants des usagers et de leurs familles, des membres du personnel et des représentants de l'organisme gestionnaire. Ayant un rôle consultatif, elle peut faire des propositions concrètes sur le fonctionnement de l'établissement, qui doit l'informer des suites données.

⁵⁰ Pierre VERDIER, *Guide de l'Aide Sociale à l'Enfance*, Paris, Dunod, 2001, p. 43.

⁵¹ Une actualisation de la loi de 1975 avait été proposée en octobre 1996 par Jacques BARROT, alors Ministre du Travail et des Affaires Sociales, suite à un rapport de l'Inspection Générale des affaires sociales de décembre 1995. Mais du fait de la dissolution de l'Assemblée Nationale, c'est le gouvernement de Monsieur JOSPIN qui déposera en juillet 2001 un projet de loi rénovant l'action sociale et médico-sociale.

1.4.1 Les principales dispositions de cette loi

Cette présentation n'est volontairement pas exhaustive⁵². Elle se délimitera, dans le cadre de la question initiale qui nous préoccupe, aux aspects concernant les nouvelles dispositions en faveur des usagers c'est-à-dire les garanties et les nouveaux outils institutionnels mis en place. La loi liste un certain nombre de droits garantis aux personnes accueillies ou suivies dans les établissements ou services. Sur ce sujet, la loi procède en deux temps : elle dresse d'abord la liste des droits garantis aux personnes accueillies ou suivies par les établissements ou services et détaille ensuite les instruments nécessaires à leur mise en œuvre.

1.4.2 La liste des droits des personnes

Elle est fixée par l'article L.311-3 du Code de l'action sociale. Dans cette liste, on peut distinguer des droits qui existaient déjà dans la législation et de nouveaux droits.

Parmi les droits anciens, on peut citer ainsi le respect de la dignité de la personne, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité ainsi que la confidentialité des informations concernant l'utilisateur. Pour les droits nouveaux, nous retiendrons notamment :

- L'accès de la personne à toute information ou document officiel nécessaires à sa prise en charge sauf dispositions légales contraires.
- La participation directe de la personne ou avec l'aide de son représentant légal à l'élaboration du projet d'accueil le concernant.
- Le droit à une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières dont elle bénéficie ainsi que les voies de recours à sa disposition.

1.4.3 Les instruments prévus pour la mise en œuvre de ces droits

Ces outils sont nombreux ; ils ne sont pas tous nouveaux⁵³ mais il s'agit de les rendre obligatoires de façon que les droits des usagers soient rigoureusement respectés. Ils concernent le dispositif institutionnel et sont au nombre de sept :

- Le livret d'accueil (Circulaire du 24 mars 2004).
- La charte des droits et libertés de la personne accueillie (Arrêté du 8 septembre 2003).
- Le contrat de séjour ou document individuel de prise en charge (Décret du 26 novembre 2004).
- La personne qualifiée (conciliateur).
- Le conseil de la vie sociale ou autres formes de participation (Décret du 14 novembre 2003).

⁵² Cette loi se décline en 87 articles regroupés en six chapitres.

⁵³ La loi du 30 juin 1975 préconisait déjà la mise en place du projet d'établissement, du règlement de fonctionnement, du livret d'accueil, du contrat de séjour et de la Charte des droits et libertés.

- Le règlement de fonctionnement et service (Décret du 14 novembre 2003).
- Le projet d'établissement (Décret du 14 novembre 2003).

Le contrat de séjour⁵⁴ en particulier oblige l'établissement à prendre en compte la participation et l'accord du jeune concerné : *« Le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge est établi lors de l'admission et remis à chaque personne et, le cas échéant, à son représentant légal, au plus tard dans les quinze jours qui suivent l'admission. Le contrat est signé dans le mois qui suit l'admission. La participation de la personne admise et, si nécessaire, de sa famille ou de son représentant légal est obligatoirement requise pour l'établissement du contrat ou document, à peine de nullité de celui-ci. Le document individuel mentionne le nom des personnes participant à son élaboration conjointe. L'avis du mineur doit être recueilli. Pour la signature du contrat, la personne accueillie ou son représentant légal peut être accompagnée de la personne de son choix ».*

L'énumération des droits des usagers ainsi que celle des outils nécessaires à leur mise en place ne peut être comprise qu'avec l'analyse de cette loi. Cela permettra de dégager les différentes questions que pose ce nouveau cadre juridique, qui s'impose aujourd'hui aux établissements et la nécessaire évolution des pratiques institutionnelles.

1.4.4 Analyse de cette loi

La **loi du 2 janvier 2002** rénovant l'action sociale et médico-sociale s'articule autour de deux pôles : une partie concernant les structures d'action sociale (schémas départementaux / habilitation / agréments / dispositions financières des établissements) dans laquelle on peut noter un contrôle accru de la puissance publique sur les institutions ; la seconde partie décline les outils nécessaires pour garantir le respect des droits aux usagers.

Ce texte place au cœur du débat les droits des usagers. La montée en puissance de ceux-ci marque nettement l'évolution sociale et la préoccupation politique en cours depuis une vingtaine d'années. Désormais ce sont les personnes accueillies qui sont au centre du dispositif et non plus les établissements qui l'étaient jusqu'alors. Ces droits, déjà proclamés par le Code Civil et réaffirmés dans la loi de rénovation sociale, reconnaissent ainsi aux usagers leur qualité de citoyens. Ainsi, elle oblige les institutions à penser le travail social dans une dimension politique⁵⁵.

⁵⁴ Décret n° 2004-1274 relatif au contrat de séjour ou document individuel de prise en charge. Voir annexe n°1, p.125.

⁵⁵ Du grec *politikos* « qui concerne les citoyens, l'Etat ». Alain REY, *Le ROBERT, Dictionnaire historique de la langue française- 2^{ème} édition*, Paris, 1998, Tome 2, p. 2828.

Le projet individualisé de l'usager est formalisé dans le contrat ou le document individuel de prise en charge⁵⁶ : « Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité [...] doit systématiquement être recherché ». Cette prise en charge s'appuie sur l'idée d'une bonne action sociale « qui doit reposer sur une évaluation continue des besoins et des personnes »⁵⁷.

C'est une avancée considérable sur la participation de l'usager et de sa famille qui est posée par ce document. En effet, la réforme des Annexes XXIV présentait un caractère restrictif sur cette participation, notifiant de la rechercher « autant que possible ». Avec le document individuel de prise en charge imposé par la loi du 02 janvier 2002, cette participation est rendue obligatoire. Il implique des engagements réciproques et sous-tend une relation égalitaire entre les parties signataires, dans un accord mutuel, même si leurs statuts sont différents (l'une est en situation de vulnérabilité, l'autre en situation professionnelle).

Prenant en considération l'usager, cette loi oblige les institutions à plus de rigueur dans leurs missions et le contrôle de celles-ci semble s'accroître du fait des nouvelles exigences qui leur sont demandées. Il est demandé une obligation de moyens mis à disposition, correspondants à des besoins ciblés et définis. Cela nécessitera des moyens financiers et humains.

Pour Roland JANVIER et Yves MATHO⁵⁸, le contrôle plus accru fixé par ce texte serait le signe d'une dérive libérale du travail social, en tentant de réduire le travail social à une simple prestation de service. Il y aurait selon ces auteurs, une défiance des autorités à l'égard des institutions et des associations, du fait des contraintes supplémentaires imposées aux établissements pouvant « aliéner » leur marche de manœuvre.

Malgré cette critique, cette loi nécessite pour les professionnels et les institutions de clarifier leur rapport au droit. Ainsi cette nouvelle loi sera ce que les professionnels en feront, l'idée sous-jacente étant de faire société ensemble car toute loi est là « pour nous faire vivre et accéder au monde »⁵⁹.

La mise en œuvre des droits des usagers remet en cause fondamentalement les pratiques professionnelles et les objectifs. Cela va nécessairement déboucher sur des interrogations : que faisons-nous ? Pourquoi le faisons-nous ? Quelles valeurs soutiennent nos choix et nos

⁵⁶ Ils n'ont pas la même portée juridique : le contrat doit porter la signature de la personne accueillie (ou de son représentant légal). Cela n'est pas précisé pour le document individuel de prise en charge.

⁵⁷ Articles L. 311-3 et L. 116-1, Loi n° 2002-2 du 02-01-2002.

⁵⁸ Roland JANVIER et Yves MATHO, *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale* - 2^{ème} éd., Paris, Dunod, 2002.

⁵⁹ Pierre LEGENDRE cité in l'avant-propos de l'op. cit., p. XXII.

actions ? Clarifier auprès des usagers les actions professionnelles et les objectifs permet aux institutions de se situer dans un débat réciproque.

La loi de rénovation d'action sociale et médico-sociale offre la possibilité aux structures d'accueil de construire l'édifice démocratique : nos pratiques interrogent la fonction politique (au sens de vie de la cité) du travail social. Ainsi, la prise en compte du droit des usagers offre-t-elle des clefs pour l'action : la question des droits renvoie bien évidemment à celle des devoirs. Il s'agira désormais de prendre en compte la responsabilité de l'usager, de le considérer comme « *sujet, acteur et auteur* »⁶⁰.

En articulant l'interaction entre les droits des usagers et les outils et en prenant en compte l'individuel dans le communautaire, la **loi du 02 janvier 2002** interroge les pratiques institutionnelles. Elle pose la question fondamentale du sens dans les établissements sociaux et médico-sociaux. Par les questionnements qu'elle soulève, elle représente un véritable axe de levier de changement pour le travail social et une aide à la prise en charge.

1.5 Le dispositif actuel de la protection de l'enfance : Un système complexe au service de l'intérêt de l'enfant

Le cadrage historique et législatif permet de comprendre la construction progressive du système français de la protection de l'enfance qui englobe aujourd'hui à la fois un dispositif judiciaire et un dispositif administratif. Ces deux volets interdépendants se complètent et s'harmonisent pour travailler ensemble dans l'intérêt de l'enfant et de sa famille.

La protection de l'enfance est régie par l'autorité judiciaire en cas de danger ou de conflit. Depuis le texte de **loi du 26 décembre 1958**, le juge des enfants se voit confier l'assistance éducative. Assurant la protection judiciaire de l'enfance en danger, les juges pour enfants peuvent s'appuyer sur les services de la protection judiciaire de la jeunesse mais surtout sur les services de l'Aide Sociale à l'Enfance et les organismes privés habilités.

L'ASE est donc très étroitement liée au cadre juridique de la protection de l'enfance.

Nous allons maintenant présenter la protection de l'enfance sous ses deux aspects : l'aspect judiciaire (l'assistance éducative) et l'aspect administratif (le service de l'ASE) puisque ces éléments occupent des places centrales dans le dispositif.

⁶⁰ Roland JANVIER, « *Les principes énoncés, sens et pratique de la mise en œuvre* », Document URIOPSS Rhône-Alpes, août 2002, p. 9.

1.5.1 De l'organisation de la protection judiciaire de l'enfance

La protection judiciaire de la jeunesse recouvre quatre compétences : la jeunesse délinquante, les enfants en danger, les majeurs de 18-21 ans en difficulté, le contrôle des prestations sociales. Nous ne développerons que le volet de la protection de l'enfance en danger puisqu'il constitue le cadre de notre recherche.

1.5.1.1 L'assistance éducative

Il s'agit du système de protection judiciaire de l'enfance permettant d'aider les parents à assumer leurs tâches éducatives : ce n'est pas un retrait de l'autorité parentale⁶¹ mais un aménagement. L'assistance éducative est notamment définie par **l'Article 375 et suivants du Code Civil**⁶² qui stipulent : « *Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées, par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'entre eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public. Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel* ».

Dans ce cadre, le juge pour enfants ainsi que le procureur de la République sont des magistrats qui disposent de larges pouvoirs particulièrement celui d'« ordonner » le placement de l'enfant ou de l'adolescent. La mesure de placement⁶³ reste exceptionnelle, elle est une des différentes mesures possibles de l'assistance éducative qui sont :

- Le maintien de l'enfant dans son milieu familial autant que possible avec des obligations particulières (travail, fréquentation scolaire, soins médicaux...).
- Les mesures d'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO).
- Les mesures de placement.

1.5.1.2 Les différents modes de placement

L'enfant ou l'adolescent peut être confié principalement :

- A celui des père et mère qui n'exerçait pas l'autorité parentale ;
- A des personnes dignes de confiance (membres de la famille, amis...) ;
- A un service de l'ASE qui fixe le lieu du placement ;

⁶¹ Selon la gravité de la situation, ce retrait peut parfois être prononcé partiellement ou en totalité (la Délégation d'Autorité Parentale est alors confiée à l'ASE).

⁶² Code Civil -104^{ème} éd., 2005, p. 472.

⁶³ A tout moment de la procédure, les parents et l'enfant doivent être informés des décisions prises et peuvent être assistés d'un avocat de leur choix ou commis d'office.

- A un service habilité : il s'agit principalement des services de placement familial, des foyers, des internats éducatifs⁶⁴ ;
- Aux services relevant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

La *mesure de placement judiciaire* fait suite à une décision du juge des enfants ou du procureur de la République, sous forme d'une ordonnance de placement. Cette mesure renouvelable par le juge ne peut excéder deux ans et le retour définitif du jeune en famille n'est possible qu'avec l'accord du magistrat. Ce placement est *direct* lorsque le juge confie l'enfant ou l'adolescent à un établissement directement ; *indirect* s'il le confie aux services de l'ASE chargés de trouver un accueil dans une structure.

Indépendamment du placement judiciaire, il existe la possibilité d'un *placement administratif* : ce sont les parents ou le jeune lui-même qui demandent le placement auprès du service de l'ASE chargé de choisir le placement le plus adapté à la situation de l'enfant (familles d'accueil ou établissement). Les parents conservent tous leurs droits, notamment celui de reprendre leur enfant.

Une mesure d'urgence⁶⁵ peut être prise si la nécessité immédiate face à la situation de danger apparaît au moment de la décision du placement (prise soit par le juge, par le procureur ou le service de l'ASE). Il s'agit alors d'une mesure provisoire (ordonnance de placement provisoire), sans demande des parents, lorsque l'enfant est remis par un tiers (police, gendarmerie...). Cette mesure est suivie d'une décision définitive prononcée après l'observation de la situation par les travailleurs sociaux.

A sa majorité⁶⁶, deux possibilités pour le jeune majeur :

- Il peut bénéficier d'une prestation sous conditions (problèmes d'insertion professionnelle et difficultés financières, du fait de l'absence d'un soutien familial), accordée par le Président du Conseil Général. Il s'agit d'une mesure judiciaire du Juge des enfants.
- Il peut solliciter lui-même la mise en place ou la poursuite d'une aide éducative auprès du responsable du service Enfance-famille de l'ASE. Cette décision donne lieu à un contrat tripartite (jeune majeur, établissement, service ASE) renouvelable à la demande de l'intéressé jusqu'à ses 21 ans. Il englobe une prise en charge éducative et financière.

⁶⁴ La demande d'habilitation est instruite par le Directeur Départemental de l'éducation surveillée, sur avis du Président du Conseil Général et du juge pour enfants.

⁶⁵ Un dispositif spécifique est prévu à cet effet dans chaque département. Voir annexe n° 2, p.135.

⁶⁶ Ces dispositions ont été prises au moment de l'abaissement de l'âge de la majorité en 1974.

1.5.1.3 Le circuit de l'assistance éducative

Dans le cadre du dispositif de la protection de l'enfance, on peut noter la place centrale du juge pour enfants qui, à partir des signalements adressés par différents services, décide des mesures à prendre. Cependant le Parquet joue également un rôle important, tendant à devenir le principal destinataire des signalements. Le juge et le Parquet travaillent ainsi en collaboration étroite :

- Le juge peut être saisi⁶⁷ par les parents, l'enfant lui-même ou le procureur (ou son substitut) pour tous les signalements dont il a été le destinataire. La notion de danger avéré doit être double : il faut simultanément que l'enfant soit en danger et que ses parents ne puissent remédier à cette situation. Pour cela, le juge peut demander des investigations (policières, sociales, expertises psychologiques ou psychiatriques). Il peut prendre des mesures de placement provisoires (ordonnances) ou des mesures limitées dans le temps (jugements) après avoir consulté le procureur. Par la saisine d'office⁶⁸ exceptionnelle, il garantit les signalements provenant des personnes non habilitées à le saisir.
- Le Parquet reçoit tous les signalements donnés par les différents services sociaux (ASE, PMI⁶⁹, hôpital, Education Nationale) ou par la police et la gendarmerie. Il peut prendre les mesures de protection d'urgence en l'absence du juge mais il est tenu de l'informer de ses décisions.

Tout signalement auprès du juge pour enfants ou du Procureur peut être fait par n'importe quelle personne ayant connaissance d'une situation de danger pour l'enfant. L'absence de signalement est passible de sanctions pénales si ce danger est particulièrement grave et concerne des mineurs de moins de 15 ans.

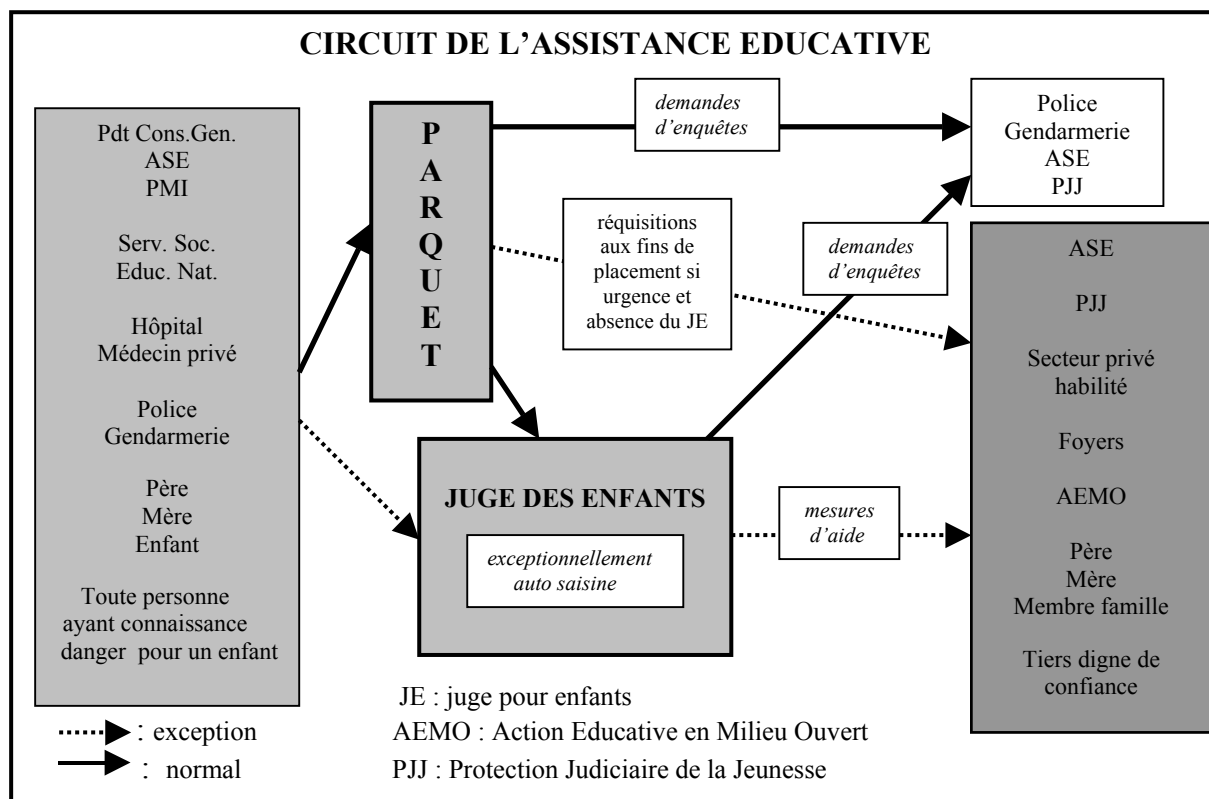
⁶⁷ Seules les personnes énumérées à l'article 375, alinéa 1er du Code civil ont la faculté de saisir le juge des enfants. Elles sont nécessairement parties à la procédure et disposent d'un droit de recours. Ont la saisine :

- les père et mère ensemble ou séparément, du moment que le lien de filiation est établi ;
- la personne ou le service à qui le mineur a été confié : il peut s'agir d'un accueil amiable ou d'un accueil judiciairement organisé ;
- le tuteur, qui peut être le Préfet si l'enfant est pupille de l'Etat ;
- le mineur lui-même, à condition qu'il possède un discernement suffisant pour exercer ce droit ;
- le Ministère public.

⁶⁸ Il n'existe pas à proprement parler de "cas d'auto saisine" du juge des enfants : c'est lui qui décide de se saisir d'office "à titre exceptionnel", nous dit l'article 375 du Code civil.

⁶⁹ PMI : Protection Maternelle et Infantile.

Le circuit de l'assistance éducative peut selon Jean-Pierre ROSENCZVEIG⁷⁰ se schématiser ainsi :



La procédure d'assistance éducative a fait l'objet d'une réforme par **décret du 15 mars 2002**⁷¹ qui en particulier :

- Précise la compétence territoriale du juge (si les parents déménagent, le juge en informe par courrier le Président du Conseil Général) ;
- Oblige le Juge à entendre les parents et le mineur « capable de discernement » même en cas d'urgence ;
- Affirme le principe du contradictoire par l'accès direct aux dossiers par les parents et les mineurs ; des exceptions de prudence peuvent être émises.

Ces récentes dispositions font l'objet de nombreuses inquiétudes chez les professionnels : il implique désormais une plus grande rigueur dans la qualité des rapports rendus par les services éducatifs et nécessite la mise en place concrète de l'accueil des familles dans les tribunaux.

⁷⁰ Jean-Pierre ROSENCZVEIG, *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Paris, Jeunesse et Droits, 1999, p. 409.

⁷¹ Le rapport NAVES-CATHALA (2000) sur *Les accueils provisoires de placement d'enfants et d'adolescents* et le rapport de J-P DESCHAMPS (2001) ont largement œuvré à la mise en place de cette réforme.

1.5.2 De l'organisation et des missions de l'Aide Sociale à l'Enfance

Héritière de l'Assistance publique, l'Aide Sociale à l'Enfance⁷² au cours de son évolution, a changé d'objet : née au XVII^{ème} siècle pour s'occuper du sort des enfants abandonnés, ces enfants devenant de moins en moins nombreux, elle s'occupe désormais d'aider l'enfant dans sa famille.

Il s'agit aujourd'hui de prendre en compte les difficultés des familles défailantes. Ces mutations essentielles permettent de comprendre son organisation actuelle et ses missions. C'est ce que nous développerons dans les paragraphes suivants.

1.5.2.1 L'organisation de l'ASE

Depuis la **loi du 6 janvier 1986** dite loi particulière, le service de l'ASE est placé sous l'autorité du Président du Conseil Général. L'évolution législative est parachevée par ce texte en redéfinissant les missions de l'ASE et notamment son intervention en matière de prévention. On renonce aux catégories définies par le passé, on ne parle désormais plus que « d'enfants confiés au service ». Seule l'appellation de « pupilles⁷³ de l'État » reste dévolue aux enfants privés de famille.

Une philosophie nouvelle anime l'ASE : ayant une mission globale de protection de l'enfance en danger, ses actions conduites ne sont plus dirigées uniquement sur l'enfant mais aussi vers les familles en situation de précarité.

Il s'agit désormais non seulement de réparer mais aussi de prévenir l'inadaptation.

Le département doit mettre en place, sur une base territoriale organisée, les moyens nécessaires à l'accueil et à l'hébergement des enfants et des adolescents confiés au service.

Pour remplir ses missions trois choix sont possibles⁷⁴ : créer ses propres établissements et services, soit de services non personnalisés du département, soit d'établissements locaux autonomes ou faire appel à ses propres assistantes maternelles ; passer convention avec d'autres collectivités territoriales disposant d'équipements suffisants ; habilitier des établissements et services de statut public ou privé.

Informé par le Préfet des décisions prises, l'État conserve des responsabilités : le budget, l'autorisation de création ou de suppression d'établissements ou de services, sont soumis à

⁷² Nous dénommerons désormais l'Aide Sociale à l'Enfance par le sigle ASE.

⁷³ Leur situation est suivie par un conseil de famille. Le Préfet est leur tuteur, le Président du Conseil Général leur gardien.

⁷⁴ Jean-Pierre ROSENCZVEIG, *Le dispositif français de protection de l'enfance*, Paris, Jeunesse et Droits, 1999, p. 312.

son contrôle. En cas d'urgence, le représentant de l'État peut prononcer par arrêté motivé et à titre provisoire la fermeture d'un établissement.

1.5.2.2 Les missions et le dispositif de l'ASE

Depuis la loi du 6 janvier 1986, l'action du département en direction de l'enfance, de la jeunesse et de la famille, doit s'inscrire dans le cadre d'un **Schéma Départemental** dont l'objet est de donner au département les moyens d'orienter sa politique ainsi que d'établir un cadre de référence pour examiner les actions proposées par les services publics ou privés, qui sollicitent son concours financier. Ce Schéma a été rendu obligatoire par la loi de rénovation sociale et médico-sociale. Dans le département de la Drôme il est organisé depuis 1994.

L'ASE doit répondre à cinq missions explicites⁷⁵ depuis la **loi du 10 juillet 1989** :

- 1) Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux enfants mineurs et à leur famille, aux mineurs émancipés et aux majeurs de moins de 21 ans confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre.
- 2) Organiser une mission de prévention dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale. Cette mission est dévolue aux clubs et équipes de prévention spécialisée.
- 3) Prendre en charge physiquement et financièrement les enfants qui lui sont confiés par les parents ou par les juges afin de garantir leur développement, notamment en veillant à leur orientation.
- 4) Confier la surveillance des enfants hébergés collectivement ou isolément hors du domicile parental, à l'initiative ou non de ses père et mère, à l'autorité particulière du Président du Conseil Général.
- 5) Mener des actions de prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs en organisant des informations relatives à ces mineurs et en participant à leur protection.

La mise en place de ces différents objectifs énoncés est rendue possible par un dispositif important constitué par des moyens diversifiés⁷⁶ :

- *Le service spécifique de l'ASE* qui comprend, outre le personnel administratif, un personnel technique (assistants sociaux, éducateurs, psychologues) chargé de visiter ou recevoir les familles, de rencontrer l'enfant hébergé ou de mettre en place des actions éducatives dans le cadre de l'Action Educative en Milieu Ouvert.

⁷⁵ Amédée THEVENNET, *L'aide sociale aujourd'hui après la décentralisation - 13^{ème} éd.*, Paris, ESF Editeur, 1999, p. 184.

⁷⁶ Ce dispositif est assorti de tout un volet de prestations et dispositions financières que nous ne détaillerons pas ici.

- *Le foyer départemental de l'enfance* qui assure l'accueil permanent des enfants et adolescents en situation de danger. Il doit recueillir rapidement les éléments d'information concernant la famille et l'enfant, faire le point sur la situation juridique et administrative et envisager la suite de l'hébergement.
- *Le service du Placement Familial* qui repose sur le travail de collaboration entre les familles d'accueil rémunérées assurant l'hébergement et les travailleurs sociaux chargés de l'accompagnement des familles et de l'écoute du jeune.
- *Les services privés d'action éducative en milieu ouvert* qui interviennent dans la famille de l'enfant à la demande de l'ASE ou du juge pour enfants.
- *Le service de prévention spécialisée* qui est investi d'une mission directe auprès des jeunes adolescents dans leur milieu de vie que sont la rue et le quartier selon trois grands principes : absence de mandat, libre adhésion, anonymat.

1.5.2.3 Les établissements relevant de l'ASE

Il s'agit d'établissements publics ou privés, hébergeant des enfants et adolescents présentant des troubles du comportement et/ou en difficulté sociale. Outre les foyers départementaux, le territoire est doté par des Maisons d'Enfants à Caractère Social⁷⁷, héritières des anciens orphelinats. Ce sont des structures à caractère privé qui accueillent, à la demande de l'ASE ou directement sur mandat du juge des enfants, des enfants et adolescents en danger ou délinquants. Leur agrément se place dans le cadre juridique de l'assistance éducative ou/et au titre de l'ordonnance de 45, leur mission se place dans le cadre de la protection de l'enfance. Ils doivent recevoir une double habilitation.

Conclusion

L'approche historique et législative permet de comprendre, du fait du contexte politique, comment la protection de l'enfance a d'abord concerné la situation de l'enfant abandonné pour évoluer vers celle de l'enfant en difficulté sociale et familiale. La mission de la protection de l'enfance s'est progressivement élargie. Par la mise en place du service spécifique de l'Aide Sociale à l'Enfance et du dispositif de la protection judiciaire, elle s'occupe désormais de protéger l'enfant et de soutenir les familles en grande difficulté, tout en développant la prévention.

De la période de charité et d'assistanat qui caractérise ses débuts, l'aide à l'enfance est devenue dans le courant du vingtième siècle un droit et un service. Durant cette période, la

⁷⁷ Le terme est apparu pour la première fois en 1960, par arrêté du 13 juillet 1960.

prise en compte de la participation et de la parole de l'utilisateur est apparue nécessaire sous l'effet des nouveaux droits de l'enfant et de la famille.

Aujourd'hui les politiques sociales, avec la loi de rénovation sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002, imposent aux établissements de placer l'utilisateur au centre de leurs préoccupations. Le dispositif institutionnel doit y répondre, notamment par la mise en place du document individuel de prise en charge qui confère à l'utilisateur une véritable place d'acteur dans l'élaboration de son projet. Dans le cadre de la protection de l'enfance, l'enjeu du travail d'accompagnement éducatif exercé auprès du jeune placé est de lui offrir une réelle place d'acteur dans une double dimension : la dimension citoyenne (l'adolescent placé a des droits), la dimension participative (il doit être associé au projet individuel).

C'est de cette deuxième dimension dont il s'agit dans ce travail.

Il convient maintenant de présenter précisément les outils du dispositif institutionnel et le cadrage conceptuel et théorique qui sous-tendent ce travail de recherche.

2 Les outils du dispositif institutionnel

Introduction

Ce chapitre traite du dispositif institutionnel qui réunit les moyens techniques et humains mis en place par l'établissement dans la prise en charge des usagers. Dans notre recherche, ce dispositif se délimitera aux outils spécifiques que sont la référence et la synthèse parce qu'ils sont les plus couramment utilisés dans les établissements pour l'élaboration du projet individuel.

Au préalable, il s'agit de définir plus précisément la notion de projet. D'une part, les questions soulevées par l'élaboration du projet sont à l'origine de notre recherche ; d'autre part, le projet englobe deux dimensions : le projet institutionnel et le projet individuel qui sont interdépendants. Cela débouchera sur la notion de « référence ».

La réunion de synthèse est présentée de façon à comprendre sa place et ses objectifs dans l'élaboration du projet individuel.

2.1. La notion de projet

Afin de développer la notion du projet institutionnel et celle du projet individuel, il est nécessaire de revenir, de façon succincte, sur l'origine étymologique de ce mot de façon à mieux en comprendre l'utilisation actuelle dans le secteur éducatif qui nous intéresse.

2.1.1 L'origine du mot

La notion de projet apparaît de façon régulière au XV^{ème} siècle sous la forme de *pourjet* et de *project*. Il a des connotations d'aménagement spatial en lien avec l'étymologie latine du verbe *projitio* : jeter en avant, expulser.

Aux XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, ce terme est d'abord utilisé dans l'architecture⁷⁸ (Brunelleschi : *Traité sur la mesure des perspectives*). Ces mots du vieux français désignaient des éléments architecturaux jetés en avant : des balcons sur une façade ou des échelas devant une maison. « *L'histoire du concept de projet dans l'architecture, fait apparaître l'importance de la dimension spatiale dans tout essai d'anticipation ; elle pose ainsi, selon Jean-Pierre BOUTINET* ⁷⁹, *les rudiments de ce que peut être l'articulation entre conception et réalisation* ».

Avec l'époque des Lumières, l'homme s'institue agent de l'histoire, du fait du développement scientifique remettant en cause les idées reçues, de la diffusion de nouvelles philosophies et de l'invention de techniques récentes. Dans cette époque effervescente, les penseurs et les philosophes théorisent cette représentation plus sûre qu'ils se font de leur nouveau pouvoir en utilisant, sans doute pour la première fois, le terme de projet comme changement social.

Utilisé d'abord pour caractériser la nouvelle temporalité scientifique et technique avide de progrès (Daniel DEFOE), le projet est assimilé au progrès comme l'ensemble des réformes pour moderniser l'Etat. Par la suite, au XVIII^{ème} siècle en Europe, vont se multiplier les projets de société notamment à travers les pensées de grands philosophes (Jean-Jacques ROUSSEAU, Immanuel KANT, Johann FICHTE...). C'est la naissance du projet comme projet de société.

Les métamorphoses de la notion de projet se poursuivront durant les deux siècles suivants : d'abord, dans la philosophie phénoménologique et existentielle au travers d'auteurs tels que Friedrich HEGEL, Martin HEIDEGGER, Frantz BRENTANO ; puis, plus proches de notre époque, de penseurs tels que Jean-Paul SARTRE et Ernst BLOCH. Le concept de projet sera défini au travers des notions de liberté, d'intentionnalité, d'anticipation, d'« *utopie concrète* »⁸⁰ faisant l'objet d'écrits philosophiques importants entre les différents penseurs.

⁷⁸ En inventant la théorie des perspectives, Brunelleschi sépare la conception architecturale des modes d'exécution. Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet - 6^{ème} éd*, Paris, PUF, 2001, pp. 25-26.

⁷⁹ Ibid., pp. 28-29.

⁸⁰ Ibid., p. 47.

2.1.2 Définition

A travers ce bref détour historique sur le concept de projet, le projet peut être défini aujourd'hui « *comme aide à une maîtrise instrumentale de notre existence, comme tentative de recherche d'un idéal impossible* »⁸¹. Il ne peut être considéré en dehors de toute appréhension des trois repères temporels que sont le passé, le présent et le futur :

- Le passé renvoie à l'histoire, à la fois histoire sociale et histoire personnelle de l'individu ;
- Le présent, au caractère évanescent, représentant l'instant momentané ;
- Le futur s'inscrivant dans le processus d'anticipation de ce que sera demain.

Le sens du projet⁸², qui prend racine dans le passé, émane de la façon dont le sujet vit et maîtrise la situation présente. Le projet sous-tend des intentions, un but défini et la recherche de moyens permettant sa réalisation. Tirant son énergie des besoins, des désirs et des motivations, il tend vers la réalisation sans pour cela se confondre avec elle. Les émotions et les sentiments jouent un rôle essentiel dans la façon dont les actions sont envisagées.

Le projet peut être défini comme « *une mise en perspective* »⁸³ englobant l'anticipation, la prévision, la maîtrise des possibles, la gestion d'une perspective temporelle personnalisée. En référence à un horizon temporel, il s'appuie sur des attitudes propres au sujet manifestant une orientation préférentielle vers le passé, le présent ou le futur : « *Le projet est une ré-appropriation du temps présent à travers la conception et la réalisation ; il est anticipation du futur qui disparaît quand il se réalise. Le projet n'est pas une fuite dans le futur, il est l'interrogation du présent* »⁸⁴.

A l'adolescence, le projet permet au jeune d'explorer de nouveaux rapports entre le possible et le réel. Jacques PIAGET pense que l'avènement des opérations formelles « *permet à l'individu de se détacher de sa vision perceptive présente dans laquelle est plus ou moins confiné l'enfant, pour se mouvoir dans le possible et l'inactuel et par conséquent pour devenir apte à faire des projets* »⁸⁵. Projet scolaire à court terme, projet professionnel à moyen terme, projet de vie à long terme constituent les trois perspectives de tout projet adolescent. Nous verrons si, dans l'enquête, ces différents aspects du projet sont pris en

⁸¹ Ibid., p. 56.

⁸² Jean-Yves BARREYRE, Brigitte BOUQUET, André CHANTREAU, Pierre LASSUS, *Dictionnaire critique d'action sociale* – 3^{ème} éd., Paris : Bayard, 1995.

⁸³ Ibid., p. 303.

⁸⁴ Jean-Pierre BOUTINET, cité dans Lien social, n° 238, décembre 1993 : *Journées d'étude CREAI*, les 3 et 4 novembre 1992.

⁸⁵ Jacques PIAGET, cité par Jean-Pierre BOUTINET, *L'anthropologie du projet* - 6^{ème} éd., Paris, PUF, 2001, p. 91.

compte au moment de l'élaboration du projet individuel, pour des jeunes gens placés en institution et de quelle manière.

Ce détour effectué autour de la notion de projet - approche étymologique, histoire de ce concept, ainsi que les différentes dimensions à prendre en considération - nous permet d'aborder cette notion dans le secteur social qui nous intéresse. Elle recouvre à la fois le projet d'établissement et le projet individuel.

2.1.3 Le projet d'établissement⁸⁶

La notion de projet d'établissement est apparue en France en 1982 dans un rapport ministériel consacré à la « décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires ». Elle s'est ensuite étendue dans le champ du travail social en particulier dans les institutions qui sont à la charnière de l'éducatif et du social (Maisons d'Enfants à Caractère Social, Instituts Médico-Educatifs et Instituts Médico-Professionnels, foyers d'accueil pour handicapés, centres de placement...).

Le projet institutionnel affirme des principes et des valeurs, véritable philosophie de l'action et des moyens d'intervention auprès des usagers ; c'est un texte réglementaire, définissant les missions précises de l'établissement. Le temps de conception du projet apparaît souvent comme une séquence temporelle dynamisante pour l'institution, même si le risque d'un recours incantatoire au projet n'est pas écarté.

La fonction du projet global d'un établissement (tantôt appelé projet d'établissement, projet institutionnel, projet éducatif...) devrait, selon Marie-Josée BERGER et Chantal HUMBERT, formaliser ces réflexions : « *Quelles caractéristiques présentent les usagers ? Quels besoins manifestent-ils ? Quels objectifs se propose-t-on d'atteindre ? Sur quelles conceptions reposent les pratiques de prise en charge ou d'accompagnement et en particulier dans leur dimension clinique ?* »⁸⁷

Pour être efficace, le projet global nécessite une organisation du collectif de travail chargé de le mettre en œuvre : il est nécessaire que soit clairement défini le projet organisationnel qui encadre et soutient le projet de prise en charge.

La **loi du 2 janvier 2002** rénovant l'action sociale et médico-sociale impose désormais aux établissements et services sociaux la prise en compte des caractéristiques, des besoins, des

⁸⁶ Jean-Yves BARREYRE, Brigitte BOUQUET, André CHANTREAU, *Dictionnaire critique d'action sociale - 3^{ème} éd*, Paris, Bayard, 1995.

⁸⁷ Marie-Josée BERGER et Chantal HUMBERT, *Projet individualisé et référent, des liens complexes*, in Chantal HUMBERT (ouvrage coordonné), *Projets en action sociale*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 160.

désirs et des projets propres à l'individu. La mise en place d'outils spécifiques (le projet d'établissement, le livret d'accueil, le document individuel de prise en charge) est dès lors rendue obligatoire pour l'ensemble des établissements sanitaires et sociaux. Cette législation traduit l'évolution des pratiques institutionnelles et éducatives parallèlement à l'évolution de la société, le mouvement des idées et les choix politiques actuels.

Dans ce contexte, la prise en compte de l'individu, sa trajectoire et ses projets personnels ont désormais leur place : ainsi est renforcée la notion de projet individuel.

2.1.4 Le projet individuel

Les caractéristiques de la société actuelle conduisent à valoriser l'initiative personnelle, l'affirmation de soi, la capacité de communiquer et négocier et à libéraliser les rapports à l'autorité et les contraintes collectives de la société traditionnelle. Le projet individuel s'inscrit dans cette évolution.

La notion de projet individuel, nous l'avons vu, est apparue de façon explicite dans la **loi du 30 juin 1975** sur les institutions sociales et médico-sociales ainsi que dans les nouvelles **Annexes XXIV**. Dans ces textes plusieurs notions prédominent : le droit et la place des usagers et des familles et la question de la citoyenneté, par l'émergence d'une prestation personnalisée et contractualisée avec chaque usager. Celui-ci est reconnu comme une personne porteuse de ressources et capable de mobiliser ses compétences.

Ce sont des préoccupations anciennes apparues dans des courants comme *la psychologie institutionnelle* (TOSQUELLES, 1984), *la pédagogie* (VALQUEZ, OURY, 1969) et *l'Éducation nouvelle* (CAPEL, LEMAY, 1996) dans lesquelles la personne est considérée à la fois comme personne-acteur et personne-sujet.

Pour Jacques DANANCIER⁸⁸, le projet individuel renvoie à une autre idée de l'utilisateur : en introduisant un élément tiers entre deux personnes ou une personne et un collectif, il est l'objet de travail commun de l'utilisateur et du travailleur social, construit sur le parcours de l'utilisateur : « *Tout en valorisant une dynamisation des mouvements des découvertes propres à la personne, le projet propose une compréhension de ses capacités, de ses motivations et de l'univers qui l'entoure* »⁸⁹.

⁸⁸ Jacques DANANCIER, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*, Paris, Dunod, 1999.

⁸⁹ Ibid, p. 12.

Le projet individuel peut être considéré comme un mode de réaction à l'aliénation, à l'assujettissement du sujet qui refuse d'être traité en objet, en animal ou en automate. En un mot, le projet permet à l'individu :

- De s'affirmer : acquérir du pouvoir, des compétences, donner sens à sa vie, se conduire de manière autonome, pouvoir légitimer sa conduite par des valeurs ;
- De se socialiser : s'intégrer dans les réseaux, s'approprier les finalités et les valeurs sociales.

Le projet peut être le moyen de provoquer un réinvestissement de l'enfant ou de l'adolescent, ayant pour objet le potentiel et les centres d'intérêt appartenant personnellement à ce dernier. La notion de projet individualisé permet ainsi à l'individu « *d'être mis en position d'auteur ayant son mot à dire et pouvant intervenir sur ce qui lui est proposé* »⁹⁰.

L'évolution actuelle de la relation triangulaire entre prestataire, usager et environnement remet fondamentalement en cause les orientations et la méthodologie professionnelle. Dans ce contexte, comme nous l'avons expliqué précédemment, si le projet d'établissement comprend la mission que se fixe l'établissement et l'articulation des moyens qu'il déploie, le projet individuel (aussi appelé projet personnalisé ou projet individuel de prise en charge) représenterait la mise en acte du projet global : « *Il est l'expression même de la prestation rendue à l'usage* »⁹¹ qui doit être explicité dans le document individuel de prise en charge ou contrat de séjour.

L'articulation entre le projet institutionnel et le projet individuel se situe en interaction. Ces deux formes de projet, véritables outils institutionnels, s'imbriquent dans une relation de réciprocité : les besoins des personnes déterminent les modalités de l'engagement institutionnel ; l'engagement institutionnel précise le cadre des valeurs agissantes en ce qui concerne l'individu. En conséquence, une dynamique institutionnelle doit s'opérer pour la mise en place du projet individuel.

Cette dynamique institutionnelle nécessaire à l'élaboration du projet individuel conduit l'établissement à :

- S'interroger sur son organisation ;
- Définir précisément ses objectifs ;
- Prendre en compte les droits des usagers ;
- Considérer la personne accueillie comme un véritable acteur ;

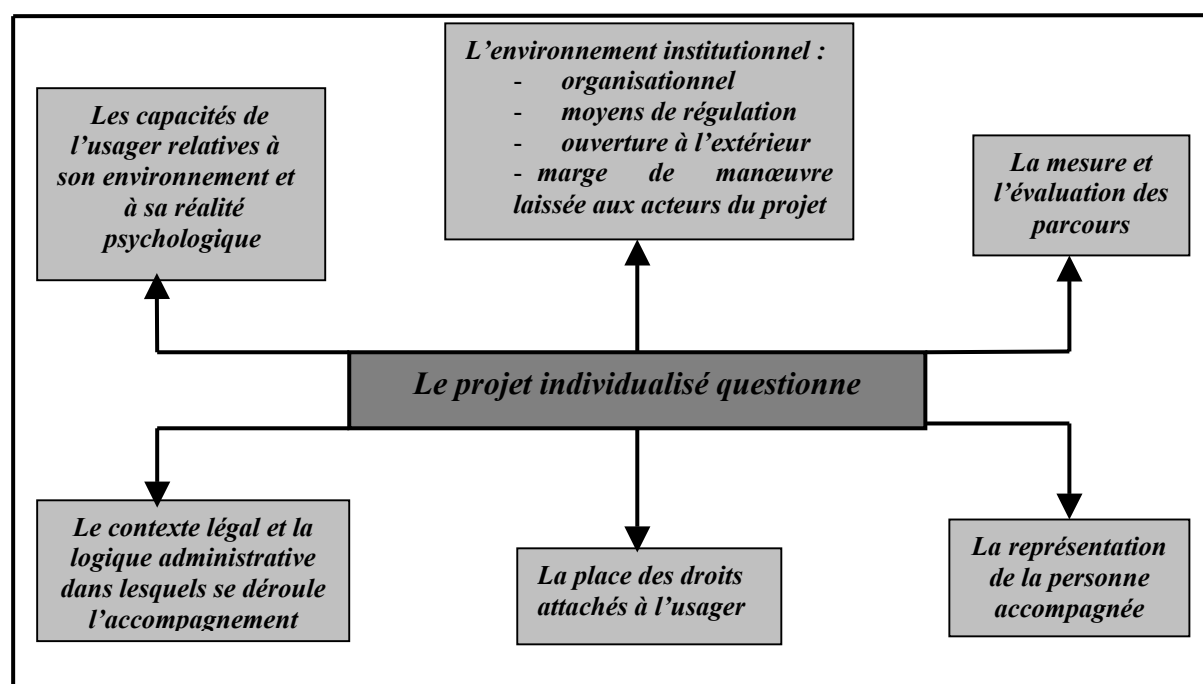
⁹⁰ Robert DAUJAN et Alain ROUCOULES, *L'inédit du projet*. Revue EMPAN n° 45, p. 83.

