



HAL
open science

Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience

Élisabeth Leroux

► To cite this version:

Élisabeth Leroux. Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2016. Français. NNT : 2016MULH2440 . tel-01483776

HAL Id: tel-01483776

<https://theses.hal.science/tel-01483776>

Submitted on 6 Mar 2017

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

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



ECOLE DOCTORALE 519
Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes

**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation
et de la Communication (LISEC), EA 2310**

**Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide
sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression
du processus de résilience**

**Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'Éducation
présentée et soutenue publiquement par**

Elisabeth LEROUX

le 17 juin 2016

sous la direction de
Monsieur Loïc CHALMEL, Université de Haute-Alsace

MEMBRES DU JURY :

Monsieur Loïc CHALMEL, professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Haute-Alsace), directeur de thèse
Madame Huguette DESMET, professeur émérite en Sciences de l'Éducation (Université de Mons), examinateur
Monsieur Saeed PAIVANDI, professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Lorraine), rapporteur.
Monsieur Jean-Pierre POURTOIS, professeur émérite en Sciences de l'Éducation (Université de Mons), président du jury
Madame Catherine SELLENET, professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Nantes), rapporteur.

« Chacun d'entre nous avance dans le sillage de personnes qui l'ont aimé et qui, même passées sur l'autre rive, continuent de l'orienter de leur clarté modeste et sûre. »

Colette Nys-Mazure
octobre 2013

REMERCIEMENTS

Tout cheminement de recherche se nourrit tant d'une solitude, nécessaire, que d'une indispensable inscription dans un maillage relationnel, soutien et gage de durée.

Au rang de nos plus précieux tuteurs figure Monsieur Loïc Chalmel, qui accepta, dans un contexte délicat, la direction de ces travaux : son humanisme et sa rigueur nous ont marquée, le crédit qu'il a accordé à notre démarche fut un réel encouragement.

Nous souhaitons également remercier Mesdames et Messieurs les membres du jury, qui mirent leur temps et leurs compétences au service de l'enrichissement et de la mise en débat de notre contribution.

Les services du Conseil général de l'Ain nous ont accordé leur confiance pour la progression des investigations, de la Direction générale de l'action sociale aux travailleurs sociaux des Maisons de la Solidarité (MDS). Madame Avédiguian, à titre posthume, et Monsieur Besson, respectivement responsables de celles de Bourg-en-Bresse et de Châtillon-sur-Chalarnonne, n'auront ménagé ni leur temps ni leurs connaissances pour le lancement de cette étude. Sans le relais efficace des secrétaires de ces MDS, nous n'aurions pas pu entrer en relation avec les jeunes confiés. Que tous soient ici chaleureusement remerciés.

L'Éducation nationale, en la personne de Monsieur l'Inspecteur d'académie et de Mesdames et Messieurs les Inspecteurs de l'éducation nationale, par leurs autorisations et les conversations que nous avons eues avec un certain nombre d'entre eux, ont conféré à ce travail légitimité et reconnaissance.

Nos collègues enseignants furent régulièrement sollicités, pour leurs expériences et leurs points de vue. Ils ont ainsi considérablement élargi notre champ de vision.

Que de temps aurions-nous perdu et à côté de combien de ressources serions-nous passée sans l'implication et la compétence sans égal des documentalistes de l'Institut universitaire de formation des maîtres devenu Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de Bourg-en-Bresse, aussi passionnées de leur mission que nous-même de notre recherche. Identiquement, notre reconnaissance va aux personnels de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, et en particulier à Madame Elise Clément et à Monsieur Thierry Mainaud, avec qui nous avons régulièrement échangé par courrier électronique : leur disponibilité et leur souci de répondre avec précision à nos demandes furent très appréciés.

Monsieur Combaz nous initia à l'utilisation du logiciel SPSS qui s'avéra fort pertinent dans le traitement des données quantitatives : nous avons ainsi pu forger notre propre autonomie à partir de ses précieux apports.

Nombre d'amis et de membres de notre famille se reconnaîtront : leur relecture positivement critique, leur aide et leurs conseils furent des plus stimulants.

Quand vint l'heure de la retranscription des entretiens, de nombreux claviers s'activèrent pour nous prêter main forte : merci à toutes ces mains de l'ombre, qui donnèrent corps aux voix que nous avons enregistrées.

Ces voix, justement, sans lesquelles rien n'aurait pu avoir lieu... Des petits aux adultes, tous nos contacts furent de belles rencontres, desquelles on ne ressort pas indemne : un grand merci à vous, enfants et adolescents placés qui me présentèrent vos vies en toute confiance. Merci à vous adultes, ex-confiés, d'être revenus pour moi sur votre vécu d'enfant de la DdASS.

Vous fûtes nombreux à vous enquêter régulièrement de l'état d'avancement de mon travail. Sachez que votre intérêt, bien dosé, fut un constant soutien pour moi.

Enfin, je souhaite adresser un MERCI tout particulier à Elie, Anne, Claire, Siméon et Mathéo, mes enfants et à Charles, mon compagnon de vie, mes inspirateurs et mes confidents, sur ce long chemin.

**Parcours de réussite scolaire de jeunes
relevant de
l'Aide sociale à l'enfance :
conditions et modalités d'expression
du processus de résilience**

Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience.

RESUME

Cette recherche explore les conditions d'émergence et d'exercice de la réussite scolaire chez des jeunes relevant de la Protection de l'enfance, au travers d'une approche conjuguant positionnement et dynamique sociaux et relationnels et mobilisation individuelle. Elle a été réalisée, à partir de 2009, sur deux circonscriptions d'action sociale du département de l'Ain et alimentée par deux phases de travail de terrain. La première, quantitative, a été réalisée par questionnaire auprès des adultes (accueillants, travailleurs sociaux référents, enseignants) en charge des 229 jeunes confiés de ces deux zones et a consisté en un recueil de données relatif à leur parcours de placement, leur scolarité, leurs spécificités, leurs liens avec leur famille d'origine. La seconde, qualitative, a pris la forme d'entretiens auprès de ceux que l'exploitation des questionnaires avait permis d'identifier comme étant en réussite scolaire (N=83). Ont ainsi été recueillis 39 entretiens d'adolescents, auxquels ont été adjoints 7 apports d'adultes, « ex-enfants de la Ddass ». Le contenu de ces entretiens a été traité par la méthode Chartier (codage des unités d'informations), complétée d'un travail littéral approfondi autour des stratégies mises en œuvre.

Les résultats des analyses quantitatives confirment les soubassements traditionnels de l'adaptation scolaire et, en particulier, l'impact socio-culturel du milieu familial. Ils mettent, de plus, en évidence les ressources que ces jeunes déploient spécifiquement, dans leur parcours inattendu, ainsi que les ancrages et étayages qu'ils expérimentent. Les entretiens permettent d'affiner ces deux atouts. Apparaissent ainsi particulièrement discriminants au regard de la réussite scolaire la personnalité du jeune, marquée par une profonde détermination, une grande maturité, une aptitude à positiver son vécu et à envisager l'avenir avec confiance, le rôle de relations de proximité, entretenues avec un certain nombre de personnes marquantes, la capacité à se distancier d'événements ou de personnes susceptibles d'entraver la progression. Ces traits dessinent des processus et des expériences de résilience, où les fragilités ne sont pas absentes - leurs motivations sont diverses, leurs résultats ne sont pas tous excellents, leur passé ressurgit régulièrement - mais où l'école et le savoir apparaissent comme espaces de perspectives et comme médiateurs à l'expression et à la réalisation de leur reconstruction.

Mots-clés : *adolescence, distanciation, environnements, protection de l'enfance, rapport au savoir, résilience, réussite scolaire.*

The course for a successful scholarship among young people, depending on social child and youth services : conditions and modes of expressing of the process of resilience.

ABSTRACT

This research explores the emerging conditions and the successful scholastic results of those covered by the Protection for Children, through an approach grouping social and relational position and dynamics, and individual mobilisation. It took place in two sectors of the social action in the Ain department and concerned two phases of field work. The first one, quantitative, was achieved with a questionnaire for adults (the welcoming committee, social workers and teachers) in charge of the 229 youths in these 2 zones and consisted of a recording of facts relevant to their experience of placement, scholarship, specifications and their possible links or ties with their birth family. The second one, qualitative, resulted from meetings with those who appeared to be in academic achievement through the questionnaires (N=83). Thus, we were able to record interviews with 39 adolescents combined with those of 7 adults, themselves "ex-children of the Ddass". The contents of these meetings were analysed using the Chartier Method (a code of information units), in addition to an extensive amount of literal work about the used strategies.

The results of the quantitative analysis confirm the traditional foundations of scholastic adaptation and, in particular, the socio-cultural impact of the family. In addition, it brings out the resources which the adolescents specifically use in their unexpected course as well as the anchorages and supports they may experience. These meetings allow us to define both these opportunities. Moreover, this shows in a particularly specific way the personality of the adolescent with successful scholastic results, shown by a strong determination, an increased maturity, an aptitude for positive thinking about his/her life, with a confident outlook to the future, the role of the close environment, looked after by a certain number of influential figures and the ability to distant himself/herself from events or people likely to hinder his/her progress.

These specific features shape and form processes and experiences of resilience, where certain weaknesses are present - their motivations are varied, not all results are excellent as their past regularly reappears in their lives - but which above all bring into play learning and knowledge as sources of perspectives and as mediators to express and realise their reconstruction.

Keywords : *adolescence, distanciation, environments, child welfare, relation to knowledge, resilience, school achievement.*

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIERES	9
INTRODUCTION.....	20
PARTIE I : CONTEXTES	26
CHAPITRE 1 : Contexte historique de la protection de l'enfance.....	27
1.1. Charité, assistance, protection, soin : des logiques successives	27
1.2. Une logique de proposition de service en faveur du droit des usagers	29
1.3. Une logique de citoyenneté.....	31
1.4. Une logique d'accompagnement participatif encadré.....	32
1.5. Synthèse historique	33
CHAPITRE 2 : Contexte institutionnel l'ASE aujourd'hui.....	34
2.1. Définitions.....	34
2.2. Organisation	37
2.3. Mode opératoire	38
2.3.1. Le signalement	38
2.3.2. Les mesures.....	38
2.4. Données quantitatives	39
2.4.1. Les sources.....	39
2.4.2. Les bénéficiaires	40
2.4.2.1. Les effectifs.....	40
2.4.2.2. Les mesures d'accueil.....	41
2.4.2.3. Les actions éducatives.....	41
2.4.2.4. Age et genre.....	42
2.4.2.5. Mode d'accueil.....	42
2.4.3. Les personnels.....	43
2.4.3.1. Les corps de métiers.....	43
2.4.3.2. Les effectifs.....	44
2.4.4. Les finances	44
2.5. Synthèse	46
CHAPITRE 3 : Repères sur la scolarité des enfants de l'ASE.....	47

3.1. Les acteurs	47
3.1.1. Autour du concept d'Institution	47
3.1.2. Définitions.....	47
3.2. Ecole et ASE : des points communs	48
3.2.1. Autour des métiers	48
3.2.2. Autour des représentations.....	49
3.2.3. Autour des politiques	49
3.3. Ecole et ASE : des objectifs et des cadres bien distincts	50
3.3.1. Des textes de loi qui font référence.....	50
3.3.2. Une différence d'organisation et de conception	52
3.4. De possibles espaces de rencontre	54
3.4.1. La présence de la Protection de l'enfance à l'Education nationale.....	54
3.4.2. La présence de l'Education nationale à la Protection de l'enfance.....	57
3.4.3. L'appellation « Elèves à besoins éducatifs particuliers »	57
3.5. Synthèse	58
CHAPITRE 4 : Etude de la littérature relative à la scolarité des enfants de l'ASE	59
4.1. Une relative rareté des travaux.....	59
4.1.1. En Protection de l'enfance	59
4.1.2. Sur l'Ecole	61
4.1.3. Statut de la recherche-action	62
4.2. Les travaux.....	62
4.2.1. Une diversité de sources et des statuts inégaux	63
4.2.2. Contextes et objectifs.....	64
4.3. Les contenus.....	64
4.3.1. Le milieu d'origine.....	64
4.3.2. L'enfant confié.....	67
4.3.3. Le placement	68
4.3.4. Le cursus scolaire.....	68
4.3.4.1. Les redoublements	69
4.3.4.2. La non-scolarisation.....	70
4.3.4.3. La scolarisation en enseignement spécialisé.....	70
4.3.4.4. Etablissements médicaux.....	71

4.3.4.5. Etudes après le collège.....	71
4.3.5. Ce que disent les enseignants.....	72
4.3.6. Pistes suite à ces constats.....	73
4.3.7. Et après l'école ?.....	73
PARTIE II : CONCEPTS ET METHODES	76
CHAPITRE 5 : La réussite scolaire : contribution à un cadrage conceptuel.....	77
5.1. Des définitions	77
5.2. Eléments de compréhension.....	79
5.2.1. La réussite : l'envers de la difficulté ?.....	79
5.2.2. Une question de milieu familial ?.....	80
5.2.2.1. Les styles éducatifs parentaux.....	80
5.2.2.2. Les pratiques éducatives, entre héritage et tropismes.....	81
5.2.2.3. « L'école à la maison ».....	82
5.2.3. Une question de milieu scolaire ?.....	84
5.2.4. Un ensemble explicatif insuffisant.....	84
5.2.5. Des réussites paradoxales.....	84
5.2.5.1. Les apports de Lahire.....	85
5.2.5.1.1. Une attitude particulière vis-à-vis de l'école et de l'enfant.....	85
5.2.5.1.2. Des modalités de transmission	85
5.2.5.2. Les travaux de Castets-Fontaine.....	85
5.2.5.3. Les travaux de Fauguet.....	86
5.2.5.4. Tentative de compréhension des réussites scolaires paradoxales	86
5.2.6. Une question d'individu ?.....	87
5.2.6.1. Estime de soi.....	87
5.2.6.1.1. Définition et cadre	87
5.2.6.1.2. Processus d'élaboration et conditions de son émergence.....	88
5.2.6.1.3. Liens avec les résultats scolaires	89
5.2.6.1.4. Un espace interactif	89
5.2.6.1.5. ... et évolutif.....	90
5.2.6.2. Motivation et désir d'apprendre.....	91
5.2.6.2.1. Tentative de définition.....	91
5.2.6.2.2. Origines de la motivation pour le savoir	92
5.2.6.2.3. Modalités d'expression de la motivation scolaire	93
5.2.6.2.4. Lien avec les résultats scolaires	94