⁹¹ Jean-René LOUBAT, *Le projet individuel*. in Lien Social n° 186, Octobre 1992, p. 7.

- Permettre de promouvoir ses capacités personnelles en fonction de son parcours, de ses désirs, de ses besoins et de son environnement relationnel.

Les différents aspects de cette dynamique correspondent précisément aux exigences actuelles législatives : l'élaboration du projet d'établissement (organisation et objectifs), la prise en compte de la dimension citoyenne (droits des usagers), de la dimension participative (l'utilisateur comme acteur) et de la dimension personnelle (projet individuel) de l'utilisateur.

Le projet individuel s'inscrit ainsi dans une dynamique institutionnelle représentée par le schéma suivant⁹² :



Au-delà des interrogations fondamentales qu'interroge le projet individuel, l'un des points qu'il reste à traiter est celui de la responsabilité du projet : qui va s'assurer de sa mise en œuvre et de son application ? Qui va rendre compte de l'évolution de l'utilisateur ?

C'est là que la notion de « référence » intervient. Elle est apparue progressivement dans le secteur éducatif pour désigner le travailleur social prenant en charge la gestion du projet d'un ou plusieurs utilisateurs. Cette notion de référence semble trop souvent indistincte selon l'utilisation qui en est faite, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

⁹² Jacques DANANCIER, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Contexte, méthodes, outils*, Paris, Dunod, 1999, p. 25.

2.2 A propos de la notion de « référent »

Se référer selon le Petit Robert, c'est : *s'en rapporter, recourir à, comme à une autorité*. L'emploi du mot « référent »⁹³ apparaît dans les années cinquante-soixante à partir d'une filiation anglaise et dans le champ de la linguistique. Il désigne « *un être ou un objet réel ou imaginaire auquel renvoie un signe linguistique* »⁹⁴. Le référent est alors défini comme un élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé. Hors de ce territoire linguistique, cette notion est utilisée dans le cadre de la thérapie familiale pour désigner des fonctions particulières du soignant.

Dans le secteur social et éducatif, le mot « référent » se rapproche de la notion du mot « référence » c'est-à-dire l'action de renvoyer ou de se rapporter à une autorité. Cette notion est utilisée dans la dimension usager-intervenant : ainsi, le travailleur social serait la « référence » du jeune et de sa famille.

La définition reste cependant trop souvent imprécise. En effet, le terme de référent n'est jamais clairement défini et peut renvoyer à des professionnels du travail social que l'institution d'appartenance va désigner comme *référent social* ou *référent éducatif*. En institution dans le domaine de l'éducation spécialisée, le terme de référent garde une qualification d'interlocuteur privilégié mais il recouvre différentes significations du fait de la multiplicité de ses rôles et de ses missions :

- Le référent assure l'accompagnement éducatif à travers les apprentissages de la vie quotidienne, la préparation à l'insertion professionnelle, l'aide à la scolarité de façon à favoriser l'autonomie du jeune ou de l'enfant ;
- Il est le coordinateur des actions menées par les différents professionnels ;
- Il représente l'intermédiaire entre la famille, le jeune et l'institution ;
- Il rédige des rapports d'évolution concernant la situation et l'évolution du jeune ;
- Il rend compte de la mise en œuvre du suivi éducatif auprès du juge pour enfants et des services de l'ASE.

Pour J-Y BARREYRE, B. BOUQUET et A. CHANTREAU, le référent éducatif désigne le travailleur social qui exerce le suivi éducatif et l'accompagnement d'un jeune et de sa famille en collaboration avec d'autres partenaires sociaux et les structures d'accueil sollicitées pour la prise en charge de l'enfant ou du jeune. « *Au cœur du réseau relationnel, médiateur et tiers*

⁹³ Jean-Yves BARREYRE, Brigitte BOUQUET, André CHANTREAU, *Dictionnaire critique en action sociale*, Bayard, 1995.

⁹⁴ *Dictionnaire Larousse 2004*, p. 868.

*extérieur pour le jeune et sa famille, il est le garant du projet individuel et familial élaboré pour le jeune et sa famille »*⁹⁵.

Selon ces auteurs, l'emploi du terme référent gagnerait en précision et en performance si un éclaircissement conceptuel était apporté à cette notion.

L'imprécision de l'utilisation de la notion de référence est également pointée par Marie-Josée BERGER et Chantal HUMBERT⁹⁶. La fonction de référence mise en place dans la plupart des établissements reste une réponse technique recouvrant différentes facettes. Les pratiques institutionnelles relatives à cette fonction sont multiples :

- Parfois, le référent est seul pour éviter la multiplicité des interlocuteurs auprès de l'usager. Ailleurs, il peut être épaulé par un collègue dans une *double référence*, de façon à pallier son absence ou pour éviter les risques de l'appropriation par le travailleur social de *son* usager. La double référence peut également être utilisée pour délimiter des domaines particuliers de prise en charge (famille, scolarité, employeur, santé).
- Le référent peut en outre avoir la responsabilité d'un usager ou d'un groupe d'utilisateurs. Il peut être un référent *administratif* collectant l'avis de l'équipe éducative qu'il représente et responsable des rapports d'évolution et de synthèses concernant l'usager. Il est parfois désigné comme *l'interlocuteur privilégié* de l'usager. Ces deux dimensions, technique et relationnelle, ne sont pas d'ailleurs pas antinomiques et coexistent souvent.
- Situé à l'interface entre l'usager, sa famille, l'institution et l'environnement, le référent est généralement investi d'une lourde responsabilité. Il est l'interlocuteur privilégié des différentes instances concernant l'usager (famille, école, tutelle, juge, employeur, administration) devant veiller à la cohérence des différentes actions entreprises. Il peut ainsi pour les partenaires extérieurs représenter le *porte-parole* de l'usager.
- Le référent est souvent désigné comme le « garant du projet individualisé », même si cette fonction n'est jamais clairement définie.

⁹⁵ Jean-Yves BARREYRE, Brigitte BOUQUET, André CHANTREAU, Pierre LASSUS, *Dictionnaire critique d'action sociale* – 3^{ème} éd. Paris, Bayard, 1995. p. 326.

⁹⁶ Marie-Josée BERGER, Chantal HUMBERT, *Projet individualisé et référent, des liens complexes*. in *Projets en action sociale*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 151.

Pour ces auteurs, les fonctions attribuées au référent seraient insuffisamment clarifiées au sein des établissements notamment dans le document du projet institutionnel. Nous verrons si la fonction du référent est suffisamment précisée par les institutions concernées par l'enquête.

Jean-René LOUBAT estime qu'il serait préférable de désigner le référent par le terme de « responsable du projet », ce qui le situerait alors comme « *la mémoire vive du service rendu à l'utilisateur* »⁹⁷. Dans ce sens, l'auteur rejoint Jacques DANANCIER⁹⁸ qui préconise l'appellation de « référent du projet » plutôt que celle de « référent du jeune » de façon à éviter la notion d'appartenance et l'engagement trop exclusif du travailleur social. Il le définit ainsi : « *Assurant la personnalisation du suivi et étant l'interlocuteur privilégié des familles, le référent du projet :*

- *Veille à la gestion générale du projet de l'utilisateur ;*
- *Rassemble les informations concernant la situation générale de l'utilisateur et assure leur diffusion ;*
- *Vérifie la bonne mise en œuvre des actions choisies ;*
- *Présente la situation de l'utilisateur aux instances techniques (réunions de projet, synthèses, bilans intermédiaires) et rédige un rapport des débats ;*
- *Veille à ce que les décisions et leur sens soient connus de tous les intervenants selon le fonctionnement institutionnel ».*

De cette dernière définition, nous retiendrons parmi ces différentes fonctions que « le référent doit veiller à l'organisation du projet du jeune ». Cet aspect nous semble particulièrement intéressant : le référent, qui est au contact direct du jeune, devrait lui garantir la réalisation de son projet personnel. Dans l'enquête, l'analyse des réponses des adolescents concernant le rôle du référent confirmera-t-elle cette fonction ?

Le référent participe à la réunion de synthèse qui est l'instance institutionnelle où est élaboré le projet individuel, comme nous allons le voir maintenant.

2.3 La réunion de synthèse

Cet outil du dispositif institutionnel a été importé du champ médical par l'intermédiaire des pédopsychiatres. C'est une réunion organisée en présence du directeur de l'établissement ou du chef de service, entre les différents professionnels pour examiner la situation de l'utilisateur à différents niveaux (éducatif, familial, social, psychologique...). Elle comprend généralement

⁹⁷ Jean-René LOUBAT, *Le projet personnalisé individuel*, Lien Social, octobre 1992, n° 186, p. 7.

⁹⁸ Jacques DANANCIER, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Contexte, méthodes, outils* - Paris, Dunod, 1999, p. 182.

trois phases : une introduction reprenant l'historique, l'échange des informations et des perceptions, un travail d'élaboration formalisée en terme d'objectifs et de répartition des tâches. Son objectif central est d'établir un diagnostic de la situation et d'élaborer, dans la recherche de la cohérence, des actions éducatives, thérapeutiques et sociales.

Cette instance nécessite l'articulation des informations concernant la personne et le cadre juridique et administratif de la situation. Lieu de concertation, de collaboration et de coordination, la synthèse permet de définir une orientation commune entre professionnels et de construire avec l'utilisateur son projet. Elle devrait faciliter ainsi le passage du projet d'établissement au projet individuel et le passage du projet individuel à l'appropriation de celui-ci par le jeune.

Il est important également de souligner le caractère dynamique de cette réunion. Dans la mesure où la question du projet du jeune y est abordée, elle implique un réajustement des pratiques professionnelles en fonction de l'orientation donnée au projet qui doit prendre en compte l'évolution du sujet.

La mise en place de la synthèse s'opère selon des modalités multiples qui renvoient à différentes pratiques institutionnelles : personnes invitées, rythme, durée, thèmes.

- La participation de l'utilisateur à cette réunion n'est pas systématique, certains établissements organisent la synthèse uniquement entre professionnels.
- La présence de l'utilisateur à cette instance reste variable : il peut y participer partiellement ou entièrement. Sa famille y est généralement invitée le plus souvent en fin de synthèse pour l'informer des décisions prises et recueillir son avis.
- La fréquence de cette réunion varie selon les établissements : annuelle ou pluriannuelle, elle peut être organisée dans l'urgence (parfois), avant une échéance (généralement) ou une orientation.

Pour Gérard MOUSSU⁹⁹, la présence de l'utilisateur à cette instance est primordiale : cela lui permettrait d'être associé aux décisions le concernant, d'exprimer son avis ou son désaccord, de s'affirmer comme sujet. Ainsi, elle nécessiterait pour les professionnels une rigueur des informations transmises, le respect de l'utilisateur comme sujet et l'obligation d'engagement. Cette position rejoint les obligations actuelles des missions des établissements sociaux inscrites dans la loi du 02 janvier 2002 (l'utilisateur comme acteur). Dès lors, la présence de l'adolescent à la réunion de synthèse semble obligatoire.

⁹⁹ Entretien dans *Lien social* n° 522, 9 mars 2000, p. 4-8.

La réunion de synthèse a donc véritablement une fonction de régulation pour les professionnels (informations, sens et cohérence des axes de travail élaborés) et une fonction structurante pour le jeune (prise en compte de sa parole et ajustement de son projet en fonction de son évolution).

Conclusion

En précisant les notions du projet, de référence et de synthèse, nous avons délimité le dispositif institutionnel.

Outil incontournable du travail social, le projet est l'expression des actions conduites au sein des établissements sociaux et médico-sociaux. Il englobe le projet institutionnel et le projet individuel. Indissociables et complémentaires, ces deux dimensions ne prennent sens que comme des réponses aux missions du travail social.

Le projet institutionnel définit précisément les objectifs de l'établissement et les valeurs qui les sous-tendent. Cela suppose nécessairement que le projet institutionnel ne soit pas un véritable carcan mais un outil dynamique permettant une certaine latitude dans les actions éducatives quotidiennes mises en place. Il doit être porté par l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement.

Le projet individuel est l'aménagement particulier du projet institutionnel répondant au plus près aux besoins et aux attentes de la personne prise en charge. En tenant compte de ses désirs, de ses capacités et de son évolution, il doit rester le moyen de provoquer son réinvestissement. L'élaboration et la mise en place concrète du projet individuel sont garanties par le référent, personne au centre de la triangulation établissement-projet-usager.

Le référent représente un repère structurant pour le jeune qu'il accompagne. Pour cela, il lui incombe d'instaurer une relation d'écoute et de confiance avec le jeune, dont il est souvent le confident, dans une distance suffisante pour éviter toute relation trop exclusive.

Parce qu'il est en lien direct avec l'utilisateur, le référent peut répondre du développement du cours des choses, leur évaluation et leur évolution. En particulier, au moment de la réunion de synthèse, lieu d'élaboration du projet individuel dont il devait être le garant.

Du fait du contexte législatif actuel, la synthèse, la référence et le projet doivent nécessairement favoriser l'émergence de la place d'acteur de l'utilisateur. Ce sont les éléments du dispositif institutionnel qui serviront d'indicateurs dans l'enquête de terrain de cette recherche.

3 Le cadrage conceptuel et théorique

Introduction

Le cadrage théorique qui sous-tend cette recherche s'effectuera dans une approche sociologique sous deux angles différents :

- D'une part, nous démontrerons en quoi la situation du placement peut être appréhendée sous l'angle du déterminisme du fait même des raisons qui ont généré le placement. Les apports théoriques de Georges GURVITCH, tirés de son ouvrage « Déterminismes sociaux et liberté humaine »¹⁰⁰ permettront de comprendre ce que recouvrent les notions de déterminisme et de libertés humaines. Ils nous serviront de points d'appui pour développer notre propos. Dans cette première perspective, nous verrons comment le jeune placé, malgré le déterminisme de sa situation, dispose de différentes libertés de manœuvre.
- D'autre part, le jeune adolescent pris en charge par les établissements (MECS et les services de placements familiaux) est en position d'usager. L'obligation législative de la loi de rénovation de l'action sociale impose aujourd'hui aux établissements de considérer cet usager comme un véritable **acteur**.

Dès lors, à partir du point de vue de l'institution considérée comme une véritable **organisation** - système hautement structuré, répondant à une demande sociétale, régi par des règles et la division des tâches et des rôles de chacun - et de la notion d'**acteur** - c'est-à-dire d'un usager pouvant agir en fonction de sa propre rationalité -, nous reprendrons les analyses de Michel CROZIER et d'Erhard FRIEDBERG¹⁰¹ pour comprendre le comportement de l'usager considéré en tant qu'acteur dans le système qu'est l'institution. Cette approche met en évidence le caractère « bipolaire » de la situation du jeune placé dans un établissement : l'acteur = le jeune placé et le système = l'institution. En effet, on peut parler d'attitudes stratégiques de l'usager dans sa relation avec le professionnel qui le suit (le référent), dans la manière dont il présente ses difficultés et dans la mise en œuvre de ses actes. C'est l'étude sociologique de Michel MESSU¹⁰², et principalement dans son ouvrage « Les assistés sociaux », qui nous servira pour décrire ces différentes stratégies utilisées par l'usager.

¹⁰⁰ Georges GURVITCH, *Déterminismes sociaux et liberté humaine* - 2^{ème} éd., Paris, PUF, 1963, 327 p.

¹⁰¹ Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 500 p.

¹⁰² Michel MESSU, *Les assistés sociaux, analyse identitaire d'un groupe social*, Toulouse, Privat, 1991, 172 p.

Ainsi, à travers cette analyse, la signification et la compréhension des comportements des individus pourront s'éclairer à partir de la dynamique globale du service.

Cette seconde perspective se place dans le cadre plus particulier de l'analyse sociologique des organisations.

3.1 Un point de départ : De la question du déterminisme de la situation de placement

L'adolescent placé sous ordonnance de garde d'un juge pour enfants ou dans le cadre d'un contrat administratif, en terme de protection, se retrouve dans une situation qu'il n'a la plupart du temps pas choisie. Le placement en institution est, la plupart du temps, le résultat de certaines conditions liées aux défaillances parentales : difficultés d'éducation, maltraitance physique ou psychique, abus sexuel...

En conséquence, et étant entendu que le placement apparaît comme totalement subi (la plupart du temps, le jeune n'a pas demandé à vivre hors de sa famille), nous pouvons alors mobiliser la question du déterminisme afin d'éclairer cette situation de placement.

3.1.1 La part du déterminisme dans le placement

En premier lieu, qu'est-ce que le déterminisme ? Le dictionnaire de sociologie nous en donne la définition suivante : « *C'est une conception générale du réel selon laquelle tout événement ou tout phénomène peut être amené à un enchaînement nécessaire de relations, idéalement exprimables sous forme de lois mathématiques et susceptibles d'en permettre la prévision, voire la reproduction* »¹⁰³.

Au sens épistémologique, le déterminisme est défini comme l'ensemble des conditions nécessaires d'existence d'un phénomène et processus de son évolution. Dans cette conception fondée sur la vérifiabilité des phénomènes, les faits qui s'ensuivront sont prévisibles avec précision selon certaines conditions données.

Cette définition rejoint celle qu'en donnent Oscar BRENIFIER, Emmanuel GROSS, Joël COLLES et Isabelle MILLON : « *Ensemble de conditions nécessaires à la production d'un phénomène donné ; lorsque ces conditions sont réunies, le phénomène s'avère inéluctable* »¹⁰⁴.

Le déterminisme est une conception qui tend à penser la réalité comme un vaste système où tout état de choses se déduit rigoureusement d'un autre. Elle bannit la contingence (le hasard)

¹⁰³ Dictionnaire de sociologie Le Robert, Seuil, 1999, p. 143.

¹⁰⁴ Oscar BRENIFIER, Emmanuel GROSS, Joël COLLES et Isabelle MILLON, *Liberté et déterminisme*, St Germain du Puy, Nathan, 2001, p. 25.

et privilégie le schème explicatif de la causalité¹⁰⁵. Le physicien LAPLACE met en évidence l'idée de linéarité inhérente au déterminisme par la définition suivante : « *Nous devons envisager l'état présent de l'univers comme l'effet de son état antérieur et la cause de celui qui va suivre* »¹⁰⁶.

De ces premières définitions, il découle que le placement est bien le résultat de la conjoncture de phénomènes antérieurs : c'est parce que le milieu familial présente des défaillances dans son fonctionnement que l'enfant se retrouve en situation de placement.

Ces éclaircissements du concept de déterminisme peuvent être complétés par l'approche sociologique de Georges GURVITCH¹⁰⁷.

L'auteur nous propose une définition du déterminisme. Il le différencie du fatalisme caractérisé par la marque du destin qui découle d'un ordre transcendant et incompréhensible : la fatalité. En l'opposant ainsi au fatalisme inéluctable, l'auteur ne le réduit pas non plus aux nécessités métaphysique et transcendantale dans lesquelles la liberté humaine serait scellée une fois pour toutes. A partir des caractéristiques primordiales de la notion de déterminisme : « *contingence cohérente et cohérence contingente* »¹⁰⁸ (l'organisation se structure à partir des variables de contexte et le poids de ces contraintes rend contingentes les structures de l'organisation, celles-ci étant déterminées par celles-là) inscrites dans le temps-espace, le déterminisme est défini comme « *L'intégration des faits particuliers dans l'un des multiples cadres réels ou univers concrets (vécus, connus, construits) qui restent toujours contingents ; il situe ces faits c'est-à-dire les explique en fonction de la compréhension du cadre. Cette intégration présuppose en effet la compréhension de la cohésion relative du cadre contingent en question ainsi que son déroulement dans une ou plusieurs temporalités essentiellement multiples et jamais uniforme* »¹⁰⁹.

Ces éléments théoriques sur la notion de déterminisme complètent ce que nous avons décrit précédemment : la situation présente du placement d'un enfant ne peut s'expliquer qu'au regard de la situation familiale passée. Le placement d'un enfant (*fait particulier*) n'est pas systématique, il peut (au sens *caractère contingent : qui peut se produire ou pas*) être effectif et ne peut être compris qu'en fonction de la compréhension du cadre familial (*les problèmes*

¹⁰⁵ Dictionnaire de sociologie Le Robert, Seuil, 1999, p. 143.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Georges GURVITCH, *Déterminismes sociaux et libertés humaines-2ème éd.*, Paris, PUF, 1963.

¹⁰⁸ Ibid., p. 33.

¹⁰⁹ Ibid., p. 48.

familiaux, la notion de danger). Ainsi, le placement est la conséquence d'une situation familiale particulière qui en explique les raisons.

Le déterminisme est bien inscrit dans le processus du placement.

3.1.2 La place de la liberté humaine dans le déterminisme

Dans son ouvrage, Georges GURVITCH définit la place de la liberté humaine dans les déterminismes sociaux. La liberté humaine ne peut que se ressentir, s'éprouver, se vivre. « *Flamme sous-jacente à toute œuvre, action, réaction, conduite ou réalisation* »¹¹⁰, elle reste une liberté relative sous condition qui réunit le moteur, le motif et la contingence : « *C'est la victoire de l'homme, pris collectivement aussi bien qu'individuellement, sur ses propres déterminismes* »¹¹¹.

Décrivant différents degrés de la liberté humaine, l'auteur distingue :

- *La liberté arbitrant selon les préférences subjectives* présente dans tous les degrés de liberté qui agit selon les penchants personnels du sujet. Nous retrouvons ce degré de liberté lorsqu'un adolescent, accueilli en institution ou en famille d'accueil, établit des relations avec son entourage et affirme ses goûts et ses choix dans ses loisirs ;
- *La liberté-réalisation novatrice* qui suppose un effort inventif toujours renouvelé pour contourner les obstacles, restant de fait une liberté *modérée, patiente et attentiste* inscrite dans le temps. Ainsi le jeune adolescent placé utilise cette liberté novatrice lorsqu'il s'implique dans sa formation ;
- *La liberté-choix* où la volonté clairvoyante guide la conduite mais sa faiblesse réside dans le caractère sporadique de la décision. Les fugues peuvent être analysées comme relevant de cette liberté-choix ;
- *La liberté-invention* qui a tendance à contourner l'obstacle plutôt qu'à le briser et présente ainsi un caractère stratégique. L'élaboration du projet individuel et l'implication du jeune dans ce projet sont des révélateurs tangibles de cette liberté ;
- *La liberté-décision*, définie comme une liberté héroïque, affronte de face tous les obstacles. Cette liberté permet une nouvelle naissance au sujet lui ouvrant de nouvelles perspectives. La contingence prédomine sur le mobile et le motif est relégué à la dernière place. Cependant, cette liberté présente une faiblesse importante : le danger de la précipitation risque de provoquer un sacrifice inutile. C'est le cas lorsque le jeune placé met tout en œuvre pour retourner en famille : lettre au juge pour lui

¹¹⁰ Ibid., p. 90.

¹¹¹ Ibid., p. 92.

expliquer son refus du placement, fugues prolongées ou retour sans autorisation dans sa famille remettant en question le placement et pouvant rendre caduque cette décision ;

- *La liberté-création* exprime le plus complètement ce que peut être la liberté humaine. « *Le motif, le mobile, et la contingence s'y trouvent à l'état d'équivalence et d'unité* »¹¹². Cette liberté s'exprime lorsque le jeune en situation de placement s'implique et s'investit dans des projets le concernant (formation, loisirs..) même s'il n'accepte pas son placement.

Cette première perspective a mis en évidence la part du déterminisme dans la situation de placement. Malgré le caractère contingent et déterminé de sa situation, l'adolescent placé peut disposer de différentes libertés de choix et de décisions que nous avons énumérées. La mise en évidence des libertés dont l'adolescent dispose démontre sa capacité d'agir même s'il subit son placement.

Il s'agit maintenant de savoir si le jeune placé pourrait, au-delà des libertés dont il dispose dans cette situation liée au déterminisme, être considéré comme un acteur à part entière participant à son projet et à la construction de sa vie.

Pour cela, cette approche est complétée par les apports théoriques de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG qui se sont intéressés à l'étude des organisations.

L'analyse stratégique que constitue leur théorie remet en question le mythe de l'individu opérant des choix en dehors de toute contrainte. Cette conception reconnaît bien l'existence des pressions de l'environnement qui contraignent l'individu mais son postulat de base est que l'individu est foncièrement libre. Contraint, l'individu reste libre mais ses choix se limitent à un ensemble de possibles définis par la configuration de sa situation. Ses choix s'opèrent grâce à la perception des opportunités et des contraintes de la situation.

Avant de présenter cette théorie, nous développerons les concepts d'organisation et d'acteur d'un point de vue sociologique. Ces éléments théoriques nous semblent nécessaires pour nous questionner sur l'institution accueillant des adolescents placés – organisation définie comme un véritable système, qu'est-ce que cela signifie ? – et sur la position du jeune placé – peut-il être considéré comme un acteur à part entière disposant d'une certaine marge de manœuvre et donc de liberté dans ce système qu'est l'institution ? .

¹¹² Ibid., p. 104.

3.2 Un point d'arrivée : de la configuration de l'organisation dans laquelle le jeune est placé (l'institution comme système) et de la notion d'acteur (ou comment le jeune peut se réapproprier une partie de sa vie)

3.2.1 L'institution sociale comme système ou organisation structurée.

Selon Jacques SALIBA¹¹³, la notion d'institution englobe deux réalités distinctes. D'un côté, l'institution sert à définir un espace symbolique de vie et de travail. De l'autre, elle désigne un ensemble d'énoncés non spatialisés, de prescriptions et d'interdits. Lieu du collectif et de l'organisation, l'institution participe à la constitution du sujet humain et à sa socialisation. Par sa référence à la norme et à la contrainte, elle rend possible l'établissement et le fonctionnement du lien social.

Pour l'anthropologue Marcel MAUSS, l'institution est définie comme « *un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'imposent plus ou moins à eux* »¹¹⁴.

De manière classique, l'organisation se caractérise par la division des tâches, la distribution des rôles, un système d'autorité, un système de communication, un système de contribution-rétribution. L'approche sociologique conceptualise cette notion en termes de système et de structure ayant une fonction normative en tant que facteur de régulation et de contrôle des comportements. Ce système ou organisation est « *caractérisé par un haut degré de structuration, hiérarchisée par un ensemble de normes et de règles visant à assumer la coopération et la coordination de ses membres en vue de buts donnés et définis* »¹¹⁵.

Les institutions sociales sont caractérisées par un système de valeurs (politiques, éthiques, institutionnelles) qui fonde et légitime leur existence et un nombre important d'acteurs (usagers, professionnels, cadres, personnel administratif...).

Ces caractéristiques spécifiques des institutions sociales ne doivent pas faire oublier que ce sont de véritables **systèmes structurés** inscrits dans un espace géographique, économique et politique puisqu'elles présentent également les caractéristiques définies par l'approche sociologique dans la mesure où :

- Elles prennent en charge des enfants et des adolescents en grande difficulté sociale et familiale (fonction normative de régulation);

¹¹³ Jacques SALIBA, « *L'institution en question* » in Chantal HUMBERT, *Institutions et organisations de l'Action Sociale*, Paris, L'Harmattan, 2003, 238 p.

¹¹⁴ Marcel MAUSS cité par Chantal HUMBERT, *Institutions et organisations de l'Action Sociale*, L'Harmattan, 2003, p. 23.

¹¹⁵ Elian DJAOUI, *Les organisations du secteur social*. Revue ASH, 2000, p. 1.

- Elles sont structurées et organisées par leur habilitation, leur règlement de fonctionnement et leur projet institutionnel (normes et règles);
- Les fonctions de chaque professionnel y sont définies et régies par un système d'autorité représenté par les cadres de l'établissement (hiérarchisation) ;
- Les actions des professionnels coordonnées par la synthèse doivent rechercher la participation de l'usager dans l'élaboration de son projet (objectifs précis et coopération de ses membres).

Si on en revient à notre objet d'analyse, c'est à dire le placement des jeunes accueillis en MECS et dans les services de Placement Familial, trois défis¹¹⁶ s'imposent à l'organisation qu'est l'institution :

- *L'atteinte des objectifs officiels* : pour une institution sociale ayant en charge des adolescents placés sous ordonnance du juge ou sur contrat administratif dans le cadre de la protection de l'enfance, il s'agira de mener une action éducative de suppléance parentale visant à l'autonomisation et la socialisation du jeune, par la mise en place du projet éducatif concernant le jeune et l'élaboration de son projet individuel. Ces objectifs sont aujourd'hui rendus obligatoires par les textes de loi du 02 janvier 2002 et sont inscrits dans le projet institutionnel.
- *Le maintien d'un équilibre interne* : par la coordination et la régulation, l'organisation doit se préoccuper de maintenir une certaine unité en gérant les divergences, les conflits internes et les différentes exigences de ses sous-systèmes. Une institution sociale est, elle aussi, soumise à cette réalité qu'elle doit réguler si elle veut être performante et efficace dans les buts qu'elle s'est fixés. Les réunions d'équipe, de supervision ou d'analyse de la pratique mises en place par l'institution ainsi que le règlement intérieur et le règlement de fonctionnement permettent cette régulation pour assurer cette unité.
- *L'adaptation à un environnement* : l'organisation n'est pas un système clos, elle est influencée par les pressions de l'environnement. De ce point de vue, les institutions du secteur social doivent se conformer aux textes législatifs en vigueur (Droits de l'enfant, Droits des familles, loi de rénovation sociale du 02 janvier 2002) et répondre à leurs missions dans le cadre de leur habilitation et de l'évolution du public. Elles sont dépendantes des pouvoirs publics qui les financent et auxquels elles doivent

¹¹⁶ Ibid.

rendre des comptes. Nous retrouvons là la notion de l'organisation contingente, liée aux exigences de l'environnement.

Il résulte ainsi que les institutions spécifiques que sont les MECS et les services de Placement Familial peuvent être considérées comme de véritables « systèmes organisés » au sens sociologique du terme du fait de leurs objectifs, de leur organisation interne et de l'interdépendance de ses éléments.

Appréhender l'institution comme une véritable organisation, c'est se pencher sur les fonctions qui y sont exercées, les rapports de pouvoir, les situations conflictuelles, les objectifs visés, la qualité du service rendu, ses rapports avec la commande publique... Cette dimension organisationnelle est à prendre en compte pour bien comprendre les comportements, les attitudes, les modes de pensée des usagers, leurs états affectifs qui ne peuvent prendre leur entière signification que dans l'articulation de la vie du collectif. Les usagers sont de véritables acteurs qui agissent et interagissent dans les réseaux sociaux de l'établissement.

3.2.2 De la notion d'acteur

Sur le plan étymologique, ce nom¹¹⁷ vient du latin *actor* (dérivé de *agere* : faire) : personne qui agit, qui fait mouvoir. Le mot acteur désigne ainsi « un individu qui réalise des actions, joue un rôle, remplit des fonctions selon des motivations et pour des fins qui lui sont, en partie ou en totalité, personnelles ».

La notion d'acteur renvoie à deux registres, celui de l'action et celui de la maîtrise :

- Dans le registre de l'action, l'individu n'est pas un jouet purement passif qui subit les pressions de son environnement : il a les capacités d'influence.
- Le deuxième registre renvoie à l'univers théâtral où le milieu organisationnel est comparé à un espace scénique dans lequel l'individu adopte des rôles, des masques qui peuvent changer à tout moment et selon les interlocuteurs laissant entrevoir une certaine marge de créativité.

En sociologie, ce concept recouvre deux notions distinctes, la notion d'agent et la notion d'acteur. Nous allons développer ces deux représentations de façon à comprendre leur différence.

¹¹⁷ *Dictionnaire sociologique Le Robert*, Seuil, 1999, p. 3.

3.2.2.1 L'agent et la notion d'habitus d'après Pierre BOURDIEU

Le concept d'agent est principalement utilisé dans l'approche sociologique de Pierre BOURDIEU et peut être défini comme « *l'individu qui exécute une tâche qui est essentiellement déterminée à agir par des conditions qui lui sont imposées* »¹¹⁸.

Dans cette conception, prédomine la force des déterminations sur les sujets, porteurs de dispositions inculquées que Pierre BOURDIEU a conceptualisées dans la notion d'« habitus », définies comme l'ensemble des dispositions acquises, schèmes de perception et d'action inculquées à l'individu par le contexte social. L'habitus est produit socialement et correspond bien à « *l'intériorisation, à l'incorporation de l'extériorité* »¹¹⁹. Les conditions sociales d'existence (facteurs extérieurs) sont intériorisées par les individus sous la forme de principes inconscients de l'action et de la réflexion, de schèmes de la sensibilité et de l'entendement, au nom de l'habitus. Marquant l'« extériorisation de l'intériorisation », l'habitus ne cesse de produire des perceptions, des représentations, des opinions, des croyances, des désirs... bref, s'extériorise dans l'action des individus et fonctionne comme « structure structurante ». « *L'habitus n'est pas source d'une reproduction mécanique : il soutient, au contraire, des stratégies et des ajustements aux situations particulières* »¹²⁰ obligeant l'agent à obéir aux impératifs non pas tant de la situation présente mais plutôt de la réalité passée.

Trois dimensions caractérisent l'habitus :

- Il évoque des apprentissages (formels ou informels / dits ou non-dits) qui forment, inculquent des modèles de conduite, des modes de perception et de jugement ;
- Il désigne ces dispositions en ce qu'elles sont intériorisées par chacun et formation d'un inconscient collectif et individuel ;
- Système de dispositions acquises, il est la capacité d'engendrer des pratiques.

Pour Pierre BOURDIEU, l'action n'est ni le résultat d'un choix rationnel ni une simple réponse à des contraintes externes. Le concept d'habitus oblige à repenser les stratégies d'un individu par lesquelles il vise à réaliser ses objectifs. Il conduit à surmonter le dilemme du déterminisme et de la liberté. C'est pourquoi, avec l'introduction de ce concept, plutôt que

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Pierre BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Droz, 1972, p. 175.

¹²⁰ Pierre ANSART, *Les sociologies contemporaines*. Seuil, 1990, p. 241.

d'acteur, Pierre BOURDIEU parle d'agent agi (de l'intérieur) autant qu'il agit (vers l'extérieur).

Dans cette perspective, le sujet n'est pas considéré comme un acteur totalement indépendant et agissant uniquement selon ses propres désirs parce qu'il reste dépendant malgré lui des *habitus*.

3.2.2.2 L'acteur dans l'analyse sociologique des organisations d'après Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG

C'est l'individu qui agit selon ses propres desseins, selon ses propres motivations ; l'individu peut se comporter en acteur dans la mesure où il exécute le rôle prescrit selon ses propres besoins, en l'adaptant ou en modifiant les interactions dans lesquelles il se trouve impliqué.

Plus particulièrement, dans l'analyse stratégique, l'acteur est défini « *comme l'individu qui participe à une action et qui a des intérêts communs pour cette action* »¹²¹. Dans cette approche, l'accent est mis sur le caractère dynamique de l'individu ou des groupes dans l'organisation. L'acteur est actif : il se bat pour préserver ou développer ses intérêts. Il est relativement libre car il a la capacité de marchander sa bonne volonté et sa participation, en s'efforçant d'influencer ses interlocuteurs et l'organisation pour que cette participation soit payante pour lui. Cet acteur est capable de calculs et de manipulation, en fonction des circonstances, il a du pouvoir par sa capacité à créer de l'incertitude dans la mesure où son comportement ne peut pas être anticipé. Chaque acteur dispose de sa propre stratégie.

Cette définition de l'acteur sera celle que nous utiliserons dans notre recherche.

Les analyses sociologiques de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG concernant les organisations¹²² peuvent être transposées dans le système organisationnel que sont les institutions sociales. Dans cette approche sociologique de l'organisation, quatre postulats de départ sont énoncés :

- L'organisation est un construit contingent c'est-à-dire qu'il aurait pu ne pas être ou être totalement différent ;
- L'acteur est relativement libre ;
- La différence est toujours présente entre les objectifs de l'organisation et ceux des individus. Leurs intérêts ne se recouvrent jamais totalement : il n'y a jamais de soumission fataliste ni d'adhésion spontanée ;

¹²¹ Philippe BERNOUX, *La sociologie des organisations - 2^{ème} éd.* Paris, Seuil, 1985, p. 166.

¹²² Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

- L'acteur calcule dans une « rationalité limitée » car il n'a qu'une partie de l'information au départ ; les décisions humaines se rapportent à la découverte de choix satisfaisants, voire les moins insatisfaisants possibles¹²³.

3.2.3 La stratégie de l'acteur et la notion de pouvoir

Nous émettrons l'hypothèse que les institutions accueillant des jeunes gens en difficulté sociale et familiale représentent pour eux une situation de dépendance et de contraintes. Dans cette perspective, l'adolescent pris en charge par cet établissement ne s'adapterait pas de façon passive aux circonstances : il serait capable de jouer sur elles et de les utiliser de façon active beaucoup plus souvent qu'on ne le pense car « *c'est en comprenant la nature des contraintes auxquelles il est soumis, la liberté et les ressources que ces contraintes lui autorisent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter* »¹²⁴.

Dans cette organisation, le jeune adolescent en situation de placement utiliserait cette liberté dont il dispose comme un *pouvoir*. Le pouvoir n'est pas ici défini comme l'attribut personnel de l'individu en lien avec ses capacités, sa réussite, sa responsabilité, son statut. Il doit être compris dans le sens d'une médiation, la capacité du sujet à rester autonome dans sa relation aux autres (les éducateurs) car le pouvoir, nous expliquent ces auteurs, n'est pas un attribut du sujet mais une relation instrumentale. Cette relation réciproque et déséquilibrée, d'échange et de négociation entre acteurs indépendants représente « *le rapport de force dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où également, l'un n'est jamais totalement démunie face à l'autre* »¹²⁵.

Ainsi, le pouvoir se définit comme l'échange déséquilibré de possibilités d'action ou de comportements entre un ensemble d'acteurs. Il est la capacité qu'a un acteur de se rendre relativement incontournable dans le fonctionnement de l'organisation et donc d'imposer ses exigences dans la négociation qui fonde la coopération.

Cette définition met l'accent sur la nature relationnelle du pouvoir, véritable relation instrumentale, « *résultat toujours contingent de la mobilisation par les acteurs de sources d'incertitudes pertinentes qu'ils contrôlent dans une structure de jeu donné, pour leurs relations et tractations avec les autres participants à ce jeu* »¹²⁶.

¹²³ Henri AMBLARD, Philippe BERNOUX, Gilles HERREROS et Yves-François LIVIAN, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, 1996, p. 26.

¹²⁴ Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, p. 403.

¹²⁵ Erhard FRIEDBERG, *L'analyse sociologique des organisations*, Revue Pour n° 28, 1988, p. 35.

¹²⁶ Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, op. cit., 1977, p. 30.

Le jeu stratégique entre deux acteurs rendus interdépendants par une relation de pouvoir consiste :

- A préserver sa marge de liberté en maintenant son comportement imprévisible ;
- A essayer d'enfermer l'autre dans un cadre tel que ses comportements seront limités et sa marge de manœuvre réduite ;
- A maintenir le contrôle d'une zone d'incertitude pertinente rendant le comportement imprévisible de façon à orienter la relation de pouvoir à son profit.

Ce concept de jeu utilisé par les acteurs, dans leurs relations aux autres, leur permet ainsi de disposer d'une certaine marge de liberté et de rester relativement autonomes. Il concilie la liberté et la contrainte, il est analysé « *comme la conséquence indirecte de la contrainte fondamentale qui oblige chaque participant, à contribuer nolens, volens, à l'accomplissement des objectifs de l'organisation* »¹²⁷.

Les principaux types de pouvoir découlent de quatre sources appelées « zones d'incertitude » :

- Le pouvoir lié à l'expertise ou la compétence : il s'agit là des capacités personnelles du sujet que l'on retrouve par exemple dans les relations que le jeune entretient avec son éducateur référent (oser demander, parler, établir de bonnes relations avec l'adulte) ou dans ses compétences scolaires et professionnelles ; il peut aussi être expert de son histoire ;
- Le pouvoir issu de la maîtrise des relations à l'environnement : ainsi, les connaissances que le jeune a du monde du travail et des activités extérieures qui lui permettent de se socialiser et dans les relations qu'il entretient avec sa famille ;
- Le pouvoir résultant de la maîtrise des communications internes ou information : l'adolescent sait à qui s'adresser pour telle démarche ;
- Le pouvoir lié à l'utilisation des règles de fonctionnement de l'organisation : ce pouvoir se retrouve dans la compréhension du jeune des différentes instances institutionnelles (rôle du référent, l'utilité de la réunion de synthèse, le cadre juridique dans lequel il est placé).

En supprimant ce pouvoir, on supprimerait la possibilité mais aussi le droit des acteurs de faire autre chose que ce que l'on attend d'eux, de les réduire à l'état de machines en

¹²⁷ Ibid., p. 114.

supprimant leur autonomie. Le pouvoir constitue ainsi un véritable mécanisme quotidien de l'existence de chaque individu dans lequel il demeure un acteur relativement autonome.

Dans cette perspective d'analyse, une véritable stratégie est ainsi mise en place par l'acteur dans laquelle :

- L'acteur a très rarement des objectifs clairs : ceux-ci sont multiples et plus ou moins explicites, plus ou moins cohérents. Il en découle que l'acteur pourra changer et évoluer en cours d'action : ceci se retrouve bien dans des changements de parcours du jeune, sur le plan scolaire ou professionnel ;
- S'il est contraint et limité, son comportement est toujours réfléchi et jamais directement déterminé ;
- Ce comportement a toujours un sens, répondant à des opportunités. Deux aspects s'opposent dans ce comportement : l'aspect *offensif* qui consiste pour l'acteur à se saisir des opportunités de façon à améliorer sa situation ; l'aspect *défensif* qui préserve à l'acteur sa marge de manœuvre, sa capacité à agir en prenant des initiatives personnelles et inattendues ou au contraire en s'opposant au cadre (ne pas aller à l'école ou en stage).

Il résulte de cette réflexion autour de la stratégie de l'acteur qu'il ne peut dès lors y avoir conditionnement total, précisément parce que tout acteur dispose d'une certaine marge de liberté lui donnant ainsi du pouvoir qu'il peut mettre à profit pour négocier sa participation. L'acteur n'est jamais totalement contraint par une situation organisationnelle : si dans tout système organisationnel il y a contrainte, il ne saurait y avoir déterminisme car l'acteur peut se saisir de la liberté que lui procure le jeu. Autrement dit, dans toute organisation il n'y a pas de déterminisme structurel et social.

Ainsi par cette analyse, les auteurs affirment : « *Le fonctionnement interne d'une organisation doit être conceptualisé comme le produit d'un ensemble articulé de jeux dont les règles contraignent les acteurs y participant et à travers lesquels s'opère l'intégration partielle de leurs stratégies divergentes* »¹²⁸.

Dans le cas de l'adolescent placé en institution, le jeu peut être appréhendé dans le sens de la relation aux éducateurs et dans la manière dont il comprend, investit et utilise le dispositif institutionnel. De ce fait, n'est-ce pas l'institution elle-même qui permet au jeune placé de se réapproprier un statut d'acteur ? Etant entendu qu'elle reste un véritable système organisé,

¹²⁸ Ibid., p.163.

elle autoriserait à l'usager des marges de manœuvre, par son fonctionnement et la mise en place d'outils institutionnels tels que la référence, la réunion de synthèse et le projet individuel.

3.2.4 Les stratégies de l'usager selon Michel MESSU

Dans une relation de confiance avec le professionnel (en particulier le référent garant de son projet) en utilisant ses ressources et ses propres compétences, l'adolescent va mettre en place ses propres stratégies. Michel MESSU, dans son étude sur les assistés sociaux¹²⁹, a identifié et décrit les démarches suivantes utilisées par l'usager :

- *La rétention d'informations* : percevant l'intervention du travailleur social comme trop intrusive, il se protège en omettant de donner certaines informations le concernant. Ainsi, pour un jeune placé, il s'agira de ne pas informer le professionnel qu'il ne s'est pas rendu à l'école, à sa formation ou au travail.
- *La manipulation* : le fait de monter un éducateur contre un autre pour justifier de ses actes (« *Tel éducateur m'a dit que je pouvais le faire !* ») ou de se montrer volontairement totalement différent en fonction de son interlocuteur.
- *Le non-désir* : aucun investissement, aucune adhésion à ce qui peut être proposé, aucune démarche active, réaction par la fugue... « *se dissoudre dans le néant* ».
- *La honte* : l'aide apportée à l'usager, lui rappelant qu'il est incapable de s'en sortir tout seul, est vécue comme une honte. On retrouve principalement cette attitude lorsque le jeune refuse que l'éducateur indique « qu'il vit en foyer », l'accompagne dans ses démarches de recherche de stage par exemple ou lorsqu'il rencontre ses professeurs.
- *Les ambiguïtés de la demande* : tantôt le jeune interpelle l'éducateur pour ses démarches, tantôt, il refuse cette aide affirmant qu'il peut très bien se débrouiller tout seul.
- *La passivité, l'assistanat* : l'adolescent ne s'implique dans aucune démarche le concernant, refuse de prendre des initiatives attendant que l'adulte fasse les choses à sa place.
- *La stratégie de défense de l'usager* : cela consiste à accentuer les différences de son univers socioculturel avec le professionnel. L'adolescent l'exprime clairement lorsqu'il dit à l'éducateur : « *Tu ne peux pas comprendre parce que tu n'as jamais vécu en cité !* » ou bien « *Je ne comprends pas ce que tu m'expliques !* »

¹²⁹ Michel MESSU, *Les assistés sociaux, une analyse identitaire d'un groupe social*, Toulouse, Privat, 1991.

- *La mise en échec des efforts du professionnel* dans laquelle l'utilisateur se place dans une position imaginaire de toute-puissance face au professionnel qu'il réduit à l'impuissance dans toutes les manœuvres qu'il entreprend. Ne retrouve-t-on pas cette toute-puissance du jeune lorsqu'il fugue de façon répétée, refuse de respecter les règles, arrête l'école ou met systématiquement en échec ses stages ?
- *La revendication*, stratégie utilisée par l'utilisateur, étant convaincu d'être lésé sur ses droits, pour les réclamer, ce qui lui donne le sentiment que tout lui est dû. Cette conviction peut conduire à des attitudes agressives de sa part, signe révélateur que l'utilisateur ne veut pas rester dans l'apathie ou la passivité. Cette stratégie est souvent utilisée par le jeune qui revendique lorsqu'il est puni et ne l'accepte pas en disant « *C'est injuste !* ».
- *Le détournement des objectifs du professionnel* opéré par l'expression du mal-être de l'utilisateur.

Ces apports théoriques concernant les démarches utilisées par l'utilisateur face au professionnel permettent de constater qu'effectivement, à travers ces manœuvres, l'utilisateur - le jeune adolescent placé dont il est question ici - disposerait d'une certaine marge de manœuvre dans sa situation d'assisté, ce qui pourrait lui conférer une véritable place d'acteur face au professionnel et à l'institution qui le prend en charge.

Michel MESSU a également, dans son étude, défini différentes identités d'assistés sociaux et ses stratégies d'utilisation des services sociaux selon la typologie suivante :

- *L'assisté honteux et sa stratégie de sujétion* : honteux car conscient de ne pas pouvoir s'en sortir tout seul, le sujet déclare ne pas comprendre le système, souligne le caractère moral de l'intervention du professionnel.
- *L'ayant droit et sa stratégie d'entretien de la dépendance* : dans un rapport de dépendance avec les services, le sujet reste satisfait et confiant à l'égard du système, entretient des liens étroits et réguliers avec les travailleurs sociaux.
- *L'assisté scrupuleux et sa stratégie d'attente* : le scrupuleux entretient un rapport hésitant avec le travailleur social (attentes-conflit), montre une ambivalence à l'égard du système (attraction-répulsion).

Dans l'analyse de l'enquête, nous verrons que ces stratégies sont parfois utilisées par les adolescents. Cependant, ces stratégies se retrouvent plus généralement dans les relations qu'entretiennent les familles des jeunes pris en charge, avec les professionnels du service ou

de l'établissement. Elles sont utilisées par les parents pour se protéger : confrontés au poids de la dimension organisationnelle (le juge, les services administratifs, l'institution), ils se sentent fragilisés et en insécurité voire en rivalité avec les professionnels. Portant le poids de la culpabilité du placement de leur enfant, ils se perçoivent comme de mauvais parents. Notons que ces attitudes de défense peuvent, parfois, être interprétées par le professionnel comme une remise en question de leurs compétences et un échec. Nous ne nous étendrons pas sur cet aspect puisque ce n'est pas là l'objet de notre mémoire.

Conclusion

L'approche théorique que nous venons de développer a permis de réfléchir à la fois sur la notion de déterminisme dans la situation du placement et la notion d'acteur.

Les apports théoriques de Georges GURVITCH sur les notions de déterminisme et de libertés permettent d'affirmer que le placement résulte effectivement d'une situation familiale particulière et ne peut être compris qu'au regard de cette histoire familiale. Cette première perspective a dégagé la part de déterminisme dans la situation du placement, ce qui constitue la contingence de la situation.

Malgré le déterminisme inhérent à sa situation, dans cette approche théorique, l'adolescent peut disposer de différentes libertés que nous avons développées.

Cette question du déterminisme a été relativisée au regard d'une autre perspective, celle de la sociologie des organisations.

En considérant qu'une institution telle qu'une institution sociale est une véritable organisation, nous avons développé la notion d'acteur, puisque deux sens peuvent être utilisés dans ce concept d'acteur :

- D'une part, Pierre BOURDIEU le définit comme un agent qui agit au travers des « habitus », ce qui révèle là encore le caractère déterminant inhérent aux actes du sujet.
 - D'autre part, l'analyse stratégique des organisations de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG considère que les usagers sont de véritables acteurs « *individus à part entière qui, à l'intérieur de contraintes souvent très lourdes que leur impose le système, disposent d'une marge de manœuvre qu'ils utilisent de façon stratégique* »¹³⁰
- Au travers de la notion de pouvoir - comprise dans le sens d'une relation médiatisée et non d'un attribut du sujet - et de la notion de jeu - entendue comme stratégie mise en

¹³⁰ Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, p. 29.

place par les usagers - cette perspective théorique permet de comprendre la possibilité d'action d'un sujet, pris dans le contexte de l'organisation. C'est l'organisation elle-même qui permet au jeune en situation de placement d'être acteur.

Il en résulte que si l'adolescent placé n'a pas généralement choisi sa situation, il peut ne pas être totalement soumis : il disposerait effectivement, à travers le pouvoir et les différentes stratégies que nous avons présentées, à partir des éléments théoriques de Michel CROZIER, Gérard FRIEDBERG et Michel MESSU, de certaines libertés lui permettant d'agir, donc d'être acteur à part entière dans sa situation.

En conséquence, cet éclairage théorique ré-interroge notre hypothèse initiale : l'utilisateur des services sociaux, l'acteur qui nous intéresse ici c'est-à-dire le jeune adolescent en situation de placement, pourrait mettre en place effectivement des stratégies notamment :

- Dans sa relation à l'adulte : cette relation de confiance devra s'établir principalement avec le professionnel chargé de sa situation (le référent). Elle s'inscrit dans la dimension organisationnelle de l'institution qui encadre, légitime, infléchit voire limite l'action ;
- Dans sa capacité à préserver sa marge de manœuvre qui pourrait être efficiente dans les actes posés par le jeune. Ainsi, lorsque le jeune utilise ses capacités personnelles, lorsqu'il s'investit dans ses projets personnels, lorsqu'il prend des initiatives personnelles sans en informer au préalable son éducateur référent ou encore lorsqu'il fugue...
- Dans l'utilisation que l'adolescent fait des outils institutionnels mis en place dans l'établissement : le référent, la réunion de synthèse, le projet individuel de prise en charge.

Ainsi par la mise en place de ces manœuvres possibles, le jeune adolescent en situation de placement pourrait exister effectivement comme acteur de son projet au sein du système institutionnel. Notre enquête de terrain, développée dans la deuxième partie, vérifiera-t-elle l'hypothèse initiale de recherche ou confirmera-t-elle, au contraire, ce postulat établi par les apports théoriques ?

L'analyse de cette enquête, réalisée auprès du public concerné, s'appuiera sur le cadrage théorique que nous venons de développer pour vérifier si le jeune pourrait effectivement être acteur à part entière et s'approprier les différents outils institutionnels mis en place qui, depuis la loi du 02 janvier 2002, doivent lui conférer totalement cette place.

DEUXIÈME PARTIE : L'enquête de terrain

Introduction

Notre hypothèse de recherche formulée de la manière suivante « **Dans la situation du placement, l'adolescent ne peut être acteur dans le projet individuel parce que la contrainte du placement dans laquelle le placement le positionne ne peut le lui permettre et parce que le dispositif institutionnel ne favorise pas l'émergence de cette place** » a été ré interrogée par le cadrage théorique que nous venons de développer.

L'approche conceptuelle faite dans une perspective sociologique a mis en évidence le changement possible de position du jeune placé : malgré la part du déterminisme compris dans la situation de placement, il pourrait devenir acteur :

- D'une part, l'institution elle-même par son dispositif organisationnel (la référence, la synthèse et le projet individuel de prise en charge) constituerait le vecteur indispensable lui conférant cette place d'acteur.
- D'autre part, l'adolescent qui se retrouve en situation de placement disposerait d'une certaine marge de manœuvre et d'un pouvoir « relationnel » dans le système que représente l'établissement. Dès lors, il pourrait être considéré comme un véritable acteur, dans le système de l'institution dans laquelle il est accueilli, en utilisant les différentes stratégies que nous avons énumérées.

Notre problématique traitant de la question de la place des adolescents en situation de placement, nous avons choisi d'établir notre enquête auprès du public concerné. Leur situation présente nous pose question et c'est à partir du regard que les jeunes portent sur cette dernière que nous souhaitons vérifier notre hypothèse de recherche.

En effet, partir des pratiques institutionnelles pour aborder la question de la place du jeune dans l'institution, c'est replacer le jeune dans le contexte institutionnel puisque nous avons vu que l'établissement pouvait être le vecteur permettant aux adolescents placés d'être des acteurs.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons procédé à la réalisation de notre recherche de deux manières :

- Par un travail de documentation : recueil et analyse des documents institutionnels des structures sélectionnées, rencontres avec les responsables des établissements de façon à connaître leur projet institutionnel et le dispositif mis en place ;

- Par une enquête de terrain : elle s'est faite en interrogeant directement des adolescents placés dans ces structures.

A partir de ces données, nous avons mis en perspective l'analyse des entretiens effectués auprès des jeunes adolescents en situation de placement avec les pratiques institutionnelles. Ceci permettra ainsi de vérifier s'ils disposent effectivement d'une marche de manœuvre leur conférant cette place d'acteur et si le dispositif de l'établissement (référence, réunion de synthèse, projet) facilite cette position.

Quelles seront les conclusions finales de notre enquête de terrain ?

1. Le champ d'exploration

Notre champ d'exploration se plaçant dans le cadre de la protection de l'enfance, et souhaitant effectuer notre enquête auprès du public concerné, le choix de différentes institutions pouvait être assuré dans le département de la Drôme, du fait de son service ASE conséquent¹³¹ et des objectifs définis dans le Schéma Départemental.

Notre pratique professionnelle a permis le choix de cette zone géographique : la connaissance des différents établissements a facilité l'accès pour la mise en place de l'enquête ; la proximité géographique a simplifié les déplacements personnels, rendant possible la faisabilité de l'enquête.

Le choix des différents établissements a été fondé sur les critères suivants :

- Caractéristique de l'accueil : foyers et familles d'accueil répondant aux deux possibilités d'hébergement des enfants et des adolescents placés ;
- Caractéristiques des outils institutionnels : le projet institutionnel, le rôle du référent, la réunion de synthèse, le projet individuel de prise en charge.
- Institutions accueillant nécessairement des adolescents, public ciblé de notre enquête, de façon à pouvoir les questionner sur leur situation.
- Leurs pratiques institutionnelles concernant la référence, la synthèse et la mise en place du projet, différent sensiblement : référence unique ou double référence, présence ou non du jeune à la réunion de synthèse, existence ou absence du document écrit concernant le projet du jeune.

¹³¹ L'équipement drômois est doté de neuf Maisons d'Enfants à Caractère Social et de cinq lieux d'accueil non traditionnels. Voir annexe n° 2, p.128.

Ceci permettait une palette conséquente pour la mise en place des entretiens individuels. Cette sélection a pu être établie grâce à la connaissance des différentes institutions du département acquise par notre pratique professionnelle.

Initialement, en fonction des critères retenus, quatre établissements avaient été sélectionnés pour notre investigation : trois Maisons d'Enfants à Caractère Social ainsi qu'une unité du service de Placement Familial. Départemental.

▪ **Le Foyer 1** : c'est une institution ancienne, d'une capacité d'accueil importante. Certains jeunes sont accueillis sur une longue période, pouvant passer d'un groupe à l'autre en fonction de leur âge. De plus, au sein de l'établissement, le projet individuel du jeune est établi avec lui au moment d'une synthèse : il est écrit, il fixe pour l'adolescent des objectifs précis et programmés dans le temps. L'adolescent le signe, ce qui semblerait lui conférer une place d'acteur par l'engagement qu'il prend et le référent fait une évaluation régulière de ce projet avec le jeune concerné.

Ces caractéristiques du dispositif institutionnel nous ont semblé intéressantes pour l'investigation.

Cet établissement n'a pu donner suite à notre demande dans sa totalité.

Après avoir rencontré le Directeur Général de l'établissement et plusieurs membres d'une des équipes éducatives travaillant en internat auprès d'un groupe d'adolescents, très intéressés par la problématique de cette recherche, l'enquête n'a pu s'effectuer intégralement.

En effet, malgré l'avis favorable de la part de plusieurs adolescents rencontrés lors du premier contact, un refus général s'est manifesté par la suite au moment de programmer les rencontres sans que les éducateurs en comprennent les véritables raisons. La seule explication que l'équipe percevait était celle de l'influence de certains jeunes garçons leaders opposés à cette enquête, et qui ont à l'évidence rendu impossible ce travail. L'équipe a regretté fortement cette attitude nous faisant part de leur impuissance face à ce refus, malgré plusieurs relances de leur part et l'intérêt qu'elle portait à ce questionnement. Il peut être intéressant de relever ce refus comme la part de liberté et d'autonomie des leaders, prenant ainsi leur place d'acteurs. Un seul entretien a pu toutefois être effectué : il concerne une adolescente, résidant en appartement et suivie par l'équipe de l'internat que nous avons rencontrée. Le contenu de cet entretien est pris en compte dans l'analyse.

▪ **Le Foyer 2** est l'établissement où nous travaillons en tant qu'éducatrice spécialisée. Pendant deux ans, nous avons participé de façon active à l'élaboration du livret d'accueil et du projet d'établissement. Cette implication et notre expérience professionnelle dans cette structure sont à l'origine de notre questionnement. Ces raisons justifiaient le choix de notre lieu de travail comme terrain d'enquête.

▪ **Le Foyer X** est une Maison d'Enfants à Caractère Social particulière : d'une part, il s'agit d'une structure d'accueil éducatif de jour dans laquelle l'enfant ou l'adolescent pris en charge réside soit dans sa famille d'origine, soit en famille d'accueil, soit à l'internat d'un autre établissement. D'autre part, sur la base de son orientation thérapeutique, l'établissement met en place un accompagnement éducatif individualisé. En raison de ces caractéristiques, elle est agréée depuis 1986 comme « établissement hors norme ».

Ces spécificités structurelles nous paraissaient intéressantes pour questionner des jeunes de cet établissement, qui s'engagent dès leur arrivée en établissant avec les adultes leur programme d'activités et les outils de leur prise en charge¹³².

Le Foyer X, dans un premier temps, était favorable à notre demande. Quelque temps après, le chef de service a préféré ne pas donner suite à l'enquête car selon lui : « *Cela pourrait être préjudiciable au travail éducatif mis en place et déstabiliser les jeunes interrogés* », l'établissement travaillant alors précisément avec les jeunes accueillis sur la mise en place des outils institutionnels (projet individuel de prise en charge, livret d'accueil). Nous avons respecté ce choix et n'avons pas continué nos démarches auprès de cette structure.

Ainsi malgré des premiers contacts positifs auprès des différents responsables des établissements concernés, l'investigation n'a pu aboutir comme nous le souhaitions initialement. L'enquête de terrain a pu s'effectuer auprès des quatre structures suivantes :

- Le Foyer 1.
- Le Foyer 2.
- Le Foyer 3, contacté après le refus du Foyer X. C'est une MECS de taille importante, ce qui offrait la possibilité de pouvoir obtenir un échantillonnage important d'entretiens.
- Une des unités du service de Placement Familial de la Drôme¹³³.

¹³² Ces éléments se retrouvent dans la plaquette de présentation de l'établissement.

¹³³ Nous le dénommerons par la suite : PFD.

Nous présenterons sommairement ces établissements avant de développer et d'analyser l'enquête effectuée auprès du public concerné. Auparavant, la présentation des objectifs généraux du Schéma Départemental de la Drôme sera faite puisqu'il constitue le champ de notre recherche. Nous rappellerons comment ces Schémas sont définis de façon générale dans le nouveau contexte juridique.

1.1 Le Schéma Départemental de la Drôme¹³⁴

Les Schémas Départementaux de l'enfance et de la famille, redéfinis et rendus obligatoires par la **loi du 02 janvier 2002**, ont pour objet :

- *« D'apprécier la nature, le niveau et l'évolution des besoins sociaux et médico-sociaux de la population ;*
- *De dresser un bilan quantitatif et qualitatif de l'offre sociale et médico-sociale existante ;*
- *De déterminer les perspectives et les objectifs de développement de l'offre sociale et médico-sociale notamment en terme de création, transformation ou suppression d'établissements et services ;*
- *De préciser le cadre de coopération et de la coordination entre les établissements et services sociaux et médico-sociaux, à l'exception des structures expérimentales, ainsi qu'avec les établissements de santé publics ou privés ou tout organisme public ou privé. Ce, en vue de satisfaire tout ou partie des besoins sociaux ou médico-sociaux de la population ;*
- *De définir des critères d'évaluation des actions mises en œuvre dans ce cadre »*¹³⁵.

L'actualisation du Schéma Départemental de la Drôme, en vigueur depuis 1994, est apparue comme une priorité aux yeux des représentants de l'Etat, du Département et de la CAF courant 2001. Cette mise à jour, définie par des textes datant du 19 mars 2003, s'est concrétisée par des projets d'action et objectifs à cinq ans. Les orientations proposées par les groupes de travail, constitués pour la préparation de ce nouveau Schéma¹³⁶, ont dégagé quatre grands axes de priorités pour coordonner l'action de la politique départementale entre les différents partenaires :

1. Renforcer la prévention sous toutes ses formes.

¹³⁴ Annexe n° 2, p.128.

¹³⁵ Article 18, loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002. In préambule du *Projets d'action et objectifs à 5 ans du Schéma Départemental Enfance-Famille de la Drôme*.

¹³⁶ Dans le Schéma Départemental 2003-2008, différentes fiches de travail, explicitées en annexes de ce Schéma, sont proposées pour la mise en place concrète de ces objectifs et priorités définis.

2. Adapter les dispositifs de protection administrative et judiciaire.
3. Favoriser l'accès aux diverses politiques partenariales en faveur des jeunes.
4. Recentrer la coordination des acteurs sur le terrain, en particulier de zones sensibles.

Ces différentes priorités affirment de façon précise l'importance de la mise en œuvre des informations et accès aux droits des usagers pour faire « *de chaque usager un **acteur** responsable de la vie sociale* »¹³⁷. Une politique d'accueil du jeune enfant concertée est réaffirmée ainsi que le renforcement à la fonction parentale notamment :

- En situant le mineur au centre des interventions,
- En renforçant la place des parents par la mise en valeur de leurs compétences,
- En impliquant les familles dans le fonctionnement des établissements.

Le renforcement de la place de l'enfant est nettement garanti. Textuellement, il est précisé : « *Chaque enfant doit pouvoir être informé des projets d'orientation le concernant. Son adhésion au projet doit pouvoir être obtenue dans un cadre dont le niveau de contractualisation est fonction, bien entendu, de l'âge de l'enfant, de sa capacité de compréhension et du motif du placement* »¹³⁸.

Nous pouvons noter, dans la proposition de ce nouveau Schéma, l'importance accordée à l'usager et à sa famille en tant que sujet partie prenante de son projet (son adhésion est recherchée) ainsi que l'implication des parents pour son élaboration.

1.2 Présentation des différents établissements, lieux d'investigation

Cette présentation est élaborée à l'appui des documents institutionnels recueillis ou des rencontres avec les responsables de ces établissements. Ce préalable nous permet ainsi d'appréhender le contexte institutionnel dans lequel les jeunes gens interrogés évoluent et sont pris en charge.

La présentation des dispositifs institutionnels (référence, synthèse et projet individuel de prise en charge), utilisés comme indicateurs dans le questionnaire de l'entretien pour évaluer notre hypothèse, sera détaillée dans l'analyse des contenus des entretiens.

1.2.1 Le Foyer 1

Ce service fait partie d'une des structures gérées par une association (loi 1901) fondée en 1841. Pour mener à bien son activité, cette association possède une triple habilitation depuis 1961 : ASE, protection de l'enfance en danger, protection des mineurs délinquants. Elle

¹³⁷ In document « *Projets d'action et objectifs à 5 ans du Schéma Départemental de la Drôme* », 2003.

¹³⁸ Ibid.

dispose de plusieurs structures situées en des lieux différents du département qui prennent en charge 78 enfants et adolescents.

Le projet de l'établissement est « *d'accueillir, d'héberger, d'instruire, d'élever, d'éduquer plus généralement, d'aider matériellement et moralement les enfants qui lui sont confiés par les autorités judiciaires et administratives. Et de défendre les intérêts moraux et matériels des familles* »¹³⁹.

Le Foyer 1 est un service éducatif mixte accueillant 34 enfants et adolescents âgés de cinq à dix-huit ans, répartis en trois groupes. Les jeunes peuvent ainsi connaître des changements de groupe depuis leur accueil dans l'établissement. Dans ce service, il s'agit d'accompagner le jeune à la construction de son autonomie et de son identité.

1.2.2 Le Foyer 2

C'est une Maison d'Enfants à Caractère Social créée en 1986 par l'Aide Hospitalière à l'Enfance, association loi 1901 déclarée en 1968. L'établissement est agréé par le Conseil Général de la Drôme pour accueillir, au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance (DS 26), filles et garçons âgés de 12 à 21 ans, en grande difficulté sociale et/ou familiale, du département en priorité. Il est également habilité à recevoir des jeunes gens confiés directement par l'autorité judiciaire dans le cadre de l'assistance éducative. Le Foyer 2 a de plus passé une convention avec le département de la Drôme pour accueillir, en urgence, des mineurs en danger (convention du 1^{er} septembre 1986) ainsi que pour le fonctionnement d'un service de suite (convention 1^{er} janvier 1989).

L'établissement se compose d'un internat (deux villas de 11 places chacune dont une en accueil d'urgence) et d'un externat (service d'accompagnement aux mineurs, suivi de jeunes majeurs totalisant 18 prises en charge).

Le projet institutionnel se fonde sur une prise en charge éducative quotidienne, soutenu par un projet scolaire ou professionnel intégré au circuit ordinaire et par un travail favorisant le lien avec la famille. Il vise à l'autonomie et l'intégration sociale. Parmi les objectifs éducatifs visés par le projet de l'établissement, le livret d'accueil précise qu'il s'agit « *d'aider le jeune à devenir **acteur** de son placement et sujet de son avenir* »¹⁴⁰.

¹³⁹ In document institutionnel « *Présentation générale de l'association* », 2004.

¹⁴⁰ In document institutionnel « *Livret d'accueil du Foyer 2* », 2005.

Différents outils institutionnels¹⁴¹ sont mis en place pour l'élaboration du suivi éducatif et du projet individuel de chaque adolescent accueilli : la nomination d'un éducateur référent, la réunion de synthèse permettant de faire l'évaluation de la situation à laquelle le jeune et sa famille participent intégralement, le projet individuel de prise en charge.

Une commission d'admission¹⁴² est organisée, après une sélection préalable du directeur, en concertation avec le chef de services éducatifs. Cette réunion décisionnelle permet de présenter la situation et les attentes en présence de toutes les personnes concernées, de façon à définir le projet personnalisé du jeune. Ce projet écrit¹⁴³, s'appuyant sur l'ordonnance de garde ou le placement administratif définit le calendrier des droits de visite et d'hébergement (WE, vacances), le projet scolaire ou professionnel du jeune et les objectifs du travail éducatif.

Le jeune accueilli bénéficie d'un suivi individualisé tout au long de sa prise en charge, cela se traduit par un accompagnement évolutif adapté qui est mis en place avec lui et sa famille, concernant les retours en famille et le projet scolaire ou professionnel. Ces éléments sont régulièrement évalués et redéfinis en fonction de l'évolution du jeune et de sa situation, lors des synthèses auxquelles le jeune participe.

La participation directe du jeune avec l'aide de son représentant légal, quand cela est possible, à la mise en œuvre et à la conception de son projet d'accompagnement est recherchée et favorisée au maximum : présence aux réunions de synthèses, échanges.

Il ressort de cette présentation :

- D'une part, le projet individualisé est abordé dès l'arrivée du jeune.
- D'autre part, le livret d'accueil souligne précisément la place d'acteur du jeune dans son placement et dans sa vie future. La parole de l'adolescent semble prise en compte du fait de sa présence aux synthèses.

Cela sous-entend que la place d'acteur de l'adolescent semble reconnue dans cet établissement.

¹⁴¹ In document institutionnel « *Le règlement de fonctionnement du Foyer 2* », 2005.

¹⁴² Y sont présents le représentant du juge ou du service social, le jeune, sa famille, le directeur ou à défaut, le chef de service éducatif, la psychologue et un éducateur de la villa ayant une place disponible.

¹⁴³ Le document individuel de prise en charge, en cours d'élaboration dans l'établissement, sera effectivement mis en place en début d'année 2006.

1.2.3 Le Foyer 3

Une Association loi 1901 gère cet établissement¹⁴⁴ habilité à prendre en charge des enfants et adolescents de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Justice, au titre de l'ordonnance de l'enfance délinquante du 02 février 1945. La structure comprend un accueil en internat (quatre villas d'une capacité de sept à neuf mineurs, encadrées chacune par une équipe de sept personnes) et un service extérieur (effectif de 11 places pour les jeunes sortant de structures de l'internat et des mineurs résidant dans leur famille).

L'accompagnement éducatif vise à un mieux-être de la personne et à son insertion sociale avec la volonté « *d'aider le jeune à accéder à une autonomie qui lui permette d'être **l'acteur** de sa vie et de le préparer à jouer pleinement son rôle de citoyen dans le respect des autres* »¹⁴⁵.

Dans la procédure d'admission du jeune, une commission est organisée entre professionnels (réfèrent social demandeur, intervenants éducatifs des différentes structures, directeur et psychologue de l'établissement) dans laquelle est abordée la question du projet personnalisé. L'admission est prononcée après présentation de la situation par le réfèrent social demandeur, un entretien avec le psychologue et les parents, et un entretien d'admission avec la famille et le jeune : ceci permet de préparer l'arrivée du jeune et d'envisager le projet éducatif, qui sera défini avec plus de précision par la suite.

Dans la présentation de cette structure, le projet individualisé est abordé au moment de l'admission du jeune. Dans l'énoncé des objectifs de la prise en charge, l'institution s'engage à défendre « *la place d'acteur du jeune dans sa vie* ». S'il est acteur de sa vie, en conséquence, cela sous-entend qu'il l'est dans sa situation présente. La position d'acteur de l'adolescent est affirmée dans les objectifs institutionnels.

1.2.4 Le service de Placement Familial Départemental (PFD)

S'appuyant sur la conception¹⁴⁶ selon laquelle « *l'enfant séparé a droit à son identité, fondée sur son appartenance familiale* », le service du PFD¹⁴⁷, ouvert en mai 1995, souhaite affirmer la place incontournable des parents et l'importance de leur fonction symbolique pour

¹⁴⁴ Cette présentation s'appuie sur les explications données par le chef de service de l'établissement lors d'une rencontre ainsi que sur la plaquette de présentation de l'établissement.

¹⁴⁵ In document institutionnel « *Le projet éducatif du Foyer et du Service extérieur* », 2004.

¹⁴⁶ In document « *Projet et organisation du Service de Placement familial* », novembre 2004.

¹⁴⁷ De 1992 à 2001, le nombre annuel d'enfants placés pris en charge par l'ASE est d'environ 1000. Au 1^{er} novembre 2004, le nombre d'enfants accueillis s'élevait pour les quatre unités du PFD à 428. Chiffres donnés dans les statistiques du *Schéma Départemental de la Drôme 2003-2008*. Voir annexes n° 2 p. 128 et n° 3, p. 145.

l'enfant ; faire de la séparation un temps de distanciation et de parole et non une absence et une rupture ; être un espace d'écoute et de protection permettant à chacun un travail d'élaboration et d'évolution.

L'enjeu fondamental du Placement Familial est de donner du sens à une séparation pour qu'elle devienne un élément positif autorisant et favorisant l'évolution de l'enfant auparavant compromise par les fragilités et les exigences inadaptées de son environnement.

Ce service est un hébergement éclaté en termes de prise en charge et de responsabilités. C'est un outil exigeant reposant sur :

- La disponibilité, le savoir-être et le savoir-faire des familles d'accueil qui prennent en charge quotidiennement des enfants placés ; ces familles, agents salariés non titulaires de la collectivité territoriale, participent à la synthèse annuelle et rencontrent le travailleur social régulièrement ;
- L'accompagnement des familles et l'écoute des enfants, assurés par un travailleur social ;
- Un projet, mis en œuvre par une équipe et un encadrement de proximité.

Sous l'autorité d'un responsable de service, chargé du projet et de la cohérence des prestations sur l'ensemble du département, cinq unités de taille restreinte, voulues comme des implantations de proximité, sont animées par un responsable d'unité. Chaque unité, organisée de façon identique, offre une capacité d'accueil de 100 enfants. Ces unités représentent une proximité pour chacun, un lieu de rencontre où sont organisés les liens parents-enfants et un lieu de travail commun à l'équipe technique administrative et d'accueil.

En conclusion, les présentations sommaires des établissements où s'est effectuée l'enquête mettent en évidence l'importance accordée à la place du jeune accueilli : le mot **acteur** est ainsi utilisé à plusieurs reprises dans les documents institutionnels consultés. En conséquence, la question centrale de notre problématique concernant la position d'acteur des adolescents, accueillis au sein de ces structures, se retrouve dans les préoccupations majeures des établissements habilités à les prendre en charge.

Du point de vue du public accueilli, comment cet objectif affirmé par les institutions, sera-t-il atteint ? L'adolescent accueilli au sein de ces structures occuperait-il réellement une place d'acteur ? Compte tenu des textes en vigueur, les établissements sont tenus de déclarer le jeune acteur ; seule l'analyse des éléments recueillis (documents, entretiens) permettra de vérifier si la place d'acteur du jeune affirmée par les établissements est réelle.

2. La méthodologie de l'enquête

La sélection des personnes enquêtées s'est effectuée selon deux critères : le type d'accueil et les caractéristiques de la population interrogée.

2.1 Prise en compte des deux types d'accueil

La sélection d'adolescents placés selon les deux modes de placement - foyer, famille d'accueil - est nécessaire de façon à être représentative de la population accueillie dans les structures. Ce paramètre nous paraît pertinent dans la mesure où la prise en charge sur le plan institutionnel et le vécu quotidien de l'adolescent diffèrent sur plusieurs points :

➤ **En famille d'accueil :** le jeune vit dans une famille, avec tous les membres constituant cette famille. Un investissement affectif important s'établit entre l'adolescent et sa famille d'accueil. Le couple du foyer représente les deux seuls adultes ayant en charge quotidiennement les jeunes accueillis. De plus, souvent accueilli avec un de ses frères et sœurs, l'adolescent connaît une durée de placement souvent longue¹⁴⁸, étant la plupart du temps placé lorsqu'il était enfant. On peut ainsi noter une certaine stabilité caractéristique de ce type d'accueil : durée du placement, adultes permanents.

➤ **En foyer :** l'adolescent vit au milieu d'un groupe d'adolescents, dont le nombre est relativement important (de sept à onze en moyenne). Le nombre d'adultes constituant l'équipe éducative est élevé ; leur présence quotidienne n'est pas continue du fait des impératifs d'organisation. La moyenne des séjours en foyers n'excède pas deux ans et demi¹⁴⁹. Ces caractéristiques imposent donc à l'adolescent accueilli une adaptation relativement rapide et l'acceptation de la vie en collectivité.

A partir de cette typologie, nous pouvons émettre l'hypothèse que les caractéristiques de cette diversité d'accueil feront apparaître des différences significatives dans les entretiens.

2.2 Critères de sélection des jeunes interviewés

- **Âge :** nous avons opté pour le choix d'adolescents placés âgés de 14 à 17 ½ ans. Cette sélection permet de pouvoir entendre des jeunes ayant un certain recul sur leur situation du fait de leur âge et d'une certaine maturité. Dépendant de l'autorité parentale, la plupart d'entre eux n'a pas fait le choix de son placement, à l'inverse de jeunes majeurs qui sollicitent les services sociaux pour demander un CJM¹⁵⁰.

¹⁴⁸ La durée moyenne de ce type de placement est de 5 ans.

¹⁴⁹ Voir annexe n° 2, p. 128.

¹⁵⁰ CJM : Contrat Jeune Majeur, cf. Partie I mémoire, p. 31.

- *Mixité* : ce critère reste une composante du public accueilli, il est donc nécessaire d'entendre des garçons et des filles.
- *Autorisation parentale d'accord pour l'entretien* : c'est une obligation légale, dans la mesure où le public interrogé est mineur.
- *Volontariat* : seuls les jeunes ayant donné leur accord pour être interrogés ont été entendus de façon à respecter leur choix et leurs motivations, sans pression de la part de l'équipe éducative.
- *Présence dans l'établissement* : le choix s'est porté sur des adolescents présents dans leur lieu de vie depuis au moins six mois de façon à rendre pertinentes leurs réponses.
- *Cadre du placement* : l'échantillon de type représentatif englobe des adolescents dont la prise en charge dépend des différents types de placement (placement judiciaire direct / placement judiciaire indirect / placement administratif).

Trois de ces critères constituent des variables intéressantes pour l'analyse des entretiens effectués : le type d'accueil (foyer / famille d'accueil), le cadre du placement (ordonnance de placement / contrat administratif), l'âge du jeune placé. La prise en compte de ces paramètres individuels fera-t-elle apparaître des disparités significatives sur le regard que les adolescents portent sur leur situation et dans les réponses recueillies ?

2.3 Caractéristiques du public ayant participé à l'enquête de terrain¹⁵¹

- Au total 20 jeunes ont pu être interviewés. Initialement, les entretiens devaient être plus nombreux dans les institutions. Au service du Placement Familial, une dizaine d'adolescents avait été sélectionnée par le chef de service et au Foyer 3, un total de sept adolescents avait été envisagé. Le nombre final s'est trouvé réduit en raison des refus des parents d'interroger leur enfant et de certains jeunes qui se sont rétractés au moment du rendez-vous. Les échecs, rencontrés tardivement, n'ont pas permis de contacter d'autres lieux d'investigation.
- La majorité des jeunes gens ayant participé à l'enquête réside dans l'établissement où nous travaillons (11 adolescents sur 20). L'analyse de leurs réponses a demandé un effort supplémentaire dans la prise de recul de façon à nous détacher de la connaissance de ces jeunes.

¹⁵¹ Voir annexe n° 4, p.150 : Tableau récapitulatif des caractéristiques du public interrogé.

- Douze jeunes sont âgés de plus de 17 ans : ceci est lié aux critères d'âge retenus pour l'échantillonnage et à l'âge des jeunes présents dans les structures au moment de l'enquête.
- Quatorze sont des jeunes filles : cela reflète la proportion des filles et des garçons accueillis dans les établissements au moment de l'enquête. De plus les filles, moins timides et osant plus volontiers se confier, ont répondu en nombre supérieur à l'enquête. Notons que deux d'entre elles vivent en appartement extérieur.

En fonction des critères préalables et des conditions de sélection détaillés précédemment, nous obtenons les deux tableaux suivants :

TABLEAU 1 relatif à l'âge et au lieu du placement

	Foyer 1		Foyer 2		Foyer 3		Unité PFD		TOTAL	
AGE	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
15					1		3		4	
16			2	1	1				3	1
17	1		5	3	1	1		1	7	5
SOUS-TOTAL	1		7	4	3	1	3	1	14	6
TOTAL	1		11		4		4		20	

TABLEAU 2 relatif aux types des mesures de placement

	OG ¹⁵² directe	OG ASE ¹⁵³	Contrat administratif	Moyenne durée placement dans l'établissement
Foyer 1			1	4 ans
Foyer 2	3	6	2	12 mois
Foyer 3		3	1	1 ½ an
Unité du PFD		4		5 ans

2.4 Les moyens de l'enquête

2.4.1 Règles de déontologie

Les précautions du respect de l'anonymat sont scrupuleusement suivies dans cette enquête, ceci reste un préalable incontournable.

Par ailleurs, en remettant à chaque interlocuteur par enveloppe cachetée à son nom une copie écrite et intégrale de l'entretien enregistré, l'adolescent peut vérifier que ses propos sont respectés. Nous leur avons garanti que ceux-ci ne seraient pas divulgués auprès de leurs

¹⁵² OG : Ordonnance de Garde *directe* : le juge pour enfants place l'enfant directement dans l'établissement.

¹⁵³ OGASE : Ordonnance de Garde *indirecte* : le juge confie l'enfant au service de l'ASE.

éducateurs, de l'institution ou de leur famille pour qu'ils puissent se confier le plus librement possible et se sentir à l'aise dans leurs paroles.

Cette proposition permet ainsi d'établir la confiance dans une conversation avec un adolescent, surtout s'il ne connaît pas son interlocutrice. Par ailleurs, s'ils le souhaitent, un(e) éducateur(trice) du service pouvait éventuellement assister à l'entretien lorsque cela s'avérerait être pour eux un moyen facilitant l'échange.

Il est remarquable de préciser que tous les jeunes ont souhaité l'écrit de leur entretien.

2.4.2 Un entretien enregistré limité dans le temps

Compte tenu du public, nous avons opté pour un entretien¹⁵⁴ oral enregistré d'une durée moyenne de 30 à 45 minutes. Ce choix nous a paru le plus adapté à cette population, pour deux raisons essentielles :

- D'une part, en écoutant la parole de ces adolescents seuls hors de la présence des adultes qui les encadrent, ce qui pourrait interférer dans leurs réponses, nous leur attribuons de fait une place d'acteur à part entière dans l'enquête.
- D'autre part, l'entretien nous a semblé être un moyen mieux adapté qu'un questionnaire écrit pour notre démarche : il nécessite moins de temps, ce qui a permis plus facilement d'obtenir l'accord des adolescents et il assure l'authenticité des réponses. En outre, notre contact professionnel direct avec des adolescents facilitait ce choix : nous sommes à l'aise dans le dialogue avec eux et nous connaissons leurs réactions.

2.4.3 Le questionnaire¹⁵⁵

Les apports du cadrage théorique ont permis l'élaboration de la grille des questions.

Le questionnaire de type semi-directif à questions ouvertes a été construit en abordant quatre thèmes : le placement, la référence, le projet, la réunion de synthèse.

Des questions personnelles sur le parcours du jeune et son histoire ont été posées de façon à pouvoir appréhender le contexte et les raisons de son placement.

Les instances structurelles nous semblent être des indicateurs pertinents pour évaluer la question de la place d'acteur : ces moyens sont mis en place pour la prise en charge du jeune accueilli.

Le questionnaire a servi de guide, d'autres questions pouvaient survenir pendant l'entretien, en fonction des réponses de l'intéressé.

¹⁵⁴ Voir un exemplaire, annexe n° 6, p. 152.

¹⁵⁵ Voir annexe n° 5, p. 151 : Questionnaire de l'enquête.

Le point de vue du jeune a été ainsi recueilli pour aborder la question de la place d'acteur : comment vit-il sa situation ? Se sent-il acteur dans le dispositif institutionnel ? De quels moyens dispose-t-il pour cela ?

3. Analyse des entretiens

La méthode adoptée pour l'analyse du contenu des entretiens est de type indirect puisqu'elle interprète indirectement des propos recueillis.

A partir des thèmes énoncés précédemment (placement, projet, référence, synthèse), nous avons adopté un système d'analyse qualitative des réponses en effectuant leur traitement par thème et un regroupement par établissement.

Le regroupement thématique est, selon les réponses obtenues, complété par une catégorisation expressive (manifestation des troubles du langage) et syntaxique (étude du vocabulaire) : dans les entretiens, l'observation et l'interprétation de ces éléments ont paru suffisamment significatives pour les prendre en compte dans le procédé de cette étude.

La démarche d'analyse qualitative des entretiens est donc affinée par quelques interprétations sémantiques. Cependant cette approche qui nécessiterait un travail approfondi à partir de logiciels spécifiques n'est pas centrale dans ce travail, elle n'en constitue qu'un appui complémentaire.

3.1 Le thème du placement

Sais-tu dans quel cadre tu es placé ? Depuis combien de temps ? Qui a demandé ton placement ? Etais-tu d'accord pour ton placement ? Comment le vis-tu ? Peux-tu en parler ?

Les questions posées visent à appréhender la genèse du placement et la manière dont le jeune vit sa situation depuis son arrivée. L'objectif recherché étant de constater si la notion de contrainte du placement énoncée dans l'hypothèse est réellement vécue par ces jeunes et si, malgré cela, ils se sentent acteurs dans cette situation.

L'analyse des résultats est présentée de manière globale, en distinguant les réponses suivant le mode d'hébergement.

3.1.1 Connaissance du cadre du placement

❑ **Pour les jeunes placés en foyer**, soit 16 des jeunes interrogés, neuf jeunes connaissent le cadre précis de leur placement. Les autres en ont une idée incertaine ; parmi eux, une jeune fille semble confondre le rôle du juge et celui du responsable du service accueil du département, avouant : « *Ben j'en ai vu un, mais, bon, c'est pas le juge* ».

□ A contrario, **les jeunes hébergés en famille d'accueil** ne connaissent pas le cadre juridique précis de leur situation, du fait de la décision de placement survenue lorsqu'ils étaient petits :

« Non, j'ai aucune idée. J'ai jamais cherché à savoir comment... ça doit être... je pense avoir une idée, je ne suis pas vraiment sûre. »

« J'me rappelle plus parce que j'étais tellement petite heu... Je sais pas du tout heu... »

Pour en savoir plus sur leur histoire, certains d'entre eux ont spontanément, avec l'aide de leur référent, demandé à consulter leur dossier administratif :

« Parce que je voulais savoir ma vie... »

« Ça m'a apporté beaucoup de choses que je ne savais pas. »

Nous pouvons interpréter ces démarches personnelles comme la volonté de se réapproprier un passé qui ne leur appartient pas¹⁵⁶. Consulter son dossier permet au jeune de devenir expert de son histoire. Cette compétence lui confère du pouvoir puisque cette démarche constitue une des différentes *zones d'incertitude* décrites par Michel CROZIER et Gérard FRIEDBERG qui permettent au sujet de prendre une véritable place d'acteur au sein de l'organisation.

Les autres adolescents n'ont pas pour l'instant entamé cette démarche, soit parce qu'ils ignoraient qu'ils pouvaient le faire, soit parce qu'ils ne le souhaitent actuellement pas. A ce sujet, l'un d'eux affirme de manière très défensive : *« Je n'ai pas envie de les connaître de toute façon ! »*.

3.1.2 Les raisons du placement

□ **Tous les jeunes hébergés en foyer** connaissent les raisons qui ont entraîné leur placement. Ces causes sont diverses : certaines sont liées à la situation familiale (divorce, maltraitance, problèmes conjugaux, problèmes familiaux, décès d'un parent, mésentente familiale, alcool, difficultés financières) ; d'autres sont liées à leur propre comportement (délinquance, difficulté de relation avec les autres, absentéisme scolaire) :

« C'est moi qui ai demandé à être placée, parce que je vivais chez mon oncle, après la mort de ma mère, et on ne s'entendait pas du tout. »

« Au début, c'est des gros problèmes familiaux [...]. Et puis des petits actes de délinquance... »

« Problèmes avec mes parents, beaucoup de disputes, des coups, des menaces... »

□ **Les adolescents placés en famille d'accueil** ne connaissent pas les raisons précises de leur placement du fait de leur âge précoce au moment de la décision. Problèmes d'alcool des

¹⁵⁶ Cette démarche est liée au travail sur l'histoire ou « historicité », notion que nous développerons par la suite.

parents, problèmes de santé, accident de l'enfant, carence éducative sont les explications données par les intéressés.

Dans leurs propos, nous retrouvons effectivement la part du déterminisme dans la situation du placement, conséquence d'un environnement familial défectueux :

« Mes parents étaient alcooliques. Donc heu... on était toutes petites... Ils ne s'occupaient pas de nous... et puis voilà. »

« A l'âge de 2 ½ ans, je suis partie de chez ma maman, parce que heu... j'étais pas très bien nourrie ni élevée comme il faut par ma maman. »

Ils ne comprennent pas réellement toujours les raisons de la mesure du placement, ce qui est affirmé par un jeune lorsqu'il nous dit :

« Au début, je l'ai pas très bien vécu... parce que ben... et tout ça... Je savais à peu près pourquoi je partais de chez moi, mais bon... »

Ils avouent leur impuissance et leur difficulté à comprendre les événements survenus, ce qu'ils expriment avec tristesse ou colère :

« C'est pas facile de vivre heu... quand on est tout petit, quoi, tout au début, petit à petit, je m'y suis fait... »

« C'est pas moi qui décide ! Je n'ai pas compris pourquoi ils ont enlevé mes frères et sœurs de la famille d'accueil... C'est la nature ! »

Les réponses des adolescents à cette question sont parsemées de silences, d'hésitations, de gêne. Les interlocuteurs s'expriment avec embarras, bégaiement ou confusion ; l'intonation de leur voix est faible. Les phrases sont incomplètes :

« Non, j'ai aucune idée. J'ai jamais cherché à savoir comment... ça doit être... je pense avoir une idée, je ne suis pas vraiment sûre... ça doit être une éducatrice... ou quelque chose comme ça...(silence)... Mes parents étaient alcooliques. Donc heu... on était toutes petites... donc... ils ne s'occupaient pas de nous... et puis voilà. »

« J'ai eu des problèmes avec ma mère (silence)... Et... donc après, je suis allée voir une assistante sociale et après, on en a discuté longuement... parler des différentes possibilités et après, j'ai été placée. »

Ces caractéristiques dans les réponses des interlocuteurs sont significatives de leurs difficultés à parler de leur histoire personnelle. Elles peuvent être interprétées comme des indices probants de l'incompréhension de leur situation. Elles témoignent de toute évidence de la souffrance ressentie pour parler de leur histoire singulière et, pour certains, d'une réelle culpabilité éprouvée.