5.2.6.2.5. Un possible double ancrage pour les jeunes de l'ASE.....	96
5.3. Deux concepts, socles de la réussite scolaire des jeunes de l'ASE.....	97
5.3.1. A propos du rapport au savoir.....	97
5.3.2. Résilience.....	99
5.3.2.1. Définitions.....	100
5.3.2.2. Genèse et développement.....	102
5.3.2.2.1. Liens précoces et résilience.....	103
5.3.2.2.2. Tuteurs de résilience.....	104
5.3.2.3. Caractéristiques des personnes résilientes.....	105
5.3.2.4. Résilience assistée.....	107
5.3.2.5. Résilience scolaire.....	108
5.3.2.6. Conclusions.....	111
5.3.3. Rapport au savoir et résilience : une forme de complémentarité.....	112
CHAPITRE 6 : Cadre théorique et hypothèses.....	114
6.1. Cadre théorique.....	114
6.1.1. Le concept de distanciation.....	114
6.1.1.1. Une distance par rapport à des conditions optimales.....	114
6.1.1.2. Des acteurs potentiellement distanciateurs ?.....	115
6.1.1.3. Une orientation personnelle à la distanciation.....	115
6.1.1.4. Au plan théorique.....	116
6.1.1.5. Un espace de recoupement ?.....	117
6.1.2. Ancrage et proximité : un incontournable pendant.....	117
6.2. Problématique générale.....	118
6.3. Objectifs de recherche.....	119
6.4. Postulats de recherche.....	120
6.5. Hypothèses.....	121
6.6. Définitions des termes.....	121
CHAPITRE 7 : Choix des outils.....	122
7.1. Deux entrées complémentaires.....	123
7.2. L'approche quantitative.....	123
7.2.1. Définitions.....	124
7.2.2. Choix d'un outil.....	124
7.2.3. Présentation des questionnaires.....	124
7.2.4. Traitement des données.....	125

7.2.5. Premières limites de l’outil	126
7.3. L’approche qualitative	126
7.3.1. Définition	126
7.3.2. Choix d’un outil	127
7.3.3. Traitement des informations	127
7.3.3.1. La méthode Morin-Chartier	128
7.3.3.2. La méthode littérale	130
7.3.4. Bilan des outils méthodologiques	130
7.3.5. Confrontation des outils aux hypothèses	131
PARTIE III : TERRAIN D’OBSERVATION.....	132
CHAPITRE 8 : Contexte de l’étude.....	133
8.1. Présentation régionale générale	133
8.2. Le département de l’Ain	133
8.2.1. Aperçu démographique et économique.....	133
8.2.2. Enseignement et formation	134
8.2.3. Des difficultés sociales.....	135
8.3. La Protection de l’enfance dans l’Ain.....	136
8.3.1. Historiquement.....	136
8.3.2. Aujourd’hui.....	137
8.3.2.1. L’organisation départementale.....	137
8.3.2.2. L’organisation locale.....	137
8.3.2.3. Aspects financiers.....	138
8.3.3. Synthèse	138
CHAPITRE 9 : Collecte des informations	140
9.1. Prise de contact	140
9.2. Limites imposées à l’étude.....	140
9.3. Déroulement des opérations.....	141
9.4. Ajustements.....	141
9.4.1. Sur le territoire de Châtillon-sur-Chalaronne.....	141
9.4.2. Sur le territoire de Bourg-en-Bresse	143
9.5. La population de référence.....	144
9.5.1. Constitution.....	145
9.5.2. Premiers constats	145

9.5.2.1. Sur la totalité de la population.....	146
9.5.2.2. Approche comparative des deux territoires.....	147
9.5.2.3. Focus sur des établissements particuliers.....	148
9.6. Constitution de la population dite en réussite scolaire.....	149
9.6.1. Des interrogations	150
9.6.2. Des choix	153
9.6.3. Des difficultés	154
9.6.3.1. Des difficultés de bornage.....	154
9.6.3.2. Des difficultés liées à la temporalité.....	155
9.7. Une population à rencontrer.....	156
PARTIE IV : RESULTATS QUANTITATIFS ET ANALYSE.....	158
CHAPITRE 10 : Population étudiée.....	159
10.1. Caractéristiques de la population étudiée au plan de l'identité.....	159
10.1.1. Genre.....	159
10.1.2. Age.....	159
10.1.3. Age et territoire de rattachement.....	160
10.1.4. Age, genre et territoire de rattachement.....	161
10.1.5. Lieu de naissance	161
10.2. Caractéristiques de la population étudiée au plan de la santé.....	162
10.2.1. Santé physique	162
10.2.2. Handicap	163
10.2.3. Prise en charge psychologique.....	165
10.3. Au plan de la famille.....	166
10.3.1. Taille de la fratrie.....	166
10.3.2. Rang dans la fratrie	167
10.3.3. Couple parental	167
10.3.3.1. Des vicissitudes.....	167
10.3.3.2. Les pères.....	168
10.3.3.3. Les mères.....	168
10.3.3.4. Activité professionnelle des parents.....	169
10.3.3.4.1. Activité professionnelle du père.....	169
10.3.3.4.2. Activité professionnelle de la mère.....	169
10.4. Synthèse	170

CHAPITRE 11 : Placement et accueil	171
11.1. Age au premier placement	171
11.2. Lieu d'accueil.....	173
11.2.1. Durée de placement dans le lieu d'accueil de référence	173
11.2.2. Nombre total d'années de placement	175
11.2.3. Lieu d'accueil et durée de placement.....	177
11.2.4. Nombre de lieux d'accueil différents.....	178
11.2.5 Temps passé par lieu d'accueil	180
11.2.6. Difficulté d'appréhension de la notion de « stabilité du placement ».....	182
11.2.7. Proposition d'un indicateur de stabilité du placement	182
11.2.7.1. Mode de calcul.....	182
11.2.7.2. Résultats selon le genre.....	182
11.2.7.3. Résultats selon le mode d'accueil.....	183
11.3. Le placement	184
11.3.1. Nature du placement	184
11.3.2. Millésime du placement	184
11.3.3. Raisons du placement	185
11.3.3.1. Les motifs invoqués.....	185
11.3.3.2. Nombre de motifs invoqués.....	188
11.3.4. Ressentis vis-à-vis du placement	190
11.3.4.1. Du point de vue des accueillants.....	190
11.3.4.2. Du point de vue des jeunes, selon les accueillants.....	192
11.4. Synthèse	197
CHAPITRE 12 : Scolarité.....	198
12.1. Classes fréquentées	198
12.2. Parcours scolaire	199
12.2.1. Ecole maternelle.....	199
12.2.2. Ecole primaire	200
12.2.3. Collège	201
12.2.4. Lycée.....	202
12.2.5. Redoublement et saut de classe.....	203
12.2.6. Déscolarisation.....	204
12.3. Synthèse générale sur la scolarité de l'ensemble de la population	207

CHAPITRE 13 : Réussite scolaire	208
13.1. Positionnement de la population étudiée relativement à un cadre général	208
13.2. Variabilité de l'évaluation.....	209
13.2.1. Les accueillants	209
13.2.2. Les travailleurs sociaux référents.....	210
13.2.3. Les enseignants	211
13.2.4. Regard d'ensemble.....	212
13.2.5. Nombre de sources.....	213
13.2.6. Réussite selon les notes.....	222
13.2.7. Réussite selon les profils.....	228
13.3. Réussite scolaire et traits généraux de la population étudiée.....	230
13.4. Réussite scolaire et placement	232
13.4.1. Lien avec le mode d'accueil.....	232
13.4.2. Lien avec le territoire	232
13.4.3. Lien avec l'âge au premier placement	233
13.4.5. Lien avec l'indicateur de stabilité (ISp).....	234
13.4.6. Lien avec le ressenti des accueillants.....	236
13.4.7. Lien avec le ressenti des jeunes confiés, selon les dires des accueillants.....	237
13.4.8. Lien avec la relation accueillant-accueilli.....	238
13.4.9. Lien avec les raisons du placement.....	238
13.5. Réussite scolaire et parcours scolaire.....	242
13.5.1. Réussite scolaire et parcours en maternelle	243
13.5.2. Réussite scolaire et parcours en primaire.....	243
13.5.2.1. Scolarisation régulière tardive.....	243
13.5.2.2. Nombre d'établissements fréquentés.....	244
13.5.3. Réussite scolaire et collègue	244
13-34 : Stabilité au collège et réussite scolaire	244
13.5.4. Réussite scolaire et lycée	246
13.5.5. Réussite scolaire et redoublement.....	247
13.5.6. Réussite scolaire et déscolarisation.....	248
13.6 Réussite scolaire et famille	249
13.6.1. Réussite scolaire et fratrie	250

13.6.2. Réussite scolaire et couple parental	250
13.6.3. Réussite scolaire et santé des parents.....	251
13.6.4. Réussite scolaire et activité professionnelle des parents.....	252
13.7. Réussite scolaire et individualités	254
13.7.1. Réussite scolaire et santé	254
13.7.2. Réussite scolaire et caractéristiques personnelles.....	255
13.7.2.1. Réussite scolaire et posture vis-à-vis de l'école.....	255
13.7.2.2. Réussite scolaire et traits descriptifs du jeune.....	260
13.7.3. Réussite scolaire et regards croisés.....	264
13.7.3.1. Modification des résultats scolaires.....	264
13.7.3.2. Expression des accueillants.....	269
13.7.3.3. Expression des travailleurs sociaux.....	272
13.7.3.4. Expression des enseignants.....	275
13.7.3.5. Expression des parents.....	278
13.7.3.6. Expression rapportée des jeunes confiés.....	287
13.7.3.7. Synthèse de ces interrelations.....	289
13.8. Cas particuliers.....	290
13.8.1 Jeunes retenus au regard d'une seule appréciation scolaire.....	290
13.8.2. Gradients de réussite	291
13.8.3. Profils.....	292
13.9. Conclusion	292
13.9.1. Synthèse des résultats des questionnaires	292
13.9.2. Point sur les hypothèses	296
PARTIE V : RESULTATS QUALITATIFS ET ANALYSE.....	301
CHAPITRE 14 : Résultats et analyse du traitement qualitatif des entretiens selon la méthode Morin-Chartier	302
14.1. Précisions et définitions	302
14.2. Présentation et caractéristiques du corpus	302
14.2.1. Densité	303
14.2.2. Sujets.....	303
14.2.3. Taux d'engagement.....	304
14.2.4. Orientation	306
14.2.5. La question des réponses neutres	309

14.2.6. Etude en fonction du genre	310
14.3. Etude des dossiers	312
14.3.1. Opinion sur l'école.....	312
14.3.2. Déroulement de la scolarité.....	314
14.3.2.1. Parcours scolaire.....	314
14.3.2.2 Contenu.....	319
14.3.3. Analyse de la réussite scolaire	322
14.3.3.1. Conditions de son expression.....	322
14.3.3.1.1. Une disposition pour les études.....	324
14.3.3.1.2. Une prise de conscience quant au rôle de l'école pour l'avenir.....	324
14.3.3.1.3. Autres	329
14.3.3.2. Le cas des adultes et des enfants.....	329
14.3.3.3. Bilan.....	331
14.3.4 Portrait.....	331
14.3.4.1. Caractéristiques personnelles.....	331
14.3.4.2. Vécu du placement.....	335
14.3.5. Personnes-ressources	338
14.3.6. Conclusion	348
CHAPITRE 15 : Résultats et analyse qualitative des entretiens selon la méthode littérale.....	351
15.1. Rappel des objectifs et de la méthode.....	351
15.2. Des caractéristiques personnelles	352
15.2.1. La détermination	352
15.2.2. L'orientation positive : une forme d'optimisme	354
15.2.3. Le charisme : sensibilité et attention à l'autre.....	356
15.2.4. La prise de distance et/ ou la mise à distance	359
15.3. Des tropismes.....	363
15.4. Des sens différents à la réussite scolaire.....	366
15.4.1. Relativement à la détermination et aux ressources de l'apprenant lui-même....	366
15.4.2. Relativement à l'entretien de la relation à l'autre.....	371
15.4.3. Relativement à la prise de distance	373
15.5. Relations entre les tropismes et le sens conféré à la réussite scolaire	374
15.6. Synthèse	375

PARTIE VI : SYNTHESE GENERALE.....	377
CHAPITRE 16 : Discussion et conclusion de la recherche.....	378
16.1. Cadre tracé par la revue de littérature	378
16.2. Retour sur les postulats	379
16.3. Retour sur les hypothèses.....	381
16.3.1. Jeunes en réussite scolaire	381
16.3.2. Jeunes en difficulté ou échec scolaire	384
16.4. Propositions.....	385
16.5. Limites de l'étude	388
16.6. Conclusion générale.....	389
RESSOURCES.....	393
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	418
ANNEXES	422

INTRODUCTION

Moi, j'aimerais quand même bien qu'ils réussissent à l'école, ces jeunes qu'on accueille chez nous, lance une assistante familiale lors d'une journée de formation organisée par une Maison départementale de la solidarité, à destination de ses « familles d'accueil¹ ». *Oui, je suis tout à fait d'accord, mais vous savez, parfois, il ne faut pas trop les embêter avec l'école, ils ont bien autre chose à gérer*, lui répond-on. Quel statut revêt la rencontre avec les apprentissages scolaires, pour un enfant confié, mais aussi pour les adultes qui sont chargés de l'accompagner ? L'école rajouterait-elle de la difficulté ? La réussite scolaire comprendrait-elle des risques ? Ou bien devrait-elle être visée par tous, jeunes et adultes, dans quelque situation que ce soit ?

Thierry Mainaud² établit, sur une population constituée de jeunes accueillis en établissements, un constat général éloquent : retard scolaire, risques de déscolarisation chez les mineurs, orientation vers l'enseignement professionnel court, arrêt plus fréquent de la scolarité à 16 ans, sans perspectives dans pratiquement un cas sur deux. La réalité semble implacable pour ces « oubliés de l'école³ », cibles toutes désignées puisque, régulièrement, « échec scolaire et redoublements riment avec placements⁴ » : les jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) constituent un public qui connaît d'importantes difficultés scolaires. Mais cette conclusion, ainsi présentée, sonne comme un verdict qui signe un déterminisme et immobilise, focalisant le regard du chercheur sur un constat et ignorant, par là même, de possibles exceptions, dont l'engendrement et l'expression pourraient obéir à des règles ou à des logiques à identifier. D'où l'idée, fortement impulsée par notre parcours professionnel et par quelques rencontres marquantes, de nous fonder sur l'étude des rares réussites, cas minoritaires ne relevant pas de politiques spécifiques ou de schémas remédiateurs. Notre problématique sera ainsi la suivante : Comment expliquer que certains jeunes de l'ASE

¹ L'assistant familial est la personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs et des jeunes majeurs de moins de vingt et un ans à son domicile. Son activité s'insère dans un dispositif de protection de l'enfance, un dispositif médico-social ou un service d'accueil familial thérapeutique. Il exerce sa profession comme salarié de personnes morales de droit public ou de personnes morales de droit privé [...], après avoir été agréé à cet effet. L'assistant familial constitue, avec l'ensemble des personnes résidant à son domicile, une famille d'accueil. Disponible sur www.legifrance.gouv.fr. [Consulté le 29 novembre 2013].

² MAINAUD Thierry, « Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », *Etudes et Résultats*, DREES, N° 845, juillet 2013, 6 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 29 novembre 2013].

³ LANGOUËT Gabriel (sous la direction scientifique de), *Les oubliés de l'école en France*, Paris : Hachette, 2003, 249 pages.

⁴ SELLENET Catherine, « La scolarité des enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance », *La nouvelle revue de l' AIS*, Editions du Centre National de Suresnes, N°7, 3^{ème} trimestre 1999, page 29.

réussissent à l'école alors que la majorité de leurs homologues connaît difficulté ou échec scolaire ?

Posée ainsi, la question confronte la puissance de la reproduction sociale à l'émergence peu probable du contre-exemple. Car tout concourt à la réalisation des prédictions : un milieu d'origine peu doté, tant culturellement, professionnellement que socialement, une histoire qui régulièrement érode, malmène ou anéantit les liens d'attachement et l'estime de soi, une prise en charge par les Services sociaux qui, certes, éloigne du danger mais ne permet pas toujours le retour à la stabilité... S'intéresser à la réussite scolaire des enfants confiés relève donc de l'intérêt pour le paradoxe, et en particulier pour les modalités qui parviennent à ébranler les forteresses sociologiques. Et cela conduit à un changement d'échelle car les contextes sociétaux ne permettent pas de traquer les leviers de ces réussites inattendues. C'est au plus près de l'individu lui-même qu'il faut se rendre, pour tenter de déceler les ressorts qui l'animent, des plus manifestes aux transformations silencieuses⁵ et, dans un second temps, de s'essayer à reconstituer leur cohérence ou tout au moins, une cohérence.

Dans cette observation, le concept de résilience s'est imposé d'emblée : tout placement à l'ASE doit être considéré comme consécutif à la mise en évidence circonstanciée d'un danger majeur, effectif ou potentiel, pour l'enfant. Il fait suite à une situation de crise ou à une évaluation dans la durée et traduit une décision lourde, de la part des travailleurs sociaux et/ou des acteurs judiciaires. Il est nécessairement marquant, en ce qu'il met au grand jour un dysfonctionnement dans la relation, intime, des parents à l'enfant, en ce qu'il génère des bouleversements spatiaux, en ce qu'il impose de nouvelles conditions de vie, en ce qu'il modifie les réseaux relationnels, en résumé, en ce qu'il instaure des ruptures. Continuer à grandir après cette épreuve implique de mobiliser ses ressources et de savoir/pouvoir compter sur le soutien adapté de cet autre, que peut être l'accueillant, l'enseignant, un frère... Cependant, cet « après » ne se construit pas nécessairement via un attrait par le savoir, un goût pour l'école ou des performances scolaires élevées. Dans quelle mesure le savoir pourrait-il constituer une valeur ajoutée, susceptible de marquer fortement de son empreinte une vie en reconstruction ? La préoccupation sous-jacente est bien ici celle de savoir si, en dépit de l'adversité, cela vaut le coup de grandir. L'enfant ou l'adolescent résilient fait le pari que oui. Or, grandir signifie, chez le petit d'homme, grandir en savoir : « [...] Naître, c'est être soumis

⁵ JULLIEN François, *Les transformations silencieuses*, Paris : Grasset, 2009, 199 pages.

à l'obligation d'apprendre », rappelle Charlot⁶. Cependant, cela suppose, pour que la conjonction s'opère favorablement, qu'à la quête coïncide un attrait. Or, pour certains jeunes confiés, en particulier, la réussite scolaire, forme certes particulière du rapport du savoir, peut constituer tant un exutoire qu'une voie vers un avenir, autour duquel se concentrent des enjeux majeurs.

Pour autant, cet ensemble de présupposés, qui donne un cadre à la réflexion, en la dotant des concepts de résilience et de rapport au savoir, ne permet pas de saisir les déclencheurs et les opérateurs du processus. En particulier, la résilience ne peut s'envisager qu'en travail avec des facteurs de protection mais également avec des facteurs de mise à distance, c'est-à-dire dans une recherche d'équilibre entre les pôles de la dyade. Mais la définition de la distance et celle de la distanciation - mise à distance - constituent un préalable. Car la référence freudienne à la distanciation psychique, les acceptions dramaturgiques et communicationnelles ne concourent qu'imparfaitement à circonscrire ce qui n'est pas qu'une « prise de recul ». Pour l'enfant confié, l'expérience de la distance constitue, de fait, un trait distinctif, puisque, par définition, il n'habite plus chez ses parents, il leur a été « retiré ». Sa vie est désormais ailleurs, mais le déplacement ne fait que doter la référence antérieure qu'est la famille d'origine d'un statut apparemment subalterne. La situation d'avant-placement ne s'efface pas du fait du placement. En effet, si les décisions administratives et judiciaires peuvent imposer un éloignement physique, les attaches que le jeune confié conserve avec son espace d'origine et, en particulier, avec les personnes qui s'y rapportent lui appartiennent spécifiquement. Dans le même temps, ce déplacement institue inéluctablement un nouvel environnement, un nouveau cadre, souvent fort différents du milieu familial, mais qui n'en deviennent pas moins l'espace de vie du jeune. La question de la distance doit donc être entendue comme la résolution, par le jeune, de l'équation qui relie ces/ses deux lieux différents, ces/ses deux espaces temporels, ces/ses deux environnements humains, ces/ses deux cadres de positionnement personnel, ces/deux contextes d'affects...

La question de la prise de distance est déterminante dans le processus résilient : la centration et la décentration y sont alors orientées relativement à une direction déterminée, qui confère du sens à la reconstruction : se protéger, mettre à distance ce qui blesse et tendre vers un nouvel ordre. Appliquée aux jeunes confiés, cette configuration idéale convoquerait un ensemble de facteurs que nous proposons comme hypothèses : des traits personnels

⁶ CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Economica, 1997, page 60.

spécifiques, marqués, en particulier, par une capacité à mettre à distance, ainsi qu'un environnement social protecteur et stable.

En résumé, la thèse que nous soutenons, à savoir qu'il existe des conditions susceptibles d'infléchir les tendances lourdes qui font des jeunes relevant de la Protection de l'enfance d'éternels élèves en difficulté ou en échec, fondée sur le concept de résilience, fait de la question de la distance un axe majeur et polymorphe.

Traiter de la question de la réussite scolaire d'enfants et d'adolescent confiés a d'abord consisté à élaborer un socle de connaissances à propos de l'Aide sociale à l'enfance. Ainsi le premier chapitre en retrace-t-il l'historique et le second l'organisation actuelle des services. Mais les enfants confiés sont aussi des élèves, de sorte qu'ils sont concernés par deux institutions - l'École et la Protection de l'enfance -, dont les espaces de collaboration et de disjonction feront l'objet du troisième chapitre. Le chapitre 4 présentera une revue de la littérature à propos de la réussite scolaire des enfants placés, clôturant, par là même, la première partie, dédiée à la présentation des contextes. Mais la définition de la réussite scolaire est complexe. Inaugurant la seconde partie, consacrée aux aspects conceptuels et méthodologiques, le chapitre 5 mettra donc en débat ce qui relève de généralités relatives à la réussite scolaire et ce qui a trait à l'exception. Avec l'évocation de l'inscription dans un processus de résilience, nous poserons les premiers jalons pour définir les conditions qui soutiennent ces réussites inattendues. Associant aux ressources personnelles des jeunes le rôle de leur environnement relationnel, nous délimiterons notre cadre réflexif par les notions de proximité, de distance et de stabilité (chapitre 6). Acquérir suffisamment de connaissances sur une population de jeunes confiés et étudier plus spécifiquement ceux qui réussissent supposent une approche en miroir que nous réaliserons par questionnaire, rempli par chacun des adultes les plus au fait de la vie et de l'évolution du jeune (l'accueillant, le travailleur social référent et l'enseignant). Le travail d'identification de l'engagement personnel dans la réussite et de la façon dont elle se traduit sera mené au travers d'entretiens semi-directifs auprès des jeunes eux-mêmes. Les premières ressources seront traitées par le logiciel SPSS et les secondes exploitées par une double méthode (Morin-Chartier et littérale, chapitre 7). Avec les chapitres 8 et 9, qui constitueront la troisième partie, relative au support et au déroulement de l'étude, nous présenterons le contexte - deux territoires d'action sociale du département de l'Ain - ainsi que la façon dont se sont concrètement déroulées les opérations de collecte et dont se sont posées un certain nombre de questions relativement à la constitution des deux

sous-populations : ceux qui sont en situation de réussite et les autres. Nous présenterons ensuite, dans la quatrième partie, l'ensemble des résultats issus de l'analyse quantitative produite par les questionnaires, des chapitres 10 à 12. Nous mènerons, au chapitre 13, une investigation précise sur les élèves confiés en situation de réussite scolaire, pour parvenir à une première validation de nos hypothèses, en dégagant des éléments structurants confirmant leur implication dans leurs performances. Mais, étudiés au seul prisme de ce qu'en rapportent les adultes accompagnants ces jeunes, ces éléments n'auraient pu suffire à la compréhension des situations de réussite. L'analyse de contenu qualitatif fera donc l'objet de la cinquième partie. Deux méthodes y seront déployées. La première - dite Morin-Chartier-, par le codage positif, négatif ou neutre d'unités d'informations, permettra une mise en évidence des champs de préoccupation des personnes rencontrées ainsi que des modalités d'appréhension et de mise en œuvre de leur réussite scolaire (chapitre 14). Par l'analyse plus fine des entretiens et des verbatim, par la méthode dite littérale, au chapitre 15, nous rassemblerons des logiques ou des stratégies communes d'engagement scolaire réussi. Dans la dernière partie, nous synthétiserons les apports relatifs aux soubassements et aux modalités de ces réussites et inclurons notre travail dans une réflexion d'ensemble, autour de ce qui devrait être un enjeu social majeur.

PARTIE I : CONTEXTES

CHAPITRE 1 : Contexte historique de la protection de l'enfance

Selon Verdier (2004)⁷, ce que l'on désigne par « Aide sociale à l'enfance » est le résultat de diverses logiques de prise en charge qui se sont succédé. Chacune fut porteuse de désignations, de représentations particulières tant de l'enfant que de ses parents, et de conceptions spécifiques. Pour autant, si « l'histoire de l'ASE n'est pas encore écrite » (Verdier, 2003)⁸, quelques étapes peuvent être retracées.

1.1. Charité, assistance, protection, soin : des logiques successives

Historiquement, l'enfant en difficulté, qu'il soit orphelin, handicapé ou non désiré, est pris en charge par sa famille élargie ou par une communauté naturelle, telle le village. Dès le haut Moyen-Age, c'est l'Eglise qui s'impose avec, comme préoccupation, celle de soustraire de la mort les enfants abandonnés. Du XII^{ème} au XIV^{ème} siècle voient le jour les premiers établissements d'accueil, la comptabilisation des placements et la surveillance des nourrices et du respect de leurs obligations. Les conditions ne sont pas pour autant favorables et l'on relate, au XVI^{ème} siècle, dans un contexte de misère accentuée par les guerres de religion, le cas de ces « rescapés », âgés de cinq ou six ans, à nouveau abandonnés, livrés à eux-mêmes, dans les hôtels-Dieu de Paris et de Lyon. En 1771-1772, les enfants trouvés représentent, à Paris, 40 % des naissances, proportion qui se situera à un tiers à la veille de la Révolution⁹. La mortalité elle-même reste considérable : 80% chez les enfants de moins d'un an abandonnés à Paris à la fin du XVIII^{ème} siècle¹⁰. La Révolution marque un tournant, en mettant en exergue l'exigence de justice : la législation proclame que l'aide publique est un droit. L'article 1 de la

⁷ VERDIER Pierre, *L'enfant en miettes*, Paris : Dunod, 192 pages, 2004.

⁸ VERDIER Pierre, « Histoires de l'Aide sociale à l'enfance et de ses 'bénéficiaires' », intervention aux journées d'études de l'ANPASE (Association Nationale des Personnels et Acteurs de l'aide Sociale en faveur de l'Enfance et de la famille) à Hyères, le 14 octobre 2003, 24 pages. Disponible sur www.le-fil-dariane-france-asso.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

⁹ BIANCO Jean-Louis, LAMY Pascal, *L'aide à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités*, rapport, Paris : Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, 1980, page 79.

¹⁰ ROLLET Catherine, « Les placements d'enfants, historique et enjeux », *Revue Quart-Monde*, 2001, N°178, pages 9 à 13.

Constitution de 1793 énonce que « les secours publics sont une dette sacrée. La société doit la subsistance aux citoyens malheureux, soit en leur procurant du travail, soit en assurant les moyens de subsister à ceux qui sont hors d'état de travailler¹¹ ».

Du milieu à la fin du XIX^{ème} siècle, les tours¹² fermeront les uns après les autres, remplacés par les « bureaux ouverts », où l'accueil des enfants se fait sans formalités. Dans la perspective de limiter les abandons, on tente de persuader la mère de garder son enfant en lui proposant une aide. Ainsi, se développent, à partir de 1840, les secours préventifs, qui deviendront les allocations mensuelles.