Christine ABELS-EBER explique comment peut être comprise cette responsabilité que l'enfant s'attribue : *« Il se vit comme un objet mis en consigne pour un temps déterminé. Face à ce traumatisme, se présenter comme responsable du placement est un moyen pour lui d'être sujet malgré tout. L'enfant ne comprend pas toujours les réelles raisons qui ont amené son placement ; il se vit comme un mauvais objet, ne faisant pas toujours le lien entre ce qui a*

provoqué son placement, et les faits et conditions d'existence de sa famille antérieurs à la séparation et indépendants de lui »¹⁵⁷.

3.1.3 La perception du placement par les jeunes

Aux questions posées sur ce sujet, l'examen des réponses fait ressortir différents sentiments qui témoignent de la manière dont les jeunes ont vécu leur situation. Deux positions distinctes, indépendantes du cadre du placement et du type d'accueil, peuvent ainsi être repérées : le placement n'est jamais accepté, le placement est accepté.

➤ Le placement n'est jamais accepté

Quatre des vingt adolescents interrogés, s'ils se résignent à leur situation de placement, n'acceptent pas le fait d'avoir été placé. Il s'agit de jeunes gens accueillis en MECS : trois ont une mesure de placement judiciaire, un est placé sous contrat administratif.

Trois raisons se dégagent de leurs propos :

1) Ils n'acceptent pas les règles de vie du foyer :

« J' préfère aller chez moi que de rester ici hein ! C'est leurs règles à la con ! (coupe la parole) Leurs règles, c'est pour les bébés ! Non. (voix basse). Non ... J'ai rien à faire ici... »

2) L'éloignement de leur milieu familial reste insurmontable :

« C'est dur d'aller dans un autre endroit ! Moi, ce qui me dérange c'est de ne pas être chez moi. Parce que chez moi, j'ai mes repères, je peux être avec ma sœur, avec des amis. Quand je suis chez moi, tu peux commencer à entamer autre chose. Quand je suis au foyer, je sais pas, je suis à l'ouest ! »

3) Le cadre juridique de la mesure leur pèse, se sentant totalement impuissants face aux décisions prises :

« Et maintenant que je suis là, je ne peux plus faire autrement... Maintenant, c'est un placement du juge, ce qui fait que ça veut dire qu'il faut passer par les assistantes sociales, le juge... Tout des trucs comme ça et c'est vachement plus galère. Je vis mon placement très difficilement surtout en ce moment en fait ! »

D'autres, au contraire, expriment une révolte face à cette situation, ce qui démontre leur désaccord vis-à-vis de la mesure prise et leur réelle difficulté à l'accepter. Elle traduit également la profonde souffrance ressentie du fait de la séparation vécue comme un véritable abandon, ce qu'ils expriment de façon véhémence : *« Ben mal ! Parce que j'étais en rogne contre la terre entière ! On m'avait mis ailleurs ! »*

¹⁵⁷ Christine ABELS-EBER, *Enfants placés et construction d'historicité*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 55.

Tous ces propos attestent véritablement que les adolescents vivent leur placement comme une contrainte difficilement acceptable et qu'ils auraient préféré rester chez eux. Malgré cette contrainte à laquelle ils ne peuvent se résoudre, seront-ils acteurs dans leurs projets ?

➤ Le placement est accepté

Le placement n'est pas intervenu au même moment de la vie pour les adolescents en situation de placement : les jeunes vivant en famille d'accueil ont été placés lorsqu'ils étaient très jeunes ; pour la majorité des jeunes hébergés en foyer (soit 14 sur les 16) le placement est plus récent¹⁵⁸. En conséquence, les réponses obtenues ont été différenciées en fonction du type d'hébergement : les jeunes accueillis en famille d'accueil, les jeunes vivant en foyers.

❑ **Les jeunes accueillis en famille d'accueil** : ces adolescents ont été placés très tôt du fait de la situation familiale défectueuse. Cependant, ils vivent leur placement de façon positive pour différentes raisons :

1) Le placement permet d'échapper à un destin plus catastrophique :

« Je me dis que finalement, si j'avais pas été placée, je serais peut-être même morte... enfin, peut-être handicapée ou... Je me suis dit que d'être placée, ça m'a beaucoup servie. »

« Je me dis que s'ils l'ont fait, c'est que j'étais en danger. »

2) Il leur permet de réaliser un avenir meilleur : les propos énoncés démontrent que le placement permet à ces adolescents d'échapper à un déterminisme initial :

« Je vis ma vie, je n'aurais pas continué mes études... C'est pas une coutume de faire des études chez moi. »

« Je pense que si j'étais restée avec ma maman, j'aurais pas fait tout ça..., toutes ces choses-là que je suis en train de faire main'nant ».

3) La reconnaissance envers la famille d'accueil : certains jeunes témoignent de leur gratitude envers les familles qui les accueillent. Cette reconnaissance affirmée corrobore que le placement est réellement bien vécu.

« D'ailleurs, je remercie ces personnes-là parce qu'elles m'ont beaucoup aidée et je pense que je leur dois beaucoup de choses ».

« Et puis, ils sont sympas ! »

4) Le désir de comprendre : d'autres, vivant leur situation de manière trop douloureuse, ressentent le besoin de se confier et de parler de leur histoire. Ainsi, cela leur permet de

¹⁵⁸ Voir annexe n° 4, p.150 : Tableau récapitulatif des caractéristiques du public interrogé.

trouver du sens aux événements passés. Ce travail sur l'histoire de vie ou historicité¹⁵⁹ peut permettre à l'individu de se réapproprier son passé. Il l'aide ainsi à développer sa capacité à intervenir sur son avenir. Il peut être effectué lors des entretiens individuels auprès des psychologues. Le témoignage suivant en témoigne sans conteste :

« Pour l'instant, ça va. Y a pas très très longtemps, ça n'allait pas du tout, donc j'ai rencontré la psychologue du service et j'ai beaucoup parlé avec elle, ça m'a fait vachement du bien et heu... maintenant, ça va mieux. »

C'est à la question relative à la manière dont elle vit son placement que cette jeune fille parle spontanément de ses entretiens avec la psychologue. En confiant sa démarche, elle témoigne de sa souffrance et affirme son besoin de parler d'elle.

Les termes employés par les adolescents interrogés : *« C'est la nature - Je m'y suis fait - Finalement - C'est pas facile »* sont des indices révélateurs de la résignation éprouvée et de l'acceptation progressive de leur situation de placement. D'ailleurs, ont-ils le choix ? Ils expliquent clairement qu'ils ont subi leur placement. Ils n'ont pas été acteurs mais « agents passifs » de cette situation contingente. Dans leurs propos, nous retrouvons la part du déterminisme comprise dans la situation du placement, développée dans le cadrage théorique à partir des éléments théoriques de Georges GURVITCH : la situation présente de leur placement est générée par une situation familiale défectueuse antérieure qui en explique la cause.

Pour les jeunes placés depuis leur petite enfance c'est à dire ceux qui vivent en famille d'accueil, nous retiendrons qu'ils se sont résignés¹⁶⁰ pour accepter leur placement. Cependant, c'est parce qu'ils sont placés qu'ils peuvent réaliser des projets professionnels et vivre de façon satisfaisante : leur placement, nous disent-ils, leur permet d'échapper au déterminisme initial. Ainsi, ils vivent de façon positive leur placement parce qu'il leur offre des possibilités et des libertés (faire des études, mener des activités...) Malgré le caractère contingent et déterminé compris dans le placement, les adolescents témoignent de leur capacité d'agir.

❑ **Les adolescents vivant en foyer** : la majorité d'entre eux a vécu difficilement la situation du placement et cela même s'ils étaient demandeurs du placement. Plusieurs propos qui

¹⁵⁹ « L'historicité est cette capacité à articuler les trois dimensions temporelles de l'existence : le passé, le présent, l'avenir pour entrer dans une démarche de construction d'un projet de vie qui soit le fruit du travail du sujet sur son histoire, et en cela, qui sera bien le sien et non celui qu'on aurait pu faire pour lui. L'individu peut se positionner en tant que sujet par la conquête et la construction de son temps personnel. » Christine ABELS-EBER, *Enfants placés et construction d'historicité*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 66.

¹⁶⁰ Résigné : qui manifeste de la soumission au sort qui lui est réservé. *Dictionnaire le Petit Larousse Illustré*, 2004, p. 884.

décrivent des stratégies propres à l'usager (fugue, non-désir) décrites par Michel MESSU attestent de cette difficulté :

« J'ai fait des fugues pendant presque un an... »

« Ben, le premier jour, en fait, la première semaine, je ne mangeais pas, je ne parlais à personne, je pleurais tout le temps... »

Différentes raisons évoquées par les jeunes permettent de comprendre pourquoi ils ont eu des difficultés à s'adapter au placement :

1) L'incompréhension du placement : la difficulté de vivre le placement est en lien avec l'incompréhension de la décision, ce qui ressort des propos suivants :

« Ben moi, on m'avait pas avertie ... J'étais pas trop contente. Non, je n'étais pas informée. »

« Je ne voulais pas être placée parce que je ne comprenais pas. »

« Au début, je l'ai pas très bien vécu [...] Je savais pas vraiment pourquoi je partais de chez moi, mais bon. »

A la lecture de ces réponses, nous pouvons émettre l'hypothèse que la connaissance par l'adolescent des raisons qui ont généré son placement facilite l'acceptation de la situation.

2) Une réelle souffrance affective : la perte d'appartenance à la famille, le sentiment d'abandon ou l'impression de ne plus être aimé, qui témoignent de la douleur ressentie face à la séparation, sont clairement exprimés :

« Parce qu'on me rejetait ! »

« J'aurais pu avoir la place dans ma famille... Mes sœurs considèrent que je ne fais pas partie de la famille depuis que je suis partie en foyer... »

« J'avais l'impression qu'on m'abandonnait... On m'a dit : ben voilà, tu vas ici. »

3) L'appréhension d'un lieu inconnu : l'acceptation progressive du placement n'est rendue possible que lorsque les adolescents ont pu se libérer de la peur de la vie collective, dépasser le sentiment d'isolement, ou l'impression d'être rejeté :

« Au départ, non. Très mal ! Parce que j'avais peur du contexte, les jeunes, tout ça, je ne connaissais pas les foyers, je ne savais pas ce que c'était qu'un éducateur, surtout la peur, je pense [...]. C'était bizarre à la fois, je me sentais prisonnière dans le foyer, je savais même pas expliquer pourquoi en fait... Je me sentais seule... Maintenant, j'accepte très bien d'être en foyer quoi. »

« Ça fait bizarre au début, 20 jeunes... c'est la loi du plus fort dans les foyers... Au début, je ne voulais pas rester... »

« Au début, c'était dur, je n'étais vraiment pas bien, ils ne m'aimaient pas au foyer. »

4) L'adolescent se perçoit comme un « objet mis en consigne » :

« ...On m'a pris, on m'a jetée encore comme une vieille chaussette. On m'a dit : ben voilà, tu vas ici. C'est à dire, j'étais mal... »

5) Le placement représente une stigmatisation : le jeune se sent honteux de sa situation d'adolescent placé dévalorisante pour lui :

« J'avais envie de rentrer chez moi, comme un garçon normal... Vivre chez ses parents. Avoir l'amour de ses parents. On va dire, on n'est pas anormal, mais on n'est pas normal comme les autres : un jeune normal, il doit vivre chez ses parents... »

Ces différentes raisons évoquées par les jeunes gens interrogés démontrent qu'ils n'ont pas facilement accepté leur placement et témoignent de la souffrance ressentie par la majorité d'entre eux. Cependant, ils ont admis leur situation au bout de quelque temps.

Toutefois, il peut arriver que le placement puisse être bien vécu. C'est le cas lorsque l'adolescent le dédramatise et le relativise, conscient que sa situation familiale est pire encore : *« La vie en collectivité... devant vivre avec les autres ça c'est pas... c'est pas facile tous les jours mais dans l'ensemble... il y a rien de grave au contraire, d'être ici. »*

L'emploi fréquent dans leur discours des expressions suivantes : *« Je me résigne - Il fallait bien que l'on parte en placement - Je n'arrivais pas à m'y faire - Je m'y suis fait »* atteste effectivement de la contrainte qu'ils vivent en étant placés et de la résignation qu'ils éprouvent face à cette situation : ils se sont soumis à une situation désagréable pour eux. Pour ces jeunes adolescents placés en foyer, l'acceptation du placement passe nécessairement par ce sentiment de résignation définie *« comme la soumission sans protestation à quelque chose de pénible »*¹⁶¹. Cette position est adoptée par la majorité des jeunes hébergés en MECS, soit 12 sur 16 des jeunes interrogés.

Cependant, malgré la contrainte et la résignation ressenties, les adolescents considèrent que le placement est un véritable levier.

3.1.4 Le placement comme levier

Malgré le sentiment de contrainte exprimé et vécu au début de leur placement, les jeunes gens interrogés considèrent qu'il leur est bénéfique. Cette appréciation positive du placement est motivée par différentes raisons.

1) Le placement leur permet de mener des activités, il leur offre certaines libertés. Le jeune se sent plus autonome, trouve de la compréhension et de l'écoute auprès des adultes qui s'occupent de lui :

« Ben en fait, c'est vrai que quand j'étais chez moi, je bougeais pas trop... J'avais pas trop d'activités, de trucs comme ça... Il y a plein de choses que je peux faire ici, que je faisais pas chez moi. »

¹⁶¹ Dictionnaire le Petit Larousse Illustré, 2004, p. 884.

« J'profite beaucoup de mon placement et ça m'apporte beaucoup de choses, ça m'apporte... et puis ici, on me laisse vivre, entre parenthèses heu, on me donne de l'autonomie, on me donne des responsabilités que j'avais pas chez moi. Et ça m'apporte beaucoup parce que les éducateurs, ici, ils écoutent beaucoup, ils nous parlent, ils nous donnent des conseils, ils nous aident et heu... et voilà. »

2) Le placement leur permet la réalisation de leurs projets personnels, conscients que sans le placement, ils n'auraient pu se réaliser :

« Si je fais une comparaison avec si j'étais restée chez ma mère, je n'aurais pas continué mes études... Et je ne serais pas en train de faire le projet de partir... J'ai demandé aussi de partir de la villa, pour aller au service extérieur à partir de décembre. »

« Parce que je peux continuer mes études, parce que je crois qu'avec mes parents, je n'aurais pas pu les continuer vu comment c'est avec mon père. Donc voilà. »

3) Le placement facilite l'évolution personnelle de l'adolescent :

« Quand je pense maintenant, quand j'y repense, ben je pense qu'ils ont eu raison de me mettre en foyer ! Ben, je parlais pas trop ... Bon, maintenant, ouais... bien. »

« Sans le placement, je ne serais pas où j'en suis, c'est certain. »

« Ça me permet de me poser, de réfléchir à plein de choses de mon avenir. Jamais, j'aurais réfléchi chez mes parents par rapport à ça. »

4) Le placement est perçu comme un rempart à un avenir délictueux :

« Ça m'aide beaucoup, c'est un peu comme une soupape. Sans le foyer, je serais en tôle aujourd'hui. »

« Ah ouais, c'est mieux ! Enfin, moi c'est... là, avec le recul, je préfère avoir été placé loin de G. Je serais resté chez moi, je serais pas heu... j'aurais pas été comme je suis maintenant ! Enfin... Bien dans les règles et tout... J'aurais été plus comme... comme il y aurait eu tous les problèmes de délinquance qui seraient restés hein ! »

Le placement perçu de manière positive permet à l'adolescent de mieux accepter sa situation. Il est intéressant de noter que dans l'enquête, plus le jeune a eu du mal à accepter son placement au départ, plus il le considère par la suite comme bénéfique pour lui-même, comme si cette contrainte développait son désir et son énergie. Cette remarque ne peut être généralisable pour l'ensemble des adolescents placés, du fait du nombre réduit d'entretiens effectués.

3.1.5 Conclusions de l'analyse du thème du placement

L'analyse des réponses concernant la question du placement a mis en évidence que :

- Les jeunes accueillis dans les foyers vivent difficilement leur situation de placement. Nous avons souligné le dépassement de certaines peurs initiales et la résignation de ces jeunes pour admettre le placement. Au regard de ces différents constats, nous considérerons que le placement est vécu comme une véritable contrainte.

- Pour les jeunes vivant en famille d'accueil, cette notion de contrainte est moins lisible dans leurs propos : cela s'explique par la précocité de la mesure du placement. Cette considération est rendue probante par le contexte familial déficient qui a conduit au placement. Cependant, nous avons souligné la résignation qui se dégageait de leurs paroles et le travail personnel qu'ils devaient entamer pour accepter une histoire douloureuse.

Sur les 20 adolescents interrogés, 16 confirment sans hésitation le sentiment de contrainte ressenti. Certains l'expriment de façon explicite de la manière suivante : « *Ouais, comme une contrainte* », « *Je le vis comme une contrainte* ». Pour les autres, c'est l'examen approfondi des réponses qui a mis en évidence ce sentiment. Une seule affirme l'avoir accepté sans aucune difficulté ni contrainte.

Les paramètres individuels (cadre du placement, type d'accueil, âge) n'interfèrent pas sur la perception de contrainte. Par contre, la position du jeune par rapport au placement semble agir sur cette perception : s'il est à l'origine de la mesure ou adhère avec la décision prise, cette notion de contrainte est alors vécue de façon moins douloureuse. Cela est affirmé par quatre des cinq jeunes concernés.

La notion de contrainte¹⁶² est donc réelle pour des adolescents en situation de placement, quels que soient le cadre de la mesure et le type d'accueil.

Malgré cette notion de contrainte exprimée par les adolescents placés, l'examen des réponses recueillies nous permet de mettre en avant des éléments qui traduisent une perception positive du placement :

- Le placement constitue un véritable levier : il facilite l'autonomie, il offre la possibilité d'être écouté, il autorise des libertés.
- Le placement, par son cadre contenant, protège l'adolescent des risques éventuels de la délinquance.
- Le placement permet ainsi véritablement l'évolution personnelle du jeune.

Cette appréciation positive du placement est affirmée par 16 adolescents ; les autres sont ceux qui n'ont jamais accepté leur situation.

Ainsi, le placement permet à ces adolescents d'échapper au déterminisme. Les propos recueillis témoignent d'une véritable souffrance liée à la séparation du milieu familial.

¹⁶² Contrainte définie comme la « *force, la pression exercée de l'extérieur sur quelqu'un et qui entrave sa pensée ou son action* ». Oscar BRENIFIER, Emmanuel GROSS, Joël COCLÈS, Isabelle MILLION, *Liberté et déterminisme*, Nathan, 2001, p. 61.

En conclusion, dans cette première lecture, nous pouvons :

- 1) Emettre l'hypothèse qu'ils ne se sentent pas « acteurs » dans leur placement, au sens où nous l'avons défini, mais « agis » et subissant leur situation.
- 2) Mais a posteriori la perception positive du placement sera-t-elle déterminante sur l'émergence éventuelle de la place d'acteur, question centrale de la problématique de notre recherche ?

3.2 Le thème du projet

Y a-t-il un projet clairement défini pour toi ? Quand ? Comment ? En as-tu connaissance ?
Est-il écrit ? Es-tu d'accord avec ce projet ? Comment y as-tu participé ?
Te sens-tu acteur ;(-trice) dans ce projet ? Que faudrait-il pour cela ?

Pour aborder cette question centrale de notre problématique, nous avons questionné chaque adolescent sur les projets possibles dans le cadre contraignant de leur situation : puisqu'ils ressentent tous la contrainte du placement, peuvent-ils être acteurs de leur projet et de quelle manière l'expriment-ils ?

Au préalable, quelques remarques générales sur la configuration des réponses s'imposent. Nous observons que cette question provoque des réponses plus longues de la part des adolescents : ils s'expriment avec aisance, passion et ténacité. Les autres questions abordées pendant l'entretien n'ont pas généré de telles attitudes. Ces caractéristiques, remarquables à ce moment précis de l'entretien, sont significatives de l'intérêt qu'ils portent à débattre de cette question. De plus, l'enthousiasme de leurs propos démontre à l'évidence l'importance qu'ils accordent à leurs projets.

Le thème du projet abordé dans les entretiens recouvre deux aspects : les projets personnels évoqués spontanément par les adolescents et le projet institutionnel défini dans le document individuel de prise en charge. Nous traiterons d'abord de la question des projets personnels du jeune avant de détailler celle du projet individuel.

3.2.1 Les projets personnels des jeunes

La lecture globale des entretiens fait ressortir que les réponses des jeunes interrogés diffèrent en fonction de leur situation personnelle. Pour les adolescents résidant en famille d'accueil : la notion de projet n'englobe que leurs projets personnels. Pour les jeunes accueillis en foyer, cette question recouvre deux aspects : l'amélioration de leur situation sur le plan familial et leurs projets personnels. Nous rendrons compte de l'analyse des réponses, en fonction de cette première constatation. Nous les traiterons en prenant en compte la variable que représente le

type d'accueil. Toutefois, l'examen des réponses fait apparaître des préoccupations communes aux jeunes interrogés.

□ Les jeunes placés en famille d'accueil

Différents aspects de leurs projets personnels sont évoqués spontanément par les jeunes gens interrogés : le projet scolaire ou professionnel, le changement de leur situation sur le plan matériel, la modification administrative inhérente à l'arrivée de leur majorité.

1) Les jeunes évoquent leur avenir professionnel de façon précise, et expliquent comment ils projettent d'y arriver :

« Mon BEP, je le passe l'année prochaine... Ça dépend si mon année elle a bien marché... Je veux passer par une 1^{ère} d'adaptation, avoir mon BAC et devenir infirmière... Ou soit je sens que j'y arriverai pas beaucoup et je finis ma 2^{ème} année, et j'irai dans une école d'aide-soignante. »

« Beaucoup de projets... Comme là, je vais passer des tests pour rentrer dans une école de coiffure, que je rêve depuis l'âge de 5 ans. »

2) Cependant, envisager une orientation professionnelle nécessite parfois un changement important de leurs conditions de vie, ce qui peut être difficilement vécu. A la fois sur les plans matériel et affectif...

« Comment je vais faire quand j'aurai un appartement... »

« Je me suis dit qu'un jour, il fallait bien que je quitte ma famille d'accueil... Maintenant, je pense que j'ai grandi dans ma tête, je me suis dit qu'il fallait bien que je parte un peu, que je commence à mener ma vie... »

Mais également sur le plan administratif :

« J'ai demandé un Contrat Jeune Majeur, et je ne serais plus en famille d'accueil. »

« Au début, j'ai commencé à parler d'émancipation. Moi, je me suis renseignée toute seule dans des bibliothèques : ce n'était pas possible... On m'a dit que je pouvais faire une demande de délégation. Donc, je me suis renseignée encore une fois à la bibliothèque pour savoir ce que c'était exactement la délégation, j'ai su que ça allait pouvoir se faire. »

« Et puis, il y a un projet qui s'est réalisé : je ne connaissais pas mes grandes sœurs et mon grand frère. Je les ai connus que cette année au mois de septembre...ça fait 12 ans qu'on attendait ! Pour moi, c'était un de mes projets que je rêvais le plus. J'ai eu besoin de l'aide de Mme E. »

La réalisation de ces projets émane des désirs profonds des jeunes, qui sont à l'origine de ces changements personnels : ils expriment leur demande, ils savent à qui s'adresser, ils s'informent des possibilités de réalisation, ils insistent pour les obtenir.

Ces attitudes décrites dans leurs propos sont révélatrices des stratégies utilisées par ces adolescents : elles attestent véritablement du pouvoir qu'ils se donnent à travers l'utilisation de leurs compétences personnelles et la maîtrise de l'environnement. Ces stratégies opérées sont précisément celles de l'acteur, que Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG mettent en

évidence dans l'analyse sociologique des organisations. Ainsi, nous pouvons reconnaître dans ces stratégies la place d'acteur que ces jeunes occupent dans la réalisation de leurs projets malgré le caractère contraignant de leur situation de placement.

❑ Les jeunes placés en foyer

Pour ces jeunes gens, la notion de projet évoque en premier lieu l'attente de l'amélioration de leur situation familiale avant de parler de leurs projets personnels.

- *L'attente de l'amélioration de la situation familiale* est mise en relation avec les raisons de leur placement : la mésentente avec leurs parents, les problèmes familiaux. Dans leurs propos se dégage un sentiment d'impuissance face à ce changement qui ne dépend pas d'eux : les adolescents sont bien conscients que cette évolution n'est possible que si leurs parents changent d'attitude.

« Que ça aille mieux avec mes parents..., le fait du placement, ça se travaille tout seul en fait. »

« De laisser mon placement jusqu'à mes 18 ans, et d'envisager une ré-entente avec mes parents, mais, bon, apparemment, ça n'a pas l'air de se faire bien correctement... mais bon... »

« Les choses que je veux ne pourront pas s'améliorer en quatre mois... Ma mère est alcoolique, je voudrais qu'elle se fasse soigner et que mes parents se séparent. »

Certains n'ont pas d'autre projet que de *retourner vivre en famille*. Des sentiments d'amertume et de colère qui révèlent leur impuissance et le refus du placement, transparaissent très visiblement dans leurs paroles :

« C'était de partir. Je voulais rentrer chez moi, de toute façon, je préférerais mieux rentrer chez moi que d'être ici... C'est sûr ! »

« Moi, je n'ai qu'un projet : c'est de rentrer chez moi, c'est mon seul projet, quoi ! De rentrer chez moi. »

- Pour *leurs projets personnels*, les adolescents parlent spontanément de leur scolarité et de leur avenir professionnel. Au travers de leurs paroles, certains reconnaissent que c'est le placement qui a permis la réalisation de ces projets : il s'agit des jeunes gens qui ont eu le plus de mal à accepter la mesure de leur placement. La situation de placement vécue comme une véritable contrainte permet une évolution personnelle de ces jeunes, leur impulsant un authentique processus dynamique. Leurs propos sont révélateurs de leur situation d'acteurs :

« J'ai bien réfléchi et je pense que... c'est mieux d'aller en cours, que toujours faire péter hein ! »

« J'ai envie de réussir mes études, j'ai envie d'avoir mon BEP à la fin de l'année et je pense que ... je devrais y arriver, il y a pas de souci... je pense grâce aussi au placement, je vais y arriver quoi... »

« Ah ouais, bien sûr ! Je vais au boulot, je vais au CFA... j'ai fait trop le con, j'ai failli aller en prison, ça m'a calmé déjà. J'ai un peu cogité dans ma tête quoi... »

Parmi ces projets personnels, certains évoquent avec pudeur des projets qu'ils ont mis en place ou des projets qui leur tiennent particulièrement à cœur : le projet de devenir footballeur professionnel, le choix d'entamer une thérapie en sont les exemples les plus significatifs : « *Par exemple, pour ma thérapie, j'ai commencé il y a un mois, ils ne le savaient pas !* » ; « *Mais je ne le dis pas... Ben que je veux faire footballeur ! Parce que... Je le cache* ». Ces témoignages illustrent parfaitement les stratégies employées par ces adolescents : ils gardent secrets certains de leurs désirs et de leurs actes pour se protéger. Nous retrouvons la stratégie décrite (rétention d'informations) par Michel MESSU, qui démontre le pouvoir et la marge de liberté que ces adolescents maintiennent, se rendant ainsi pleinement acteurs de leurs projets.

3.2.2 Le projet individuel

Nous abordons maintenant la question du projet individuel inscrit aujourd'hui par le document individuel de prise en charge, rendu obligatoire par la loi du 02 janvier 2002. Pour cela, les propos recueillis auprès des jeunes interrogés seront mis en perspective avec le document institutionnel de l'établissement qui définit ce projet.

Cette analyse est présentée en procédant par établissement de façon à détailler ce que recouvre le document individuel de prise en charge de chaque structure. A travers cette analyse, nous essaierons de vérifier :

- D'une part, si le projet individuel élaboré par l'institution prend en compte les projets personnels exprimés par ces jeunes ;
- D'autre part, si la mise en place des objectifs visés dans ce document facilite la position d'acteurs pour ces jeunes.

□ Foyer 1

➤ Définition institutionnelle

Dans cet établissement, le projet individuel fait l'objet d'un contrat écrit par les référents du jeune : il précise le cadre du placement, les droits de visite en famille, les différents objectifs à atteindre dans des échéances variables et les moyens mis en place. L'avis des parents et du mineur est mentionné dans ce document.

En vue de la majorité du jeune accueilli, un travail de collaboration étroite s'effectue entre l'équipe d'internat et celle du service extérieur. Différentes rencontres sont organisées pour évaluer l'évolution du jeune. Le jeune participe à la dernière évaluation de façon qu'il précise sa demande d'accompagnement éducatif : « *Il devient alors acteur de son projet* »¹⁶³.

¹⁶³ In document institutionnel « *Quelques repères pour une pratique éducative d'internat* ».

➤ *Définition de l'intéressée*

A. est parfaitement informée du contenu de son projet : *« J'ai toujours eu connaissance de tout »*. Elle ajoute qu'elle lit rarement ce document écrit parce que *« Je sais ce qu'il y a dedans »*. Elle considère que le projet individuel de prise en charge se construit en fonction de ce qu'elle met en place, de ses expériences, de son évolution personnelle et de sa progression vers l'autonomie :

« Moi, le projet, il se définit petit à petit en fait : par exemple, ça fait quelques mois que j'ai commencé à vivre en studio, avant, je n'étais pas prête. »

« C'est plutôt moi qui les "boustes"! »

Ces allégations attestent incontestablement de la concordance entre le projet élaboré dans l'institution et les projets personnels de A.

« Le projet, c'est mon retour en famille. Je n'ai pas participé à l'écriture de mon projet. Par contre, ça m'a été lu, on en a discuté, et puis, ça n'a jamais été écrit sans que je sois d'accord. Il n'y a jamais quelque chose qui soit écrit sans que je sois au courant avant. »

Elle se définit actrice dans son projet, *« parce que je décide de ce que je fais, de ce que j'ai envie de faire et surtout comment je le fais »* affirme-t-elle. Elle confirme d'ailleurs plus loin : *« Si je n'étais pas placée, je ne serais pas actrice »*.

Au travers des propos tenus par A., nous constatons effectivement que le projet préparé par écrit correspond bien aux attentes de la jeune fille : une dynamique s'opère entre l'évolution personnelle de la jeune fille et les modifications du projet. Elle se sent actrice à la fois dans ce qu'elle met en place et dans le dispositif institutionnel qui lui reconnaît cette place.

❑ **Foyer 2**

➤ *Définition institutionnelle*

Le document institutionnel est en cours d'élaboration dans l'établissement.

Cependant, le règlement de fonctionnement en énonce le contenu : *« S'appuyant sur l'ordonnance de garde ou le placement administratif, il définit : le calendrier des droits de visite et d'hébergement (week-ends /vacances) ; le projet scolaire ou professionnel du jeune ; les objectifs du travail éducatif »*¹⁶⁴. L'élaboration du projet, qui est énoncé au moment de l'admission du jeune, suppose l'adhésion du jeune. Nous traiterons des réponses en fonction de ces deux aspects : le contenu du projet et la question de l'adhésion.

➤ *Le contenu du projet individuel*

La question de leur projet individuel établi par l'institution provoque des réponses divergentes de la part de ces jeunes. Si certains disent effectivement en connaître le contenu, qui englobe

¹⁶⁴ In document institutionnel *« Le règlement de fonctionnement »*, 2005.

les différents aspects du projet tel qu'il est annoncé officiellement (les droits de visite, le projet professionnel ou scolaire)...

« Oui. De laisser mon placement jusqu'à mes 18 ans, et d'envisager une ré entente avec mes parents, mais, bon, apparemment, ça n'a pas l'air de se faire bien correctement...mais bon. »

« Le projet, c'est que déjà l'année prochaine, je vais au CFA, que je trouve un employeur... et que je vais... recommencer à faire des retours en famille... »

« Jusqu'à ma majorité. Ouais, c'était de rechercher du travail, c'était sûr, ça c'est une évidence ; et de ne pas rester dans la délinquance, bon, ben, ça c'est normal aussi parce que... Je sais pas... que ça aille mieux avec mes parents... »

D'autres, au contraire, estiment que le projet n'a jamais été réellement défini :

« Quand je suis arrivé, il n'y avait aucun projet. J'étais un petit peu un cancre... J'arrivais dans une classe spéciale, j'avais rien envie de faire... Le foyer, il trouvait juste un bahut. C'est après, quand je me suis bien intégré au foyer, que là, ça a commencé à faire le projet. »

« Non, quand je suis arrivé, non. On savait que j'allais à l'IR¹⁶⁵. Mais on ne savait pas combien de temps, si j'allais faire un contrat d'orientation. »

Cette différence d'appréciation observée dans les réponses est à mettre en relation avec la dynamique personnelle du sujet et la maturité inhérente à son âge. L'âge de l'arrivée du jeune dans l'établissement semble expliquer l'écart des propos : plus le jeune est arrivé tôt au foyer (vers 14-15 ans), moins le projet a été clairement défini. A l'inverse, les jeunes arrivant vers 16-17 ans affirment que leur projet était défini dès leur arrivée.

Les raisons qui ont généré le placement expliquent également cette différence d'appréciation.

Le projet individuel n'étant pour l'instant pas contenu dans le contrat individuel de prise en charge¹⁶⁶, une confusion se dégage sur la réalité de ce projet. Dans les réponses obtenues, ceci apparaît sous des formes contradictoires :

« Non, je ne sais pas s'il y a quelque chose d'écrit. »

« Heu, ben, oui, je l'ai lu, oui, oui. »

« Ecrit ? Franchement, j'en sais rien hein ! »

➤ L'adhésion du jeune

Comment les jeunes l'expriment-ils ? Là encore, les avis divergent :

- Les adolescents interrogés, en majorité, adhèrent aux objectifs définis au moment de

¹⁶⁵ IR : Institut de Rééducation.

¹⁶⁶ Nous avons mentionné que ce document était en cours d'élaboration dans cet établissement.

l'admission, ce qu'ils expliquent de la manière suivante :

*« Oui. Parce que c'est moi qui ai fait le projet, donc voilà, je suis d'accord. »
« Pour le projet, j'étais d'accord ! »*

Leur investissement personnel est réel : ils l'expriment avec force, se sentant totalement acteurs de leur projet et reconnaissant que l'institution le leur permet :

*« Ben, oui. Ben, dans la recherche de travail, c'est moi qui recherche le travail [...]. Si je veux y aller, j'y vais. Les éducateurs prennent pas rendez-vous à ma place... Alors, ouais, après t'es acteur, ben ouais ! C'est toi qui décides, c'est toi qui fais ta vie quand même hein ! Tu es aidé mais c'est quand même toi ... mais si c'est pas toi qui bouges, les éducateurs... ben, c'est pas eux qui vont se bouger à ta place ! »
« Ça c'est certain, c'est moi qui fais ce que j'ai dit, par ex, demain, j'ai envie d'aller faire quelque chose... Oui, ce que je suis devenue maintenant, j'en suis fière. Mais c'est grâce à vous, grâce au foyer et si je n'avais pas été ici, je ne serais pas devenue ce que je suis, ça c'est certain ! »
« C'est moi qui ai fait les démarches... »*

Remarquons que dans ces propos, le vocable utilisé atteste véritablement de leur position d'acteurs : verbes d'action (faire, décider, rechercher, bouger..), utilisation répétée du pronom personnel « moi ».

■ A l'inverse, quelques-uns ne se retrouvent pas dans ce projet qui ne correspond pas à leur projet personnel et l'expriment avec colère ou renoncement :

*« Je sais très bien que l'objectif des éducateurs c'est pas le mien. Ben ouais, c'est pas le mien mais voilà. Ben non ! Parce que moi, tout ce que je veux c'est rentrer chez moi, c'est ça le problème. »
« Ben oui, j'étais d'accord mais à force d'attendre. J'en ai marre en fait Je laisse tomber... »*

Il est important de préciser que ce sont les jeunes qui n'adhèrent pas au placement qui expriment leur désaccord. Ils semblent adopter résolument dès le départ une attitude d'opposition avec le système : malgré la contrainte de leur situation, à laquelle ils se résignent, ces jeunes restent au foyer. Cependant, leurs agissements démontrent *l'aspect défensif* de cette posture, qui constitue une véritable stratégie leur conférant un certain pouvoir : ils fuient périodiquement, ils ne s'impliquent pas dans leur projet professionnel, ils renoncent au dialogue. Cette stratégie de défense développée dans notre cadrage théorique, à partir des apports sociologiques de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, illustre bien cependant la place d'acteurs que ces adolescents savent adopter.

□ Foyer 3

➤ Définition institutionnelle

Le projet personnalisé¹⁶⁷ est défini dans la plaquette de présentation du service.

Dans le mois qui suit l'admission, le jeune est appelé à définir son projet éducatif avec l'aide et le soutien de l'équipe éducative et plus particulièrement avec ses référents. Le projet fixe des objectifs sur différents points : la santé physique et mentale, la vie sociale, la scolarité ou le travail, le lien familial, les loisirs et les autres préoccupations et difficultés. A partir des priorités dans le temps, les moyens sont déclinés de façon concrète sous la forme d'étapes.

Mentionnant les principaux éléments de l'histoire familiale et les motifs du placement, le projet personnalisé précise les axes du projet : objectifs, mise en œuvre, aspects matériels (droits de visite et d'hébergement, participation financière). L'avis des parents ou du tuteur, ainsi que celui du jeune placé, est recueilli. Ce document est un véritable contrat passé avec la famille et le jeune, qui le signent.

Régulièrement interrogé, le projet individuel est remis à jour en fonction du déroulement des étapes et de l'expérience. Un bilan formel est fait trimestriellement en dehors de tout contexte particulier, afin de garantir une meilleure objectivité.

➤ Perception des jeunes

Les différents points précisés dans les objectifs du document institutionnel (situation familiale, scolarité...) sont bien repérés par les jeunes de cet établissement :

« Ben, c'est le retour en famille. C'est heu... En fait, il faudrait heu... que ça s'arrange et que... J'ai dit que pour l'instant, j'ai vraiment pas envie de rentrer chez moi, quoi !... J'ai été claire, j'ai pas envie... »

« Ben de rentrer chez moi. Oui. Mais il y en a plein en parallèle : il y avait un suivi psychologique, mais ça je l'ai fait toute seule sans eux... Il y avait heu... ben de passer en 1^{ère}, et heu... voilà. A peu près tout. Ah, mais le projet heu...: je veux être placée parce que je veux que mes relations avec ma mère s'améliorent. C'était pas de rentrer chez moi, mais déjà... pff... calmer le conflit. »

« Ben, ouais, ouais, c'était... heu... d'aller en cours. Parce que.... J'ai bien réfléchi et je pense que... c'est mieux d'aller en cours, que toujours faire péter hein ! »

« Le projet c'est d'avoir mon CAP mécanique. »

Les jeunes gens interrogés affirment avoir totalement participé à l'écriture de ce projet qui émane de leurs désirs personnels. Ils revendiquent même être à l'origine de la mise en place des objectifs définis dans ce document écrit :

« Le projet c'est moi qui l'ai fait ! »

¹⁶⁷ In document institutionnel « *Le Foyer: l'internat, le suivi extérieur* », 2004.

« Ah ben oui, puisque c'est moi qui les ai dits. Au projet individuel, c'est moi qui disais quoi ! C'est moi qui parlais, qui disais oui, non. Ils me demandaient même pour marquer... Ils m'ont même fait lire ! »

Les paroles suivantes attestent de la manière dont ils procèdent pour la réalisation concrète de leurs projets :

« Je me débrouille toute seule quoi, je préfère être autonome ! »

« Je me débrouille tout seul ! [...] Ils croient qu'ils sont indispensables ! »

« C'est moi qui appelle, c'est moi qui fais ci, ça... Je me débrouille... »

A travers les actes que ces adolescents décrivent, nous pouvons établir deux constats : ils sont à l'origine de leur projet et ils s'impliquent pleinement dans la mise en place des objectifs fixés. Certains revendiquent qu'ils n'ont besoin de personne pour cela, assumant leur autonomie, démontrant leurs capacités personnelles. Dans leurs propos, nous retrouvons l'aspect défensif et la rétention d'informations, stratégies possibles que le jeune utilise. Par ces stratégies adoptées, ils démontrent précisément la position d'acteurs qu'ils prennent dans la réalisation de leur projet individuel.

□ Service du PFD

Le service établit un contrat d'accueil qui englobe précisément, le projet individuel de l'adolescent accueilli. Les jeunes n'en ont pas connaissance directement ; il est discuté avec le référent éducatif et la famille d'accueil qui précisent les objectifs de la prise en charge, avant et après la réunion de synthèse. En conséquence, pour cette structure, nous traiterons de cette question dans notre paragraphe concernant la réunion de synthèse.

3.2.3 Conclusions de l'analyse du thème du projet

L'analyse des propos des jeunes concernant leur projet individuel a mis en évidence les points suivants :

- 1) Le projet élaboré dans l'institution correspond effectivement, en majorité, au projet individuel du jeune : il se construit à partir de ce que l'adolescent exprime au moment de son admission et ce dernier en a connaissance.
- 2) Les adolescents interrogés défendent leur place d'acteurs dans ce projet. Nous avons noté que les stratégies décrites dans leurs propos le démontraient : l'aspect défensif de leur comportement, l'utilisation de leurs compétences personnelles, la maîtrise de l'environnement et la rétention de certaines informations. Il s'agit précisément des formes de pouvoir décrites par Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG dans l'analyse sociologique des organisations, qui permettent au sujet d'être acteur dans le système que représente l'établissement.

Nous pouvons ainsi affirmer que, malgré la contrainte très forte ressentie par les adolescents placés, les adolescents en situation de placement se sentent véritablement acteurs de leurs projets.

L'analyse des propos concernant certains outils du dispositif institutionnel confirmera-t-elle cette affirmation ? Si le placement est perçu comme un levier par les jeunes, l'établissement favorise-t-il leur place d'acteur ? Quel est l'impact de l'établissement comme organisation structurée et structurante sur la place d'acteur revendiquée par ces jeunes ?

Le rôle du référent et la réunion de synthèse sont des éléments du dispositif institutionnel dans la mise en place du projet personnalisé. C'est pourquoi, nous avons voulu connaître l'avis des adolescents sur ces deux outils qui nous servent d'indicateurs pour évaluer la place d'acteur. Nous allons maintenant examiner les propos des adolescents interrogés sur ces deux aspects.

3.3 Le thème de la référence

L'établissement a-t-il mis en place un(e) éducateur(trice) référent pour toi ?
De quelle manière ? Quelles attentes as-tu de lui (d'elle) ? Quelles sont tes relations avec lui(elle) par rapport à la référence (projet, synthèse) ? Comment interpelles-tu ton référent ?

La définition d'une des fonctions du référent de Jacques DANANCIER¹⁶⁸ : « *Le référent veille à la gestion générale du projet de l'utilisateur* » a motivé cette question.

Les questions abordées ont pour objectif de connaître la compréhension que les adolescents ont du rôle du référent dans le dispositif institutionnel : comment perçoivent-ils cette fonction ? Disposent-ils effectivement, à travers la relation qu'ils entretiennent avec le référent (relation instrumentale) de la marge de manœuvre (c'est-à-dire du pouvoir) leur permettant d'être acteurs de leur projet ? Le référent les aide-t-il réellement dans la réalisation de leur projet ?

Pour cela, nous mettrons en perspective les propos des jeunes interrogés avec le dispositif institutionnel puisque notre enquête s'est effectuée dans la mise en place d'entretiens individuels auprès du public concerné et dans la recherche des documents fournis par les établissements. Ainsi, nous présenterons pour chaque établissement la fonction du référent telle qu'elle est définie dans le projet institutionnel.

Pour la clarté de notre propos, l'analyse des réponses sera exposée par établissement.

¹⁶⁸ Voir Mémoire Partie I, p. 46.

Avant d'exposer les résultats précis du traitement des réponses, quelques observations générales sur l'analyse lexicale des dialogues sont significatives de la relation existante entre les adolescents et leur référent.

D'une manière globale, l'étude du vocabulaire utilisé par les jeunes interrogés sur leur référent fait apparaître que les mots les plus utilisés sont : « *aide, écoute, confiance, entente, complicité* » ; les verbes les plus employés sont : « *attendre, demander* ».

Dix-huit des vingt jeunes interrogés ont parlé avec plaisir et sans hésitation de leur relation avec leurs éducateurs référents. Leurs phrases ne sont pas interrompues et le ton employé par les jeunes est la plupart du temps passionné.

Ces précisions dénotent à l'évidence l'aisance visible des interlocuteurs pour aborder cette question et que la relation entre eux et leur référent n'est pas neutre.