Cependant, l'époque napoléonienne puis la Révolution industrielle, avec l'embauche des enfants placés dans les Assistances publiques de province dans les manufactures ou les mines, constituent des époques funestes. Ce n'est qu'en 1840 que se font entendre les premières voix contre le travail des enfants¹³ et il faudra attendre 1874 pour que soit créée l'Inspection du travail des enfants. A partir de 1880, le souci de l'enfant s'affirme plus encore, avec les lois Ferry (1882), qui participent à la protection de l'enfant, la loi Roussel du 24 juillet 1889¹⁴, qui protège l'enfant contre ses parents¹⁵, la loi du 19 avril 1898¹⁶, relative à la répression des violences commises contre les enfants et qui stipule la possibilité de les confier à un tiers ou une institution, et les lois du 27 juin 1904 et du 30 juin 1904, sur l'organisation du service des enfants assistés, qui consacrent officiellement la naissance de l'Assistance publique et donnent les contours de l'organisation actuelle, liée à l'Etat et aux départements.

Au cours du XX^{ème} siècle, on s'aperçoit que le placement à l'Aide sociale à l'enfance - ASE- (décret du 24 janvier 1956), s'il est parfois nécessaire, serait souvent évitable. D'où le souci de développer une démarche de prévention, au travers d'une aide la plus précoce possible, qu'elle soit financière, éducative, psychologique ou à la famille.

¹¹ Ibid.

¹² Evoqué dès 787 à Milan, le tour, introduit en France à partir du milieu du XVIII^{ème} siècle et officiellement mis en place par décret en 1811 à raison d'un par chef-lieu d'arrondissement, est une sorte de tourniquet cylindrique placé dans le mur de l'hospice. Un côté du cylindre est ouvert, le côté fermé fait face à la rue. Une cloche extérieure est placée à côté. Le tintement de la cloche avertit la garde du dépôt d'un enfant : le cylindre est manœuvré, présentant ainsi à l'extérieur son côté ouvert, où est déposé l'enfant.

¹³ La prise en compte de la notion, toute relative, d'intérêt de l'enfant aboutit au vote de la loi du 22 mars 1841, qui règlemente le travail des enfants dans les manufactures. Elle ne concerne cependant pas toutes les entreprises, excluant par exemple celles qui comptent plus de vingt salariés (ce qui est le cas des mines). Elle interdit le travail des enfants de moins de huit ans, réduit la durée hebdomadaire à huit heures pour les 8-12 ans et à douze heures pour les 12-16 ans, interdit le travail de nuit pour les moins de 13 ans.

¹⁴ Disponible sur www.legifrance.gouv.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

¹⁵ Le tribunal de Grande Instance est habilité à prononcer la déchéance de puissance paternelle, y compris sur des enfants à naître.

¹⁶ Disponible sur www.oned.gouv.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

- L'ordonnance du 23 décembre 1958¹⁷ sur la protection judiciaire de l'enfance en danger permet au juge d'intervenir précocement.
- Le décret du 7 janvier 1959 institue des services de prévention au sein des Directions de la Population. Ainsi sont créés les Conseils départementaux de Protection de l'enfance et, en 1964, les Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale (DDASS), qui deviendront, en 1977, les Directions départementales des Affaires Sanitaires et Sociales (DdASS).
- La loi du 4 juin 1970 modifie les conditions de mise en place de l'assistance éducative et permet à la famille de reprendre sa place et ses droits ; l'autorité paternelle est remplacée par l'autorité parentale.

Dans cette logique de prévention, « entre 1968 et 1975, les effectifs des professionnels des services médico-sociaux augmentent de 69 % »¹⁸, d'après l'INSEE. Les assistantes maternelles se voient dotées d'un statut (loi du 17 mai 1977) qui instaure un agrément et une obligation de formation des familles d'accueil.

Nous constatons ainsi une double évolution : une diminution des effectifs d'enfants placés et une professionnalisation accrue de l'Aide à l'enfance. Une prise en charge plus précoce et mieux coordonnée permet de passer d'un service de protection de l'enfant à un service d'aide à la famille. Cependant, des critiques demeurent, visant des pratiques jugées abusives, signalant la différence de conception et de perception entre les familles et les professionnels de l'enfance ou pointant une approche essentiellement technique et médicale du social.

1.2. Une logique de proposition de service en faveur du droit des usagers

Le rapport Bianco-Lamy¹⁹ en 1980, ainsi qu'un texte majeur de Nicole Questiaux²⁰, ministre de la Solidarité nationale dans le gouvernement de Pierre Mauroy en 1981-1982, visent à redonner des droits au citoyen face à l'administration. Ces textes plaident pour un

¹⁷ Disponible sur www.legifrance.gouv.fr. [Consulté le 6 mars 2013]. **NB : A compter de cette note, précisons que tous les textes législatifs (lois, décrets) cités dans le texte sont consultables sur le site www.legifrance.gouv.fr, sauf mention contraire de notre part. Ils ont tous été vérifiés de mars à mai 2013.**

¹⁸ De LUCA Virginie, GUEROULT Florent, *Un demi-siècle d'accueil de fratries en villages d'enfants SOS, Contribution à une socio-démographie d'une population d'enfants placés*. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines, décembre 2006, page 6.

¹⁹ Op.cit.

²⁰ QUESTIAUX Nicole, « Orientations principales sur le travail social », *Vie sociale*, N°3, 2012, pages 13 à 32.

changement de paradigme, où le discours objectivant les acteurs concernés par les politiques publiques céderait la place à un travail collaboratif, dans le cadre large d'une redistribution des pouvoirs.

Plusieurs textes viennent ainsi jaloner les années 1980 à 2000 : la loi du 22 juillet 1983 transfère l'Aide sociale à l'enfance de l'Etat au département, la loi du 6 juin 1984 institue le fait que c'est bien l'exercice de leurs droits qui dote les parents d'une citoyenneté et la loi du 6 janvier 1986 élargit la mission du département, qui doit soutenir le développement de chaque enfant en difficulté.

L'affirmation du droit des usagers se double en fait d'un rappel à la loi : la loi du 10 juillet 1989 (dite Dorlhac) nomme la maltraitance, précise les modalités de signalement des mauvais traitements, impose l'obligation de signalement et crée un service national d'accueil téléphonique (SNATEM) ; l'article 4 stipule que les professionnels reçoivent une formation leur permettant de répondre aux cas d'enfants maltraités. Au même moment, les travaux de Tomkiewicz et Vivet (1991)²¹ mettent en lumière la violence institutionnelle.

On tente, de plus, d'évaluer les politiques menées, grâce notamment à l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS). En 1996, le rapport d'Odile Moirin, députée de l'Essonne, intitulé *Pour une véritable politique de l'enfance*²² met en évidence les dysfonctionnements du dispositif de l'enfance en danger ainsi que l'insuffisance de formation des professionnels. L'année suivante, la campagne de sensibilisation lancée par le gouvernement d'Alain Juppé en faveur de l'enfance maltraitée est érigée en « Grande cause nationale 1997 ».

Événement majeur de la fin du XX^{ème}, la promulgation par l'Organisation des Nations Unies, le 20 novembre 1989, de la Convention des droits de l'enfant²³ engage ses signataires et s'impose au-dessus des législations nationales. Elle s'articule autour de quatre principes généraux : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, la survie et le développement ainsi que le respect des opinions. Ratifié par la France le 7 août 1990, ce texte obligera les services de l'ASE à travailler en étant particulièrement attentifs à la parole des jeunes. Cependant, la loi de 1984 allait déjà plus loin. La loi du 8 janvier 1993 améliore le droit du

²¹ TOMKIEWICZ Stanislas, VIVET Alain, *Aimer mal, châtier bien - Enquêtes sur les violences dans les institutions pour les enfants et adolescents*, Paris : Seuil, 1991, 303 pages.

²² Disponible sur www.senat.fr/rap/199-204/199-2041. [Consulté le 6 mars 2013].

²³ Disponible sur www.diplomatie.gouv.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

mineur à être entendu dans toute procédure le concernant. Dans les années 2000, les premières associations de parents d'enfants placés à l'ASE se créent.

C'est donc à « un retournement de perspectives²⁴ » que l'on assiste en cette fin de XX^{ème} siècle, avec un passage de l'assistance et du soutien à la co-éducation durable.

1.3. Une logique de citoyenneté

La loi du 2 janvier 2002, qui rénove l'action médico-sociale, ne crée pas de droits nouveaux, mais les nouvelles dispositions les renforcent et leur donnent les moyens d'être effectifs, par les schémas départementaux et un certain nombre de documents obligatoires. Dans cette même logique, la loi du 22 janvier 2002 aménage les possibilités d'accès à la connaissance de l'origine et crée le Conseil National pour l'accès aux origines personnelles. Ces précisions introduisent le respect du principe de contradiction et de discussion des parties.

L'évaluation demeure, quant à elle, perfectible : le rapport de Pierre Naves et Bruno Cathala²⁵ pointe des dysfonctionnements relatifs à l'organisation des services et aux relations avec les familles. Il demeure, de plus, difficile, en France, de définir précisément ce qu'est la Protection de l'enfance : « la France ne [dispose] d'aucun centre de ressources sur les questions liées à la protection de l'enfance [et] les savoirs ne sont pas partagés dans notre domaine²⁶ ». Quatre ans plus tard est institué l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED). Par ailleurs, « l'Appel des 100 »²⁷ pour le renouveau de la protection de l'enfance, lancé en septembre 2005 par le président du Tribunal pour enfants de Bobigny, Jean-Pierre Rosenzweig, et le directeur de l'Enfance et de famille de Seine-Saint-Denis, Claude Roméo, sera à l'origine d'un débat national.

²⁴ Expression empruntée à Pierre Verdier, intervention aux journées d'études de l'ANPASE (Association Nationale des Personnels et Acteurs de l'aide Sociale en faveur de l'Enfance et de la famille) à Hyères, le 14 octobre 2003.

²⁵ NAVES Pierre, CATHALA Bruno, DEPARIS Jean-Marie, *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2000, 103 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

²⁶ DURNING Paul, *Faut-il réformer la Protection de l'Enfance ?*, conférence-débat, Lyon, 15 décembre 2005, organisée par le CREA (Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée) Rhône-Alpes. Disponible sur www.creai-ra.com. [Consulté le 6 mars 2013].

²⁷ ROMEO Claude, ROSENZWEIG Jean-Pierre et al., *Pour le renouveau de la protection de l'enfance, appel des 100*, conférence de presse, 8 septembre 2005, 16 pages. Disponible sur www.reforme-enfance.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

La loi du 5 mars 2007, qui en découle, vise à « mieux prévenir, mieux signaler, mieux intervenir »; il s'agit de prendre en compte l'évolution des relations familiales, l'amointrissement des solidarités de proximité et la précarisation de certaines familles, en renforçant la prévention et l'amélioration du dispositif d'alerte et de signalement. Ce texte définit également la Protection de l'enfance. Dans chaque département est créée une cellule opérationnelle de signalement²⁸ et est mis en place un Observatoire de la protection de l'enfance. Cette loi vise de plus la diversification des modes d'intervention et le renouvellement des relations avec les parents et les enfants. L'intérêt supérieur de l'enfant est réaffirmé, tandis que son développement physique, affectif, intellectuel et social est mis en avant. Le « Projet pour l'enfant » précise désormais les actions menées auprès de lui, de ses parents, le rôle de chacun, la place de l'environnement et les objectifs poursuivis. La stabilité affective est énoncée comme primordiale.

Cette loi place le Président du Conseil général, et non le Juge, au cœur du nouveau dispositif d'aide à l'enfance. Elle affirme le rôle d'une pluralité d'acteurs, oblige à une transversalité de leurs compétences et vise à accompagner l'enfant dans sa globalité.

1.4. Une logique d'accompagnement participatif encadré

Ces deux dernières décennies se présentent résolument comme l'ère de la reconnaissance de l'Enfant et de sa famille, tant dans leurs difficultés que dans leurs potentialités. Il apparaît de plus en plus évident que l'on ne peut accompagner l'enfant en danger si l'on fait abstraction de sa famille d'origine et de son environnement culturel. Ces préoccupations, qui ne sont pas nouvelles, dominent désormais le vocabulaire législatif et social. Cependant, la réduction des finances publiques de l'Etat et des collectivités territoriales n'a pas toujours permis la pleine réalisation des objectifs : ainsi, pour ne citer que cet exemple, le nombre de médecins scolaires a chuté de 30 % entre le 1^{er} janvier 2006 et le 1^{er} janvier 2011²⁹. Par ailleurs, la prévention peine à trouver une place majeure au sein des

²⁸ Les appellations « en danger » ou « en risque de danger » viennent se substituer à celle de « maltraitance ».

²⁹ GAUDRON Gérard, PINVILLE Martine, *Rapport d'Information*, déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur la médecine scolaire, présenté et enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 17 novembre 2011, pages 59 à 67. Disponible sur www.assemblee-nationale.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

missions des travailleurs sociaux³⁰. De surcroît, la multiplicité des acteurs engagés s'accompagne d'une complexification des procédures d'intervention auprès des familles et des enfants. En outre, le secret partagé ouvre le risque de la stigmatisation. Enfin, la libération de la parole ne gomme qu'imparfaitement les inégalités liées à la posture de chacun. Or maîtriser l'usage de la parole est une condition fondamentale de la citoyenneté, dont l'exercice constitue l'objectif majeur de la politique de l'ASE.

1.5. Synthèse historique

Exposé, abandonné, orphelin, recueilli, assisté, placé... les dénominations n'ont pas manqué pour désigner, au fil des siècles, cet enfant, qui, pour des raisons diverses, ne peut demeurer dans sa famille.

Si différentes conceptions de sa prise en charge se sont succédé, elles ne se sont pas complètement détrônées : l'enfant accueilli aujourd'hui déclenche encore, à son insu, une certaine commisération, cependant que l'on cherche à responsabiliser son parent... ce qui signifierait donc que ce dernier est irresponsable, comme le souligne Verdier³¹. Les appellations d'« éducateur » et d'« assistant social » sont, elles aussi, fortement connotées. Dans ce contexte, la réorganisation administrative qui a placé l'Action sociale sous l'égide de la Cohésion sociale en janvier 2010 augurerait-elle d'une nouvelle ère ?

Etudier l'Aide sociale à l'enfance, c'est donc entrer dans la complexité d'un service qui revêt les traits d'une institution, c'est travailler avec les réalités d'une population du XXI^{ème} siècle, dont les caractéristiques n'ont plus, apparemment, beaucoup à voir avec celles des époques passées mais qui, en filigrane, n'en porte pas moins les stigmates. C'est, avec l'évolution des logiques de prise de charge, porter la famille sur la scène ouverte qu'est la société, avec les droits et les devoirs qui la caractérisent, c'est aussi la placer sous le regard de la Justice, tout en se souvenant qu'elle est, par définition et définitivement, le lieu d'histoires, de relations et d'enjeux qui ne se prêtent guère au feu des projecteurs.

³⁰ ODAS, « Décentralisation et protection de l'enfance, où en est-on ? », *Cahiers de l'ODAS*, juin 2010, page 8. Disponible sur www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

³¹ Intervention citée plus haut du 14 octobre 2003 à Hyères.

CHAPITRE 2 : Contexte institutionnel de l'ASE aujourd'hui

2.1. Définitions

Enfant en danger :

L'article 375 du Code civil dispose que « 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 la justice ». Les textes préparatoires à la loi du 10 juillet 1989 retenaient, quant à eux, sous le vocable d'enfants maltraités, « les enfants victimes, de la part de leurs parents ou d'adultes en ayant la garde, soit de brutalités volontaires, soit d'une absence intentionnelle de soins entraînant des lésions physiques ou des troubles de l'état général »³². En psychosociologie, « les termes 'mauvais traitements' désignent différentes situations où l'on observe des conduites parentales inappropriées, de nature à mettre en danger le développement normal de l'enfant. [...] On considère que [la maltraitance] est présente lorsque la conduite du parent à l'égard de l'enfant transgresse les normes culturelles du milieu où évolue la famille »³³. Généralement, les acteurs se réfèrent à la définition de l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS) qui considère en danger les « enfants maltraités, victimes de violences physiques ou psychologiques, d'abus sexuels, de négligences lourdes, ayant des conséquences graves sur leur développement physique et psychologique », et les « enfants en risque, c'est-à-dire qui connaissent des conditions d'existence risquant de compromettre leur santé, leur sécurité, leur moralité, leur éducation ou leur entretien, sans pour autant être maltraités »³⁴.

Protection de l'Enfance :

La Protection de l'enfance représente les « politiques ou mesures directement tournées vers les mineurs et qui tendent à prévenir ou suppléer une défaillance familiale. Elle se caractérise

³² Commission Barrot, décembre 1988. Disponible sur www.lenord.fr, site de l'Observatoire départemental des maltraitances du département du Nord. [Consulté le 7 mars 2013].

³³ BIOY Antoine, FOUQUES Damien, *Manuel de psychologie du soin*, s.l.: Bréal, 2002, page 202.

³⁴ ODAS, *La lettre de l'Observatoire de la Protection de l'enfance en danger*, Paris : ODAS, Numéro spécial, novembre 1997, page 3. Disponible sur www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

par l'immixtion consentie ou imposée d'un tiers dans l'éducation des enfants, en soutien, voire en substitution partielle ou totale des parents »³⁵. Elle est définie à l'article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles (CASF) : « La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs ».

Protection administrative :

Le Code de l'action sociale et des familles (CASF) charge le service de l'Aide sociale à l'enfance de la protection administrative des mineurs en danger. La protection des mineurs peut revêtir différentes formes, mais l'assentiment des intéressés est requis. Si ce dernier ne peut être obtenu ou s'il paraît impossible d'évaluer la situation de l'enfant, le Président du Conseil départemental avise l'autorité judiciaire.

Protection judiciaire :

Ce sont les articles 375 et suivants du Code Civil qui organisent la protection judiciaire des enfants, pour les situations où « la santé, la sécurité, la moralité de l'enfant non émancipé sont en danger » et pour celles où « les conditions de son éducation sont gravement compromises ». Dans ce cas, les mesures de protection ordonnées par le juge des enfants, dites « mesures d'assistance éducative » peuvent aller jusqu'au placement s'il s'avère nécessaire de retirer le mineur de son milieu familial. Lorsqu'un mineur a fait l'objet d'une demande de placement judiciaire, sa prise en charge éducative peut alors être confiée aux services de l'ASE.

Information préoccupante (IP) :

L'article L.226-2-1 du CASF stipule que « [...] les personnes qui mettent en œuvre la politique de la protection de l'enfance [...] transmettent sans délai au président du Conseil général [...] toute information préoccupante sur un mineur en danger ou risquant de l'être ». En l'absence de définition, le fait qu'une information soit transmise à la Cellule de recueil de l'information préoccupante tendrait de facto à l'identifier comme préoccupante. Face à ce manque, l'Association nationale des assistants de service social (ANAS), l'Organisation

³⁵ COUR des COMPTES, *La protection de l'Enfance*, rapport public thématique, Paris, octobre 2009, page 7. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

nationale des éducateurs spécialisés (ONES) et le Syndicat national des médecins de protection maternelle et infantile (SNMPMI) ont proposé le cadre suivant³⁶ :

« serait considérée comme IP une information transmise par des professionnels de la Protection de l'Enfance ou d'un service y concourant et qui [...] laisse supposer qu'un mineur est en danger ou en risque de l'être, au sens de l'article 375 du Code civil et de l'article L.221-1 du CASF, qu'il ne bénéficie d'aucune mesure de protection ou que la mesure de protection dont il bénéficie ne permet pas de le mettre hors de danger. »

Cellule départementale de recueil, de traitement et d'évaluation :

Créée par la loi du 5 mars 2007, elle a vocation à être destinataire de toutes les IP et des signalements au Parquet. Cette cellule procède à une analyse des situations qu'elle reçoit, avec l'objectif de repérer s'il y a urgence. Elle doit être informée de la mise en œuvre des décisions administratives ou judiciaires et a également vocation à donner avis à toute personne participant au dispositif de Protection de l'enfance³⁷.

Placement :

« Le placement est l'acte par lequel une juridiction prend la décision de retirer un mineur de son environnement habituel pour lui apporter un cadre de vie sécurisant et structurant, afin de l'aider à construire son identité, à s'appropriier les règles qui régissent les relations sociales, à s'inscrire dans un processus d'insertion sociale, scolaire et professionnelle, à restaurer à terme des liens familiaux »³⁸. Les mesures de placement à l'ASE sont de deux types : placement administratif (décision du Conseil départemental) et placement judiciaire (décision du juge des enfants).

Accueil d'urgence :

L'objectif est ici de fournir immédiatement au jeune en danger les conditions d'une sécurité matérielle et physique. C'est une procédure exceptionnelle, pour laquelle le procureur de la République est avisé sans délai.

³⁶ Disponible sur www.snmmpi.org [consulté le 7 mars 2013].

³⁷ Voir le circuit de l'Information préoccupante en Annexe 1, issu du Guide pratique Protection de l'enfance, *La cellule départementale de recueil, de traitement et d'évaluation*, Ministère de la Santé et des Solidarités, page 13. Disponible sur www.social-sante.gouv.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

³⁸ Définition disponible sur www.justice.gouv.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

Etablissements hébergeant des enfants et des adolescents en difficulté sociale³⁹ :

- **Pouponnière à caractère social** : établissement accueillant des enfants de la naissance à trois ans qui ne peuvent bénéficier d'un placement familial surveillé.
- **Foyer de l'enfance** : établissement accueillant tout mineur nécessitant une aide d'urgence. Ce foyer permet de préparer une orientation pour le jeune.
- **MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social)** : établissement accueillant des jeunes dont les familles ne peuvent assurer la charge et l'éducation.
- **Village d'enfants** : structure prenant en charge des frères et sœurs, autour d'éducateurs familiaux, chacun étant affecté à une ou deux fratries.
- **Lieu de vie et d'accueil** : structure permettant une prise en charge de type familial à des jeunes en grande difficulté, encadrés par des permanents éducatifs.

2.2. Organisation

Depuis les lois de décentralisation de 1983, le Département s'est vu confier la protection administrative de l'enfance en danger ainsi que la mise en œuvre des mesures de protection judiciaire, cependant que l'Etat reste compétent, en particulier sur les mesures relevant de la Protection judiciaire de la jeunesse. De plus, de nombreuses associations jouent un rôle majeur (80 % des Maisons d'Enfants à Caractère Social sont gérées par de telles associations⁴⁰). Au plan de l'organigramme national, la Protection de l'enfance dépend du ministère des Affaires sociales et de la Santé (mars 2013). Toutefois, les ministères de la Justice, de l'Intérieur, de l'Education nationale, la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative sont également impliqués. La Protection de l'enfance est plus spécifiquement rattachée à la Direction générale de la Cohésion sociale (DGCS)⁴¹.

³⁹ MAINAUD Thierry, *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale*, DREES, N°173, septembre 2012. Définitions visibles aux pages 35, 99, 163, 219, 275, 331. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].

⁴⁰ Rapport public thématique de la Cour des Comptes, op.cit., page 4.

⁴¹ L'organigramme de la DGCS, créée en janvier 2010, est à retrouver sur www.lannuaire.service-public.fr. [Consulté le 21 janvier 2014].

2.3. Mode opératoire

2.3.1. Le signalement

Les services sociaux territoriaux sont alertés sur la situation d'un enfant qui paraît en difficulté ou en danger. L'information peut provenir de l'Education nationale, des services de la Protection maternelle et infantile, d'un hôpital, d'un maire, d'un parent, d'un proche ou du jeune lui-même. Une enquête sociale est alors menée par les professionnels afin de comprendre la situation familiale et de proposer la solution la plus adéquate pour l'enfant, ses parents et son environnement.

Cependant, la justice peut aussi être le maillon d'entrée de l'alerte. Les parties peuvent en effet saisir le juge des enfants⁴², mais, le plus souvent, c'est le procureur de la République qui demeure l'interlocuteur de référence et qui détermine si le cas est du ressort de la compétence administrative ou judiciaire. Pour cela, il saisit la Cellule de recueil des informations préoccupantes afin de déterminer si une mesure est déjà en cours, procède à un examen complémentaire de la situation et en apprécie la gravité. Ainsi, l'affaire peut être classée sans suite, déboucher sur un non-lieu, être traitée sur un mode administratif, nécessiter une saisine de juge pour enfants ou relever d'une enquête pénale.

Dès lors que le juge des enfants a été saisi, il a l'obligation de convoquer toutes les parties. Il doit auditionner le mineur capable de discernement, définir sa compétence et de motiver son jugement suivant la notion de « danger pour l'enfant ».

2.3.2. Les mesures

Concernant les mesures de protection, il existe une gradation prévue par le Code civil, sachant que la ligne directrice donnée au juge priorise un maintien dans le milieu d'origine, et, s'il y a placement, le travail sur un possible retour⁴³.

⁴² C'est le cas, par exemple, en cas de conflit entre parents séparés, ou lorsque le Conseil général n'est pas identifié comme interlocuteur privilégié.

⁴³ Voir Annexe 2.

2.4. Données quantitatives

2.4.1. Les sources

Dans son rapport de 2005⁴⁴, l'Office national de l'enfance en danger (ONED) pointait des dysfonctionnements en matière d'appréhension globale de l'ASE. Il s'avérait, à l'époque, difficile d'agrèger les données disponibles pour en élaborer une synthèse précise et de s'extraire d'une approche avant tout comptable, peu favorable au suivi des itinéraires. La loi du 5 mars 2007 devait améliorer cette situation, avec la création des cellules de recueil d'informations et des observatoires départementaux. Le rapport de la Cour des Comptes d'octobre 2009⁴⁵ sur la Protection de l'enfance ne semble cependant pas faire état d'une évolution résolument positive. On y indique, par exemple, que la fiabilité des données transmises dans certains départements est très incertaine et que l'ODAS (Observatoire national de l'Action sociale décentralisée, dont la finalité est « de mettre en place une d'observation visant l'amélioration des politiques publiques⁴⁶ ») utilise une méthodologie et une terminologie qui ne sont pas en adéquation avec le cadre juridique actuel. L'ODAS⁴⁷ confirme ces divergences de nomenclature.

Parallèlement, la DREES (Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques) est l'acteur principal des études comptables : définie par un décret de 1998, sa mission est de doter ses ministères de tutelle et les services déconcentrés d'une meilleure capacité d'observation, d'expertise et d'évaluation sur leur action⁴⁸.

Nous nous référerons, dans cette recherche, aux données statistiques de la DREES qui fournit « les sources de données statistiques les plus complètes sur la protection de l'enfance⁴⁹ », même « si elles ne sont pas exemptes de défauts⁵⁰ ».

⁴⁴ ONED, *Premier rapport annuel remis au Parlement et au Gouvernement de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger*, Paris, septembre 2005, pages 36 à 54. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

⁴⁵ Op. cit.

⁴⁶ www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

⁴⁷ ODAS, « Décentralisation et protection de l'enfance, où en est-on ? », *Les Cahiers de l'ODAS*, Paris, juin 2010, page 12. Disponible sur www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

⁴⁸ www.sante.gouv.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

⁴⁹ Rapport de la Cour des Comptes, op.cit., page 128.

⁵⁰ Ibidem.

2.4.2. Les bénéficiaires

Les jeunes de moins de 21 ans relevant de l'Aide sociale à l'enfance sont désignés sous le terme de bénéficiaires dans les études auxquelles nous nous reporterons. Les données présentées ci-dessous sont issues du document de travail *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011*⁵¹. Il s'agit d'une publication réalisée avec 100% de retours des Conseils généraux et tenant compte des derniers ajustements⁵². Concernant les informations manquantes, la DREES précise qu'elle applique, par département et pour chaque variable, le taux d'évolution moyen des 9 dernières années.

2.4.2.1. Les effectifs

Depuis les lois de décentralisation de 1982-1983, l'Aide sociale, au sens large, relève de la compétence des Conseils départementaux et regroupe l'ensemble des prestations et services à destination des personnes qui se trouvent dans l'impossibilité de faire face à un état de besoin en raison de la vieillesse, du handicap ou des difficultés sociales. Elle s'exerce dans quatre domaines : l'aide aux personnes âgées, l'aide aux personnes handicapées, l'aide sociale à l'enfance et l'aide à l'insertion. La Protection de l'enfance sera donc envisagée, dans un premier temps, dans ce cadre général.