3.3.1 Analyse des éléments de l'enquête

□ Foyer 1

➤ Définition institutionnelle

La fonction de référent est précisée dans les documents de la structure. Le jeune accueilli est suivi par deux référents, nommés par l'adjoint de direction du service qui « *sont les acteurs et les animateurs du projet individuel du jeune* »¹⁶⁹. Pour cela, les référents collaborent, rencontrent régulièrement le jeune, assument la prise en charge dans sa globalité, demeurent les interlocuteurs privilégiés (famille, partenaires) et informent l'équipe de l'avancée des actions menées. Ils rédigent les différents bilans, rapports et projets élaborés en réunion d'équipe.

➤ Définition du référent selon la personne enquêtée

Pour la seule personne de cet établissement que nous avons pu interroger, le référent est « *celui qui connaît le plus la situation du jeune, celui à qui le jeune doit se référer quand il a besoin de quelque chose* », sans connaître comment ce choix s'opère dans l'équipe. Il serait effectué, selon elle, en fonction du nombre de dossiers suivis par le travailleur social ou si la relation instaurée avec le jeune est bonne.

Pour A., l'accompagnement du référent « *est un véritable engagement pris à deux. D'ailleurs, dit-elle, je ne les loupe pas quand ils ne sont pas au RV !* ». Ces propos témoignent des attentes de A. vis-à-vis du référent : il doit investir son rôle et respecter ses engagements. Elle

¹⁶⁹ In document institutionnel « *Quelques repères pour une pratique éducative d'internat* », 2004.

reconnait son aide et son soutien mais pense que d'autres éducateurs de l'équipe l'aident également à avancer, ceci étant lié à la relation affective qui s'instaure.

De plus, c'est à son initiative personnelle que A. fixe les rendez-vous avec ses référents pour leur parler de l'avancée de ses projets. La communication est directe, franche, puisqu'elle s'autorise « à leur dire s'ils me font c... »

Il en résulte que les propos tenus par A. illustrent bien la marge de liberté du sujet : prendre des initiatives personnelles, savoir s'opposer à l'éducateur référent sont des stratégies caractéristiques de l'acteur développées dans l'approche théorique, d'après l'étude sociologique de Michel MESSU sur les assistés sociaux.

Ainsi, l'analyse de cet entretien met en évidence la position d'acteur de A. dans sa relation avec les éducateurs référents et dans son implication personnelle.

❑ Foyer 2

➤ Définition institutionnelle

Dans cet établissement, le rôle de l'éducateur référent est clairement défini¹⁷⁰ : « Garant du contrat établi dans le document individuel de prise en charge », le référent veille à l'application du projet porté par l'équipe éducative et vérifie les dispositifs mis en place. Il demeure l'interlocuteur privilégié pour l'extérieur (famille, organisme gardien, juge...) et recueille les informations permettant d'évaluer la situation du jeune dont il a la charge.

Pour cela, il doit :

- Veiller à la constitution du dossier administratif et rédiger les rapports écrits liés à la prise en charge, au nom de l'équipe éducative (bilan d'évolution, rapports de synthèse concernant le jeune, compte-rendus d'audience) ;
- Rencontrer les parents dans les deux mois après l'admission ;
- Faire régulièrement, aux côtés des parents si possible, le point avec les dispositifs scolaire ou professionnel ;
- Participer aux réunions de synthèse institutionnelles, aux réunions de suivi de projet individualisé organisées par le Service de l'ASE et accompagner le jeune aux audiences devant le juge pour enfants ;
- S'assurer que le jeune dont il a la charge a effectué un bilan médical et dentaire dans le mois qui suit son arrivée.

¹⁷⁰ In document institutionnel « *Le règlement de fonctionnement du foyer* », 2005.

Nous noterons que si le rôle du référent comme garant du projet et ses fonctions sont énoncés clairement, le choix de la personne désignée comme référente n'est pas explicite : des explications concernant ce choix sont-elles données au moment de l'arrivée du jeune ? Comment cela est-il compris par le jeune ?

L'ensemble des jeunes interrogés dans ce service ne connaît pas comment l'établissement procède au choix du référent :

*« On m'avait expliqué mais je n'ai pas compris... »
« Je ne sais pas pourquoi c'est lui... »*

Cependant, certains jeunes le comprennent avec pertinence sans qu'on leur ait expliqué le choix institutionnel. Ils supposent que c'est une question de disponibilité : *« Je pense qu'elle n'avait pas assez de jeunes, qu'elle avait un trou, et qu'en fait, elle pouvait en prendre un autre... »* ou une question d'entente personnelle avec le jeune : *« Je ne sais pas, peut-être parce que je m'entends mieux avec celui-là... »*

➤ *Définition donnée par les jeunes*

Si un seul des jeunes interrogés ne reconnaît pas de fonction particulière au référent, l'ensemble des interlocuteurs perçoit son rôle de façon précise. L'aspect administratif est le plus évident :

*« C'est celui qui va aux synthèses, aux audiences et tout... »
« C'est elle qui a les dossiers en main. »
« C'est lui qui m'accompagne, qui fait les papiers, qui organise les WE, les vacances... »*

Une certaine empathie peut être ressentie à l'égard du référent face à sa responsabilité professionnelle : *« Il a un rôle dur parce que c'est lui qui va aux audiences, aux synthèses, c'est dur ! »*. La responsabilité et la dureté de son travail de référent peuvent précisément lui permettre d'occuper une place particulière auprès du jeune, l'excusant parfois de son attitude sévère :

*« Vu que c'est mon éducateur référent, il m'engueulait deux fois plus que les autres, mais il m'a fait bouger, il voulait que je bouge ! »
« S'occuper de moi. Il m'a souvent remonté les bretelles, il m'a vraiment appris à gérer mes affaires. »*

➤ *Les attentes des jeunes*

Les attentes des adolescents vis-à-vis de l'éducateur référent sont considérables et nombreuses : la teneur dense des propos, le vocabulaire précis utilisé en attestent. L'analyse des réponses peut s'articuler autour de différents thèmes.

- **Des qualités personnelles :** la majorité des jeunes interrogés lui demande de l'aide, de l'écoute, de la disponibilité, de la compréhension, de la franchise qui semblent nécessiter au préalable, une relation basée sur la confiance :

« S'il n'y a pas un lien de confiance non plus, il y a rien quoi, je veux dire quoi, c'est insensé... »

« Qu'il ne me laisse pas tomber, qu'il m'aide... Elle dit la vérité quoi, c'est franc et elle dit la même chose aux parents... C'est important, ça permet au jeune et aux parents de comprendre. »

« Qu'elle m'aide, que ce soit moralement, qu'elle écoute et essaie de voir ce qui ne va pas... »

- **Des qualités professionnelles :** présence, compréhension, cohérence, simplicité, travail en équipe semblent être, pour les adolescents interrogés, des compétences nécessaires pour remplir cette fonction, ce que nous retrouvons dans les propos suivants :

« Elle cherche bien à mettre les choses dans l'ordre... Elle le dit d'une façon simple, quoi, pas avec des termes techniques, comme on parle, dans un langage facile à comprendre. »

« Quand il voit que je ne vais pas bien, il vient me voir... »

« Si le référent, il arrive pas à s'en sortir, il y a les autres collègues, moi, j'appelle ça la solidarité. »

- **Un réel pouvoir et un rôle d'avocat est également attendu de la part de certains :** Certains jeunes lui confèrent du pouvoir dans ce rôle de référence leur permettant de mettre en place leurs projets personnels. Leurs propos illustrent ce que Michel MESSU décrit comme *« la stratégie d'entretien de dépendance de l'utilisateur »* : le sujet reste satisfait et confiant à l'égard du système, il entretient des liens étroits et réguliers avec le travailleur social chargé de son dossier :

« Il voit dans quelle situation est le jeune et il essaie de l'aider au maximum pour faire son projet. »

« ...Qu'on avance ensemble dans mes projets... »

« Ben j'attends qu'il me représente par rapport au juge, mon assistante sociale. Qu'il essaie pas de m'enfoncer, qu'il essaie de me comprendre, de discuter avec moi, de me faire voir ce qui ne va pas... d'arranger les choses avec ma mère, ma famille... De... De tout quoi ! Qu'il m'encadre. Pas qu'il m'enfoncé et tout quoi ! J'espère que... ben qu'il me représente des fois quand on fait un projet, je lui demande : est-ce que si tu peux pas essayer de pousser un petit peu, bon ben voilà quoi ! »

□ **Foyer 3**

➤ *Définition institutionnelle*

Les écrits concernant la réunion de synthèse et la notion de référent sont en cours d'élaboration dans le cadre de la loi du 02 Janvier 2002 (livret d'accueil, règlement de fonctionnement). Nous avons rencontré le chef de service du Foyer 3 de façon à prendre connaissance du dispositif institutionnel mis en place.

Il nous explique : *« La notion de référent englobe l'équipe, c'est à dire que l'éducateur référent parle et écrit au nom de l'équipe, ce qui évite l'appropriation et les risques éventuels de dilution et de décharge. Deux référents sont nommés : un pour la situation familiale, chargé des écrits concernant la situation (bilan d'évolution, projet individuel de prise en charge) ; un deuxième pour l'insertion, en relation avec la structure scolaire ou professionnelle du jeune et qui s'occupe de l'accompagner dans ses démarches. Le choix du référent se fait en fonction des disponibilités des éducateurs, de l'opportunité de la situation ou des compétences particulières du professionnel. »*

Dans notre enquête, les avis recueillis auprès des jeunes de cet établissement sur le rôle du référent sont tranchés. Nous pouvons les regrouper en deux catégories : les jeunes satisfaits, les jeunes déçus.

➤ *Les jeunes satisfaits*

La relation établie et les actions éducatives de leur référent correspondent bien à leurs attentes personnelles. Cela n'est rendu possible qu'avec la confiance établie au préalable :

« J'aime bien parler avec lui (silence). Je sais que JP, en plus, il... je sais que même si par exemple, autant il sera là pour me féliciter, pour me supporter, ou autant quand je vais faire une gourde, il sera là pour me... »

« On m'a pas du tout expliqué pourquoi... heu c'était ces deux personnes heu... Je leur fais confiance parce qu'en fait, je m'entends très bien avec elles ! Et c'est vrai qu'à partir de là, y a de la confiance qui s'installe et y a beaucoup de choses qui partent de là. »

Malgré la satisfaction de la relation établie avec le référent, les jeunes s'autorisent à lui dire leur désaccord et sont entendus :

« Si je ne suis pas d'accord sur un point, ils vont vraiment le prendre en compte et faire en sorte que ça se passe pas comme ça. »

➤ *Les jeunes déçus*

D'autres jeunes gens font part de leur déception ou de leur colère vis-à-vis de l'éducateur référent qui semble, selon eux, adopter une attitude de désintérêt à leur égard, voire provocatrice :

« Je me débrouille tout seul !... Ben rien parce qu'ils s'bougent pas ! Tu veux leur demander quelque chose, six mois après, ils ont toujours pas répondu ! »

« Parce que R., ce n'est pas que je ne l'aime pas, mais il me tape sur le système, je le trouve un peu ch... quoi ! Je lui ai dit, même hier soir. En fait, j'ai l'impression qu'il aime bien faire monter la pression quoi ! Par exemple : est-ce que tu peux me donner ça ? Oui, je peux : il reste assis ! Ben donne-le-moi ! Ben oui, tu attends ! Ou alors, on l'appelle, il vient pas, il est tout le temps en train de faire mariner... »

Ces affirmations, exprimées de manière virulente, soulignent en réalité la déception profonde de ces jeunes révélant leurs attentes réelles vis-à-vis de l'éducateur référent. Cela peut être lié au caractère exigeant des adolescents ou au manque réel d'investissement de la part de l'éducateur concerné.

Nous les interpréterons comme *la stratégie d'attente* décrite par Michel MESSU : l'utilisateur entretient un rapport hésitant avec le travailleur social, sous le mode conflit-attente. A travers ces attitudes, ces adolescents démontrent le pouvoir dont ils disposent, prenant ainsi leurs place d'acteurs.

Nous observons que les jeunes ayant un parcours important en institution sont ceux qui expriment majoritairement leur mécontentement ; les adolescents satisfaits du travail du référent sont ceux qui sont arrivés dans l'établissement depuis quelques mois.

❑ **Service du PFD**

➤ *Définition institutionnelle*

Le travailleur social référent¹⁷¹ doit devenir un adulte qui compte pour l'enfant, un acteur de la réalité ; il est aux endroits où l'enfant doit être soutenu. Il doit maintenir une présence impliquée auprès de l'enfant, des parents et de la famille d'accueil dans la régularité. Il affirme ainsi la place d'un service et veillera à ne pas se laisser évincé ou écarté. Le professionnel référent est également chargé de soutenir dans la continuité et de sécuriser les familles d'accueil. Enfin et surtout, il est le garant du quotidien de l'enfant : cela lui impose d'organiser des rencontres régulières avec l'enfant et avec l'assistante maternelle.

Pour cela, le travailleur social dispose de deux outils :

- Un tableau de bord tenu à jour, contrôlé par le cadre de l'unité, rendant compte de son planning trimestriel des rencontres régulières avec l'enfant et l'assistante maternelle ;
- Des notes écrites portant les traces de son intervention après chaque entretien, mises à jour régulièrement, classées chronologiquement et accessibles à tous (ces notes sont destinées à rester sur l'unité et ne sont pas archivées au dossier de l'enfant).

➤ *Définition par les jeunes*

Pour les jeunes gens pris en charge dans ce service, le rôle du référent est primordial : il est la personne qui participe pleinement à la réalisation de leurs projets et à la réussite de leur avenir. Les propos suivants attestent à l'évidence de leurs espérances personnelles .

¹⁷¹ In document institutionnel « *Etre garant de la continuité de l'accompagnement* », juin 2000.

« Qu'elle m'aide... Par rapport à ma mère aussi... Et qu'elle arrange un peu ce qui ne va pas... »

« Oui, je pense que c'est important parce que si on avait une éducatrice qui n'essaye pas de réaliser nos projets, de nous aider... heu... mais moi, déjà nous aider, c'est déjà beaucoup, Heu... si on n'avait pas une éducatrice comme R., à mon avis, on s'en sortirait pas. Qu'elle m'aide beaucoup pour tout quoi... »

« J'attends qu'elle m'aide à m'organiser dans mes projets, à les réaliser. »

Ces adolescents confèrent même au travailleur social référent un pouvoir quasiment « magique », voire de toute-puissance sur l'amélioration de leur situation : s'ils réussissent dans leurs projets et leur vie personnelle, c'est grâce au travail du travailleur social. Ceci peut s'expliquer du fait du rôle prépondérant du référent dans ce service, étant le seul interlocuteur vis-à-vis du jeune dont il a la charge. Ainsi, les adolescents semblent minimiser par-là même leur pouvoir et leurs capacités propres dans la réalisation de leurs projets.

Par ailleurs, la satisfaction exprimée prouve la compétence de ces personnes et le rôle de « garant du projet » du référent.

3.3.2 Conclusions de l'analyse du thème du référent

En conclusion, la fonction du référent est clairement identifiée dans les documents institutionnels des établissements. Certaines institutions précisent son rôle de « garant » du projet, préconisé par différents auteurs, ce que nous avons développé dans le dispositif institutionnel.

De plus, nous retiendrons que pour l'ensemble des jeunes ayant participé à notre enquête :

- La fonction du référent est bien identifiée et repérée par la majorité des jeunes ;
- Une relation privilégiée s'instaure entre le jeune et son référent ;
- Le référent semble jouer un rôle essentiel dans la mise en place du projet du jeune ;
- Les attentes des jeunes vis-à-vis du référent sont nombreuses : outre des qualités professionnelles et personnelles, il doit être l'avocat du jeune aux instances de décision ;
- L'ensemble des jeunes en famille d'accueil lui attribue un pouvoir puissant sur l'amélioration de leur situation.

Malgré les attentes et les exigences exprimées par les adolescents vis-à-vis de leur référent, ils développent des véritables stratégies dans la relation engagée : certains sont dans une stratégie d'attente ; d'autres, au contraire, gardent une marge de liberté en exprimant leur désaccord ou en s'opposant.

Ces stratégies personnelles adoptées par les adolescents sont précisément celles développées par Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG et Michel MESSU, dans leur approche

sociologique. Il en résulte que cette analyse atteste de la place d'acteurs des adolescents placés puisque ces stratégies leur confèrent du pouvoir et la marge de liberté, indispensables pour occuper cette place.

3.4 La réunion de synthèse

Qu'est-ce que la synthèse pour toi ? Quelles questions y sont abordées ?
Quelles sont tes attentes ? Y a-t-il des décisions prises ? Lesquelles ?
As-tu le sentiment de pouvoir dire ce que tu ressens, ce que tu veux lors de cette réunion ?
Te sens-tu autorisé à dire si tu n'es pas d'accord ?
Y participes-tu ? De quelle manière ?
Est-ce que tu prépares cette réunion ? Comment ?

Les questions abordées avec les jeunes gens consultés nous permettent d'évaluer comment ils vivent cette instance institutionnelle et si leur avis est pris en compte dans cette réunion. Les pratiques professionnelles (contenu, objectifs, participants) de cette réunion varient selon les établissements. Nous traiterons les réponses obtenues par établissement en présentant le cas échéant l'organisation de la réunion de synthèse.

3.4.1 Analyse des éléments de l'enquête

❑ Foyer 1

➤ Définition institutionnelle

Dans cette structure, les adolescents accueillis ne participent pas à leurs synthèses. Le contenu de la synthèse est discuté entre les éducateurs référents et le jeune, avant et après la réunion. Ce document décrit des objectifs précis à atteindre par le jeune dans un temps défini. Il est à la disposition du jeune qui peut le consulter avec ses éducateurs référents : c'est alors un moment de dialogue permettant de faire l'évaluation des projets.

➤ Perception du jeune

La réunion de synthèse est, selon A., un bilan de l'évolution du jeune :

« C'est le bilan. C'est ce vers quoi on va avec le jeune, du moins de la place d'un éducateur, et pourquoi et comment. Comment évolue le jeune et vers quoi on va surtout. Le projet est aussi défini en partie à ce moment-là. »

Ce moment permet de définir les axes du projet. Ne participant pas à cette réunion, A. n'en éprouve pas le besoin ; elle fait totalement confiance aux personnes présentes et considère que c'est mieux ainsi : leur avis professionnel reste objectif et l'équipe connaît son projet. C'est elle qui organise les rendez-vous avec ses référents pour faire le point de l'évolution de ses projets. Pour A., elle s'entretient avec eux avant la réunion car dit-elle :

« Il faut que je fasse en sorte de leur faire savoir ce que j'ai à leur dire, mes projets et tout ce qui s'ensuit... En fait, il savent toujours ce que j'ai envie de dire. »

Ainsi dans cet établissement, le témoignage recueilli atteste de la concordance entre les objectifs énoncés de la réunion et de la réalité vécue par la personne interrogée.

❑ Foyer 2

➤ Définition institutionnelle

Le projet d'établissement précise les objectifs et l'organisation des réunions de synthèse. Après deux mois de placement, une réunion de synthèse¹⁷² (en présence du chef de service éducatif, de l'éducateur référent et de la psychologue) est organisée afin « *d'affiner le projet du jeune* ». Y sont conviés le jeune, ses parents, le représentant du juge ou du service social qui participent intégralement à la réunion. Cette réunion permet, après présentation orale du bilan d'observation ou d'évolution du jeune rédigé par l'éducateur(trice) référent(e), de dégager des axes de travail : les objectifs du placement, le projet scolaire ou professionnel du jeune, les relations avec la famille, le soutien psychologique.

L'établissement organise deux réunions de synthèses par an, dont une avant chaque échéance de placement. Il peut y en avoir une supplémentaire à la demande de l'une des parties concernées.

Le rapport de synthèse ainsi que le bilan d'évolution du jeune précisant les conclusions et les axes de travail sont envoyés au référent ASE ainsi qu'au juge pour enfants avant chaque audience.

➤ Perception des jeunes

Ils la perçoivent comme un bilan d'évolution personnelle, un lieu de débat, une instance de décisions, un jugement individuel sur eux qui n'est pas toujours accepté.

- Les réponses recueillies attestent de la compréhension des adolescents sur les objectifs de cette réunion :

« *C'est un bilan sur moi, comment ça se passe au foyer...* »

« *C'est pour parler du jeune ! Avec heu... où il y a le directeur, où il y a tout le monde !* »

- Lieu de débat, cette réunion semble surtout permettre la circulation de l'information et de la parole de toutes les personnes présentes :

« *...Enfin, que tout le monde soit bien au courant, comment les parents le vivent, comment ça s'est passé du point de vue des éducateurs... Tout le monde sait bien ce qu'il se passe, dans le cadre du placement, tout le monde est bien au courant. Enfin, ça fait qu'il n'y a pas de non-dit quoi...* »

« *C'est un peu une sorte de soulagement, tout le monde s'exprime, sourit.* »

¹⁷² In document institutionnel « *Le règlement de fonctionnement du foyer* », 2005.

▪ Si certains pensent que cette instance est très utile dans leur prise en charge, d'autres au contraire expriment violemment leur mécontentement et leur déception face à ces réunions. Parce qu'ils ne se sentent pas du tout reconnus, ils vivent cette réunion comme un lieu de reproches ne les aidant pas du tout :

« J'aime pas du tout les synthèses ! J'ai l'impression que ça me sert à rien. Ça sert à rien du tout ! C'est faux-cul, c'est n'importe quoi ! Toute l'année ils te soutiennent, et dès qu'il y a une synthèse, une fois qu'il y a tout le monde autour, ils te taillent, ils te démontent la tête après, ils disent : ouais, mais si je dis ça c'est pour toi... »

« J'aime pas... Je suis comme un objet... On me rabâche toujours pareil : qu'il faut que je me soigne ! J'ai l'impression de tourner en rond et voilà... »

Pour ces jeunes, la réunion de synthèse leur paraît totalement inutile car elle n'est pas une instance de décisions pour leur projet :

« Des décisions qui ont été prises à la synthèse, non. Jamais ! De toute façon, il n'y a rien qui est défini pour moi à une synthèse. Ça ne sert à rien une synthèse ! »

« Ce sont des discours ! »

« Ça raconte les mêmes choses, ça me sert à rien ! »

▪ La présence de l'éducateur référent à cette réunion peut être perçue comme un soutien rassurant du fait de sa relation quotidienne avec le jeune. Même si quelques critiques sont émises à son égard, elles sont la plupart du temps bien acceptées par le jeune qui peut ainsi se remettre en question :

« La synthèse, ouais, moi j'aime bien avoir ma référente aux synthèses ! J'aurais pas un éduc à côté de moi, je pense, je serais pas pareil ! Ben, si, s'il y aurait pas l'éduc, comme il y a ta référente qui te voit tous les jours et tout, c'est plus... ouais, si on dit des trucs sur toi qui sont pas vrais, et que toi, tu essayes de te défendre et que t'arrives pas bien à trouver les mots, vu que.. enfin, vu qu'elle te voit tous les jours, elle sait... Je sais pas, elle sait que c'est pas vrai, elle peut te défendre facilement. »

« Si je suis ce que je suis aujourd'hui, c'est grâce aux synthèses : c'est un soutien... Je me remets en place, je me pose des questions... »

« Ça permet aussi de pouvoir m'exprimer mieux et que l'on puisse m'exprimer des choses sans que je me fâche. »

Cependant, quelques-uns n'acceptent pas une attitude critique ou négative de la part du référent à leur égard, ce qui dénote que leurs attentes sont flouées. Ces propos négatifs, concernant la synthèse ou le rôle du référent à cette instance, émanent précisément des jeunes qui n'acceptent pas leur placement¹⁷³ :

« Je ne dis rien ! Parce que dès que je dis quelque chose, on me remballe ! Mon référent va me défendre quand on est à la villa, et quand on est à la synthèse, il va me couler ! J'ai l'impression qu'il dit l'inverse ! Et après, ça m'énerve et je pars ! »

¹⁷³ Notons que dans ces propos nous retrouvons le rôle implicite d'avocat attendu des jeunes.

« C'est faux-cul, c'est n'importe quoi, toute l'année ils te soutiennent, et après dès qu'il y a une synthèse, une fois qu'il y a tout le monde autour, ils te taillent, ils te démontent la tête puis après, ils disent : "Ouais, mais si je dis ça c'est pour toi..." »

La lecture des propos des jeunes met en évidence l'écart existant entre la finalité de la synthèse énoncée par l'établissement et la perception des jeunes : ils la vivent comme un bilan et un lieu de communication. Cette impression positive de la synthèse est partagée par la majorité des jeunes accueillis dans cette structure.

Cependant, cette instance selon eux n'aborde pas réellement la question de leur projet individuel alors que cette réunion est présentée par l'établissement comme le lieu de l'élaboration du projet.

❑ **Foyer 3**

➤ *Définition institutionnelle*

La réunion de synthèse¹⁷⁴ est programmée une fois par an avant l'échéance du placement, rarement plus, compte tenu du nombre de jeunes accueillis dans la structure. C'est un outil qui aide à la prise en charge individuelle et permet de renforcer la question de l'autorité parentale. Elle est au préalable préparée lors de la réunion éducative qui précède la synthèse. Animée par le chef de service, la synthèse comprend trois temps :

- Une concertation entre professionnels, pour faire le point sur la situation du jeune. Sont présents le directeur, l'éducateur référent de la villa concernée, la psychologue, le professionnel du service de l'ASE chargé de la situation. Le chef de service y assiste en fonction de ses disponibilités ;
- Une rencontre avec la famille, qui permet de faciliter la parole aux parents dans un lieu où moins de professionnels sont présents : seuls le directeur et l'éducateur référent du jeune y assistent ;
- Une rencontre avec le jeune, pour parler avec lui de sa situation et entendre son avis : *« C'est pour lui un temps de dialogue et de construction de son projet personnel avec les éducateurs référents »*. C'est un moment fort où l'absence ou le refus du jeune est rarement constaté. De plus, les professionnels osent parler devant le jeune, ce qui évite ainsi toute interprétation de sa part.

Le Directeur rédige les conclusions et les axes de travail définis lors de ces rencontres. Ce document est porté à la connaissance du jeune qui est autorisé à faire des remarques et y apporter sa contribution. Il doit être signé par la famille et le jeune.

¹⁷⁴ Ces explications nous ont été données par le chef de service éducatif de l'établissement, lors d'un entretien.

Les écrits institutionnels concernant le dispositif et les objectifs de la réunion de synthèse sont clairement explicites : la rencontre avec le jeune permet d'aborder la question de son projet.

Les jeunes rencontrés dans cet établissement les perçoivent-ils de façon aussi visible ? Comment vivent-ils cette réunion à laquelle ils ne participent que partiellement ?

➤ *Perception des jeunes*

Leurs paroles attestent effectivement qu'ils savent ce qui est dit à cette réunion : l'évaluation de leur situation, leurs projets personnels :

« Les projets... si ça se passe bien dans le foyer... Ouais... le projet santé, un petit peu tout ouais, mes relations avec ma famille... Il y a tous les éducateurs déjà... avec toute l'équipe, le chef de service, la psychologue, je crois ouais. »

« C'est vraiment un bilan, pour moi. »

Cependant ils ne semblent pas comprendre l'intérêt de cette réunion : soit parce qu'ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer véritablement, soit parce qu'elle n'aboutit pas à des résultats concrets pour eux, ce qu'ils expriment de la manière suivante :

« Surtout à la synthèse, on n'a pas trop le choix, alors là ! »

« Qu'y en ait ou qu'y en ait pas, ça change pas grand chose de toute façon ! Pour toi, ça sert à rien : tu vois pas le changement qu'il y en ait ou qu'il y en ait pas. »

« Ça sert à rien ! »

Un jeune le résume simplement en disant : *« Non. Rien n'est important, on va dire »*. Les adolescents ne semblent pas y attacher beaucoup d'importance, ce que l'on peut percevoir dans les hésitations nombreuses et la brièveté des réponses obtenues.

Certains adolescents ne sont visiblement pas satisfaits du déroulement de la réunion. Ils sont informés tardivement de sa date, l'horaire n'est pas respecté, ils ne peuvent pas s'exprimer véritablement :

« On attend, même que moi, j'avais attendu ¾ d'heure ! "Ah, pardon ! On est un peu en retard ! ". Moi j'étais dégoûtée quoi ! »

« J'ai rien dit, ça m'a gavé ! Ben ouais ! Moi, je sors du boulot et...(silence). Leurs réunions... J'y vais jamais de toute façon... C'est pas une réunion pour moi, une synthèse... »

« Enfin, on m'a dit huit jours avant : tu vas avoir une synthèse, point. Non, même pas ! On me l'a dit quelques jours avant, je ne savais même pas ! Ils m'ont dit : "c'est à peu près comme le projet individuel. »

Si la réunion ne semble pas correspondre aux attentes des jeunes, pour les raisons que nous avons évoquées, le document écrit de la réunion qu'ils signent n'est également pas satisfaisant pour eux. : ce rapport écrit ne semble pas retracer le contenu de la réunion.

Ils ont le sentiment très fort d'avoir été trahis, ce qu'ils expriment avec colère :

« Mais ça, par contre, il y avait plein de trucs que j'étais pas d'accord ! Ils écrivent... on reçoit le papier après quoi... On peut le signer, on peut mettre des remarques, mais moi, je ne savais pas qu'ils mettaient ça ! Moi, j'ai juste signé, j'ai su après que c'était ma synthèse ! Je croyais que c'était mon projet individuel que j'avais pas signé, alors j'ai signé et... »

« Ben, moi, par exemple quand j'ai vu le papier, j'étais en colère ! Ils avaient mis des jugements... Quand j'ai lu ça, j'ai fait : mais ça veut dire quoi ? J'ai pas pu dire quelque chose, quoi ! Ils te parlent, et après, ils disent plus rien, ils écrivent comme ça... Ils ne marquent pas ce qu'ils disent ! Moi, j'étais en colère ! Mais là heu... on n'a pas trop le choix hein ! Ben si, je le dis ! On le dit, mais ils le marquent pas ! Enfin, ils en prennent pas compte apparemment... Enfin, moi, c'est ce que j'ai constaté... Non ! C'est pourri ! »

De cette analyse, nous pouvons dire que l'objectif recherché dans cette instance par l'établissement - aborder la question du projet du jeune - n'est pas atteint : les adolescents de cet établissement qui ont participé aux entretiens n'ont pas le sentiment que leur parole soit réellement prise en compte. De plus, la majorité d'entre eux considère que cette réunion est inutile, n'abordant pas la question de leur projet. Enfin, les jeunes expriment leur déception sur le déroulement et le document écrit de cette réunion.

❑ **Service du PFD**

➤ *Définition institutionnelle*

La synthèse¹⁷⁵ est une évaluation de la situation de l'enfant, au regard des motifs qui ont justifié son accueil. Elle a pour objet de formaliser le projet de service pour un enfant. La première synthèse a lieu deux à trois mois après son accueil, une deuxième synthèse est organisée deux mois avant l'échéance ou annuellement.

Cette réunion est animée par le responsable de l'unité, en présence de la psychologue et l'assistant(e) socio-éducatif(ve) référent(e). Elle se déroule en deux temps :

- Un premier temps est organisé avec les parents, l'assistante sociale de secteur, le tuteur éventuel durant lequel sont abordés la place des parents, le bilan de l'année, leur avis sur leur situation, et leurs propositions ;
- Un deuxième temps, organisé avec la famille d'accueil, permet l'élaboration d'objectifs atteignables et mesurables concernant le développement de l'enfant, la relation parents-enfant, le travail demandé à la famille d'accueil et l'assistant socio-éducatif référent.

¹⁷⁵ In document institutionnel « *Projet et organisation du Service de Placement familial* », novembre 2004.

La synthèse est préparée au préalable par des rencontres :

- Entre le travailleur social et les parents de l'enfant de façon à repérer le chemin parcouru depuis le dernier jugement ou contrat ;
- Entre le travailleur social et l'enfant : il s'agit de recueillir l'avis de l'enfant au sujet de son accueil et de sa relation avec ses parents, de repérer ses ressources, ses difficultés et ses demandes ;
- Entre le travailleur social et le couple d'accueil : il s'agit d'échanger des observations autour de la quotidienneté, de partager les avis sur l'évolution de l'enfant (ses relations avec ses parents, sa place d'enfant séparé avec deux familles) et évaluer, de part et d'autre, la collaboration impliquée de cette prise en charge commune.

Le référent et l'assistante maternelle produisent ensemble ou séparément un écrit qui sert de support à l'échange au cours de la synthèse, remis au responsable d'unité. Ce dernier rédige le relevé de conclusions de synthèse : il mentionne l'évaluation de la situation, et l'avis motivé concernant la poursuite ou l'arrêt du placement ainsi que les axes de travail retenus. Un contrat d'objectifs est transmis aux parents, en double exemplaire pour signature. Par la suite, le relevé de conclusions rédigé par le responsable d'unité est adressé à la famille d'accueil, pour retour signé par le couple. Il est également adressé au juge pour enfants et à l'adjoint Enfance-Famille du secteur des parents dans la semaine qui suit la synthèse.

En réponse à cette synthèse, le responsable d'unité et le(a) référent(e) éducatif(ve) s'entretiennent avec l'enfant pour recueillir son avis, connaître ses attentes et évaluer la compréhension qu'il fait de sa situation. Il s'agit également de l'informer de l'avis transmis au juge des enfants ou de l'adjoint Enfance-famille. L'objectif est « *d'aider l'enfant à être partie prenante de son accueil, de la séparation vécue, et **acteur** de sa vie actuelle* »¹⁷⁶.

Cette présentation atteste des informations transmises à l'adolescent, avant et après la synthèse, et qu'il est informé de son contenu et de son déroulement. Comment cette réunion est comprise par ces adolescents qui ne participent pas à cette réunion ?

➤ *Perception des jeunes*

Les jeunes de ce service sont parfaitement informés du contenu de la réunion.

¹⁷⁶ In document institutionnel « *Note technique : la synthèse et le rapport annuel* », juillet 2003.

Ce qui est confirmé dans les propos recueillis :

« Ben y'a des synthèses mais c'est entre ma famille d'accueil et les éducateurs. Ma famille d'accueil me dit comment ça s'est passé. Oui... et... je leur demande. Même sans leur demander, c'est eux qui m'le disent. »

« Ça va quoi. Parce que je sais ce qu'il s'est dit puisqu'on me l'a raconté après. »

« Donc oui j'ai un retour. De la famille d'accueil qui me parle un peu de c'qui s'est dit en général et de mon éducatrice aussi en fait... Je pense que sur tout ça, il y a des écrits dans la réunion de synthèse et heu... Je ne les lis pas, elles me l'disent donc déjà... Pour ça, je fais peut-être pas la demande de... ça m'suffit de savoir. »

Ils connaissent bien les objectifs recherchés de cette instance les mettant en relation avec leur projet personnel, ce qu'ils confirment en disant :

« Ça parle de l'évolution au niveau de l'école, de mes 18 ans..., des questions qui se posent sur ça [...] de ce qui va être envisagé et tout ça... »

« C'est une réunion qui est faite pour parler de moi et ma sœur donc ça rejoint tout ce qu'on a besoin de dire donc tout ça... après, ils mettent en place... pour savoir comment on pourra arranger les choses... »

« Ben, on parle de tout quoi ! De mon stage, de l'école, de ce que je vais faire... de mon orientation. Deux fois par an à peu près... »

➤ *Prise en compte de la parole des adolescents*

Même si les jeunes ne participent pas à cette réunion, la plupart d'entre eux estiment que leur parole est réellement prise en compte : *« Oui, c'est pris en compte ».*

Certains expriment d'ailleurs clairement leur souhait d'y assister pour parler en leur nom propre :

« Je le vis bien, mais c'est vrai que, à ma dernière synthèse, j'ai déjà demandé à ma famille d'accueil si moi, j'avais le droit d'y aller et d'y participer. Parce que je pense que... ça m'intéresserait d'y participer quand même, au moins une fois. Ben, ça m'permet d'voir comment ça se passe, comment les synthèses sont faites... Puis de m'exprimer, j'pense aussi... »

Ceci rejoint les propos d'une jeune fille qui a quitté le service et qui participe actuellement aux réunions de synthèse dans le cadre de son nouvel accueil :

« Ben oui, mais ça j'aimais pas parce qu'on parlait de nous, enfin dans notre dos... et j'étais pas présente alors... Moi, je n'acceptais pas hein... Par rapport à ici, on était des pions puis voilà... On pouvait pas le dire puisqu'on ne savait pas ce qu'il se disait aux synthèses... Donc ça restait toujours... ça stagnait.... C'est vachement mieux d'y assister ! »

En résumé, les paroles des jeunes placés dans cette unité attestent que les objectifs de la synthèse sont effectivement atteints : l'information leur est donnée, leurs projets personnels sont pris en considération. Les jeunes sont satisfaits du contenu et du déroulement de cette réunion. Cependant, quelques-uns pensent que leur présence serait préférable.

3.4.2 Conclusions de l'analyse du thème de la synthèse

L'analyse des propos recueillis au sujet de la réunion de synthèse nous permet de dégager les conclusions générales suivantes :

- Cette réunion est principalement vécue par les jeunes comme un bilan concernant leur évolution personnelle.
- La participation du référent à cette réunion facilite la parole de l'adolescent, qui lui attribue une double fonction : être son avocat et son porte-parole ;
- La présence du jeune à la synthèse semble favoriser la prise en compte de sa parole : ceux qui y assistent pointent qu'elle facilite la communication entre toutes les personnes présentes. En outre, la participation de l'adolescent à cette réunion évite toute interprétation négative de sa part.
- Cependant, pour les adolescents interrogés, la réunion de synthèse n'aborde pas toujours la question du projet individuel du jeune, objectif clairement annoncé par les établissements dans leurs documents institutionnels.

Les résultats de cette analyse rejoignent la position de Gérard MOUSSU sur cette réunion : la présence indispensable du jeune à cette instance lui permet d'être véritablement entendu et de s'approprier véritablement son projet.

Pour que cette réunion parvienne véritablement aux objectifs fixés par l'établissement et devienne un outil opérant dans la mise en place du projet individuel, il importe que :

- 1) L'information concernant cette instance (horaires, contenu, écrits) soit donnée de façon précise aux jeunes gens concernés. Sans cela, elle risque d'être vécue uniquement comme un jugement par les adolescents placés et de ne pas permettre réellement l'émergence du projet désiré par le jeune.
- 2) Le projet individuel du jeune soit parlé et clairement défini dans cette instance.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les résultats de l'enquête

L'analyse des entretiens effectués auprès des jeunes adolescents en situation de placement et sa mise en perspective avec le dispositif institutionnel mettent en évidence quatre points :

1) Le placement est une contrainte :

La situation du placement est vécue de façon unanime comme une contrainte, quelle que soit la forme de la mesure. Même si le jeune est demandeur de la mesure ou adhère à l'idée du placement, le sentiment de contrainte existe. Cette notion de contrainte était moins lisible dans les propos des jeunes accueillis en famille d'accueil du fait de leur âge précoce au moment de la décision.

2) Le placement est un levier permettant aux jeunes d'être acteurs :

Quels que soient les types de placement et d'accueil, le placement est vécu par 18 des 20 jeunes interrogés comme un véritable levier leur permettant d'être acteur à part entière autant sur le plan personnel, professionnel que dans leurs relations avec les autres : « *Si je n'étais pas placé, j'en serais pas où j'en suis* ».

Cela reste vrai même si le jeune accepte difficilement la mesure de son placement.

3) L'organisation du dispositif institutionnel doit et peut faciliter l'émergence de la place d'acteur du jeune si certaines conditions sont respectées.

La législation actuelle imposant aujourd'hui la prise en compte de l'utilisateur comme acteur de son projet par la mise en place de différents outils, le dispositif de l'institution doit donc jouer un rôle déterminant pour faire émerger cette place d'acteur.

Puisque les établissements annoncent et reconnaissent, dans leurs documents institutionnels, ce statut aux adolescents qu'ils accueillent, ils répondent effectivement aux exigences législatives actuelles. Dans ce sens, ils doivent veiller au respect de certaines conditions, mises en évidence par l'analyse, qui favorisent l'émergence de cette place d'acteur :

- Parler du projet du jeune au moment de son admission.
- Le jeune doit être présent à sa synthèse.
- Définir précisément le projet du jeune pendant la réunion de synthèse.
- Le référent doit être le garant du projet défini avec le jeune.

En outre, dans l'enquête, il ressort que différents préalables sont apparus indispensables :

- Les raisons qui ont conduit à la mesure de placement doivent être connues du jeune de façon à lui permettre de mieux accepter sa situation et de ne pas se sentir coupable.
- L'information (objectifs, date, déroulement, contenu) concernant la synthèse et les documents écrits relatifs au projet doivent lui être transmis.
- La parole de l'adolescent exprimant ses désirs doit être prise en compte notamment par l'instauration d'une relation de confiance entre le jeune et son référent.

L'adolescent comme acteur de son projet

1) Les stratégies de l'adolescent placé

Ainsi, malgré la situation contraignante du placement, ces adolescents se sentent acteurs de leur projet au sein de l'institution. Leurs propos attestent de leur implication personnelle dans la réalisation de leurs projets ; l'analyse des entretiens a mis en évidence les différentes stratégies qu'ils utilisent pour se situer comme de véritables acteurs :

- Demander à consulter son dossier pour devenir expert de son histoire,
- Adopter une attitude défensive ou offensive,
- Entretenir une relation de confiance avec son référent,
- Connaître les instances institutionnelles,
- Prendre une part déterminante dans l'action.

Ces stratégies décrites par les adolescents ou repérées dans leurs propos démontrent à l'évidence leur capacité à rester autonomes et préserver leur marge de manœuvre au sein de l'institution qui les accueille. Leurs comportements sont précisément les stratégies décrites par Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG dans l'approche sociologique des organisations et qui définissent l'acteur.

De même, lorsqu'il se montre passif, revendicatif, ou garde secrètes certaines informations (projet professionnel, entretiens psychologiques), l'adolescent décrit le pouvoir dont il dispose et la marge de liberté qu'il prend. Ces attitudes, que nous avons développées dans notre approche théorique d'après l'étude de Michel MESSU, attestent de la position d'acteur que prennent ces jeunes au sein de l'établissement.

2) Les paramètres favorisant l'émergence de la place d'acteur

- **L'âge** : l'analyse approfondie des caractéristiques des adolescents interrogés a mis en évidence le constat suivant : l'âge du jeune au moment de la décision du placement est déterminant sur le sentiment d'acteur éprouvé par la suite, dans la mise en place de

son projet au sein de l'institution. Ce constat ne concerne que les jeunes accueillis en MECS. Il en résulte que le paramètre de l'âge joue un rôle dans la place d'acteur du jeune comme facteur favorisant l'émergence des désirs et des projets du jeune.

- ***Un travail personnel*** : pour les adolescents vivant en famille d'accueil, un travail sur eux-mêmes leur permettant d'accepter une histoire douloureuse paraît les aider dans l'émergence de leurs projets.
- ***Le cadre de la mesure et le type d'accueil*** : ces paramètres n'ont pas fait apparaître des différences significatives dans les propos recueillis. La place d'acteur n'est donc pas dépendante du cadre de la mesure ni du type d'accueil.

Ainsi, notre hypothèse de recherche « **Dans la situation du placement, l'adolescent ne peut être acteur dans le projet individuel parce que la contrainte du placement dans laquelle le placement le positionne ne peut le lui permettre et parce que le dispositif institutionnel ne favorise pas l'émergence de cette place** » est invalidée par l'enquête de terrain.

L'analyse des propos recueillis et les conclusions des différents thèmes abordés dans l'enquête permettent d'affirmer : la situation du placement reste contraignante pour tout adolescent. Dans le contexte institutionnel, le jeune est effectivement acteur de son projet du fait des stratégies qu'il adopte. Certaines conditions du dispositif institutionnel favorisent l'émergence de cette place d'acteur, position exigée par la loi de rénovation sociale et médico-sociale.

Apports personnels et perspectives

- Ce travail de recherche nous a apporté un enrichissement personnel important.

Il a clarifié et approfondi nos connaissances du secteur de la protection de l'enfance et nous a permis d'avoir une analyse et un éclairage sociologique sur les institutions et la notion d'acteur.

De plus, à travers l'enquête réalisée, nous avons découvert la volonté affirmée des jeunes en situation de placement pour défendre leur place d'acteur du projet.

Une longue maturation s'est effectuée au cours de ce travail, remettant en question nos préjugés et nos représentations. L'hypothèse initiale formulée à partir d'une conviction profonde émanant de notre expérience professionnelle a été réinterrogée par les apports théoriques. L'enquête de terrain a confirmé que le jeune, par les stratégies qu'il savait mettre en place, était effectivement un véritable acteur au sein de l'institution.

- Nous avons volontairement choisi d'analyser la place d'acteur dans l'approche sociologique des organisations. Cette étude limitative pourrait être complétée par une dimension psychologique. Comme nous l'avons souligné au cours de l'analyse, la souffrance de ces adolescents en situation de placement transparaît dans les entretiens. Cette souffrance, en lien avec leur histoire personnelle douloureuse, laisse des séquelles importantes dans leur évolution personnelle.

Pour être acteur de son projet, il faut pouvoir anticiper le futur. Le projet est un processus dynamique, inscrit dans le temps, tourné vers la réalisation d'un désir, nécessitant au préalable la motivation du sujet. « *Le projet ne peut vivre que parce qu'il est un lieu de projection du désir[...]* »¹⁷⁷. La place d'acteur, au-delà des stratégies utilisées par le jeune, dépend également de son état psychologique d'où naît le désir. C'est précisément l'accompagnement éducatif prenant en compte les différents aspects de la personnalité du sujet (familial, psychologique, social) qui peut aider le sujet à trouver ses ressources dans l'émergence du désir.

- Cette recherche ouvre des perspectives de travail et d'élaboration quant à la mise en place des outils institutionnels imposés par la loi de rénovation sociale et médico-sociale en particulier dans l'élaboration du document individuel de prise en charge. Ils doivent être utilisés comme de réels moyens dynamiques favorisant cette place d'acteur pour les jeunes accueillis dans ces structures, en prenant en compte la parole des jeunes et leur avis sur leur situation.

Dans cette perspective, il nous semble que la responsabilité et la fonction d'un chef de services éducatifs doivent permettre précisément de veiller à la performance du dispositif institutionnel. Notamment, en déterminant précisément les objectifs de la synthèse, le rôle du référent, l'élaboration du projet individualisé, ce professionnel doit être le garant du sens de l'accompagnement éducatif.

¹⁷⁷ Joseph ROUSSEL, *Le travail d'éducateur spécialisé- 2^{ème} éd.*, Dunod, 2000, p. 74.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ABELS-EBER, Christine. *Enfants placés et construction d'historicité*. Paris : L'Harmattan, 2000. 232 p.
- ACCARDO, Alain. CORCUFF, Philippe. *La sociologie de BOURDIEU*. Bordeaux : Le Mascaret, 1986. 223 p.
- AMBLARD, Henri. BERNOUX, Philippe. HERREROS, Gilles. LIVIAN, Yves-Frédéric. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil, 1996. 245 p.
- ANSART, Pierre. *Les sociologies contemporaines*. Seuil, 1990, 346 p.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu - 9^{ème} éd.* Paris : PUF, 1998. 291 p.
- BARREYRE Jean-Yves. BOUQUET Brigitte. CHANTREAU André. LASSUS Pierre. *Dictionnaire critique d'action sociale - 3^{ème} éd.* Paris : Bayard, 1995. 436 p.
- BEAUD, Stéphane. WEBER, Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, 1997. 327 p.
- BAUDURET, Jean-François. JAEGER, Marcel. *Rénover l'action sociale et médico-sociale : histoires d'une refondation*. Paris : Dunod, 2002. 322 p.
- BERNOUX, Philippe, *La sociologie des organisations - 2^{ème} éd.* Paris : Seuil, 1985. 363 p.
- BLANCHET, Alain. GOTMAN, Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992. 125 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris : Minuit, 1979. 670 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques*. Paris : Seuil, 1994. 251 p.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction*. Paris : Minuit, 1970. 279 p.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *L'anthropologie du projet - 6^{ème} éd.* Paris : PUF, 2001. 390 p.
- BRENIFIER, Oscar. GROSS, Emmanuel. COCLES, Joël. MILLION, Isabelle. *Liberté et déterminisme*. St-Germain-du-Puy : Nathan, 2001. 125 p.
- CHAUVIÈRE, Michel. *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Paris : éd. Economie et Humanisme, Editions Ouvrières, 1980. 283 p.
- CROZIER, Michel. FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 1977. 500 p.
- DANANCIER, Jacques. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Contexte, méthodes, outils*. Paris : Dunod, 1999. 196 p.
- DONZELOT, Jacques. *La police des familles -* Paris : Minuit, 1977. 220 p.

- DREANO Guy, *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris : Dunod, 2000, 441 p.
- GRAWITZ, Madeleine, *Méthode des sciences sociales - 11^{ème} éd.* Paris : Dalloz, 2001. 1019 p.
- GREVISSE, Maurice, *Le français correct, guide pratique*. Gembloux : Duculot, 1973. 400 p.
- GURVITCH, Georges, *Déterminismes sociaux et liberté humaine - 2^{ème} éd.* Paris : PUF, 1963. 327 p.
- HUMBERT, Chantal. (ouvrage coordonné). *Projets en action sociale, entre contrainte et créativité*. Paris : L'Harmattan, 1998. 242 p.
- HUMBERT, Chantal. (ouvrage coordonné). *Les usagers de l'action sociale*. Paris : L'Harmattan, 2003. 285 p.
- HUMBERT, Chantal. (ouvrage coordonné). *Institutions et organisations de l'Action Sociale : crises, changements et innovations*. Paris : L'Harmattan, 2003. 238 p.
- JANVIER, Roland. MATHO, Yves. *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale - 2^{ème} éd.* Paris : Dunod, 2002. 214 p.
- MARTUCELLI, Danilo. *Sociologies de la modernité*. Paris : Gallimard, 1999. 709 p.
- MESSU, Michel. *Les assistés sociaux, analyse identitaire d'un groupe social*. Toulouse : Privat, 1991. 172 p.
- PETIT, François. *Introduction à la psychologie des organisations*. Toulouse : Privat, 1989. 371 p.
- QUIVY, Raymond. VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales - 2^{ème} éd.* Paris : Dunod, 1995. 287 p.
- ROSENCZVEIG, Jean-Pierre. *Les droits de l'enfant en France*. IDEP, 1992. 257 p.
- ROSENCZVEIG, Jean-Pierre. *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Paris : Jeunesse et Droits, 1999. 700 p.
- ROSENCZVEIG, Jean-Pierre. VERDIER, Pierre. *La parole de l'enfant*. Paris : Dunod, 1999. 237 p.
- ROUZEL Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé - 2^{ème} éd.* Paris : Dunod, 2000, 205 p.
- THEVENNET, Amédée. *L'aide sociale aujourd'hui après la décentralisation - 13^{ème} éd.* Paris : ESF Editeur, 1999. 430 p.
- THEVENNET, Amédée. *L'aide Sociale aujourd'hui - 14^{ème} éd.* Paris : ESF Editeur, 2002. 436 p.
- VERDIER, Pierre. *Guide de l'Aide Sociale à l'Enfance*. Paris : Privat, 1992. 462 p.
- VERDIER, Pierre. *L'enfant en miettes : l'aide sociale à l'enfance : bilan et perspectives à venir - 4^{ème} éd.* Paris : Dunod, 1997. 173 p.

Documents et revues

ANDRE, Sophie. « La réforme de la procédure d'assistance éducative », *Actualités Sociales hebdomadaires*, 30 août 2002, n° 2274, pp. 15-22.

BERTIN, Brigitte. « Construire un projet », *Lien Social*, 2 décembre 1993, n° 238, pp. 5-8.

DAUJAM, Robert. ROUCOULES, Alain. « L'inédit du projet », *Revue EMPAN*, mars 2002, n° 45, pp.13- 86.

DJAOUI, Elian. « Les organisations du secteur social », *Revue ASH*, 2000, 73 p.

FABLET, Dominique. MOUSSU, Gérard. « La synthèse numéro un au palmarès des réunions », *Lien social*, 9 mars 2000, n° 522, pp. 4-7.

FRIEDBERG, Erhard. « L'analyse sociologique des organisations », *Revue POUR*, 1988, n° 28, 126 pages.

GAUDENS, Bernard. « Archéologie et idéologie de la rééducation ». Thèse en sciences de l'éducation. Bordeaux, 1978, 380 p.

LOUBAT, Jean-René. « Le projet personnalisé individuel », *Lien social*, 22 octobre 1992, n°186, pp. 5-10.

TRÉMINTIN Jacques. « Bénéfices et risques d'une réunion controversée », *Lien social*, 9 mars 2000, n° 522, p. 8.

Conseil Général de la Drôme : Schéma Départemental Enfance-Famille, mars 2003, 105 p.

Département de la Drôme : Projets d'action et objectifs à cinq ans du Schéma Départemental Enfance-Famille, Version 5, mars 2003.

Document Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale. BIANCO, Jean-Louis. LAMY, Pascal. « L'Aide sociale à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités », 1981, 218 p.

Document URIOPSS Rhône-Alpes : Journée d'étude régionale sur la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, avril 2002, 61 p.

Document URIOPSS Rhône-Alpes : Journée d'étude sur la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale, août 2002, 44 p.

Dictionnaires

Dictionnaire de sociologie Armand COLIN, 1991, 300 p.

Dictionnaire de sociologie Le Robert, sous la direction de Pierre ANSART et André AKOUN. Seuil, 1999, 587 pages.

Dictionnaire sociologique Encyclopédie Universalis, Albin Michel, 1998, 922 p.

Dictionnaire historique de la langue française-2^{ème} éd., Le Robert, 1996, sous la direction Alain REY (Trois tomes), 4304 p.

LISTE DES SIGLES

AEMO :	Action Éducative en Milieu Ouvert
ALT :	Allocation Temporaire de Logement
ARSEA :	Association Régionale de Sauvegarde de l'Enfance et l'Adolescence
ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
CAE :	Centre Action Éducative
CAFASE :	Code de la Famille et de l'Aide Sociale à l'Enfance
CASF :	Code de l'Action Sociale et des Familles
CDES :	Commission de l'Éducation Spéciale
CJM :	Contrat Jeune Majeur
CER :	Centre Éducatif Renforcé
DAP :	Délégation d'Autorité Parentale
DDASS :	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
DDPJJ :	Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
DIPEC :	Document Individuel de Prise en Charge
DRPJJ :	Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
IME :	Institut Médico-Éducatif
IMP :	Institut Médico-Professionnel
IR :	Institut de Rééducation
JE :	Juge des Enfants
MECS :	Maison d'Enfants à Caractère Social
OG :	Ordonnance de Garde
OGASE :	Ordonnance de Garde de l'Aide Sociale à l'Enfance
ONU :	Organisation des Nations Unies
OPP :	Ordonnance Provisoire de Placement
PA :	Placement Administratif
PF :	Placement Familial
PFD :	Placement Familial Départemental
PJJ :	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PMI :	Protection Maternelle et Infantile
SA :	Service Accueil
TGI :	Tribunal de Grande Instance

ANNEXES

Annexe 1 : Décret n° 2004-1274 du 26 novembre 2004 relatif au contrat de séjour ou document individuel de prise en charge (Article L. 311-4 du code de l'action sociale et des familles)	125-127
Annexe 2 : Extraits du SCHÉMA DÉPARTEMENTAL ENFANCE FAMILLE 2003-2008.....	128-143
Annexe 3 : Extraits du rapport d'activités 2004 du PLACEMENT FAMILIAL DE LA DRÔME mars 2005	144-149
Annexe 4 : Tableau récapitulatif des caractéristiques du public interrogé.....	150
Annexe 5 : Questionnaire d'entretien	151
Annexe 6 : Exemple d'un entretien	152-158

Annexe 1 Extraits de la Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002
--

27 novembre 2004 JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE : Texte 30 sur 138

Décrets, arrêtés, circulaires

TEXTES GÉNÉRAUX

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DE LA COHÉSION SOCIALE

Décret n° 2004-1274 du 26 novembre 2004 relatif au contrat de séjour ou document individuel de prise en charge prévu par l'article L. 311-4 du code de l'action sociale et des familles

NOR : SOCA0422436D

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, du ministre de la santé et de la protection sociale, de la ministre de la famille et de l'enfance,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles L. 311-4 et L. 342-1,

Décète :

Art. 1er. - Il est créé dans la section 1 du chapitre Ier du titre Ier du livre III du code de l'action sociale et des familles (partie Réglementaire) un article D. 311 ainsi rédigé :

« Art. D. 311. - I. - Le contrat de séjour mentionné à l'article L. 311-4 est conclu dans les établissements et services mentionnés aux 1°, 2°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°, 12° du I et au III de l'article L. 312-1, dans le cas d'un séjour continu ou discontinu d'une durée prévisionnelle supérieure à deux mois.

« Ce contrat est conclu entre la personne accueillie ou son représentant légal et le représentant de l'établissement, de l'organisme gestionnaire de l'établissement ou du service, du lieu de vie et d'accueil. Lorsque la personne accueillie ou son représentant légal refuse la signature dudit contrat, il est procédé à l'établissement du document individuel de prise en charge mentionné au II du présent article.

« Pour les établissements mentionnés à l'article L. 342-1, lorsqu'ils accueillent des personnes âgées dépendantes, les dispositions du présent article leur sont applicables en matière de contrat de séjour, sans préjudice de l'application de l'article L. 342-2.

« Le contrat prévu à l'article L. 442-1 vaut contrat de séjour.

« II. - Le document individuel de prise en charge mentionné à l'article L. 311-4 est établi :

« a) Dans les établissements et services mentionnés aux 3°, 4° et 11° du I de l'article L. 312-1;

« b) Dans les établissements et services ou lieux de vie et d'accueil mentionnés au I du présent article, dans le cas d'un séjour inférieur à deux mois ou lorsque la prise en charge ou l'accompagnement ne nécessite aucun séjour ou lorsqu'il s'effectue à domicile ou en milieu ordinaire de vie ;

« c) Dans les établissements, services et lieux de vie et d'accueil mentionnés au I du présent article, pour le cas des mineurs pris en charge au titre d'une mesure éducative ordonnée par l'autorité judiciaire en application des législations relatives à l'enfance délinquante ou à l'assistance éducative.

« Ce document est établi et signé par le directeur de l'établissement ou par une personne désignée par l'organisme ou la personne gestionnaire de l'établissement, du service ou du lieu de vie et d'accueil. Il peut être contresigné par la personne accueillie ou son représentant légal.

« III. - Le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge est établi lors de l'admission et remis à chaque personne et, le cas échéant, à son représentant légal, au plus tard dans les quinze jours qui suivent l'admission. Le contrat est signé dans le mois qui suit l'admission. La participation

de la personne admise et, si nécessaire, de sa famille ou de son représentant légal est obligatoirement requise pour l'établissement du contrat ou document, à peine de nullité de celui-ci. Le document individuel mentionne le nom des personnes participant à son élaboration conjointe. L'avis du mineur doit être recueilli.

« Pour la signature du contrat, la personne accueillie ou son représentant légal peut être accompagnée de la personne de son choix.

« IV. - Le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge est établi pour la durée qu'il fixe. Il prévoit les conditions et les modalités de sa résiliation ou de sa révision ou de la cessation des mesures qu'il contient.

« V. - Le contrat de séjour comporte :

« 1° La définition avec l'usager ou son représentant légal des objectifs de la prise en charge ;

« 2° La mention des prestations d'action sociale ou médico-sociale, éducatives, pédagogiques, de soins et thérapeutiques, de soutien ou d'accompagnement les plus adaptées qui peuvent être mises en oeuvre dès la signature du contrat dans l'attente de l'avenant mentionné au septième alinéa du présent article ;

« 3° La description des conditions de séjour et d'accueil ;

« 4° Selon la catégorie de prise en charge concernée, les conditions de la participation financière du bénéficiaire ou de facturation, y compris en cas d'absence ou d'hospitalisation ;

« 5° Pour l'admission en centre d'hébergement et de réinsertion, les conditions de l'application de l'article L. 111-3-1.

« Un avenant précise dans le délai maximum de six mois les objectifs et les prestations adaptées à la personne. Chaque année, la définition des objectifs et des prestations est réactualisée.

« Le contrat est établi, le cas échéant, en tenant compte des mesures et décisions administratives, de justice, médicales et thérapeutiques ou d'orientation, préalablement ordonnées, adoptées ou arrêtées par les instances ou autorités compétentes. Dans ce cas, les termes du contrat mentionnent ces mesures ou décisions.

« Le contrat porte sur les points mentionnés aux 1° à 5° et ne relevant pas de ces décisions ou de ces mesures.

« VI. - Le document individuel de prise en charge comporte l'énoncé des prestations mentionnées aux 1° et 2° et, en tant que de besoin, les éléments mentionnés aux 4° et 5° du V. Il peut contenir les éléments prévus au 3° de ce même V.

« Il est fait application à ce document individuel de prise en charge des trois derniers alinéas du V.

« Dans les établissements ou services mentionnés au 4° du I de l'article L. 312-1 et dans les cas prévus au c du II du présent article, les dispositions dudit document sont conformes aux termes de la mesure éducative ordonnée par l'autorité judiciaire.

« VII. - Les changements des termes initiaux du contrat ou du document font l'objet d'avenants ou de modifications conclus ou élaborés dans les mêmes conditions.

« VIII. - Le contrat ou le document individuel comporte une annexe à caractère indicatif et non contractuel relative aux tarifs généraux et aux conditions de facturation de chaque prestation, de l'établissement ou du service. Cette annexe est mise à jour à chaque changement de tarification et au moins une fois par an.

« Les dispositions du présent VIII ne s'appliquent pas aux établissements, services et lieux de vie et d'accueil dans lesquels la participation financière des usagers n'est pas requise.

« IX. - L'établissement, le service ou le lieu de vie et d'accueil doit conserver copie des pièces prévues au présent article afin de pouvoir le cas échéant les produire pour l'application des articles L. 313-13, L. 313-14 et L. 313-21, notamment. »

Art. 2. - Les établissements, services et lieux de vie et d'accueil disposent d'un délai de six mois pour établir avec les résidents ou les personnes accueillies présents à la date de l'entrée en vigueur du présent décret le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge.

Art. 3. - Le ministre de l'intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales, le ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre de la santé et de la protection sociale, la ministre de la famille et de l'enfance et le ministre délégué à l'intérieur, porte-parole du Gouvernement, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 26 novembre 2004.

Par le Premier ministre :

JEAN-PIERRE RAFFARIN

*Le ministre de l'emploi, du travail
et de la cohésion sociale,*
JEAN-LOUIS BORLOO

*Le ministre de l'intérieur,
de la sécurité intérieure
et des libertés locales,*
DOMINIQUE DE VILLEPIN

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
DOMINIQUE PERBEN

*Le ministre de la santé
et de la protection sociale,*
PHILIPPE DOUSTE-BLAZY

La ministre de la famille et de l'enfance,
MARIE-JOSÉE ROIG

*Le ministre délégué à l'intérieur,
porte-parole du Gouvernement,*
JEAN-FRANÇOIS COPÉ

Annexe 2

SCHÉMA DÉPARTEMENTAL ENFANCE - FAMILLE 2003-2008 (Extraits)



- Adopté par l'Assemblée Départementale
Lors de la séance du 17 février 2003
- Validé par le Conseil d'Administration de la
Caisse d'Allocations Familiales de la Drôme
Lors de la séance du 2 mars 2003
- Signé par le Préfet, le Président du Conseil Général, Le
Président de la CAF, en présence de M. Perben, Garde des
Sceaux, Ministre de la Justice, le 25 avril 2003

Cadre de référence

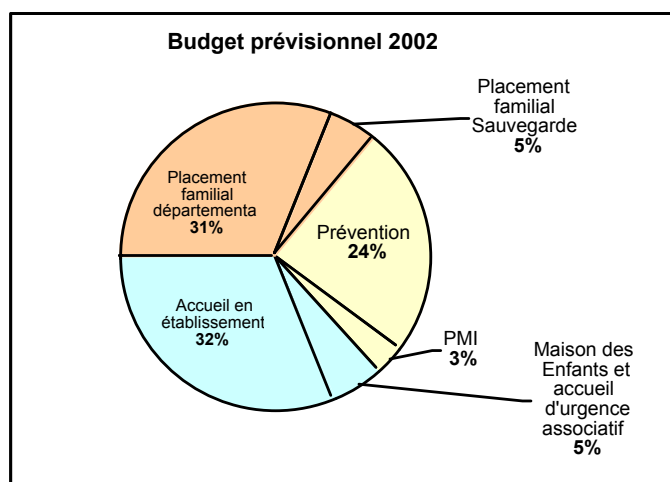
Depuis les transferts de compétences issus des lois de décentralisation notamment les lois du 2 mars 1982 et des 7 janvier et 22 juillet 1983, les Conseils Généraux exercent une compétence privilégiée en matière d'aide et d'action sociale. La politique des départements est plus particulièrement tournée vers trois populations : les personnes âgées, les personnes handicapées, l'enfance et la famille.

Les priorités de l'Aide Sociale à l'Enfance se définissent autour des missions complémentaires de prévention et de protection. La Sous-Direction Enfance-Famille, en cohérence avec ces deux missions, se compose ainsi d'un service Prévention et d'un service Protection. La Protection Maternelle et Infantile (PMI) est désormais rattachée à la sous-direction Prévention- Santé.

Six adjoints thématiques travaillent sous la responsabilité du responsable Prévention : un des adjoints est chargé de l'Adoption et des Pupilles, un autre adjoint de la Prévention spécialisée, et les quatre autres adjoints de l'Enfance dans chacun des quatre territoires de la Drôme : Drôme Valence, Drôme des Collines, Vallée de la Drôme, Drôme Provençale.

Le service Protection est lui-même divisé en trois services, un service Accueil, un service Maison des Enfants et un service Placement Familial départemental.

De manière globale, le budget prévisionnel de l'ASE (hors charges de personnel des services d'Action Sociale) est ventilé de la manière suivante :



Source : Administration Générale - DS26 - 2001

L'Observatoire de l'Enfance en danger

L'Observatoire de l'Enfance en danger est né des propositions du précédent schéma qui préconisait la mise en œuvre d'outils d'observation. Créé en 1994, l'Observatoire de l'Enfance en danger recense, et analyse depuis 1995, l'ensemble des signalements administratifs d'enfants de moins de 18 ans.

La loi n° 89-487 du 10 juillet 1989 stipule en effet que les missions de prévention des mauvais traitements et de protection sont placées sous la responsabilité du Président du Conseil Général.

L'Observatoire mène une action de prévention dans la mesure où l'analyse des données quantitatives et qualitatives qu'il recueille est force de propositions.

Le recueil de ces données permet en effet de décrire la population d'enfants en danger ayant fait l'objet d'un signalement administratif à une date (1995, 1997 ou 1999) ou une période donnée et de comparer cette analyse avec les pratiques des professionnels. Les éléments chiffrés et analyses qui suivent datent du dernier rapport de l'Observatoire de 1999.

Selon l'article 375 du Code Civil, l'enfant est dit en danger "si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises". En 1999, l'Observatoire a traité 110 signalements pour maltraitance et 582 pour enfant en risque. Ces 692 signalements concernent 670 enfants (un enfant pouvant faire l'objet de plusieurs signalements), soit un taux de 6,5 pour mille mineurs.

L'analyse de ces 692 signalements permet de dégager plusieurs tendances.

- **Le danger diffère selon l'âge, le sexe et la situation familiale de l'enfant.**

Les filles sont plus touchées par les phénomènes de maltraitance (62,4 % des enfants maltraités sont des filles), les garçons le sont plus dans le cas du risque (56,4 % des enfants en risque sont des garçons).

**Répartition des enfants en danger sur l'ensemble des signalements transmis au Parquet,
par âge et en fonction du type de danger - Drôme, 1999**

	Enfants maltraités		Enfants en risque		Enfants en danger	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
0-4 ans	22	20,2	158	28,1	180	26,8
5-9 ans	43	39,4	135	24,1	178	26,6
10-14 ans	27	24,8	172	30,7	199	29,7
15-17 ans	17	15,6	96	17,1	113	16,9
Total	109	100	561	100	670	100

Source : Observatoire sur l'enfance en danger - Drôme 1999 - CAREPS

De façon globale, les 15-17 ans sont moins assujettis au danger. La tranche d'âge des 5-9 ans est particulièrement touchée par la maltraitance, tandis que les situations de risque concernent toutes les tranches d'âge de façon équivalente.

Enfin, près de la moitié des enfants maltraités vivent dans une famille avec deux parents, contre un enfant sur trois dans le cas d'un enfant en risque. Un enfant maltraité sur 6 vit dans une famille recomposée, contre un enfant en risque sur 7 et plus d'un quart des enfants maltraités vit dans une famille monoparentale.

- **De grandes disparités existent selon le territoire géographique observé.**

Le territoire de Drôme Valence est à l'origine de 43,1 % des signalements d'enfants en danger avec 47,6 % de signalements d'enfants en risque, tandis que la Vallée de la Drôme ne représente que 11,2 % des signalements.

Répartition des enfants par nature du danger et par territoire géographique - Drôme, 1999

	Enfants maltraités		Enfants en risque		Enfants en danger	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Drôme Valence	22	20,2	267	47,6	289	43,1
Drôme des Collines	43	39,4	86	15,3	129	19,3
Vallée de la Drôme	6	5,5	69	12,3	75	11,2
Drôme provençale	38	34,9	139	24,8	177	26,4
Total	109	100	561	100	670	100

Source : Observatoire sur l'enfance en danger - Drôme 1999 - CAREPS

De même dans le cas de maltraitance, Drôme des Collines représente 39,4 % des signalements, tandis que la Vallée de la Drôme ne représente que 5,5 %.

Toujours selon les chiffres de l'Observatoire, le signalement est un phénomène urbain dans la Drôme. Les villes de Valence et Montélimar totalisent à elles seules 47,8 % des signalements d'enfants en danger du Département.

- **La prédominance des abus sexuels et des carences éducatives**

L'Observatoire note que les abus sexuels sont en 1999 la première cause de maltraitance (39,4 % des cas dont 58 % des cas pour les filles) suivi à égalité par les violences physiques et les négligences lourdes (28,4 % des cas dont 46 % pour les garçons).

Les enfants dits en risque le sont pour des raisons tenant à l'éducation (70 %) ou tenant à leur santé psychologique (54 %). La sécurité et la moralité n'apparaissent que dans 10 % des cas.

- **Nature des décisions et des mesures prises**

Dans près de 7 cas sur 10, un signalement d'enfant en danger fait l'objet d'une saisine judiciaire par le service de l'Aide Sociale à l'Enfance. Cette décision est quasi systématique lorsqu'il s'agit de maltraitance (97 % des décisions prises). Pour les enfants en risque, si la saisine est majoritaire (elle représente 63 % des cas), l'ASE est également amenée à prendre la décision d'une mesure administrative contractuelle dans près d'un cas sur 3.

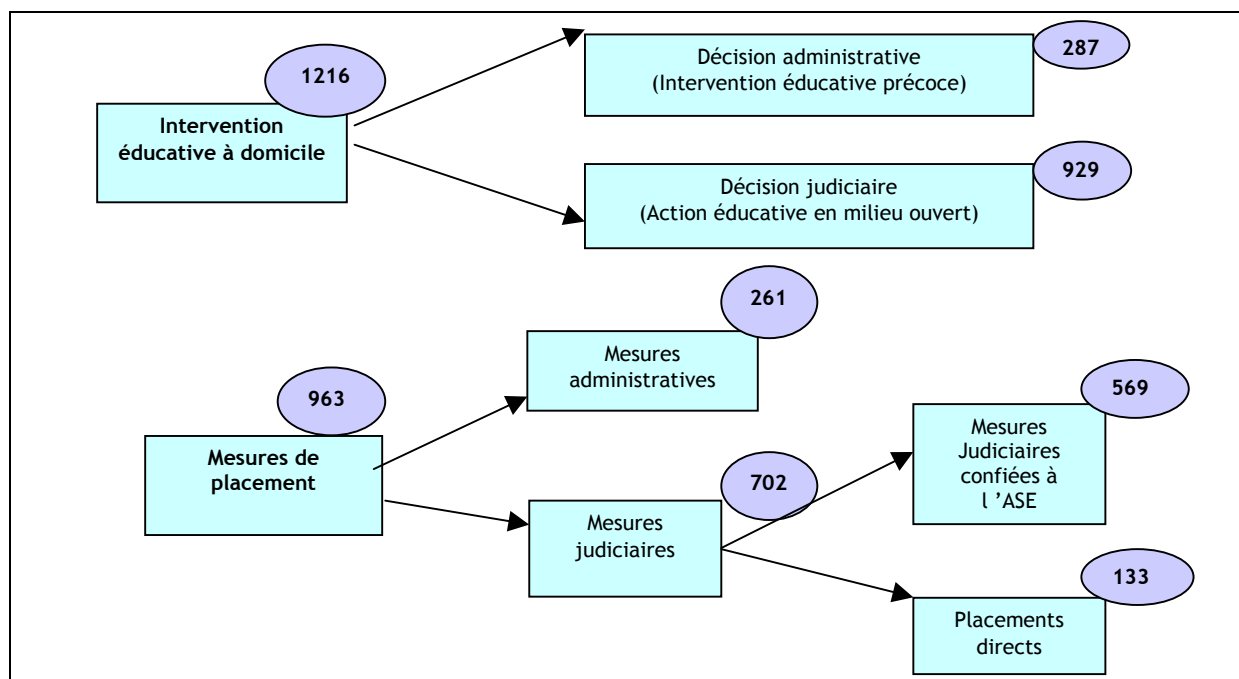
Lorsque la décision prise est celle d'une saisine judiciaire, globalement, le juge des enfants est saisi dans 8 cas sur 10. Cela concerne près de 9 enfants en risque sur 10 et 6 enfants maltraités sur 10. Dans le cas des enfants maltraités, si la saisine judiciaire ne conduit pas à la saisine du juge des enfants, elle conduit à une Ordonnance Provisoire de Placement en urgence (16 %) ou un classement sans suite (17 %).

Lorsque la décision prise est celle d'une mesure administrative contractuelle, elle conduit à une intervention éducative précoce dans près de 7 cas sur 10. Cette mesure concerne essentiellement les enfants en risque, la décision prise étant, pour les enfants maltraités, la saisine judiciaire.

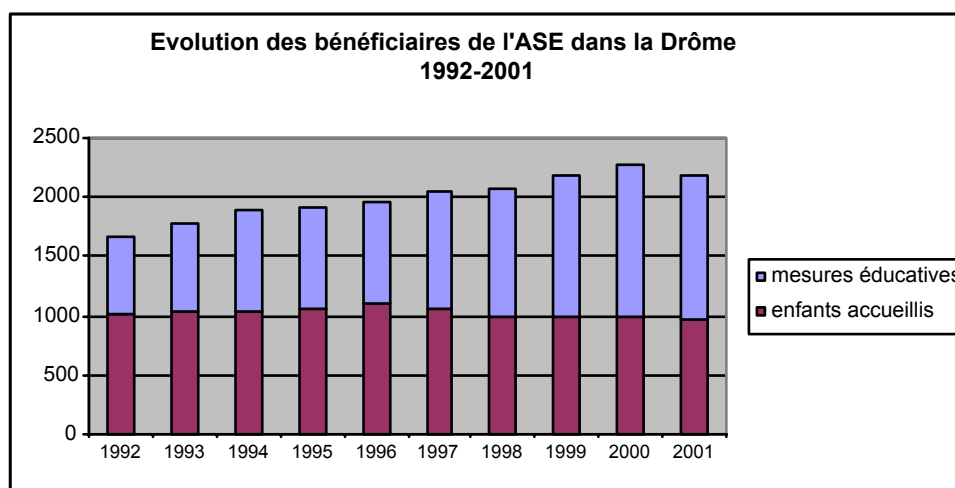
- **La protection**

Dans le cadre de ses attributions, le service de l'Aide Sociale à l'Enfance, au 31 décembre 2001, a pris 1216 mesures d'accompagnement à domicile et a pris en charge 963 enfants dans le cadre de mesures de placements en famille d'accueil et en établissements.

Schématiquement, les bénéficiaires de l'ASE¹ - suite à une décision administrative et judiciaire - se répartissent comme suit au 31 décembre 2001 :



Pour la première fois depuis 1992, le nombre total de bénéficiaires ASE (mesures éducatives et placements compris) a diminué en 2001. Il est en effet passé entre 2000 et 2001 de 2 272 enfants à 2 179 enfants.



Source : chiffres Drees de 1992 à 1997 et chiffres DS 26 de 1998 à 2001

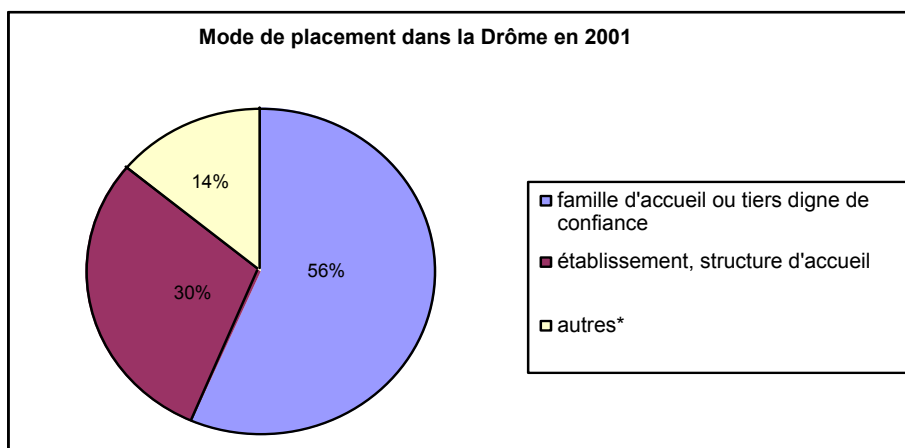
Sur la période, le nombre d'enfants accueillis en placement est resté relativement stable, autour de 1000 enfants chaque année. C'est donc bien le nombre de mesures d'accompagnement prises qui fait augmenter le nombre de bénéficiaires durant cette période. De 1992 à 2001, le poids des mesures d'accompagnement est passé de 39 % à 56 %.

¹ Étant précisé que l'orientation nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est de donner la priorité aux mineurs délinquants. Mais elle intervient également au civil pour des mesures d'AEMO.

En 2000, la moyenne nationale est de 48 mesures éducatives pour 100 enfants pris en charge par l'ASE contre 56 mesures dans la Drôme. L'accent a donc effectivement été mis sur les mesures d'accompagnement éducatif plutôt que sur les placements.

- **Le placement**

Si le nombre de placements dans la Drôme est stable depuis 1992 (autour de 1 000 placements par an), en revanche, son mode diffère. Celui-ci peut en effet prendre deux formes principales : il peut s'agir soit d'un placement en famille d'accueil, soit d'un placement en établissement. Le graphique suivant prend en compte à la fois les modes de placements décidés par l'ASE ainsi que ceux issus de placements directs.



Source : DS 26 2001.

- Il s'agit notamment des adolescents autonomes, des lieux de vie, des délégations à l'autorité parentale et de l'accueil mères isolées.

En 2001, la Drôme a privilégié le placement familial (56 %) au placement en établissement (44 %), ce qui correspond à la même proportion que l'année précédente.

Mode de placement des bénéficiaires ASE au 31/12/2000

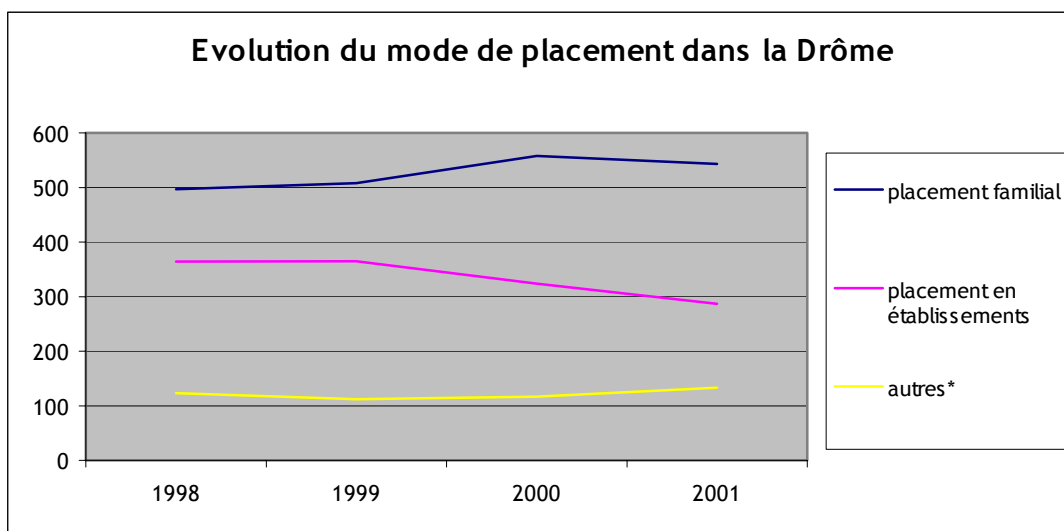
	Famille d'accueil	Établissement	Autres*	Total enfants accueillis
Ain	282	375	55	712
Ardèche				
Drôme	558	324	96**	978
Isère	732	999	193	1 924
Loire				
Rhône	1 274	1 259	285	2 818
Savoie	410	329	35	774
Haute-Savoie	342	389	23	754
Rhône-Alpes	3 598	3 675	687	7 960

Source : MRIE - Dossier annuel sur l'État de l'exclusion en Rhône-Alpes - 31/12/2000

* Adolescents autonomes et autres (foyers d'étudiants ou jeunes travailleurs, hôtels, internats scolaires, etc)

** Ne sont pris en compte dans ce calcul ni les délégations à l'autorité parentale ni les accueils mères isolées.

La Drôme est le seul département de la Région avec la Savoie (Ardèche et Loire exclus) à placer autant les enfants pris en charge en familles d'accueil. En effet, pour les autres départements, la tendance est plutôt inverse. (L'Isère par exemple place 52 % de ses enfants en établissements et seulement 38 % en familles d'accueil).



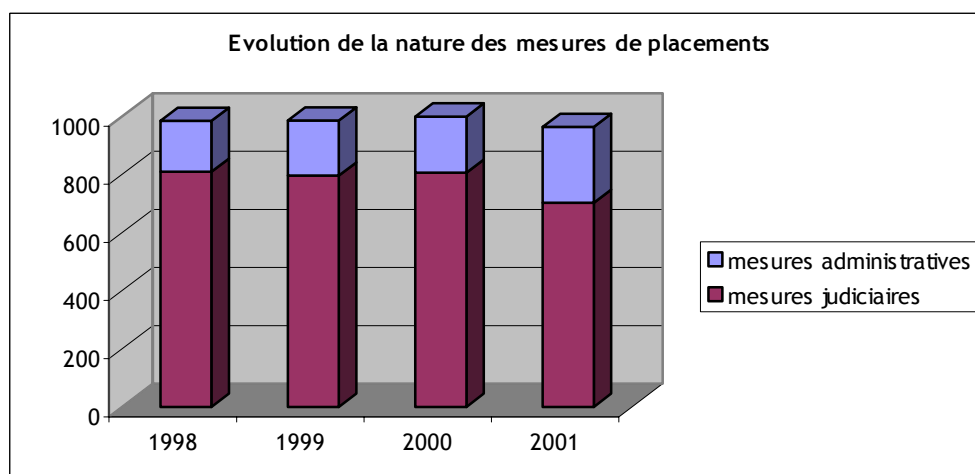
Source : Chiffres DS26

** Ne sont pris en compte dans ce calcul ni les délégations à l'autorité parentale ni les accueils mères isolées.

La répartition des placements entre placement en établissement et placement familial a évolué depuis 1998, même si, globalement, le placement familial reste le placement majoritaire. Depuis 1999, le nombre de placements est resté stable grâce à un double mouvement inverse : tandis que le placement familial augmentait, le placement en établissement diminuait. L'année 2001 semble amorcer une nouvelle tendance, avec une diminution globale des mesures de placements due à la fois à la baisse du placement familial et du placement en établissement. La tendance nationale est très stable sur la même période avec un partage équilibré du placement familial et du placement en établissement.

- **La nature des mesures de placements**

Les mesures de placements peuvent être de nature administrative ou de nature judiciaire.



Source : Chiffres DS26

Jusqu'en 2000, la nature des mesures de placements était judiciaire à plus de 80 %. Il semble qu'à partir de 2001, la tendance soit moins disproportionnée. La diminution des mesures de placements d'origine judiciaire est d'autant plus forte qu'elle s'inscrit dans une diminution générale des mesures de placements. La diminution n'est-elle donc pas seulement absolue (on passe de 806 mesures judiciaires en 2000 à 702 en 2001) mais également relative (la représentation des mesures judiciaires au regard des mesures administratives passe de 81 % à 73 %).

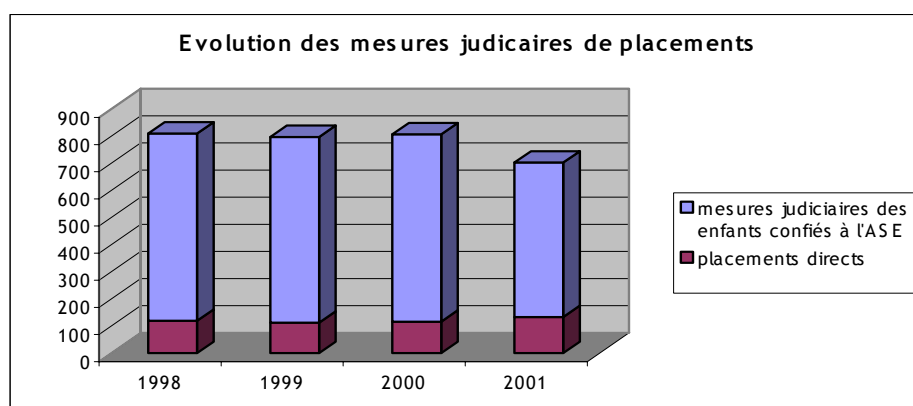
Nature des mesures de placement des enfants accueillis (placements directs compris) en 2000

	Mesures administratives	%	Mesures judiciaires	%	Total enfants accueillis
Ain	222	31	490	69	712
Ardèche					
Drôme	193	20	785	80	978
Isère	453	24	1 471	76	1 924
Loire					
Rhône	607	22	2 211	78	2 818
Savoie	195	25	579	75	774
Haute-Savoie	226	30	528	70	754
Région Rhône-Alpes	1 896	24	6 067	76	7 963
France métropolitaine	31 058	22	111 542	78	142 600

Source : MRIE - 2000

La Drôme tend à rejoindre la tendance relevée en Rhône-Alpes en 2000 où les placements judiciaires représentaient 75 % des cas de placements.

• Les placements judiciaires



Source : DS 26, 2001

La diminution des mesures de placements judiciaires en 2001 est due à une diminution des mesures judiciaires des enfants confiés à l'ASE. A contrario, les placements directs augmentent puisque l'on passe de 116 placements directs en 2000 à 133 en 2001.

Par conséquent, en 2001, la proportion de placements à l'ASE de nature administrative est de 30 % contre 70 % de placements à l'ASE de nature judiciaire, alors que la proportion était plutôt de 8 pour 2 en 2000, comme l'indique le tableau ci-dessous. La Drôme s'inscrit ainsi dans la moyenne régionale relevée en 2000.

Nature de la décision de placement des enfants confiés à l'ASE, 2000

	Mesures administratives	%	Mesures judiciaires	%	Total enfants confiés
Ain	222	35	405	65	627
Ardèche					
Drôme	193	22	690	78	883
Isère	453	29	1 085	71	1 538
Loire					
Rhône	607	33	1 206	67	1 813
Savoie	195	29	468	71	663
Haute-Savoie	226	32	476	68	702
Région Rhône-Alpes	1 896	30	4 333	70	6 229
France métropolitaine	31 058	27	85 040	73	116 098

- **Nature du placement judiciaire**

Le tableau ci-dessous synthétise le placement judiciaire.

Tableau récapitulatif du placement judiciaire

	Situation du mineur	Financeurs	Décideurs
Placement pénal ordonnance du 2 février 1945	confié au service associatif habilité	État (DRPJJ)	Juge des enfants Juge d'instruction
	confié au secteur public (État)	État (DDPJJ)	Juge des enfants Juge d'instruction
	confié à une personne digne de confiance : - lieu de vie - personne physique - personne morale - centre hospitalier - établissement non habilité	État (DRPJJ)	Juge des enfants Juge d'instruction
	issu d'un autre département	DRPJJ ou DDPJJ "accueillante"	Juge des enfants Juge d'instruction
Placement civil	confié au secteur public (État)	DDPJJ	Juge des enfants Parquet
	confié à la DS 26 (Conseil Général)	DS 26	Juge des enfants Parquet
	confié au service associatif habilité	DS 26	Juge des enfants Parquet
	confié à une personne digne de confiance	DS 26	Juge des enfants Parquet
	confié à un lieu de vie (et autres)	DS 26	Juge des enfants Parquet
	issu d'un autre département (hors placement secteur public de l'État)	Conseil Général d'où le jeune est issu	Juge des enfants Parquet
Protection judiciaire jeune majeur (civil) à la demande du jeune	secteur associatif habilité	DRPJJ	Juge des enfants
	secteur public	DDPJJ	Juge des enfants
	autres	DRPJJ (accord demandé dans certains cas l'administration centrale de la PJJ)	Juge des enfants

A) Le placement en établissement

L'accueil d'urgence

L'accueil d'urgence dans la Drôme poursuit trois objectifs prioritaires : la protection, pour apporter une réponse immédiate de placement envers un enfant en danger, son observation et l'évaluation afin de pouvoir orienter l'enfant. La décision peut être judiciaire (ordonnance provisoire de placement) ou administrative (accueil provisoire contractualisé avec la famille par l'Adjoint Enfance- Famille).

L'application de la décision ainsi que la détermination du lieu d'accueil sont préparées par le Centre d'Action Éducative (CAE) dans le cas d'une décision judiciaire prononcée au pénal au titre de l'ordonnance du 2 février 1945, et par le Directeur du dispositif départemental d'accueil d'urgence, ou l'un de ses chefs de service en cas d'absence, dans le cas d'une décision administrative ou judiciaire prononcée au titre de l'article 375 du Code Civil.

La Maison des Enfants centralise les données sur les places en accueil d'urgence disponibles dans les différents établissements habilités. Un tableau synthétique des effectifs et de leur répartition est normalement mis jour à chaque entrée et sortie de l'enfant.