Les documents de travail de la DREES font référence au nombre de prestations accordées, mais

« par abus de langage, il nous arrive de parler de bénéficiaires ou d'enfants en ce qui concerne l'ASE. Nous n'identifions pas les doubles-comptes, mais nous savons toutefois que, selon le type de prestation, il en existe plus ou moins. Ainsi, concernant les placements ASE, on parle aisément d'enfants placés car il y a très peu de doubles-comptes⁵³ ».

En dépit de cette limite, nous avons fait le choix de travailler à partir du nombre de prestations accordées, pour deux raisons principalement : la DREES produit, sur cette base, un nombre important de données non accessibles par ailleurs et la proportion de doubles-

⁵¹ BORDERIES Françoise, TRESPEUX, *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011*, document de travail, Paris : DREES, N°176, février 2013, 125 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].

⁵² Information obtenue par courrier électronique, le 9 novembre 2011, auprès de Françoise Borderies, DREES, sous-direction de l'Observatoire de la Solidarité, chargée d'enquête et d'études ASE-PMI

⁵³ Propos recueillis auprès d'Elise CLEMENT, de la DREES, pôle Aide sociale, par courrier électronique, le 27 décembre 2011.

comptes, très variable en fonction des secteurs, n'est que de 5‰ pour l'Aide sociale à l'enfance.

Au 31 décembre 2011, on compte en métropole 297 250 mesures d'aide sociale à l'enfance⁵⁴, soit 148 440 enfants accueillis à l'ASE et 148 810 dans le cadre d'actions éducatives, ce qui correspond à 18 mesures pour 1000 jeunes de moins de 21 ans. Plus précisément, de 2007 à 2011, la proportion de jeunes placés directement par le juge diminue sensiblement, tandis que le nombre d'actions éducatives à domicile croît. La répartition par type de mesure n'enregistre pas, quant à elle, de modifications importantes⁵⁵.

Au total, en 2011, ce sont près de 3 500 000 prestations d'action sociale qui ont été versées en France métropolitaine, soit environ 640 000 de plus en quatre ans. Dans cet ensemble, c'est le nombre de prestations à l'enfance qui augmente le moins.

2.4.2.2. Les mesures d'accueil⁵⁶

Dans la majorité des cas, l'enfant est confié à l'ASE dans le cadre de mesures administratives ou judiciaires, le placement direct par le juge représentant une pratique de moins en moins fréquente. Cela ne signifie pas pour autant que la sphère judiciaire soit moins présente dans le cadre de la Protection de l'enfance : le nombre d'enfants confiés à l'ASE suite à des mesures administratives « ne » représente en effet « qu' » un quart des enfants confiés. Ces dernières années furent marquées par une arrivée importante de mineurs dans ce cadre, la crise économique malmenant les familles et exacerbant des fragilités.

Dans l'esprit du législateur, on devait s'acheminer vers une diminution des placements judiciaires. Cela ne se vérifie pas jusqu'alors car les IP génèrent un accroissement des signalements et donc des mesures.

2.4.2.3. Les actions éducatives

« Protection de l'enfance » ne signifie pas automatiquement « départ du lieu de vie habituel ». Dans un certain nombre de situations, il est jugé pertinent d'accompagner l'enfant et sa famille à domicile. On parlera alors d'AED (Actions éducatives à domicile), mesures

⁵⁴ Le détail des mesures est à retrouver en Annexe 3.

⁵⁵ Voir Annexe 4.

⁵⁶ L'Annexe 5 décrit l'évolution des mesures depuis 2007.

administratives, ou d'AEMO (Actions éducatives en milieu ouvert), s'il s'agit d'une mesure judiciaire. Ces deux modalités concernent la moitié des mesures d'aide à l'enfance, soit environ 150 000 jeunes en 2011. Les AED sont en croissance constante depuis 2007 cependant que les AEMO sont à nouveau en augmentation en 2011. La loi de 2007 invite à une recherche de moindre judiciarisation, mais les situations peuvent parfois exiger l'inverse, y compris dans le cadre des actions éducatives.

2.4.2.4. Age et genre⁵⁷

Les enfants spécifiquement confiés à l'ASE ont 12 ans en moyenne. 14% ont moins de 6 ans et 13% sont majeurs. Un jeune sur deux est âgé de 11 à 17 ans, ce qui fait de la préadolescence et de l'adolescence les premières pourvoyeuses de jeunes confiés à l'ASE, c'est-à-dire placés en famille d'accueil ou en établissement. Les garçons (55%) sont légèrement plus nombreux que les filles (notons cependant que le nombre de garçons est lui-même supérieur au nombre de filles dans la population française sur le XX^{ème} siècle⁵⁸).

2.4.2.5. Mode d'accueil⁵⁹

Au 31 décembre 2011, plus de la moitié (53%) des jeunes spécifiquement confiés à l'ASE sont hébergés en famille d'accueil, 38% en établissement public relevant de l'ASE ou dans une structure associative habilitée et financée par elle et 9% dans d'autres structures. On note une relative stabilité de ces équilibres sur les cinq dernières années. Toutefois, les différentes structures qui accueillent des enfants, réunies sous la même dénomination d' « établissement », ne sont pas strictement comparables, en termes de publics accueillis (âge en particulier).

⁵⁷ Voir Annexe 6.

⁵⁸ Disponible sur www.ined.fr. (naissance par sexe, source INSEE). [Consulté le 9 mars 2013].

⁵⁹ Les modes d'hébergement des enfants confiés à l'ASE depuis 2007 sont à retrouver en Annexes 7.

En résumé.

au 31-12-2011, en France métropolitaine,

(hors centre d'accueil mère-enfant et centres maternels)

- Environ **297 000** jeunes relevant de l'ASE, soit **1,8% des jeunes de moins de 21 ans.**
- **50% placés hors du domicile familial, 50% bénéficiant d'un suivi à domicile.**
- **75%** de mesures **judiciaires**, **25%** de mesures **administratives** pour les jeunes confiés à l'ASE (hors placements directs par le juge).
- Un âge moyen de **12 ans** parmi les jeunes confiés à l'ASE et **50 % de préadolescents et d'adolescents.**
- **55 % de garçons.**
- Plus de la **moitié en famille d'accueil, près de 40%** en établissement à accueil collectif dans le cadre de l'ASE.
- **Une diversité de types d'établissements pour une diversité de publics.**

2.4.3. Les personnels

2.4.3.1. Les corps de métiers⁶⁰

Ils sont très nombreux à graviter autour de la Protection de l'enfance et nous nous limiterons ici à préciser les attributions de certains interlocuteurs spécifiques. Ce choix ne devra pas occulter le rôle de la police et de la gendarmerie et des secteurs éducatif, paramédical et médical.

L'Enfance en danger met en scène des acteurs aux formations, aux visions et aux responsabilités diverses. L'organisation actuelle des services départementaux suit un schéma descendant : suite aux décisions des élus, la Direction en charge de la Protection de l'enfance répercute les modalités à appliquer dans les différents services et dans les territoires d'action sociale des départements. Cependant, la place première du Président du Conseil départemental en la matière amène aussi cette assemblée à mettre en œuvre les décisions émanant des ministères. Bien que n'étant pas le représentant de l'Etat, le Président du Conseil départemental en revêt, sur ce domaine précis, toutes les prérogatives.

⁶⁰ Voir Annexe 8.

Au niveau des MDS (Maisons de la solidarité), les équipes sont en théorie largement pluridisciplinaires. Il est cependant à noter que psychologues et médecins sont souvent affectés sur des temps partiels. Les divers travailleurs sociaux sont amenés à collaborer et à croiser leurs positions. Le lien avec les familles d'accueil se fait via des réunions de service et par un contact avec le travailleur social référent de l'enfant, chaque fois que cela est nécessaire.

Le lien avec la sphère judiciaire s'opère de différentes manières :

- La rédaction de rapports adressés au juge fait partie intégrante de la mission des travailleurs sociaux référents.
- Le juge est destinataire d'une copie de tous les documents adressés à la famille d'origine et au lieu d'accueil de l'enfant, ainsi que de tout rapport pouvant aider à sa décision.

On se situe donc dans un partage d'informations, qui permet au juge d'appréhender les situations au mieux, en particulier lors des audiences, via un débat contradictoire. S'il suit généralement les préconisations du travailleur social, qui, lui, est davantage en contact avec le jeune, il reste néanmoins le seul maître de la décision.

2.4.3.2. Les effectifs

L'ensemble de ces corps de métiers est difficile à saisir au plan numérique, dans la mesure où les lieux d'exercice sont multiples et où les statistiques peinent à se compléter. D'après Thierry Mainaud⁶¹, chargé de l'enquête « Etablissements et Services » à la DREES, il n'existe pas de comptabilité du personnel des Conseils départementaux travaillant à l'ASE, au niveau national. De même, la comptabilisation des assistants familiaux n'est pas centralisée : aucune donnée nationale n'est donc disponible.

2.4.4. Les finances

Le Département, depuis les lois de décentralisation de 1982, a connu une extension considérable de ses responsabilités, qui s'exercent désormais dans quatre domaines, dont celui de l'action sociale et sanitaire. Cet élargissement des compétences s'est doublé d'un

⁶¹ Monsieur MAINAUD nous a fourni cette information par courrier électronique le 12 mars 2013.

redéploiement budgétaire, même si ces collectivités n'échappent pas à la règle de la contrainte, dans un contexte de crise budgétaire⁶².

Concernant le champ social, les compétences départementales se sont beaucoup élargies depuis trente ans, avec une accélération du processus sur la dernière décennie. Ce déplacement des compétences vers l'instance départementale, en matière de politique sociale, entraîne des dépenses par nature obligatoires et incompressibles⁶³. Or la situation économique de ces dernières années génère une progression de la précarité et un accroissement des demandes d'allocations, de prestations et d'accompagnement, cependant que le pilotage de dispositifs de protection, à destination de l'enfance et des personnes handicapées, marque fortement les budgets. En 2010, les dépenses d'aide sociale représentaient ainsi 60%⁶⁴ des dépenses courantes⁶⁵ hors investissement des départements. Dans ce contexte, l'Aide sociale à l'enfance représentait 6,5 milliards d'euros de dépenses en 2010.

Avec le RSA (juin 2009), l'insertion constitue désormais le premier poste de dépenses des départements (28%), avant l'aide sociale à l'enfance (25%)⁶⁶ ». Or, comme l'indique le graphique figurant en Annexe 11, jusqu'en 2001, l'ASE représentait environ la moitié des dépenses nettes d'aide sociale mais l'intégration et le transfert d'autres prestations relevant d'autres champs expliquent que sa part, en pourcentage, soit moindre aujourd'hui.

Globalement, la dépense nette départementale dévolue à l'Aide sociale est en augmentation constante ces dernières années, mais la situation est différente en fonction des départements et selon les domaines. La situation économique, sociale, démographique ainsi que les politiques de chaque assemblée départementale sont autant de facteurs de variabilité. Cependant, il s'agit, dans tous les cas, d'un domaine extrêmement important du budget des Conseils départementaux.

⁶² Les dépenses de fonctionnement des départements de 2005 à 2010 sont disponibles en Annexe 9.

⁶³ L'évolution des dépenses nettes totales d'aide sociale est à retrouver en Annexe 10.

⁶⁴ CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2010*, document de travail, Paris : DREES, N° 169, juin 2012, page 8. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 20 mars 2013].

⁶⁵ Ibid, page 8 : « *Les dépenses de gestion courante, hors intérêt de la dette, recouvrent les dépenses d'aide sociale, les dépenses pour les collèges, la voirie ainsi que les contingents versés aux services départementaux d'incendie et de secours (SDIS), y compris les dépenses de personnel* ».

⁶⁶ Ibid, page 7.

2.5. Synthèse

Le sixième rapport annuel de l'ONED⁶⁷ met en lumière une connaissance encore insuffisante de l'offre en matière de protection de l'enfance, un manque de données partagées et la difficulté à mener une évaluation sur les dispositifs et leurs effets. Les données quantitatives sont sujettes à variations et les apports qualitatifs font cruellement défaut. Le transfert de compétences de l'Etat vers les départements a mis en lumière une diversité de logiques et de pratiques, dans un contexte d'arbitrages budgétaires des Conseils départementaux, qui ne vont pas dans le sens d'une uniformisation des pratiques. Ces difficultés sont confirmées dans le septième rapport de l'ONED⁶⁸ : l'ASE demeure donc un objet aux contours flous. Pour autant, au regard des besoins et du montant des ressources financières mobilisées, il importe de poursuivre ce travail de connaissance, en vue d'un service efficace et de qualité auprès des bénéficiaires. Et si, à ces fins, la réussite scolaire, par les bénéfices qu'elle est susceptible de procurer tant aux jeunes de l'ASE eux-mêmes qu'indirectement, via ses retombées sociétales, constituait une solide voie d'investigation ?

⁶⁷ ONED, *Sixième rapport annuel*, juin 2011, 102 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 26 mars 2013].

⁶⁸ ONED, *Septième rapport annuel*, mars 2012, 86 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 26 mars 2013].

CHAPITRE 3 : Repères sur la scolarité des enfants de l'ASE

3.1. Les acteurs

S'interroger sur la scolarité des enfants relevant de l'Aide sociale à l'enfance, c'est tout d'abord croiser deux Institutions - l'ASE et l'Ecole -, lourdes de spécificités, qui les rassemblent et les distinguent à la fois.

3.1.1. Autour du concept d'Institution

« L'Aide sociale à l'enfance est une institution qui doit tenir un rôle déterminant dans la prévention de la délinquance », lit-on sur le site Internet du Sénat⁶⁹, tandis que l'Ecole est présentée comme « une institution dans la société » sur celui du ministère de l'Education nationale⁷⁰. Le terme « institution » s'impose donc ici sans que soient vérifiées ses acceptions. Nous souhaitons donc, avant de poursuivre, nous assurer de la légitimité de son emploi.

3.1.2. Définitions

Selon le Larousse de la langue française et dans le sens qui nous concerne, une institution est « ce qui est institué (organisme, loi, établissement, groupement...) », « instituer » étant défini ainsi : « fonder d'une manière permanente, dans l'intention de voir durer ». Au pluriel, elles concernent l'« ensemble des lois fondamentales, des structures politiques et sociales d'un Etat⁷¹ ».