La détermination du lieu d'accueil est faite en fonction du nombre de places, de l'âge et du domicile de l'enfant. Le motif de placement ainsi que la compatibilité avec le projet pédagogique de l'établissement sont également pris en compte.

La Maison des Enfants propose 51 places d'accueil d'urgence réparties de la manière suivante :

- 12 places d'accueil mères - enfants,
- 7 places en pouponnière,
- 6 places pour les 2-6 ans,
- 6 places pour les 6-13 ans,
- 8 places pour les adolescents,
- 12 places en accueil de jour dans le cadre du SAFAJE.

D'autre part, l'AMAPE peut accueillir 20 enfants en accueil d'urgence, le foyer MATTER à Montélimar deux et le Foyer éducatif Romanais, deux également.

Concernant l'accueil mère-enfant, la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales de la Drôme a, dans le cadre de son schéma départemental de l'Accueil, de l'Hébergement et de l'Insertion datant de 2001, constitué un groupe de travail sur l'accueil des femmes avec ou sans enfants. Il apparaît, à la lecture des différentes réflexions et études qui ont servi d'appui à l'analyse, que l'offre d'hébergement pour femmes avec ou sans enfants est inférieure aux besoins constatés. Ce schéma dresse le bilan des offres existantes sur le département, qui se répartissent sur la Maison des Enfants (12 places), l'accueil maternel financé par le Conseil Général et géré par l'ANEF (20 places), les Centres d'Hébergement de Réinsertion Sociale (60 enfants dont 13 de moins de 3 ans étaient présents dans ces structures, d'après l'étude du GREFOSS portant sur les populations accueillies en urgence en 2000) et les dispositifs d'Allocation Logement Temporaire (ALT) (28 enfants).

L'AMAPE Montélimar est spécialisée dans l'accueil d'urgence. Sa capacité moyenne d'accueil en 2001 était de 20. La durée moyenne de placement dans cet établissement est de 76 jours en 2001 et de 55 jours pour les enfants entrés et sortis en 2001. L'AMAPE a accueilli 89 enfants en 2001.

Quant à la Maison des Enfants, elle a accueilli 118 enfants. La durée moyenne de séjour des enfants sortis en 2001 a été de 64 jours et celle des enfants entrés et sortis en 2001 de 77 jours.

Les foyers MATTER ont deux lits sur les 26 places en internat qui sont réservés à l'accueil d'urgence. Ces deux lits sont répartis sur le site "La Villa" (Montélimar) et le site "Le Briand" (Montélimar).

Les prix de journée appliqués en 2001 diffèrent selon les établissements. La Maison des Enfants applique deux prix de journée différents selon l'âge de l'enfant. En pouponnière et jusqu'à l'âge de six ans, le prix de journée est fixé à 181,41 € (1 190 F). De 6 à 18 ans en revanche, il est fixé à 102,14 € (670 F). Pour ce qui concerne les trois Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS), le prix de journée de l'AMAPE est de 169,22 € (1 110 F), contre 135,37 € (888 F) et 134,16 € (880 F) pour les foyers MATTER et le Foyer éducatif Romanais.

D'autre part, l'accueil d'urgence est également assuré par les services de la PJJ principalement au centre de placement immédiat.

Le foyer de Valence (FAE-CPI) peut accueillir 4 jeunes en placement immédiat et un en accueil d'urgence.

Les jeunes sont placés 3 mois renouvelables en placement immédiat dans le cadre d'un "accueil-observation-orientation". La place d'accueil d'urgence est réservée à des jeunes en errance ou à un placement de très courte durée dans l'attente d'une décision (15 jours maximum).

D'autre part, le Point Accueil Jeunes (P.A.J.) géré par l'ANEF accueille des jeunes de 10 à 18 ans. Le PAJ s'inscrit dans une démarche de prévention. Il accueille les mineurs clandestins, les mineurs en errance et les fugueurs ou jeunes en crise.

- **L'internat**

Les foyers Matter offrent 26 places en internat dans trois sites (La Villa-Le Briand-Les Floralies) dont deux places sont réservées à l'accueil d'urgence.

L'enfant placé en internat est observé durant une période d'un mois. Le travail de synthèse qui en découle est réalisé avec les partenaires extérieurs et les représentants des services à l'origine du placement. L'appartement intermédiaire "les Floralies" permet d'accueillir trois adolescents en accompagnement éducatif. Le jeune est intégré dans un dispositif de formation scolaire et professionnelle.

Le foyer éducatif romanais propose 22 places en internat. L'AMAPE en propose 71 sur les sites de Crest et Loriol. Le foyer éducatif de la Sauvegarde de l'Enfance possède une capacité d'accueil de 34 places en internat. L'hébergement est assuré dans quatre villas à Valence pouvant accueillir de 8 à 10 adolescents. Le Rayon de Soleil a une capacité d'accueil de 24 places en internat. La Collectivité pédagogique de Vercheny peut proposer 65 places en internat.

Les lieux de vie offrent également des places en internat. La labellisation des lieux de vie, conformément à la Loi du 2 janvier 2002, fait l'objet d'une préparation à l'initiative de la PJJ et de l'ASE. L'Association Promenad est agréée pour 10 places sur deux sites à Peyrins et Saint-Uze. Une demande d'agrément est en attente pour le site de Saint Rambert d'Albon où 10 jeunes sont accueillis pour des séjours de rupture, dont deux en accueil d'urgence. Le Bois Margaux est agréé pour une capacité d'accueil de 8 enfants, l'Eysse pour un accueil de 5 enfants, le Trait d'Union pour 10, Souloumbra pour 11 enfants.

Le Bois Margaux accueille en groupe parentalisé enfants et adolescents en grande difficulté sociale d'âges différents afin de promouvoir l'identification des plus jeunes aux aînés.

D'autres établissements en attente d'agrément lieux de vie accueillent des jeunes. Il s'agit du relais (4 places), de la passerelle (créé en décembre 2001) qui accueille 2 jeunes, de l'Oréade et de l'Horizon.

La capacité définitive de la Passerelle est de 6 jeunes entre 13 et 18 ans, la priorité étant donnée aux jeunes du Département de la Drôme. Aucun type de séjour n'est privilégié, mais le travail sera orienté autour d'un projet commun, selon que le jeune est en séjour court ou en séjour long.

La Protection Judiciaire de la Jeunesse offre également des places d'internat pour des jeunes de 15 à 18 ans au sein du Centre de Placement Immédiat (CPI). 11 places en hébergement collectif sont ainsi proposées, dont 6 places en placement préparé pour des durées plus longues qu'en accueil immédiat. Toujours sur le même site, 6 places en studios individuels sont proposées prioritairement à des jeunes majeurs dans une démarche d'autonomisation.

Les Centres de Placement Immédiat ont été créés en France par le Conseil de Sécurité Intérieure du 27 janvier 1999 afin *"d'assurer l'immédiateté et la continuité de la prise en charge des mineurs et notamment des plus difficiles d'entre eux, au besoin dans le cadre d'une rupture avec leur environnement"*.

Ce centre a pour but de prendre en charge les mineurs pour lesquels le magistrat de la jeunesse a prescrit un placement immédiat. Ils sont placés en application des dispositions de l'ordonnance du 2 février 1945 et dans une moindre mesure en application de l'article 375 et suivants du Code Civil.

Prix de journée de l'hébergement collectif dans la Drôme

	Prix de journée 2001 en euros	Prix de journée 2001 en francs
Collectivité pédagogique Vercheny (MECS)	68,91	452
Rayon de Soleil (MECS)	112,81	740
Foyer Éducatif Romanais (MECS)	134,31	881
Les Foyers Matter (MECS)	135,37	888
AMAPE (MECS)	143,45	941
Foyer Éducatif de la Sauvegarde (MECS)	143,45	941
Le Trait d'Union (lieu de vie)	70,13	460
Bois Margaux (lieu de vie)	70,13	460
SOULOUMBRA (lieu de vie)	70,13	460
Association Promenade (lieu de vie)	70,13	460
L'Eysse (lieu de vie)	70,13	460
Oréade(lieu de vie)	en attente d'agrément	
La Passerelle (lieu de vie)	en attente d'agrément	
Odéon (lieu de vie)	en attente d'agrément	
Horizon (lieu de vie)	en attente d'agrément	

Source : Administration générale DS26, mai 2001

Les prix de journée en internat pour 2001 varient quasiment du simple au double selon les établissements. En effet, les lieux de vie agréés et la Collectivité pédagogique de Vercheny ont un prix de journée d'environ 70,13 € (460 F), le prix de journée du Rayon de Soleil est de 112,81 € (740 F) tandis que les autres MECS ont un prix de journée de 134,16 € (880 F) ou 143,45 € (941 F).

Plusieurs facteurs sont à l'origine de ces différences de prix de journée.

Tout d'abord, le prix varie selon que l'établissement est une MECS ou un lieu de vie. Les MECS sont en effet plus structurées, avec plus de personnel, tandis que les lieux de vie ont un libre choix dans leurs modes d'organisation. De plus, les lieux de vie sont généralement situés en zone rurale, ce qui engendre de moindres frais. Le prix forfaitaire fixé à tous les lieux de vie a été décidé par le Conseil Général.

Les différences de prix entre MECS tiennent aux modes de fonctionnement de chacune des structures. La Collectivité de Vercheny par exemple rémunère tous ses employés au même salaire qui s'élève à un peu plus du salaire minimum. Le Foyer de la Sauvegarde quant à lui affiche un taux d'encadrement plus élevé que les autres établissements. L'AMAPE a une forte dotation aux amortissements dans la mesure où elle est propriétaire des locaux.

- **Le suivi extérieur**

Plusieurs structures offrent également des places en suivi extérieur. Il s'agit des foyers Matter, dont huit places sont proposées pour le suivi éducatif des jeunes mineurs et majeurs inscrits dans un projet concret d'insertion et d'autonomie. Le Foyer Éducatif Romanais et l'AMAPE proposent chacun 18 places en suivi extérieur et le foyer éducatif de la Sauvegarde de l'enfance en propose 11.

	Prix de journée en euros	Prix de journée en francs
Foyer Éducatif Romanais	38,42	252
AMAPE	48,48	318
Foyer Éducatif de la Sauvegarde de l'Enfance	45,73	300
Foyers MATTER	44,52	292

Source : Administration générale D526 - mai 2001

Les prix de journée pour ce qui concerne le suivi extérieur sont plus homogènes dans la mesure où ils sont compris entre 38,42 € (252 F) et 48,48 € (318 F).

Le CPI quant à lui propose 5 places en hébergement extérieur. Il s'agit de conventions d'autonomie passées avec le jeune.

Tableau récapitulatif du placement en établissement pour l'internat, le suivi extérieur et l'accueil d'urgence

Noms		Capacité d'accueil	Enfants présents au 15/01/02	Enfants sortis en 2001
Rayon de soleil	internat	24	23	9
Foyer Éducatif Romanais	internat	22	21	32
	suivi extérieur	18	16	18
Collectivité pédagogique de Vercheny	internat	65	56	7
Foyer de la Sauvegarde de l'Enfance	internat	34	31	29
	suivi	11	17	
AMAPE	internat	62	59	
	suivi extérieur	18	25	
	urgence	20	17	89
Foyers MATTER	internat	26		
	suivi	8	32	44
Maison des enfants	accueil d'urgence	36	36	111
Le Trait d'Union		10	10	2
Bois Margaux		8	10	0
SOULOUMBRA				
Association Promenad		10	10	7
L'Eysse		5	4	1
La Passerelle		2	2	0
Oréade				
Le relais				
Horizon				
CPI		17	10	22

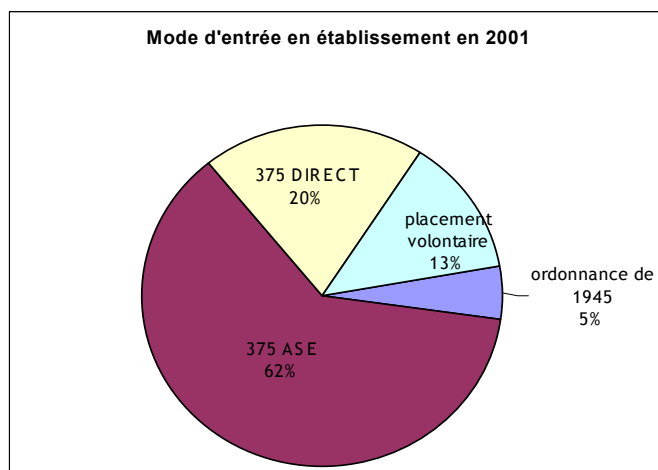
Tableau de synthèse du placement en établissement

Organisme	Données générales						Mode d'entrée					Motif de placement				Comportement psycho-pédagogique						Relations avec la famille				
	mineurs	majeurs	âge	garçon	filles	dromois	urgence	ordonnance de 1945	375 ASE	375 DIRECT	placement volontaire	violences graves	comportement abandonnique	troubles psychiatriques des parents	dysfonctionnement momentané de la	scolarisé	retard scolaire de plus de 2 ans	orientation CDES prononcée	orientation CDES en cours	suivi psycho-thérapeutique	accueil établissement spécialisé	rencontre ou retour en famille autorisé le week-end	retour en famille autorisé vacances	aucun retour possible	réfèrent désigné existe	vit avec la famille
Rayon de soleil	23	0	133	11	12	17	0	0	10	10	3	12	9	2		23	13	2	3	10	2	21	21	2	13	
Collectivité pédagogique de Vercheny	50	6	12,6	28	22	49	0	0	39	9	2	18	13	17	2	43	4	4	0	36	2	37	15	35	41	
internat	21	0	16,2	8	13	17	10	0	15	3	2	2	0	3	15	12	8	1	0	1	1	10	5	6	18	
suivi extérieur	16	5	16,4	7	9	14	0	0	8	3	5	2	1	3	10	9	6	0	1	0	0	0	2	4	13	9
Total foyer éducatif Romanais	37	5	16,3	15	22	31	10	0	23	6	7	4	1	6	25	21	14	1	1	1	1	10	7	10	31	9
Amape urgence	17	0	11,8	9	8	13	17	0	14	0	3	5	0	1	11	10	3	2	0	1	2	11	12	5	17	
internat - Crest	36	0	13,6	18	18	24	0	0	19	4	13	11	6	3	16	33	10	9	0	2	1	31	22	4	25	
internat - Lorient	22	1	14,2	11	11	12	0	0	13	5	4	3	4	2	13	21	0	0	2	3	1	21	10	0	27	
Total internat	58	1	13,8	29	29	36	0	0	32	9	17	14	10	5	29	54	10	9	2	5	2	52	32	4	42	0
Lorient+Crest suivi extérieur	15	10	14,6	9	5	16	0	0	2	10	2	0	1	0	13	11	0	0	2	1	2	14	2	0	0	
total Amape	90	11	13,6	47	42	65	17	0	48	19	22	19	11	6	53	75	13	11	4	7	6	77	46	9	59	0
foyers Matter	32		15,9	20	12	28	8	4	14	9	9	3	5	6	25	24	8	1	1	9	0	23	23	4	23	17
internat	31	0	15,9	16	15	24	17	0	19	12	0	12	11	2	6	24	8	2	0	0	1	23	24	6	19	
suivi extérieur	14	3	16,6	11	3	13	7	0	7	5	2	8	2	0	4	7	8	2	0	0	0	10	10	4	9	
total foyer éducatif sauvegarde	45	3	16,1	27	18	37	24	0	26	17	2	20	13	2	10	31	16	4	0	0	1	33	34	10	28	0
Total MECS	277	25	16,3	148	128	227	59	4	160	70	45	76	52	39	115	217	68	23	9	63	12	201	146	70	195	26
les Tracols	12	0	17	8	4	11	0	1	7	2		12	0	0	0	12	12	0	0	0	0	12	12	0	10	
maison des Marches	17	0	14,2	9	8	11	3	0	10	3	4	4	4	1	7	3	11	4	2	11	4	7	7	10	14	
Total MECS+statuts particuliers	306	25	16,2	165	140	249	62	5	177	75	51	80	68	40	122	232	91	27	11	74	16	220	165	80	219	26
Bois Margaux	10	0	12,9	3	7	7	6	0	10	0	0	8	1	1	0	9	2	1	0	8	1	1	4	6	5	
L'Eysse	3	1	15,0	2	1	0	0	0	3		0	2	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	3	0	3	
le Trait d'Union	8	2	16,2	6	2	6	0	3	4	1	0	6	0	1	1	4	4	0	0	5	1	3	2	4	7	
la Passerelle	2	0	16,0	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	1	1	2	2	0	2	
association Promenad	13		15,8	13	0	1	2	1	10	1	0	4	6	0	0	10	2	0		1	1	10	10	1	12	0
Souloumbra	5	0	15,4	1	4	3	0	0	5	0	0	0	1	1	1	2	1	2	0	0	0	5	4		5	
total lieux de vie	41	0	15,1	27	14	19	8	4	34	2	0	20	8	3	5	26	11	5	0	16	4	21	25	11	34	0
Total associations	347	25	16,2	192	154	268	70	9	211	77	51	100	76	43	127	258	102	32	11	90	20	241	190	91	253	26
Maison des enfants	27	0	8,2	14	13	23	24	0	27	0	0	3	7	5	12	7	2	0	2	0	2	8	3	15	27	
CPI	9	0	16,7	9	0	5	1	6	1	1	0	5	1	0	3	3	6	0	0	0	0	4	2	3		
Total placements établissements	383	25	15,6	215	167	296	95	15	239	78	51	108	84	48	142	268	110	32	13	90	22	253	195	109	280	26
%				56%	44%	77%	25%	5%	62%	20%	13%	28%	22%	13%	37%	70%	29%	9%	3%	23%	6%	66%	51%	28%	73 %	7%

Le tableau ci-dessus représente l'agrégat de tous les enfants présents en établissement au 15 janvier 2002, à partir d'une grille envoyée aux établissements concernés.

Plus des trois quarts des enfants placés en établissement sont des drômois. L'enfant placé a en moyenne 15 ans et demi. Plus de garçons que de filles sont concernés par un placement en établissement (56 % contre 44 %).

Le placement direct représente 20 % du total contre 60 % en placement ASE. Le placement ASE est donc trois fois plus important que le placement direct en matière judiciaire. D'autre part, le placement en urgence représente un quart du placement, ce qui paraît anormalement élevé.



Un référent désigné existe dans plus de 7 cas sur 10. Sachant qu'il n'y a pas de référent désigné dans le cas d'un placement direct, seuls 7 % des enfants placés sont sans référent désigné.

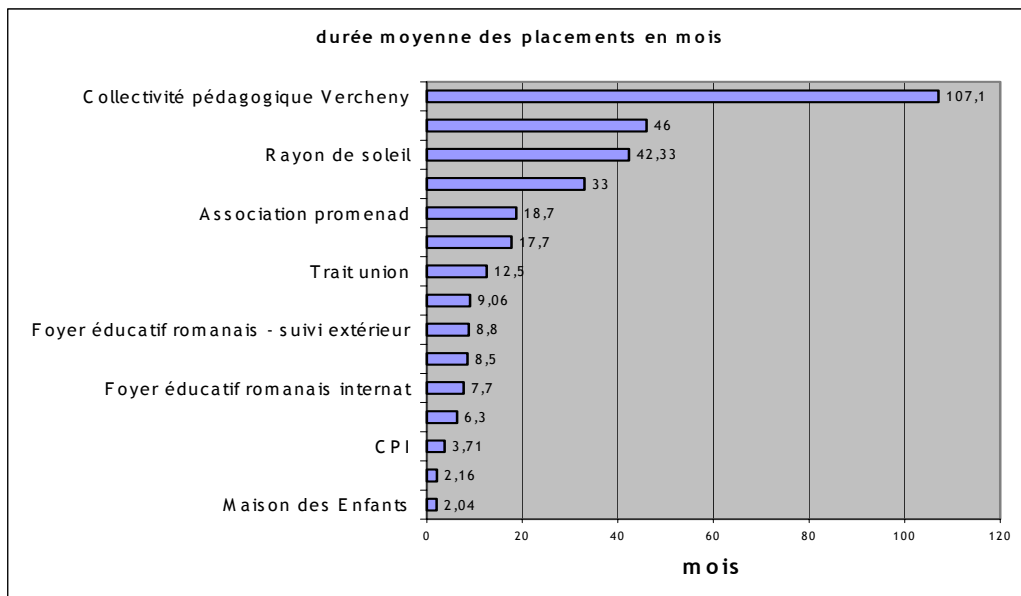
D'autre part, le rôle des foyers n'est pas négligeable pour l'accueil d'enfants handicapés, puisque 9 % des enfants sont en orientation CDES et 3 % ont une orientation CDES en cours. Par ailleurs, 6 % des enfants placés en établissement sont accueillis dans un établissement spécialisé. Cette situation justifierait la création d'instituts de rééducation à double tarification.

Durée moyenne des placements pour les enfants sortis en 2001

	Enfants sortis	Moyenne en mois
Foyers Matter	44	9,06
Collectivité pédagogique de Vercheny	7	107,1
Rayon de soleil	9	42,33
Foyer Éducatif Romanais - internat	32	7,7
Foyer Éducatif Romanais - suivi extérieur	18	8,8
AMAPE urgence	89	2,16
AMAPE Crest et Lorient	27	42
Foyer éducatif de la sauvegarde	29	17,7
Maison des Marches	4	33
Les Tracols	4	8,5
L'Eysse	1	46
Le Trait d'Union	2	12,5
Souloumbra	6	6,3
Bois margaux	0	-
La Passerelle	0	-
Association Promenad	7	18,7
Maison des Enfants	111	2,04

Centre de Placement immédiat	13	3,71
------------------------------	----	------

Des écarts très significatifs existent entre les différentes structures. En effet, la Collectivité pédagogique de Vercheny qui travaille essentiellement sur des placements de long terme garde en moyenne un enfant pendant près de 9 ans.



Les durées de placements les plus faibles correspondent au placement en urgence pour la Maison des Enfants, le placement AMAPE en urgence et le Centre de Placement Immédiat (CPI).

Sans prendre en compte ces trois établissements d'accueil d'urgence, la moyenne se situe donc à deux ans et demi.

Par ailleurs, il convient de mentionner que le Foyer éducatif Romanais et les foyers Matter ont intégré dans leurs chiffres l'accueil d'urgence. En effet, près de 45 % des enfants sortis du foyer éducatif Romanais sont restés entre 0 et 3 mois dans l'établissement. Sans ces enfants, la durée moyenne de placement passe alors à plus d'un an.

B) Le placement familial

Un enfant placé en famille d'accueil peut l'être dans une famille rattachée au placement familial départemental (service de la sous-direction Enfance Famille), au placement familial associatif qui correspond dans la Drôme au placement familial de la Sauvegarde de l'enfance. Enfin l'enfant peut être placé chez une assistante maternelle agréée au titre de l'article 375 du Code Civil ou en placement volontaire. En 2000, 2 780 assistantes maternelles ont été agréées à titre non permanent et 433 l'ont été à titre permanent.

Le placement familial départemental

Le schéma départemental de 1994 a voulu donner la priorité au placement familial plutôt qu'au placement en hébergement collectif. Cette disposition a trouvé écho dans la mise place à partir de mai 1995 du service de placement familial départemental constitué des agents de la Maison des Enfants et d'une partie des équipes de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Dès sa mise en place, le service travaille autour de trois objectifs :

- A) assurer la protection de l'enfant,
- B) permettre la construction de son identité,
- C) traiter le dysfonctionnement des relations familiales.

Le Département est divisé en cinq unités (Montélimar, Portes, Romans, Tain-l'Hermitage, Valence) animées par un cadre conseiller socio-éducatif responsable de l'encadrement technique et administratif.

Toutes les familles d'accueil ont un travailleur social référent. Elles peuvent faire appel au cadre en cas de difficultés et rencontrent le Directeur deux fois par an. Elles participent également à des réunions de groupes, avec une psychologue extérieure au service. Les assistantes maternelles sont des agents non titulaires de la Collectivité Territoriale.

Chaque unité offre une capacité d'intervention auprès de 100 enfants, soit une capacité du service de 500 enfants.

Le prix de journée du placement familial départemental est fixé à 61,49 € (403,32 F) au 1^{er} janvier 2001.

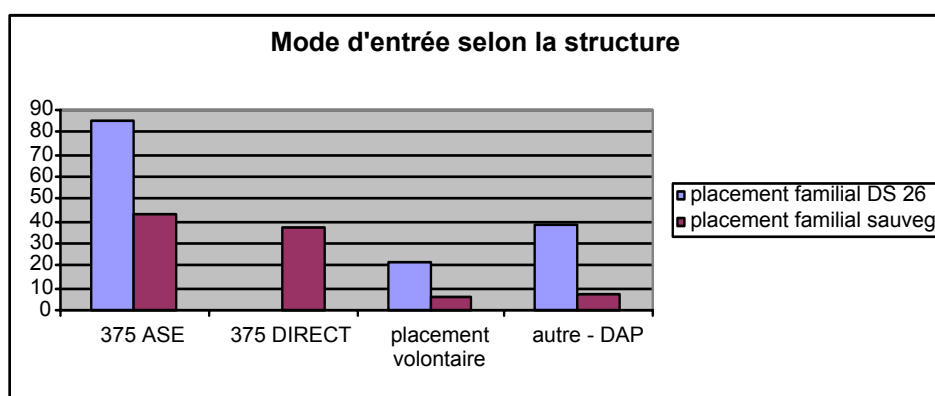
Au 31 décembre 2001, Montélimar intervenait auprès de 97 enfants, Portes-lès-Valence 108, Valence 112, Romans 88, Tain-l'Hermitage 86, soit 491 enfants placés dans les familles.

Le placement familial de la Sauvegarde de l'Enfance

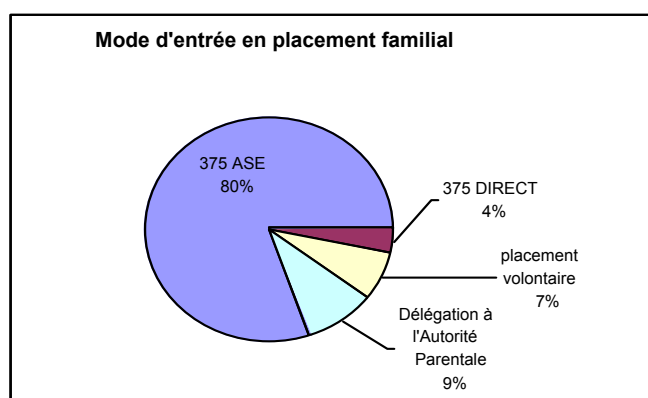
L'association a une double habilitation. En effet, une convention datant du 26 décembre 1989 qui se substitue à la Convention initiale de 1971 permet à la DS26 de confier des enfants à la Sauvegarde de l'Enfance au titre des missions de l'ASE. Elle a également une habilitation Justice depuis 1993 renouvelée en 1998 pour une période de 5 ans qui permet à l'association de prendre 82 mineurs et jeunes majeurs jusqu'à 20 ans, des deux sexes, au titre des articles 375 à 375-8 du Code Civil, de l'Ordonnance du 2 février 1945 et du décret du 18 février 1975.

L'association est spécialisée dans la prise en charge de pré-adolescents et adolescents en danger ou délinquants, mais elle peut également accepter la prise en charge d'enfants plus jeunes. La Sauvegarde définit sa mission selon trois fonctions principales : une fonction éducative, une fonction thérapeutique et une fonction sociale. La Sauvegarde intervient en moyenne auprès de 66 enfants. Au 15 janvier 2002, 56 enfants dont 5 majeurs faisaient l'objet d'un placement familial. Le prix de journée en 2001 est de 88,98 € (583,68 F) ; il était de 82,35 € (540,18 F) en 2000.

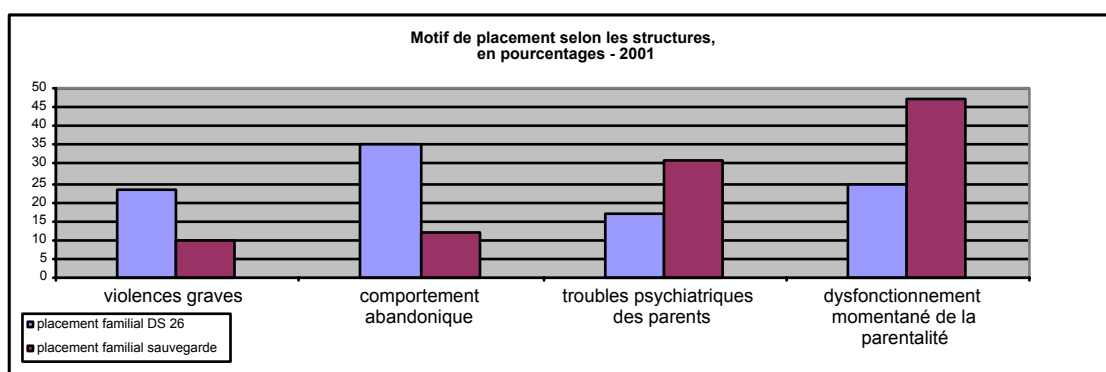
L'âge moyen d'entrée des enfants en placement familial est de 10 ans. Quasiment autant de filles que de garçons sont placés et ces placements concernent 9 drômois sur 10.



Le placement familial public occupe une place majoritaire dans le placement ASE puisqu'il concerne près de 58 % des enfants. Aucun des enfants n'est accueilli du fait d'un placement direct. Le placement familial associatif en revanche a pour principale origine un placement ASE (43 %) ou un placement direct (37 %). La répartition totale du mode d'entrée est donc la suivante :



Le mode d'entrée en placement familial est très majoritairement un placement ASE.



Le placement familial de l'Association de la Sauvegarde de l'Enfance prend en charge des enfants dont le motif de placement est majoritairement celui d'un dysfonctionnement momentané de la parentalité pour cause de conflit conjugal, de troubles psychopathologiques, de problèmes d'alcool, de déficience intellectuelle, de précarité économique, de démission, avec le plus souvent un effet cumulé de ces différents facteurs.

Dans une moindre mesure, l'association prend aussi en charge des enfants dans le cas de troubles psychiatriques des parents.

- Globalement, un enfant sur trois est placé en famille d'accueil pour cause de comportement abandonnique : il s'agit d'un comportement parental marqué par des faits d'abandon ou de négligences graves aboutissant à distendre le lien parents/enfants dans des conditions mettant l'enfant en danger (incurie familiale, insécurité affective, enfants livrés à eux-mêmes).
- Enfin, la durée moyenne de placement est de 6 ans et 10 mois dans le cadre du placement associatif. Il est de 4 ans et 10 mois dans le cadre du placement par la DS 26.
- En 2001, 110 enfants sont sortis du dispositif. La durée moyenne totale de placement est donc de 5 ans.

Grille synthétique des placements d'enfants en famille d'accueil

Organisme	Données générales							Mode d'entrée				Motif de placement				Comportement psychopédagogique				Relations avec la famille							
	mineurs	majeurs	âge	garçon	filles	drômois	non réponse	375 ASE	375 DIRECT	placement volontaire	délégation à l'autorité parentale	violences graves	comportement abandonnique	troubles psychiatriques des parents	dysfonctionnement momentané de la parentalité	scolarisé	retard scolaire de plus de 2 ans	orientation CDES prononcée	orientation CDES en cours	suivi psycho-thérapeutique	accueil établissement spécialisé	retour en famille autorisé le week-end	retour en famille autorisé vacances	aucun retour possible	référé désigné existe	vit avec la famille	droit de visite restreint
PFS Montélimar	94	3	10,3	40	54	87	7	68	0	11	15	35	30	8	20	75	7	11	5	23	12	61	47	12	0	0	28
PFS Portes	107	1	9,2	54	53	101		96	0	5	6	17	38	17	35	86	11	7	3	31	7	59	38	8	0	0	37
PFS Valence	111	1	9,4	59	52	107		98	0	4	9	14	45	32	19	80	9	10	2	22	13	62	37	7	0	0	34
PFS Romans	83	5	9,6	47	36	77		73	0	7	3	18	31	10	24	61	8	5	3	21	13	60	43	3	0	0	19
PFS Tain	84	2	10,0	42	41	51	23	70	0	8	6	24	23	16	20	61	5	5	2	17	13	40	31	6	0	0	30
Total placement familial	479	12	9,7	242	236	423	30	405	0	35	39	108	167	83	118	363	40	38	15	114	58	282	196	36	0	0	148
PFS sauvegarde	51	5	14,3	33	18	43		22	19	3	7	5	6	16	24	43	10	11	0	10	2	31	31	14	28	0	0
Total placement familial	530	17	10,1	275	254	466	30	427	19	38	46	113	173	99	142	406	50	49	15	124	60	313	227	50	28	0	148
%		3 %		52%	48%	88%	6%	81%	4%	7%	9 %	21%	33%	19%	27%	77%	9 %	9 %	3 %	23%	11%	59%	43%	9 %	5 %	0	28%

Annexe 3

Extraits du rapport d'activités 2004 du Placement Familial de la Drôme – mars 2005

Les enfants

Au 31 décembre 2004, 421 enfants sont pris en charge par les 5 unités du Placement Familial.

A. Le statut de ces enfants

Ces situations d'enfants sont, pour la majorité, des mesures judiciaires. Pour 350 d'entre eux (soit 83,14%), pour 29 situations, il s'agit d'enfants pupilles, DAP (Délégation d'autorité Parentale) ou sous tutelle (soit 6,89%) et 42 situations en contrat administratif (soit 9,98%) dont 8 jeunes majeurs (1,9%).

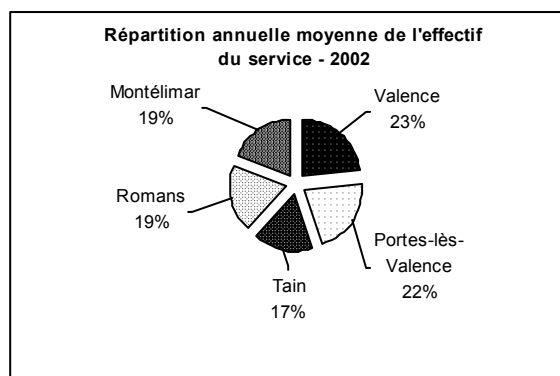
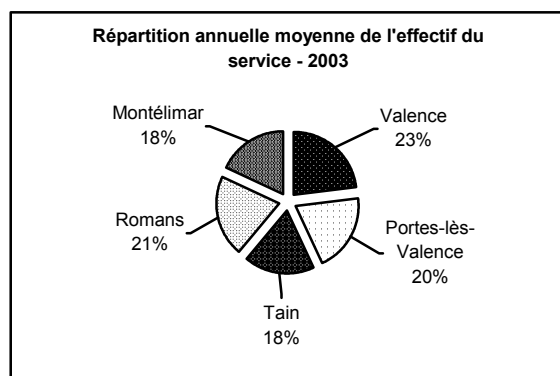
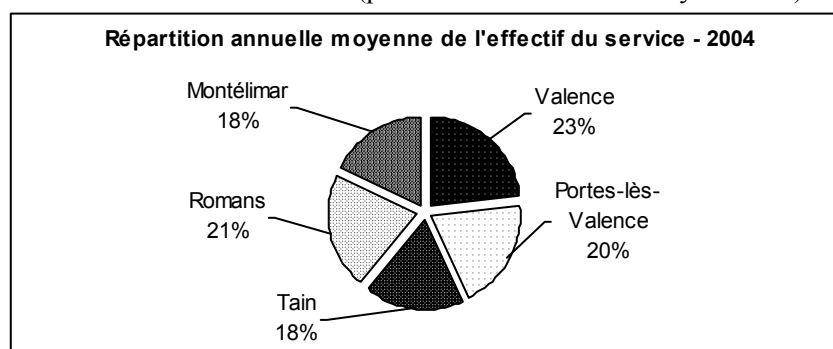
B. Le sexe de ces enfants

La répartition est de 49,6% de filles pour 50,4% de garçons : 209 filles, 212 garçons.

C. La répartition géographique de ces enfants

Ces situations sont réparties géographiquement sur les 5 unités de Placement Familial :

- 86 enfants sur l'unité de Tain (pour un effectif annuel moyen de 85),
- 78 enfants sur l'unité de Romans (pour un effectif annuel moyen de 88),
- 93 enfants sur l'unité de Valence (pour un effectif annuel moyen de 98),
- 90 enfants sur l'unité de Portes-lès-Valence (pour un effectif annuel moyen de 89),
- 74 enfants sur l'unité de Montélimar (pour un effectif annuel moyen de 76).



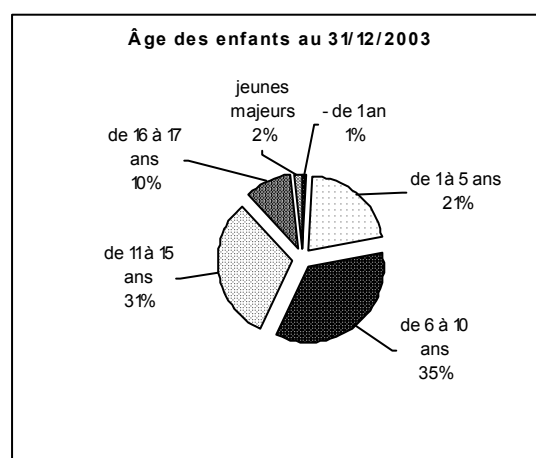
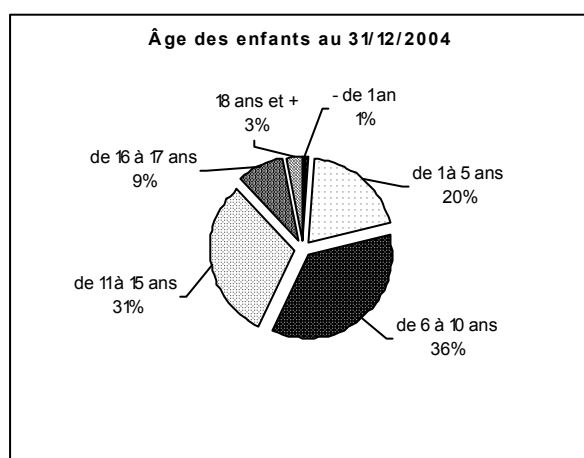
La répartition entre unités se fait principalement en fonction du lieu d'habitation des parents. Ce qui explique, en partie, les effectifs importants des unités de Valence et Portes-lès-Valence (bassin valentinois à forte concentration de population).

D. L'âge de ces enfants

L'âge moyen des enfants est de 10 ans. Près de 66% des enfants ont entre 6 et 15 ans comme en 2003.

	Montélimar	Portes	Romans	Tain	Valence	Total	
Âge au 31/12/2004	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	%
- de 1 an	1	1	0	1	1	4	0,95
de 1 à 5 ans	18	15	13	17	23	86	20,43
de 6 à 10 ans	14	35	33	31	36	149	35,39
de 11 à 15 ans	30	28	26	24	24	132	31,35
de 16 à 17 ans	10	7	6	11	5	39	9,26
18 ans et +	1	4	0	2	4	11	2,61
Total	74	90	78	86	93	421	100
Âge moyen par unité	10,55	10,32	9,98	9,97	9,29	9,99	

Plus de 21% des enfants ont moins de 5 ans et 56,77% des enfants ont moins de 10 ans.

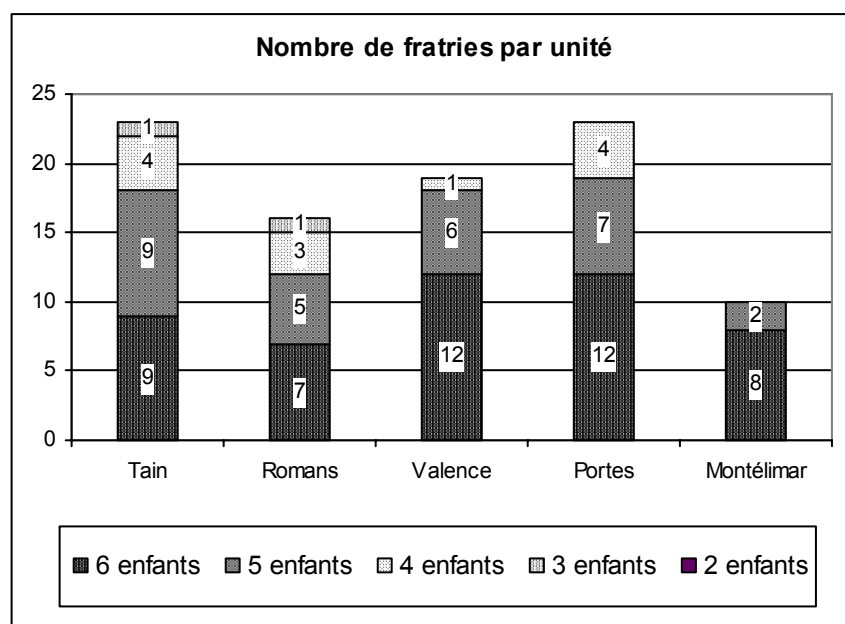


Cette répartition est globalement identique sur les 5 unités, à l'exception de Montélimar (40,5% des enfants ont entre 11 et 15 ans, contre une moyenne de 31,35% pour l'ensemble des unités). Cette répartition est quasiment identique à celle constatée en 2003.

E. Les fratries

239 enfants sont issus d'une fratrie dont les enfants sont confiés totalement ou partiellement au service de Placement Familial, soit plus d'un enfant sur deux.

Nombre de fratries de	Tain	Romans	Valence	Portes	Montélimar	Total des fratries
2 enfants	9	7	12	12	8	48
3 enfants	9	5	5	7	2	28
4 enfants	4	3	1	4	0	12
5 enfants	0	1	0	0	0	1
6 enfants	1	0	0	0	0	1



F. Les séjours de vacances

Un enfant sur deux est parti dans un centre de vacances au cours de l'année. Sur une moyenne annuelle de 433 enfants confiés en 2004, 222 ont bénéficié de séjours, c'est-à-dire 51% de l'effectif :

- 2 enfants sont partis pour 4 séjours
- 6 enfants sont partis pour 3 séjours
- 34 enfants sont partis pour 2 séjours
- 180 enfants sont partis pour 1 séjours

		Montélimar	Portes	Romans	Tain	Valence	Total
Séjour été	Nb séjours	54	46	50	35	37	222
	Nb enfants	47	46	50	35	36	214
	Durée moyenne	12,24	13,96	12,5	12,14	13,5	12,89
Autres	Nb séjours	25	8	1	9	9	52
	Nb enfants	24	8	1	9	9	51
	Durée moyenne	7,04	5,8	8	6,66	7,11	6,77

Ce qui porte le nombre de séjours à 274. Le nombre de séjours le plus important est pour les vacances d'été : 221 séjours sur 274.

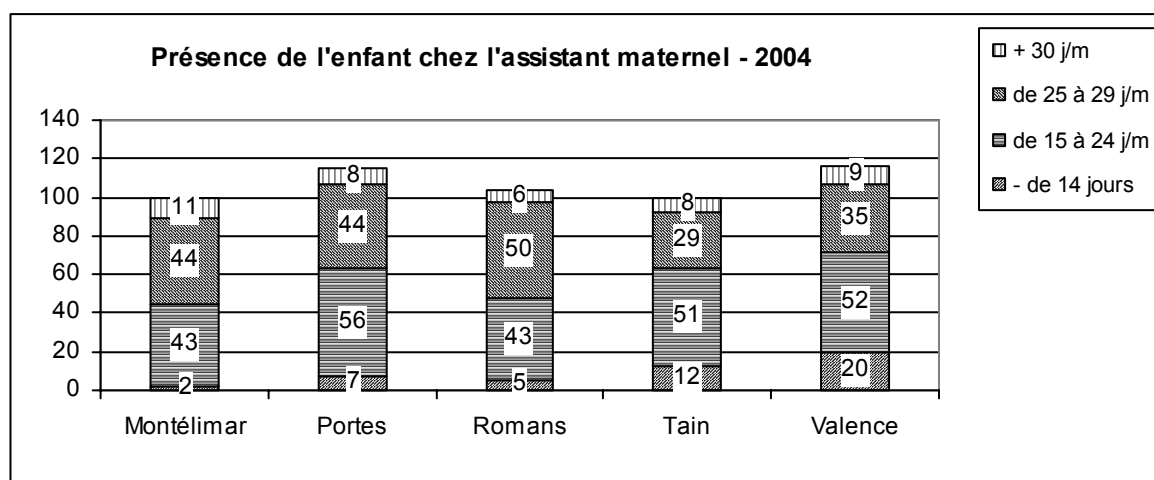
Le coût pour le Conseil Général, pour l'ensemble des séjours, s'élève à 147 103,87 €.

Le principe retenu pour les séjours vacances est d'un à deux départs d'enfants (été-hiver), sauf pour les situations particulières d'enfants qui ne partent jamais, et ceci dans le respect du budget alloué, avec l'accord de la responsable de service.

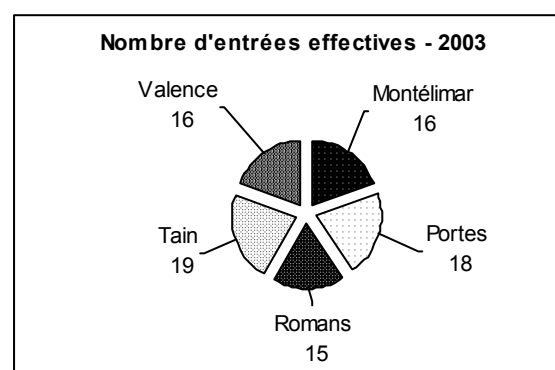
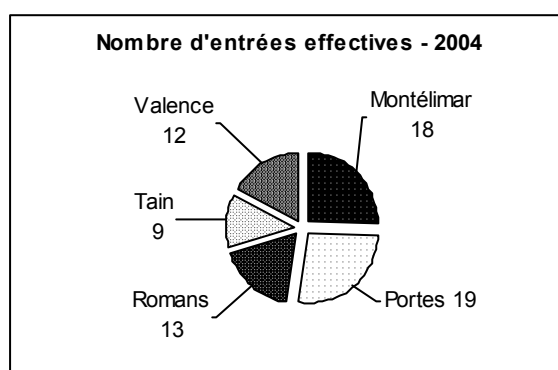
G. Le type d'accueil et la présence chez la famille d'accueil

30 enfants confiés en famille d'accueil sont en internant la semaine et en famille d'accueil les week-ends. Pour les autres, il s'agit d'accueils continus, avec ou sans hébergement chez les parents les week-ends.

En moyenne, les enfants sont présents 24,5 jours par mois chez l'assistant maternel. Cette moyenne est quasiment la même sur les 5 unités : 23,8 jours à Montélimar contre 25,2 jours à Portes-lès-Valence.



H. 71 enfants sont entrés au cours de l'année (84 enfants en 2003)



Qui sont-ils ?

- 35 filles et 36 garçons.
- 2 enfants sont revenus en famille d'accueil après un retour en famille (3 en 2003), ce qui est très peu au regard des 91 enfants sortis.
- **Quatre territoires sont à l'origine de ces mesures de placement.**

	Tain	Romans	Valence	Portes	Montélimar	Total	%
Drôme des Collines	8	13	1	4	0	26	36,62
Drôme Valence	0	0	11	9	0	20	28,17
Vallée de la Drôme	0	0	0	5	0	5	7,04
Drôme provençale	0	0	0	0	18	18	25,35
Autres départements	1	0	0	1	0	2	2,82
Total	9	13	12	19	18	71	100

- Âge moyen à l'arrivée dans le service : 7 ans.

	- 1 an	1 à 2 ans	3 à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Moyenne
Montélimar	4	3	3	2	5	1	6,74
Portes	1	3	4	8	2	1	6,83
Romans	0	1	1	9	2	0	8,58
Tain	1	1	1	2	2	2	8,87
Valence	1	4	3	4	0	0	4
Total	7	12	12	25	11	4	6,91

➤ 33,8% de mesures administratives.

STATUT	Administratif	Judiciaire
Montélimar	3	15
Portes	6	13
Romans	5	8
Tain	3	6
Valence	7	5
Total	24	47

➤ 1 entrée sur 2 est réalisée en direct, sans passage par DDAU.

2004	Famille	D.D.A.U. ¹	Autre FA ²	Autre département
Montélimar	1	11	5	1
Portes	3	11	1	4
Romans	5	4	4	0
Tain	1	5	2	1
Valence	2	5	4	1
Total	12	36	16	7

¹DDAU : dispositif départemental de l'accueil d'urgence

²FA : famille d'accueil

Sur les 36 situations avec passage au DDAU, 23 ont eu lieu à la Maison des Enfants et 13 à l'AMAPE de La Laupie, dont 4 en familles d'accueil.

2003	Famille	D.D.A.U.*	Autre FA**	Autre département
Montélimar	4	8	2	2
Portes	2	14	1	1
Romans	0	15	0	0
Tain	0	15	4	0
Valence	2	8	6	0
Total	8	60	13	3

Sur les 71 entrées, 17 ont fait l'objet d'une mise en œuvre immédiate, 17 situations d'une mise en œuvre de moins de 20 jours, 22 situations entre 20 et 45 jours et 15 situations en plus de 45 jours. Si on exclut les mises en œuvre immédiates, la moyenne est de 32,04 jours.

I. Les changements de famille d'accueil ou d'unité au cours de l'année

Au cours de l'année :

➤ 30 enfants ont changé de famille d'accueil :

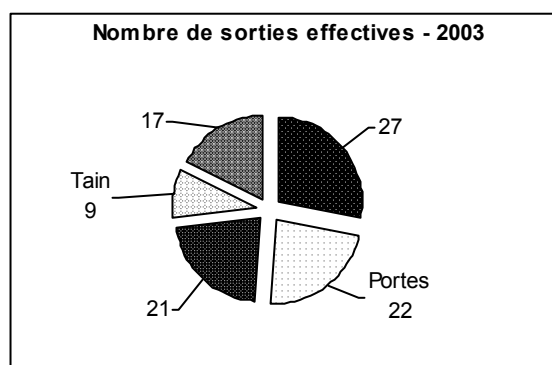
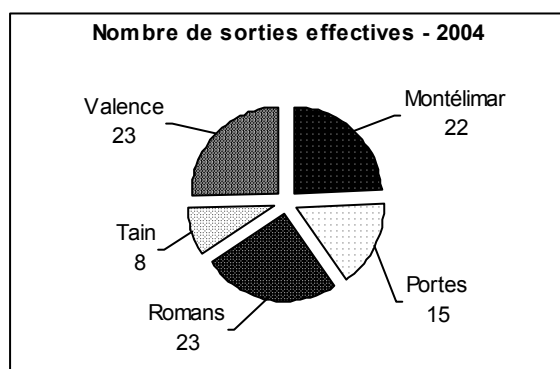
- 18 sur 30 (soit 60%) sont des changements à la demande de l'assistant maternel du fait des difficultés rencontrées au cours de l'accueil de l'enfant, dont 2 démissions.
- 1 sur 30 (soit 3,3%) est un changement qui a été demandé par le service (l'assistante maternelle n'étant plus agréée par un autre département que la Drôme).
- 10 sur 30 (soit 33,3%) sont des arrêts d'accueil d'un commun accord (service et assistant maternel).
- 1 sur 30 (soit 3,3%) est un changement suite au décès de l'assistante maternelle.

	Montélimar	Portes	Romans	Tain	Valence	Total
Demande du service	0	1	0	0	0	1
Demande de l'AM	5	5	1	1	6	18
Demande conjointe		3	4	1	2	10
Décès de l'AM				1		1
Total	5	9	5	3	8	30

➤ 7 situations ont dû changer d'unité en cours d'année pour préserver la qualité du suivi éducatif :

- 5 situations de Portes-lès-Valence sont désormais suivies par l'unité de Valence,
- 1 situation de Tain est désormais suivie par l'unité de Valence,
- 1 situation de Tain est désormais suivie par l'unité de Portes.

J. 91 enfants ont quitté le service au cours de l'année



	Nb sorties	Durée moyenne	Âge moyen à l'entrée	Âge moyen à la sortie
Montélimar	22	5,15	7,01	12,16
Portes	15	5,95	6,93	12,86
Romans	23	3,82	7,31	11,13
Tain	8	8,02	6,20	14,22
Valence	23	6,91	5,95	12,85

➤ La durée moyenne du placement pour ces 91 enfants est de **5,64 années, au lieu de 4,75 en 2003.**

Sur les 91 enfants sortis, on constate que :

- 40,6% sont restés placés moins de 2 années (44% «en 2003)
- 24% sont restés placés entre 3 et 5 ans (28% en 2003)
- 35% sont restés placés plus de 6 années (27% en 2003)

	Famille	SA	Majorité	Autre département
Montélimar	14	3	3	2
Portes	10	0	4	1
Romans	20	2	1	0
Tain	3	0	3	2
Valence	15	4	3	1

➤ Motif de la fin du suivi par le service :

- 62 mineurs sont retournés en famille, soit 66% des sorties
- 9 mineurs ont été réorientés vers le service accueil (SA)
- 14 jeunes ont atteint leur majorité
- 6 mineurs sont désormais suivis par un autre département, du fait du dessaisissement du Juge des Enfants de la Drôme.

➤ Statut au moment de la sortie du service :

- 67 enfants dans le cadre d'une mesure judiciaire
- 5 enfants dans le cadre d'une mesure administrative
- 2 enfants en DAP²
- 17 jeunes majeurs

² DAP : Délégation d'Autorité Parentale.

Annexe 4
Tableau récapitulatif des caractéristiques du public interrogé

FOYER 1				
Nom	Age	Type du placement	Durée	Nombre de placements
A	17 ½ ans	OGASE	5 ans	1

FOYER 2				
Nom	Age	Type du placement	Durée	Nombre de placements
B	17ans10mois	OG	6 mois	2
C	17 ½ ans	PA	12 mois	3
D	17 ½ ans	OGASE	9 mois	2
E	17 ½ ans	OGASE	17 mois	1
F	16 ½ ans	OG	6 mois	1
G	16 ½ ans	OGASE	17 mois	1
H	16 ½ ans	OG	3 ans	2
I	17 ½ ans	OGASE	13 mois	1
J	17 ½ ans	OGASE	2 ans et 2 mois	3
K	16 ½ ans	OGASE	4 mois	3
L	17 ½ ans	PA	8 mois	2

FOYER 3				
Nom	Age	Type de placement	Durée	Nombre de placements
M	15 ans	OG	4 mois	1
N	17 ¾ ans	PA	1 an	3
O	16 ½ ans	OG	1 an	1
P	16 ½ ans	PA	9 mois	1

Unité du PFD				
Nom	Age	Type de placement	Durée	Nombre de placements
Q	15 ½ ans	OGASE	14 ans	1
R	17 ans	PA	16 ans	1
S	15 ans	OGASE	13 ans	1
T	16 ans ½	OG	12 ans	3

OG : Ordonnance de Garde judiciaire directe : l'enfant est confié par le Juge à l'établissement.
 OGASE : Ordonnance de Garde judiciaire indirecte : l'enfant est confié par le Juge aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance.
 PA : Placement Administratif.

Annexe 5 Grille d'entretien de l'enquête de terrain.
--

THEME : le placement.

Sais-tu dans quel cadre tu es placé ?

Depuis combien de temps ? (histoire du jeune)

Qui a demandé ton placement ?

Étais-tu d'accord pour ton placement ?

Comment le vis-tu ?

Peux-tu en parler ?

Vis-tu ton placement comme une contrainte ?

Ton placement te permet-il d'avoir des désirs, des projets ? Comment ?

Te sens-tu acteur (trice) dans ton placement ? De quelle manière ?

THEME : la référence.

L'établissement a-t-il mis en place un(e) éducateur(trice) référent pour toi ?

De quelle manière ?

Quelles attentes as-tu de lui (d'elle) ?

Quelles sont tes relations avec lui(elle) par rapport à la référence (projet, synthèse) ?

Comment interpellas-tu ton référent pour lui parler de ton projet ?

THEME : le projet.

Y a-t-il un projet clairement défini pour toi ? Quand ? Comment ?

En as-tu connaissance ?

Est-il écrit ?

Es-tu d'accord avec ce projet ? Pourquoi ?

Comment y as-tu participé ?

Te sens-tu acteur(trice) dans ce projet ? Que faudrait-il pour cela ?

THEME : la synthèse.

Qu'est-ce que la synthèse pour toi ?

Quelles questions y sont abordées ?

Quelles sont tes attentes ?

Y participes-tu ? De quelle manière ?

As-tu le sentiment de pouvoir dire ce que tu ressens, ce que tu veux lors de cette réunion ?

Te sens-tu autorisé à dire si tu n'es pas d'accord ?

Est-ce que tu prépares cette réunion ? Comment ?

Y a-t-il des décisions prises ? Lesquelles ?

As-tu quelque chose à rajouter ?

Je te remercie.

Annexe 6

Exemplaire d'un entretien - Entretien de B, 17 ans et 10 mois.³

Sais-tu dans quel cadre tu es placé, si c'est un placement direct, judiciaire ?

- Placement direct.

Qui a demandé ton placement ?

- Ma juge ! ... Je pense.

Oui.

- C'est la juge... je crois que c'est ma juge hein.

Et ça a été demandé par qui ce placement au départ ?

- Par mon éducatrice PJJ.

Suite à des problèmes que tu as eus avec ta famille ?

- Ouais. Et... c'est la suite.

Est-ce que quand tu as été placé, donc, tu es placé depuis ? Quelle date ?

- Ici ?

Non !

- Le CER, c'est un placement ?

Oui.

- Le ... 14.. le 18 Mai (2004), je suis resté au CER (*centre éducatif renforcé*) et là, je suis placé depuis le 6 septembre (2005)... ça fait 6 mois, je suis ici au foyer.

Est-ce que tu étais d'accord avec ce placement ?

- Au début, pas trop. Heu... Je voulais rester chez moi, en fait...au début. Quand je suis revenu du CER, j'aurais préféré rester chez moi, en fait, je suis content de... très vite, j'étais content d'être parti de chez moi en fait...

Alors, si je reviens sur... : quand au début, tu dis : j'étais pas trop d'accord, est-ce que tu peux expliquer pourquoi ? Quand tu as dit : je voulais rester chez moi, mais il y avait peut-être d'autres choses aussi ?

- Non, parce que j'y pensais pas... j'avais pas envie de... de ... j'avais envie de rester sur G. parce que ben, j'avais fait toute ma vie là-bas... J'avais envie de rester... j'avais envie de rester près de mes copains et tout... Et c'est pour ça quoi, qu'au début, j'aurais préféré aimé être placé à G. plutôt qu'à R.

Il y avait la question de l'éloignement aussi ?

- Ouais, c'était ça le truc... le foyer, de toute façon, je savais que j'allais y aller donc heu...je m'y étais fait, donc après, il n'y avait plus de problème ! C'était bien pour moi. Et après heu... j'aurais préféré être à G. au début, mais en fait... c'est très bien comme ça s'est fait...

Et quand au début, tu n'étais pas d'accord, est-ce que tu penses que tu l'as vécu au début comme une contrainte ?

- Non. (silence) Non, je me rappelle, je n'étais pas d'accord, jusqu'au moment où je suis arrivé, après je me suis vite intégré, il y a plus eu de problème tout de suite après.

Donc, tu t'es relativement adapté ?

- Ah ouais !

Et par rapport à ce que tu pensais, c'était peut-être mieux que ce que tu l'imaginais ?

- Ah ouais, c'est mieux ! Enfin, moi c'est... là, avec le recul, je préfère avoir été placé loin de G. qu'à G.

Mais ça, c'est parce que ça te protège des risques éventuels que tu pouvais avoir à côté de Grenoble ? Par rapport aux copains, je ne sais pas... à te laisser entraîner ou...

- Bé, je serais resté chez moi, je serais pas heu... j'aurais pas été comme je suis maintenant ! Enfin... Bien dans les règles et tout... J'aurais été plus comme... comme heu... quand j'étais pas placé, quand je suis resté chez moi... Ça aurait pas été pareil ; il y aurait eu tous les problèmes de délinquance qui seraient restés hein ! J'aurais été tout le temps dans le même... j'aurais pas été dans la même dynamique de recherche de travail.

D'accord. Est-ce que dans ton placement, tu te sens acteur, c'est-à-dire que tu es partie prenante pour t'impliquer dans ce que tu dis ? Par exemple, dans une recherche de travail, dans une formation...dans l'intégration sociale, te faire des copains....

- Ben oui, je suis acteur ! Si... si je veux pas chercher du travail, j'en cherche pas ! Après, c'est si moi, je veux en chercher eh ben, j'en cherche ! Après, si je veux être aidé, c'est... c'est quand même moi qui... Ouais, c'est moi qui suis l'acteur de mes projets hé ! Je ne suis pas heu... dirigé par les éducateurs !

Est-ce que tu penses que c'est le fait que tu aies été placé qui te permet de faire ça ? Par exemple, je sais bien que tu ne peux pas dire si tu n'avais pas été placé ce que tu serais devenu aujourd'hui, mais en tout cas, pour toi, le fait d'avoir été placé, ça t'a permis ça ?

-[silence]

³ Cette personne, devenue majeure trois mois après l'entretien, nous a donné l'autorisation de le diffuser dans ce mémoire.

Tu ne sais pas ?

- Non.

En tout cas, tu as dit aussi au début : mon placement, je trouve que c'est une bonne chose quand même ?

- Ouais ! C'est une bonne chose parce que ouais... Parce que chez moi, je cherchais pas vraiment du travail, enfin... je cherchais du travail heu... histoire de « faire style » : je cherche du travail quoi ! Je cherchais plutôt d'aller voir mes copains dès que je pouvais ! Maintenant, je cherche vraiment du travail parce qu'ici, c'est pas pareil... C'est différent...

Est-ce que tu peux revenir sur les raisons qui ont amené ton placement ? Si tu veux en parler, si tu ne veux pas, c'est pas grave...

- Au début, c'est des gros problèmes familiaux.... Qui sont allés très loin quand même, avec des plaintes sur moi et tout ça... Donc après, ça a fini heu... par un CER, puis par un placement en foyer... Et puis des petits actes de délinquance... ouais... des petits actes de délinquance comme ça quoi...

Et tu avais une éducatrice PJJ, à partir du moment où il y a eu les plaintes de tes parents sur toi ? Ou avant ?

- Avant, ils avaient déjà mis une mesure de...

D'AEMO ?

- D'AEMO, mais ça, ça me servait à rien du tout par contre hein ! [...]

Donc, le fait de changer de milieu quand même, ne plus être dans ta famille ni avec tes copains, être, on va dire plutôt influencé pour des choses qui ne sont pas forcément positives, finalement c'est bien : aujourd'hui tu le vois comme ça ?

- Ah ouais ! Heureusement que j'ai été placé, moi je dis hein ! Je serais pas placé, je serais pas comme je suis maintenant ! Ça, c'est sûr et certain hein !

Tu le dis aujourd'hui. Est-ce qu'il y a un an en arrière, tu aurais dit la même chose ? Objectivement ?

- Non.

Voilà.

- Non, parce que moi, les foyers à l'origine... les foyers où les copains ils ont été, c'était des foyers... heu... c'est pas un truc posé quoi... C'était les foyers bien heu... où c'était la castagne tout le temps... Tu es en foyer... tu faisais encore plus de conneries que si tu n'étais pas en foyer ! Je pensais qu'en foyer, ça me.. ça allait être pareil et en fait, c'est pas du tout... enfin... j'ai eu la chance de tomber dans un foyer qui m'allait quoi !

Est-ce que tu crois que c'est lié qu'au foyer, que c'est pas quand même, comme tu l'as dit tout à l'heure, lié à toi ? Je veux dire, honnêtement, si ici tu n'avais rien envie de faire et continuer tes « merdes », tu l'aurais fait ?

Disons les choses objectivement...

- Oui, mais c'est plus... enfin, mais dans un foyer où c'est heu...

Plus calme et plus contenu ?

- Enfin... C'est beaucoup plus ... enfin, c'est beaucoup plus facile de te poser, enfin moi, de chercher du travail et tout plutôt que dans un truc où c'est heu... que comme si... comme si... c'était une bande de potes qui essayaient de foutre la « merde » de partout hein ! C'est pas... ça aide pas à se calmer hein !

D'accord. La référence : le foyer a mis en place une éducatrice référente pour toi. Est-ce que tu sais comment ça a été fait ? Pourquoi c'est J. et pas un autre éducateur ?

- Pourquoi c'est J.? (silence). Ah... ça, franchement, je ne sais pas.

Tu n'as jamais posé la question ?

- Non, enfin... J'ai eu l'impression enfin je sais pas que c'est... surtout en fonction, de combien les éducateurs, ils ont de jeunes... A mon avis, c'est plus une question de disponibilité que de... si ce jeune-là, il serait bien plutôt avec cet éducateur... ou bien, je sais pas...

Oui, c'est ça.

- Enfin, moi, c'est ce que j'avais compris, ça fait que...

En tout cas, tu n'as jamais vraiment posé la question ?

- Non.

Quelles attentes as-tu de ton éducatrice référente, si tu as des attentes ?

- Si j'ai des attentes sur mon éducatrice référente ?

Est-ce que tu penses qu'elle a un rôle particulier, d'abord, qu'est-ce que ça veut dire pour toi, que tu aies une éducatrice référente ?

- Ben, c'est celle qui me suit un peu plus près, qui connaît heu... Que c'est elle qui s'intéresse un peu plus à mes démarches et qui... voit où je veux en venir, avec qui je parle de mes projets vraiment heu... que je parle bien de mes projets que... quand j'ai des problèmes sur un projet ou... quand j'ai des doutes sur un bon projet, comment ça va se goupiller et tout, ouais, je vais souvent voir heu... mon éducatrice référente. A la limite aussi, je vais voir celui qui travaille ! Après, c'est vrai que sur certains trucs c'est... je vais voir plus mon éducatrice référente ou elle vient me voir sur certains sujets parce que c'est celle qui me connaît... je sais pas c'est celle qui a le plus d'éléments sur moi, c'est celle qui... je sais pas, qui...

Qui prend en charge ton dossier.

- Ouais, qui gère mon dossier.

Ceci dit, l'éducateur référent travaille en équipe, donc...

- Ouais, toute l'équipe est au courant mais...

Par contre, c'est elle qui effectivement sauf si elle est malade, t'accompagne aux audiences, t'accompagne quand il y a des rencontres avec la famille...etc. Quelles relations as-tu par rapport à J. ?

- Des relations bonnes, ouais.

Est-ce que ces relations sont bonnes parce que c'est ta référente, ou parce que ça se passe bien avec J. ?

- Ah, ça je sais pas ! Enfin, ça se passe bien avec J. après si c'est parce que c'est mon éducatrice référente... heu...

Pas forcément ?

- Ben, je sais pas ! Ça a toujours été mon éducatrice référente donc, je ne peux pas me...

Mais par exemple...

- Je sais pas, le contact heu... enfin, je sais pas... je m'entends bien avec elle, même si je pense, ouais, ce serait même pas mon éducatrice référente, ce serait à peu près pareil...

Mais par exemple, est-ce que tu dis des choses à J. plus particulièrement parce que c'est ta référente, et que tu ne dirais pas à d'autres éducateurs ?

- Ah ben, quand j'ai besoin de me confier, non, je pense pas hein... Je dirais pas par exemple... En général, je ne pense pas. Je dis ... heu... au moment qui c'est qui est là, et avec qui je parle, c'est... non, je ne choisis pas ...

Est-ce que tu penses que, ce n'est pas un jugement que je vais te demander, de toute façon, ce que tu vas me dire, je n'irai pas le répéter à J. parce que je ne suis pas là pour ça, est-ce qu'elle répond bien à ce que tu attends d'elle : qu'elle t'écoute, qu'elle t'aide, qu'elle te comprenne, que si il y a quelque chose qui ne va pas, par exemple, tu disais dans ta formation, elle puisse être présente etc., ou est-ce que des fois, tu trouves qu'elle pourrait te demander plus ou t'aider plus ?

- Non, moi, je ne trouve pas, je trouve que c'est bien comme elle fait hein. J'ai pas du mal et tout... c'est toujours bien comme ça s'est passé... J'ai jamais eu à me plaindre qu'elle ne fasse pas son travail quoi !

Comment tu fais pour parler avec J. ?

- Comment je fais ? Pour parler avec J.

Ça peut être elle qui vient te voir ou qui te dit : bon...

- Ouais, sur heu... quand c'est elle qui a un truc particulier à me dire, bé... c'est elle qui vient me voir et après, bon, il y a pas de problème... Et sinon, moi, quand je veux lui parler, bé, ça dépend... des fois heu... comme heu... des fois, c'est dehors quand il y a la cigarette ou quand je me couche plus tard... j'aime pas parler quand il y a... Bé là, quand je parle, c'est après 9h 1/2, quand il y a les autres qui sont montés, et que je peux... comme ça je peux parler plus sereinement et ça, ouais, c'est dans le bureau ou c'est dehors. J'arrive toujours à trouver un moment pour parler avec l'éducateur, souvent c'est... avant d'aller... enfin, souvent quand il y a moins de monde.

Est-ce que tu as confiance dans la relation, alors je vais te poser deux questions : avec l'éducatrice référente, et avec les éducateurs en général ?

- Confiance ?

Quand tu leur parles, est-ce que tu as confiance dans les adultes avec qui tu parles ? Ou que, tu dis : ouais, peut-être que lui j'ai pas confiance, donc, je ne vais peut-être pas lui dire ça... ou il va peut-être le répéter ou le déformer, c'est ça avoir confiance... ?

- Ouais, mais quand je parle avec un éducateur, enfin... déjà, moi, je me prends pas... enfin, quand j'ai besoin de vider mon sac, je vide mon sac, après... je me prends pas la tête... Après, c'est heu... je pense bien que de toute façon, tout ce que je dis... en équipe, enfin... ça se dira plus ou moins de toute façon... Enfin, ce qui s'est..., si je raconte des trucs sur moi, ça va se dire... pour qu'ils aient tous l'information... donc je sais que entre les éducateurs, ça se dit, donc après... heu... ben ouais, je pense pas qu'après ils vont le dire à... Ouais, que ça reste dans le cercle du travail, ça c'est, je pense... ça là-dessus, j'ai confiance. Après, entre les éducateurs je sais bien que c'est obligé que... Oui, oui. Sinon, ils ne pourraient pas travailler correctement hein !

Est-ce que quand tu es arrivé, il y avait un projet clairement défini pour toi ? Au moment de ton placement, il y a eu une Ordonnance de Garde. L'ordonnance de garde, est-ce qu'elle est prononcée pour un an ou 6 mois ?

- Jusqu'à ma majorité.

Donc, ça fait plus d'un an, puisque tu as été placé en CER en mai, donc heu... Et à partir de là, est-ce qu'il y avait un projet défini pour toi ? Je sais pas : améliorer ta relation avec tes parents, avoir un boulot... les problèmes de délinquance ?

- Ouais, c'était de rechercher du travail, c'était sûr, ça c'est une évidence mais dans la délinquance, bon, ben, ça c'est normal aussi parce que...

Avec tes parents ?

- Ben ouais.. je sais pas... que ça aille mieux avec mes parents, mais ça c'est pas vraiment travailler, c'est dû à l'éloignement... et... c'est pas un travail, comme je rentre le W-E, et que là, je suis presque parti définitivement

de chez moi et que je ne ré habiterai plus chez moi... après, les choses elle peuvent se passer mieux... parce que c'est moins... ouais... C'est pas travailler à proprement dit, mais c'est heu... le fait du placement, ça se travaille tout seul en fait.

Tu prends de la distance et tu réfléchis autrement ?

- Mmm.

Est-ce que tu sais si ce projet était écrit ? Ou ce sont des choses qui ont été parlées à l'audience ?

- Franchement, j'en sais rien hein...

Est-ce que, en tout cas, dans les grands axes, tu avais été d'accord avec ce qui avait été décidé ?

- ... Ce qui avait été décidé de ? Par rapport au projet ?

Oui, toujours par rapport au projet ?

- Ah ben, oui ! Parce que la délinquance, de toute façon, ça j'avais compris au Sénégal, que j'allais arrêter, ça, je le savais de toute façon... Bon, après, il y a avoir envie d'arrêter et arrêter, c'est ...

Oui ?

- Ben, là... j'ai arrêté. Et après heu... pour le travail ben, j'ai souvent tr..., je voulais souvent être en formation ou au travail soit quelque chose, bon, j'ai souvent été pas sans rien faire, j'y ai été quand même hein, parce que c'est pas facile ! Ben, ouais... non, j'étais d'accord, parce que quand je savais hein... c'était ce qu'il fallait hein ! Que... pour le projet, j'étais d'accord !

Donc, encore une fois, je vais te poser la même question, pour le projet, est-ce que tu te sens acteur dans ce projet ?

- Ben, oui.

Comment ?

- Ben, dans la recherche de travail, c'est pas heu... c'est moi... c'est moi qui recherche le travail, après, quand il y a les éducateurs qui entendent parler d'un... c'est sûr qu'ils me donnent l'information, après si... si... ben, si je veux y aller, j'y vais, ils prennent pas rendez-vous à ma place... J'aurais pu être au foyer sans avoir envie de travailler, j'aurais pas travailler hein... Alors, ouais, après t'es acteur, ben ouais, pas à 100 % là-dessus parce que si... C'est toi qui décides, c'est toi qui fais ta vie quand même hein ! Tu es aidé mais c'est quand même toi qui... si tu... mais si c'est pas toi qui bouges, c'est... les éducateurs... ben, c'est pas eux qui vont se bouger à ta place.. Faut essayer de te bouger mais c'est pas eux qui vont se bagarrer pour toi.

Si j'approfondis la question de : c'est toi qui te bouges, tu le fais pourquoi ? Pour toi ou parce que tu es placé ?

- Pour moi. C'est pas parce que je suis placé que je peux le faire plus heu... sereinement parce que comme je ne connais pas grand'monde à R., faut que je trouve du travail pour pouvoir faire quelque chose tandis qu'à G., je trouve pas de travail, je passe un coup de téléphone, ma journée, elle est faite, hein... Sérieux ! Donc, ben, ouais, c'est pour moi, mais... sans le placement, je ne pense que... que j'aurais pas autant travaillé que depuis que je suis au foyer...

Donc, finalement, tu dis que le placement, il te préserve aussi quand même, que tu fasses n'importe quoi, encore une fois, tu redis que le placement il est bénéfique, quoi ?

- Ah, ouais, ben, pour moi, je pense qu'il est bénéfique à 100%, donc heu...

Même si au départ, tu n'étais pas d'accord, tu avais des appréhensions ?

- Ben ouais, mais au début, quand tu fais quelque chose, tu ne peux pas avoir le même recul que tu as 6 mois après...

C'est pour ça que je t'avais demandé comment tu l'avais vécu au départ, et tu as dit : peut-être, je me suis vite adapté, peut-être que le groupe était bien, que le foyer était bien et que, mais il n'y a pas que ça. Il y a peut-être aussi toi, qui as pris conscience de certaines choses quoi...

- C'est sûr, il y a moi, mais c'est aussi après, l'environnement, mais quand tu prends conscience que tu es dans le même environnement qui est comme ce que tu étais avant, et que tu n'as pas envie de revenir... enfin, c'est plus fac... enfin, c'est plus dur de rester dans la ligne de conduite que t'avais décidé hein... quand t'es heu... Et heu, quand tu veux pas faire pour toi, c'est pour ça quoi...

La synthèse : est-ce qu'il y a eu des synthèses pour toi ?

- Oui, une.

Quand ?

- Ça, c'est une bonne question ! Je sais pas, la synthèse heu... de... je sais pas, quand tu viens de rentrer...

Un mois après, environ.

- Ben, ouais, voilà. Il y a eu celle-là.

Qu'est-ce que c'est une synthèse pour toi ?

- Une synthèse pour moi ? Ben... c'est pour parler du jeune ! Avec heu... où il y a le directeur, où il y a tout le monde ! C'est pour parler de l'évolution qu'a fait le jeune, comment le jeune la vit, enfin, que tout le monde soit bien au courant, comment les parents le vivent, comment ça s'est passé du point de vue des éducateurs.. Il y a la psychologue aussi qui dit ce qu'elle... les 3 RV là qu'on a fait, qui dit son avis et ça fait que après, tout le monde sait bien ce qu'il se passe, dans le cadre du placement, tout le monde est bien au courant de... Enfin, ça fait qu'il n'y a pas de non-dit quoi.

Est-ce que tu avais préparé ou discuté de cette synthèse avec J. ou un autre éducateur ?

- Non, je n'avais pas préparé la synthèse.

Pourquoi ?

- Ben, en tout cas, je ne m'en souviens pas hein ! Parce que....

Avant d'y aller, tu as quand même demandé de quoi vous alliez parler ?

- Ben ouais, je savais comment... Ouais, je savais à peu près ce qui allait se dire mais... Ouais, j'avais pas heu....

Préparer : j'entends, discuter plus particulièrement avec J., ou avec des éducateurs parce que tu as déjà discuté de tel ou tel point... Non ? Pas forcément ?

- Non, moi, c'est... je ne dis pas les choses... non...non.

C'est aussi peut-être que la première que tu as eue, c'était aussi la seule et pour, au bout d'un mois d'arrivée, définir ce qui va se passer etc., d'être au clair entre tous, et qu'aujourd'hui, c'est le passage vers un autre tremplin... Est-ce que tu as des attentes par rapport aux réunions de synthèses ?

-

Par exemple, là, tu vas en avoir une. Est-ce qu'il y aura des choses particulières que tu voudras dire, qui vont être décidées ou que tu voudras demander ?

- En fait, là, je ne me suis pas encore... parce que je ne savais pas qu'il y allait avoir une synthèse. Jusque là, non, je ne sais même pas ce que je vais demander parce que.... Là.. je peux pas trop...heu... c'est pas une synthèse heu style... si elle ne se passe pas bien, je ne passe pas au service extérieur... Là, c'est pour heu...

Pour voir quels objectifs vont être définis par rapport au travail à faire en service extérieur.

- Ben, ouais, ben ouais. Il me semble qu'elle me l'a dit J., ça.

Est-ce que tu penses que la synthèse, tu la vois comme un jugement ?

- Non, mais là je ne savais pas... L'autre, je savais comment... enfin... c'était juste comme un bilan... pour heu...

On appelle ça une synthèse d'admission au service extérieur pour faire le relais avec les collègues, voir ce qui va être travaillé.

- Ben ouais.

Ça, tu en auras une.

- J'en avais jamais entendu parler !

As-tu le sentiment de pouvoir dire ce que tu ressens ?

- Aux synthèses ?

Oui, si tu es d'accord ou si tu n'es pas d'accord.

- Ben ouais, je pense.

Et est-ce que tu te l'autorises ?

- ... Ouais... Ah ben ouais, si je ne suis pas d'accord, de toute façon, je le dis, c'est comme ça... Mais après, il y a certains trucs, aux synthèses, qui est plus dur à parler vu que il y a tes parents... Si on parle de mes problèmes, des trucs avec mes parents... des fois, moi j'aime pas parler de moi, donc heu... enfin parler devant eux... donc heu... enfin, des fois, je ne dis pas heu... enfin, des fois, j'aime pas être devant eux... dire des choses comme ça... Mais en commission d'admission, c'est pas pareil, c'est pas le même style quoi, mais des trucs avec mes parents, moi, j'aime pas parler devant eux... Le seul truc qui peut faire un blocage par rapport à la synthèse, c'est t'as pas envie de t'exprimer sur tes relations avec tes parents devant tes parents... moi, c'est ce que j'aime pas faire donc heu...

Oui, en plus, quand tu arrives, comme tu dis, tu en parles avec des gens que tu ne connais pas donc... c'est encore moins facile, je pense...

- Ouais.

Je pense que tu peux éventuellement le vivre comme ça, en tout cas. Est-ce que la synthèse que tu as eue et celle que tu vas avoir, même si ce n'est pas les mêmes, on est bien d'accord, il y a des décisions qui sont prises ?

- Ben la première, non. Enfin, celle que j'ai faite.

Tu n'as pas eu le sentiment qu'il y avait des décisions qui ont été prises ? Sur le travail éducatif qu'il y avait à faire avec toi, par rapport à la recherche du travail, par rapport à tes relations avec tes parents encore une fois ?

- Ben je ne sais même pas si j'avais pas déjà commencé à faire quelque chose quand il y a eu ma synthèse.. De toute façon, j'étais déjà... ça avait déjà été plus ou moins dit... le travail avait déjà commencé à être fait quand je suis allé à la synthèse, donc après... ça a pas été une nouvelle heu...

Oui.

- Enfin, pour moi, la synthèse, c'est pas un truc qui m'a marqué en tout cas hein... Ben là, j'y repense parce que tu m'en parles mais sinon, quand je suis là...

Est-ce que tu penses que les synthèses peuvent être des bons moyens pour exprimer ce que tu veux, un bon moyen et un bon lieu pour exprimer ce que tu veux, parler de tes projets et tout ? Est-ce que tu penses que c'est utile, en tout cas ?

- Ben, tu peux en glisser deux, trois mots, vu qu'il y a le directeur, des fois, ça peut mieux passer. Moi, la dernière fois, j'ai parlé vite fait du contrat jeune majeur et tout... mais parce qu'il y a longtemps aussi, je venais d'arriver, donc c'était moins... Ouais, je pense que tu peux glisser des projets... De toute façon, les projets où tu parles plus facilement... ben je pense moi, personnellement, j'en parlerai plus facilement avec heu... un éduc avec qui je m'entends bien, quand je suis en bas dans le bureau, un soir... Ouais, c'est plus là que je parle de mes projets donc heu... que quand il y a heu... les chefs d'équipe... les directeurs... les psy heu... là, je me lâche moins là...

Tu as l'impression que ça fait plus institutionnel ?

- Ouais, ça fait plus officiel, t'sais projet officiel... t'sais enfin... tandis qu'avec l'éducateur, t'sais, je sais pas, la relation, elle est pas pareille !

Oui, puis, ici, nous on te connaît, on te voit tous les jours donc la synthèse, c'est effectivement plus officiel.

- Ouais c'est... quand c'est un projet... Enfin, moi, je ne parlerai pas moi, là-bas, d'un projet que j'ai jamais parlé avec un éducateur hein... ça heu... j'irais pas là-bas... dire un truc que même l'éducateur, il savait pas ! J'en parlerai toujours à l'éducateur en premier, je pense, pas je pense : c'est sûr ! C'est avec l'éducateur que j'ai le plus de... c'est plus facile... je sais pas... c'est plus... je sais pas, ça fait plus conversation facile plutôt que devant le directeur... que à... Je sais pas, je me lâche moins dans ces moments-là...

Moi, je ne sais pas, je suis de l'autre côté de la barrière. Est-ce que tu penses aussi qu'avoir un référent, c'est important ?

- Aux synthèses ? Oui.

Pourquoi ?

- Ben, moi, à la synthèse, déjà.. heu.. Elle a bien... bien résumé ce qui c'était passé et tout, ce qui fait que moi, j'ai pas eu besoin de trop prendre la parole et ça a été bien... Enfin, moi, je sais pas trop gérer... Moi, cette synthèse, je me laissais faire parce que je n'avais pas trop envie... Et ça fait que, ouais, là-dessus, moi, j'suis... Je pense que c'est bien... La synthèse, ouais, moi j'aime bien avoir ma référente aux synthèses ! J'aurais pas un éduc à côté de moi, je pense, je serais pas pareil !

Est-ce que tu penses que la référente qui est présente à ta synthèse peut te défendre au besoin ? Au sens où ce n'est pas un jugement, mais il y a des aspects de toi, plus négatifs qui peuvent être dits. Est-ce que tu as une attente par rapport à ta référente, de te défendre, au moins de te soutenir ?

- Ben, si, s'il y aurait pas l'éduc, comme il y a ta référente qui te voit tous les jours et tout, c'est plus... ouais, si on dit des trucs sur toi qui sont pas vrais, et que toi, tu essayes de te défendre et que t'arrives pas bien à trouver les mots, vu que.. enfin, vu qu'elle te voit tous les jours, elle sait... Je sais pas, elle sait que c'est pas vrai, elle peut te défendre facilement parce que c'est... parce qu'elle peut quoi... je sais pas comment expliquer hein !

Est-ce que c'est important pour toi, qu'il y ait un projet qui soit défini ?

- (silence)... Ouais. Ça, mon projet il était déjà clair dans ma tête quand je suis arrivé donc après, qu'il soit défini officiellement on va dire.. (silence) ça me change pas grand'chose quoi.

Alors, ici, parce que ce n'est pas le cas dans d'autres établissements, ici, le projet n'est pas écrit : tu en penses quoi ?

- Ben moi, ça me dérange pas ! Vu que mon projet heu... je sais pas... mon projet...enfin... il se sait plus ou moins.

Enfin, il devra être écrit, enfin, on va travailler là-dessus, parce qu'il devra être obligatoirement écrit.

- Moi, je pense pas... enfin... Moi, personnellement, il est pas écrit, ben ça va pas me changer... enfin, qu'il soit écrit ou qu'il ne soit pas écrit, ça me... Je sais, je sais le projet que j'ai à faire et je sais ce qu'il faut que je fasse et les éducateurs, ils savent ce qu'il faut... parce que... ils connaissent mon projet donc après, qu'il soit écrit ou pas écrit, moi, c'est pas heu... c'est pas important.

Parce que tu es venu et tu avais un projet, Benjamin.

- Moi ? Ouais ! Ben ouais !

Mais toi, tu es déjà arrivé avec un projet parce que, comme tu dis, tu es allé au CER, tu avais eu de l'AEMO, tu avis du pénal sur toi, enfin... il y a tout ça quoi. Je pense que ça doit rentrer en ligne de compte.

- Ben ouais, je parle pour moi ! Après, je parle pas pour les autres hein !

Est-ce que si en résumé, si je résume la situation, en disant que ton placement, tu ne l'as pas choisi, on est bien d'accord ? Au départ, si je te repose la question : tu l'as vécu comme une contrainte, mais rapidement, tu t'y es adapté ?

- En fait... Je sais pas que tu... Ben quand j'étais ici... en fait, ça n'a pas été pareil parce que quand je suis arrivé ici, j'étais direct cool, j'ai pas eu de problèmes.. c'est quand je suis arrivé du CER et qu'on m'a dit : tu pars à 80 k de G., là, j'étais dégoûté !

Là, tu n'étais pas d'accord ?

- Ben ouais ! Mais après, quand je suis arrivé ici, j'étais pas dans le refus de... Après, t'sais, j'ai réfléchi vite fait... et après quand je suis arrivé ici, c'était bon hein !

Est-ce que tu t'y es préparé dans ta tête, est-ce que tu t'y es résigné : de toute façon, tu n'avais pas le choix, il fallait bien que tu le fasses.

- Non, je savais de toute façon qu'il fallait que je vienne au foyer. Au début, ouais... avant quand t'es dans la rue, qu'ils me disaient d'aller en foyer, moi, je disais : ouais, pas question ! Moi, je reste.... Pas de foyer ! C'est pas pour moi. En fait, au... j'ai bien compris qu'il fallait que j'aille en foyer sinon, j'allais en rad donc après...

Donc, tu as réfléchi ?

- Ouais après... le foyer, je ne m'étais pas résigné... je dis... si... Ouais... au début... parce que... je ne connaissais pas les foyers comme ça, en fait. Moi, c'était les foyers pénal et tout... les trucs bien durs ! Donc, là heu... des foyers comme ça... un foyer comme ça là... on m'aurait ex... enfin, je sais pas... j'aurais... j'aurais connu des foyers comme ça, j'aurais pas été... pareil... quand on me disait : foyer... Parce que là... dès que je suis arrivé, j'ai vu direct, c'était... l'ambiance elle était posée... donc après c'est plus facile de... tu vois, je me suis vite intégré, je pense... et je m'entends presque bien avec tout le monde.. et ça c'est toujours bien passé...et... tant mieux !

Et j'en reviens au début, pour conclure, si je te demande si ton placement est une bonne chose ?

- Oui. (voix sourde)

Tu ne regrettes pas ?

- Non... Ah non, non ! Je... suis content d'avoir été placé en fait... Je pense que si ça se passe mal déjà, le jugement qui était mercredi là... Il aurait pas été pareil... A mon avis, là je serais même pas chez moi à c'te heure-là ! (silence) Je serais à Vars !

Ah oui ?

- Ah ouais je pense ! Parce que la juge elle m'avait dit heu... : « Tu te fais serrer une fois par la police, t'es parti... ». Et mes potes, je sais bien, ils ne se sont pas trop calmés.... Donc j'aurais été encore là-bas, j'aurais été encore dans les magouilles..

Donc, finalement, le foyer, il t'a protégé ?

- Ah ouais, moi, ça m'a protégé puis ça m'a... relancé au niveau du travail... et même heu... partout j'suis plus heu... posé qu'avant, je suis pas... Ouais, j'ai changé quoi !

Est-ce que tu penses, pour finir, que l'on prend compte si tu as des projets précis, différents de ceux qui peuvent être dits ? Tu peux les dire quoi, on tient compte de ta parole ?

- Un projet spécial ?

Mmm.

- ... Heu, je pense ouais que ce serait écouté en tout cas. Après, je sais pas parce que j'ai jamais eu de projet spécial donc heu...

Si ! Tu as une demande par rapport au service extérieur. Alors, il se trouve qu'on avance par rapport à ça, par rapport à ta relation avec A., ça c'est une chose, et même sans ça, tu sais bien que de toute façon, on était partant. A la fois, ça a bien émané de toi ?

- Ben non mais ouais, mais, ça c'est... Je sais pas, moi, je ne vois pas ça comme un projet exceptionnel, en fait.

Mais c'est quand même un projet exceptionnel... Tu en as parlé au début décembre hein.

- Ben, ouais, parce que.. j'en avais besoin ! Ça me donnait un but de plus, et comme en plus, je pense... parce que bon, je vais pas dire que je suis mûr parce que je n'ai pas mûri non plus tout seul... mais je pense me mettre dans la tête, je vais louer un appart déjà... enfin que je peux... aidé par les éducateurs, pas tout seul !

Non, mais tu as envie d'être plus autonome et plus indépendant ?

- Et je pense en plus que ça me pousserait encore plus pour... pour heu... le travail... parce que je sais très bien que... d'être au foyer, ben... si par exemple, t'as un patron, ben... t'sais tu t'es « niqué » la veille, il va te dire : Tchao, tu m'as saoulé ! Tu sais très bien que tu vas être nourri, logé... Mais quand t'es au service extérieur, tu as ton appart, tu payes ta bouffe, tu peux pas te... T'es plus dans l'aspect... t'es un adulte... tu dois pouvoir te gérer tout seul et après... Et ça, c'est... Pour le travail, je pense... ça... va être positif. Pour moi.

Est-ce que tu as autre chose à rajouter ?

- A tes questions ?

Oui.

- Non.

Je te remercie.