Dubet (2007) note que le concept d'institution regroupe des « phénomènes hétérogènes, même franchement différents »⁷², tandis que l'Association Française de Sociologie, sous la

⁶⁹ *Rapport de commission d'enquête N° 340 (2001-2002)* de Jean-Claude CARLE et Jean-Pierre SHOSTECK, remis au Président du Sénat le 26 juin 2002, 232 pages. Disponible sur www.senat.fr. [Consulté le 28 mars 2013].

⁷⁰ Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 28 mars 2013].

⁷¹ Disponible sur www.lannuaire.service-public.fr. [Consulté le 28 mars 2013].

⁷² DUBET François, Communication au colloque « *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes* », Lyon, 22-23 octobre 2007. Disponible sur www.ep.ens-lyon.fr. [Consulté le 30 mars 2013].

plume de Laforgue (2009), présente les institutions comme « des mondes sociaux particuliers investis d'une mission orientée vers le bien public ou d'une mission régaliennne, disposant d'une forte assise organisationnelle et participant d'une œuvre socialisatrice et d'une emprise sur l'individu suffisamment fortes⁷³ ». L'Ecole serait une institution car elle viserait simultanément « le contrôle et la libération des individus⁷⁴ ».

La moindre antériorité historique du travail social, le fait qu'il s'exerce sous de multiples structures, avec une imposante diversité de corps de métiers et qu'il soit moins facilement visible ou circonscriptible, ne semble pas constituer, au vu de la littérature, des limites à son appartenance au monde des institutions. Nous serions quant à nous plus dubitative, au regard notamment de l'utilisation de certains termes, tels « usager » ou « bénéficiaire », qui s'apparentent davantage, nous semble-t-il, au service qu'à l'institution.

3.2. Ecole et ASE : des points communs

Ne travaillant pas systématiquement ensemble, les services de la Protection de l'enfance et ceux de l'Education nationale ne peuvent pourtant se targuer d'être étrangers l'un à l'autre ni d'être mus par des logiques franchement opposées. Leurs raisons d'être paraissent, de plus, complémentaires.

3.2.1. Autour des métiers

Spécialisées toutes les deux dans l'accompagnement des enfants, Ecole et Protection de l'enfance ont des attributions clairement identifiées, mais des publics qui se recoupent. Toutes deux partagent l'idéal d'élever. Dans les deux cas, il est question d'humanité, d'écoute, d'adaptabilité, d'accompagnement, de disponibilité, avec tout ce que cela suppose de confrontations entre obligations légales, déontologie de corps professionnel, éthique personnelle et gestion de la relation à l'autre. Cela n'est pas sans rappeler le concept de « vocation » développé par Dubet (2002)⁷⁵, qui désigne justement l'accomplissement de soi dans son activité professionnelle plus que l'adhésion sacrificielle ainsi que l'adéquation entre

⁷³ LAFORGUE Denis, « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines », *Socio Logos*, revue en ligne de l'association française de sociologie, N°4, 2009. Disponible sur www.socio-logos-revues.org. [Consulté le 4 avril 2013].

⁷⁴ DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil, 2002, page 232.

⁷⁵ Ibidem, page 32.

valeurs de l'institution, rôle professionnel et personnalité propre. Enfin, Services de l'enseignement et Protection de l'enfance s'organisent autour d'experts qui parlent d'ailleurs souvent plus entre adultes et professionnels qu'à l'enfant. La question de la clarté des attributions de chacun et de leur mise en lien au service de l'enfant peut d'ailleurs, parfois, être évoquée. Il y a là une homologie de fonctionnement, voire de conception, qui ne semble pas uniquement liée au jeune âge des intéressés.

3.2.2. Autour des représentations

Elles partagent d'être chargées toutes deux de représentations non exemptes de critiques : l'une, aux prises avec son pourcentage irréductible d'élèves en échec, peine à jouer le rôle d'ascenseur social qu'on avait tendance à lui conférer automatiquement, quand elle n'accentue pas les différences ; l'autre n'est pas toujours perçue positivement, happée entre l'obligation de soustraire au danger, le traitement médiatique d'un certain nombre d'affaires, la multiplicité des cas et la complexité administrative...

L'exercice du professionnalisme à l'œuvre dans les deux institutions s'effectue, en outre, au plus près de l'intimité des familles. Les enfants, principaux enjeux, sont l'interface entre la sphère privée et le domaine du droit public et les révélateurs potentiels d'un dysfonctionnement ou tout au moins d'un questionnement, où l'importance des statuts de chacun, voire de certains corporatismes, n'est pas absente. Quoi qu'il en soit, elles exercent l'une et l'autre une influence et un pouvoir forts.

Car toutes deux séparent, isolent. Historiquement, l'Aide sociale à l'enfance s'inscrit dans la lignée des hospices et plus tard des asiles. Aujourd'hui, l'ASE reste l'instance qui éloigne, place et déplace, pour reconstituer, ailleurs ou autrement, une stabilité et une sécurité. L'école, elle, opère une modification des repères et des liens. La séparation est également présente si l'on observe de plus près la place des parents : Ecole et ASE sont de fait en recherche d'un équilibre en termes de place à accorder aux familles.

3.2.3. Autour des politiques

Enseignants et travailleurs sociaux sont aussi les bras agissants de politiques générales, devant gérer l'adéquation entre singularité et cadre global. Ces professionnels ont, de plus, à

s'accommoder de préoccupations d'ordre économique (rentabilité, efficacité marchande), désormais prégnantes. Dans cette logique, elles connaissent toutes les deux le même glissement vers une recherche maximale d'organisation et d'évaluation et développent moult dispositifs spécifiques qui peuvent prendre le pas, parfois, sur la prise en charge des situations. Enfin, toutes deux connaissent les mêmes scénarii : la sortie hors de leurs sentiers mène aux mêmes dilemmes : l'insertion ou l'errance, l'emploi ou le chômage...

Il existe donc des similitudes fortes entre ces deux branches de ce que Dubet (2002) nomme « le travail sur autrui⁷⁶ ».

3.3. Ecole et ASE : des objectifs et des cadres bien distincts

Si l'on est tenté de dresser un parallèle entre les missions de la Protection de l'enfance et celles de l'Education nationale, cette première approche masque des enjeux et des fonctionnements bien différents.

3.3.1. Des textes de loi qui font référence

La loi n°2007-293 du 5 Mars 2007 réformant la Protection de l'Enfance l'envisage de façon très large. Ainsi stipule-t-elle, dans son article L112-3⁷⁷ :

« La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer [...] une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte à cet effet un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents. [...] La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge ».

Il s'agit donc de prévenir, ce qui signifie s'occuper d'abord des parents et renouveler les relations avec les familles. L'article L112-4 de cette même loi indique que « l'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins fondamentaux, physiques, intellectuels, sociaux et affectifs ainsi que le respect de ses droits doivent guider toutes décisions le concernant ».

⁷⁶ Opus cit., page 9.

⁷⁷ Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 - art. 1 JORF 6 mars 2007. Disponible sur www.legifrance.fr. [Consulté le 4 avril 2013].

L'enfant est situé au cœur du dispositif, mais la loi le place, en même temps, dans une posture passive.

L'article L121-1 du Code de l'Education, modifié par la Loi 2007-297 2007-03-05 du 7 Mars 2007, précise, de son côté, que :

« les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international ».

L'objectif est d'amener tous les jeunes à un niveau de maîtrise, en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, tel qu'ils seront en capacité de jouer pleinement leur rôle de citoyen et d'acteur. Le discours s'appuie là encore sur une conception de l'enfant-réceptacle (« transmettre, faire acquérir »). Cependant, sa visée est des plus générales et l'on notera l'absence de toute référence à l'unicité de l'individu. Il est, à ce titre, instructif de constater que la notion d' « élève au cœur du système éducatif », novatrice dans la loi d'Orientation de l'Education de 1989, a disparu des programmes depuis 2007 et que ce qui s'impose désormais est la maîtrise du Socle Commun des Connaissances et des Compétences : l'individuel et le commun apparaissent comme les pôles entre lesquels oscillent les politiques éducatives et sociales, sans qu'il soit nécessairement question de rechercher l'unisson.

S'agissant de la place des parents à l'Ecole, plus qu'interlocuteurs incontournables, ils sont présentés comme partenaires :

« La régularité et la qualité des relations construites avec les parents d'élèves constituent un élément déterminant pour le bon déroulement de la scolarité de leurs enfants et dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation⁷⁸ ».

⁷⁸ Ministère de l'Education nationale, « Le rôle et la place des parents à l'école », *Bulletin officiel*, N°31, 31 août 2006. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 29 mars 2013].

En résumé, les institutions éducatives qui nous retiennent ici ne confèrent pas la même place, que ce soit à l'enfant ou aux parents.

3.3.2. Une différence d'organisation et de conception

En définitive, Protection de l'enfance et Education nationale se retrouvent essentiellement sur des situations de crise, au cours desquelles elles ont à croiser leurs regards, préalablement ou conjointement aux expertises médicales et judiciaires.

Alors que le propre de l'ASE est de gérer des singularités, celui de l'Education nationale est de prendre en charge une communauté. La première tentera de (re)construire une évolution vers la « normalité », tandis que la seconde s'évertuera à permettre à chacun d'évoluer, spécifiquement, dans ses apprentissages.

L'historique de ces deux institutions, le mode de gouvernance qui les régit, les instances dont elles dépendent, la formation des personnels, participent, de plus, à des représentations et à des modes de fonctionnement difficilement comparables. L'hypothèse d'une posture différente vis-à-vis du travail en équipe et de l'évaluation pourrait alors être émise : l'enseignant peut théoriquement travailler tout seul, sans que cela ne perturbe la progression de sa classe, alors que la coordination est indispensable entre travailleurs sociaux.

Enfin, le facteur « temps » est perçu différemment par les travailleurs sociaux et par les professeurs : le quotidien et le ressenti de l'un peuvent rendre intolérable une situation qui demandera à l'autre temps et distance⁷⁹.

Nous avons conscience de n'avoir nullement épuisé les thématiques d'approche comparative entre enseignement et travail social, notre objectif d'identifier tant des similitudes que des divergences étant cependant atteint. Sans qu'il soit question d'une quelconque volonté de systématisation, nous présentons ci-après les propos⁸⁰ d'une assistante sociale (« AS »), puis d'un professeur des écoles, à titre d'illustration :

⁷⁹ LORY Bernard, « Au-delà des déceptions, quelles perspectives d'amélioration ? », pages 145 à 155, in *Signaler et après ?*, Jean-Louis LE RUN et al. (sous la direction de), Toulouse : Eres, 2005.

⁸⁰ Tout au long de cette recherche, les verbatim seront présentés en italique.

« J'ai surtout rencontré la peur chez les instits [...] liée à leurs propres angoisses : 'Je suis trop mal avec ça, j'interpelle les Services Sociaux et je veux une réponse'. [...] Nous les AS, on a l'impression de ne pas être comprises par les enseignants.[...] Depuis l'obligation créée par les Informations préoccupantes, ça évolue, même si ça fait peur à certains enseignants qui me semblent complètement désarmés. [...] On est beaucoup plus sollicitées par les enseignants de primaire, qui sont préoccupés par l'orientation de leurs élèves en grandes difficultés. [...] Il faut reconnaître que nous avons une méconnaissance les uns des autres. Avant, c'étaient les psys et les médecins scolaires qui faisaient le lien, il y en a de moins en moins. Maintenant, ce sont les instits de Réseau⁸¹, quand il y en a, qui nous interpellent directement, car elles n'ont plus aucun soutien. La formation des enseignants de Réseau est très spécifique et cela les rend plus proches des travailleurs sociaux. Ils ont vraiment le souci d'accompagner. »

« J'avais dans ma classe une fillette qui avait de très grosses difficultés scolaires et pas mal de problèmes de santé. [...] Elle m'avait dit qu'il y avait eu de la bagarre chez elle, [...] alors j'ai appelé l'assistante sociale. [...] J'ai eu l'impression qu'on ne voulait pas aller plus loin, que ça allait bien comme ça et que ma démarche était mise en doute. J'ai eu le sentiment que les enfants n'étaient pas pris en compte. A propos du signalement, je voudrais rajouter quelque chose : c'est toujours difficile de s'impliquer mais il faut le faire. En revanche, je ne trouve pas normal que les travailleurs sociaux disent aux parents qui a fait le signalement. [...] Je me souviens aussi, j'avais, une fois, dans ma classe, un garçon placé. [...] Il m'avait demandé si ça pouvait intéresser la classe qu'il explique ce qu'était une famille d'accueil [...]. J'avais trouvé ça très intéressant. [...] Ça a eu lieu, ça s'est très bien passé, mais j'ai eu des remontrances après de la part de son éducatrice car je n'aurais pas dû, ou tout au moins, il aurait fallu que je demande l'autorisation. Pour moi, la classe, c'est un lieu d'expression, et ce qui s'y passe n'appartient pas aux travailleurs sociaux. »

Au-delà du caractère modélisateur que peut constituer l'appartenance à un corps professionnel et la difficulté qui peut éventuellement en résulter en termes d'échanges de vue et de pratiques, il nous semble que transparaît ici, également, la personnalité de chaque professionnel, son unicité et que ce serait un facteur à prendre en considération.

⁸¹ Il faut comprendre ici RASED, Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté.

Jean-Pierre Rosenczeig, président de DEI-France (Défense des Enfants International-France) et président du Tribunal pour enfants de Bobigny, ajoute, quant à lui, au colloque « L'école juste », organisé par la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves), le 28 novembre 2009 : [...] « L'école formate le même type de personnage et finit par oublier de voir les enfants pour ne voir que les élèves.[...] Pour une partie des enfants que je peux avoir à connaître au Tribunal pour enfants, le système éducatif n'a pas compensé les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Il les a même peut-être accentuées⁸² ».

En conclusion, à côté du constat attendu de différences de pratiques et de conceptions entre enseignants et travailleurs sociaux, ce sera la question de la conjonction de leurs actions vis-à-vis de l'enfant confié qui nous intéressera en particulier dans cette étude.

3.4. De possibles espaces de rencontre

3.4.1. La présence de la Protection de l'enfance à l'Education nationale

La Protection de l'enfance est présente sur le site du ministère de l'Education nationale (MEN) dans la rubrique « Système éducatif⁸³ ». Il y est spécifié que l'Education nationale participe de manière active à la politique interministérielle de protection de l'enfance : elle est à l'origine d'environ un quart des signalements et elle assure cette mission au plus près des besoins, via les équipes éducatives.

A chaque échelon, cette collaboration est rappelée :

- Au niveau des écoles et des établissements scolaires :
 - Participation des personnels à la prévention des violences (dont intrafamiliales)
 - Repérage des situations d'enfants en danger ou en risque de danger
 - Transmission des Informations préoccupantes au Conseil départemental et signalements au Procureur de la République
 - Explication aux élèves des risques, de leurs droits et du dispositif de protection
 - Information générale sur les violences intrafamiliales à caractère sexuel
 - Expertise et conseils par les personnels sociaux à l'institution et aux élèves.

⁸² ROSENCZVEIG Jean-Pierre, « Non l'école n'est pas juste », Conclusion du colloque « L'école juste » des 28-29 novembre 2009, *La Famille et l'Ecole*, FCPE, lettre bimensuelle, supplément N°1 à la lettre 407 du 15 novembre 2010, pages 38 à 41.

⁸³ [Consulté le 1^{er} avril 2013].

- Au niveau départemental
 - Partenariat entre la Direction académique des services de l'Education nationale, le Conseil départemental et le Parquet
 - Participation aux observatoires départementaux de la Protection de l'enfance
 - Encadrement de l'action des personnels sociaux et mise en place de formations
 - Contrôle renforcé de l'instruction à domicile.

- Au niveau académique
 - Pilotage des politiques éducatives et mise en place de formations pour les personnels sur les questions de la protection de l'enfance
 - Collecte annuelle des données départementales relatives aux Informations préoccupantes et transmission au ministère de l'Education nationale
 - Elargissement des interdictions d'exercer certaines fonctions aux personnes condamnées à une peine d'au moins deux mois d'emprisonnement sans sursis pour les délits tels que l'abus de faiblesse d'un mineur.

- Au niveau national
 - Participation du MEN au Groupement d'intérêt public pour l'Enfance en danger (GIPED)
 - Collaboration aux travaux de l'Observatoire national de l'Action sociale décentralisée (ODAS) et contribution à la connaissance de données chiffrées

Cette présentation institutionnelle appelle quelques précisions et commentaires :

- L'Ecole primaire n'est pas dotée de personnels médico-sociaux permanents : il n'y a pas de travailleur social spécifiquement dévolu au premier degré ; les infirmiers scolaires sont des partenaires en termes de repérage de situations préoccupantes et de conseil aux équipes enseignantes. Au niveau de l'académie, les travailleurs du service social scolaire confortent l'ensemble de ces missions.
- Les collégiens et lycéens bénéficient normalement de la présence d'assistants de service social et d'infirmiers dans leur établissement.

- Les apports aux élèves, à propos de la Protection de l'enfance, apparaissent, dans les Instructions officielles⁸⁴, en instruction civique et morale. En cycle 2, ils émanent de la rubrique « Prévention de la maltraitance » avec comme objectifs, prévus pour le CE1, de « connaître les droits de l'enfant, connaître le 119, numéro d'appel pour l'enfance maltraitée ». En cycle 3, le sujet est abordé dans les « Principales règles de politesse et de civilité, respect d'autrui ». Le ministère de l'Education nationale préconise d'aborder ce thème en CM2. Figurant de manière non ambiguë dans les programmes, cette information n'en demeure moins délicate à identifier, sans caractère incontournable.
- La loi N° 2010-121 du 8 février 2010 renforce le principe de la formation des personnels dans le domaine de la protection de l'enfance en danger.
- Les départements font connaître leurs missions et les dispositifs relatifs à la Protection de l'Enfance auprès de divers publics, dont les directeurs d'établissements et les enseignants, en formation ou en exercice⁸⁵.

L'Ecole est bien placée pour pointer ou identifier de possibles risques ou sources de danger. Son engagement et sa coopération ne portent pas à discussion, mais n'excluent pas hésitations, peurs, sentiment de manquer d'informations et de ne pas savoir que faire. A titre de complément, quelques réflexions d'enseignantes sont répertoriées dans le tableau 12 des Annexes. En outre, les apports transmis aux enseignants ne sont pas toujours suffisants ou placés au bon moment pour qu'ils se saisissent de l'information. D'ailleurs, il ne s'est pas toujours agi d'un module systématique dans leur formation. Enfin, la question de la multiplicité des informations sans priorisation est à invoquer⁸⁶. C'est la forme prise par l'information qui semble constituer une limite : il y aurait besoin, pour les enseignants, de rencontrer les professionnels de la Protection de l'enfance, les documents écrits ne suffisant pas.

⁸⁴ Progressions pour le cours élémentaire et le cours moyen. Disponible sur www.eduscol.education.fr. [Consulté le 1^{er} avril 2013].

⁸⁵ CHAÏEB Sarra (chargée d'études et doctorante en sociologie à l'ONED), FRANTIN Clara (chargée d'études analyse des politiques publiques à l'ONED), LEJBOWICZ Tania (chargée d'études statistiques à l'ONED), *Enquête nationale Informations Préoccupantes*, ONED, octobre 2011, page 15. Disponible sur www.oned.gouv.fr. [Consulté le 1^{er} avril 2013].

⁸⁶ « On a vaguement des circulaires, mais jamais de conférences pédagogiques sur ce sujet. » Témoignage recueilli, en avril 2012, auprès d'une enseignante de l'Ain, 30 ans de carrière. L'absence de conférences pédagogiques sur ce sujet a été confirmée par les services de la formation continue des personnels de l'Académie de l'Ain, après examen sur plusieurs années.

3.4.2. La présence de l'Education nationale à la Protection de l'enfance

L'enquête nationale sur les Informations préoccupantes (IP), présentée par l'ONED en octobre 2011⁸⁷, met en évidence le rôle de premier plan que joue l'Education nationale. L'ONED note qu'en 2011, 88% des départements possèdent un protocole avec l'Education nationale, 52% en ont un avec les hôpitaux et 30% avec le monde associatif. Par ailleurs, ce document stipule que 71% des responsables de CRIP (Cellules de recueil des informations préoccupantes) estiment recevoir de façon systématique les copies des signalements directs en provenance de l'Education nationale.

Sur 27 départements, l'Education nationale apparaît comme le premier pourvoyeur d'Informations préoccupantes, devant le Parquet. Cette prédominance découle des relations privilégiées établies entre cellules de recueil, de traitement et d'évaluation et l'Education nationale⁸⁸, même si, nous l'avons déjà évoqué, les services des Conseils départementaux font parfois état d'hésitations, en particulier à propos des interventions des enseignants amenés à transmettre une IP.

3.4.3. L'appellation « Elèves à besoins éducatifs particuliers »

Dans le sillage d'une orientation tendant à médicaliser l'échec scolaire, la loi française du 11 février 2005 en faveur de l'égalité des droits et des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées, s'appuie sur le concept de « besoins éducatifs particuliers ». Sous cette désignation, on retrouve un ensemble disparate de publics, à savoir les élèves handicapés physiques, sensoriels, mentaux, en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, intellectuellement précoces, malades, en situation familiale ou sociale difficile, en milieu carcéral, de la communauté des gens du voyage, nouvellement arrivés en France. Dans cette multiplicité hétérogène, rassemblée en un même vocable, Kohout-Diaz (2011) note d'ailleurs que, sous certains aspects, « les amalgames induits se révèlent non seulement inopérants mais même idéologiquement dangereux⁸⁹ ». Les enfants de l'ASE, quant à eux, ne relèvent pas d'un dispositif scolaire particulier, les documents ministériels

⁸⁷ CHAÏEB Sarra, FRANTIN Clara, LEJBOWICZ Tania, op. cit.

⁸⁸ Ibid., page 17

⁸⁹ KOHOUT-DIAZ Magdalena, « Besoins éducatifs particuliers des élèves, quels mots pour dire les différences ? », *Esquisse*, « Besoins éducatifs particuliers et handicaps », Mérignac : IUFM d'Aquitaine, janvier 2011, N° 54-55, page 13.

soulignant seulement que « le cadre scolaire [...] ne peut pas toujours répondre aux besoins⁹⁰ ». Ce n'est donc pas le fait de relever de la Protection de l'enfance qui place un jeune au rang des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il peut y émarger pour d'autres raisons mais le fait générateur n'est pas de vivre en famille d'accueil ou en établissement.

Le jeune confié n'est donc pas présenté institutionnellement dans sa différence : au-delà de sa situation spécifique à certains égards, c'est la normalité de son statut d'élève qui doit l'emporter et être prise en compte. Il reste cependant que son quotidien scolaire est rarement totalement coupé de son histoire.

Plus globalement, la question même de l'appartenance ou non aux dispositifs relatifs aux élèves à besoins éducatifs particuliers en perd même sa pertinence, car « affirmer que seront prises en compte les particularités [...] n'est nullement affirmer que sera prise en considération la situation personnelle de chacun. Le 'besoin particulier' intègre la singularité mais s'en distingue aussi et même la nie à certains moments et sous certains aspects⁹¹ ». C'est ici la notion même de « besoin » qui est questionnée (Qu'est-ce que cela recouvre ? Qui la définit ? Au nom de quoi ?) ainsi que la place de la personne dans son unicité et non pas seulement partie prenante d'une catégorie qui fonctionnerait de manière uniforme.

3.5. Synthèse

Au total donc, Ecole et Protection de l'enfance ne se rejoignent que partiellement sur leurs publics communs. Leurs logiques ne les conduisent pas nécessairement aux mêmes natures de prises en charge. Pour autant, l'évolution de la législation les amène à collaborer régulièrement, surtout en situation de crise... Qui s'intéresse alors à la réussite scolaire des jeunes qu'elles accompagnent ? Quelle est la pertinence sociale de ce sujet ? Se pose-t-il une fois seulement que toutes les autres problématiques sont résolues ? Et s'il pouvait justement lui-même participer au débat en en étant au cœur et non perçu comme un élément périphérique ?

⁹⁰ « Scolarisation des élèves à besoins particulier ». Disponible sur www.esen.education.fr, site de l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [Consulté le 1^{er} avril 2013].

⁹¹KOHOUT-DIAZ Magdalena, op.cit., page 11.

CHAPITRE 4 : Etude de la littérature relative à la scolarité des enfants de l'ASE

4.1. Une relative rareté des travaux

Durning⁹² (1995) note tout d'abord que les recherches en éducation familiale, en langue française, apparaissent tardivement. A l'existence de freins politiques, économiques et scientifiques, s'ajouteraient des spécificités françaises telle l'opposition entre famille et école. « [L']ingérence [des Etats au sein des familles] a suscité une inquiétude forte et ancienne vis-à-vis des actions contraignantes en direction de l'activité familiale⁹³ ». C'est la crainte d'une pression normative qui s'exerce et celle d'une instrumentalisation.

Dans ce contexte général, il existe une certaine réserve à parler de difficultés familiales majeures, telles qu'elles conduisent au retrait de l'enfant et à se hisser à un stade d'investigation qui dépasse le simple constat. Quant à l'école, ce n'est pas à elle que l'on pense de prime abord, dans ces situations, d'autant, nous l'avons vu, que l'enfant confié ne relève d'aucun dispositif scolaire particulier a priori. Ainsi peu d'études rassemblent-elles les deux institutions : « la scolarité des enfants placés », note Sellenet (1999)⁹⁴, « reste un domaine méconnu car elle n'apparaît pas comme une priorité et leur devenir adulte est rarement observé ».

Plusieurs arguments expliquent cet état de fait.

4.1.1. En Protection de l'enfance

Tout d'abord, l'image de l'Ecole et celle de la Protection de l'enfance agiraient pour expliquer cette désaffection (Sellenet, 1999). Un discours fataliste serait également à l'œuvre, où échec scolaire et redoublement rameraient avec placement, où il existerait un lien de cause à effet entre traumatisme lié à la séparation et parcours ultérieur de l'enfant : dans cette logique, l'école ne serait pas une priorité, l'enjeu serait banalisé par les travailleurs sociaux et

⁹² DURNING Paul, *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris : 1995, P.U.F., page 9.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Op.cit.

les éventuelles causes renvoyées tant en dehors de l'école qu'en dehors de l'ASE (Sellenet, 1999).

Ce faisceau explicatif, à tendance déterministe, qui date de la fin des années 1990, s'est doublé, jusqu'à une période récente, d'une seconde série d'arguments, se fondant autour de l'absence de politique d'évaluation ainsi que sur la difficulté à construire concepts et outils de référence.

Boutanquoi (2005), coauteur du rapport intitulé *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, fait « l'analyse des pratiques concrètes et de leurs effets mesurés sur les prises en charge d'enfants, de familles, voire leurs effets sur le devenir de ceux-ci⁹⁵ ». Il y expose qu'il faut attendre la loi du 2 janvier 2002, dite de refondation de l'Action sociale et médico-sociale, pour que soit clairement énoncée la nécessité d'une évaluation des institutions et des services, portant tant sur les activités que sur la qualité des services rendus aux usagers. L'obligation est donc récente. S'ajoute à cela une complexité, en matière de protection de l'enfance, liée à une définition des concepts qui reste à développer, à une multiplicité et une hétérogénéité des pratiques, à la subjectivité, à l'invisibilité du travail effectif⁹⁶, aux difficultés méthodologiques liées en particulier à la nature même et aux enjeux du travail. Freud (1925) parlait, à ce titre, du « caractère impossible⁹⁷ » de certains métiers (éduquer, soigner, gouverner), pour lesquels « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant⁹⁸ ». Enfin, l'investigation en la matière appelle la construction d'outils « à partir des terrains⁹⁹ », ce qui introduit un frein supplémentaire.

Boutin et Durning (1999) notent que « dès l'origine, l'évaluation apparaît comme potentiellement dangereuse¹⁰⁰ ». Et Boutanquoi et al. (2005) confirment¹⁰¹ « la très faible attirance pour la protection de l'enfance en matière de préparation de thèse¹⁰² », propos que

⁹⁵ BOUTANQUOI Michel, MINARY Jean-Pierre, DEMICHE Tahar, *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, Rapport d'étude, Université de Franche Comté, Convention d'étude DGAS, Ministère de la Cohésion sociale et du Logement, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2005, page 4.

⁹⁶ DEJOURS Christophe, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*, Paris : Editions INRA, 2003, page 24.

⁹⁷ FREUD Sigmund, Préface de *Jeunes en souffrance*, traduction de l'ouvrage original *Verwahrloster Jugend*, d'August AICHHORN, 1925, Lecques : Champ social, 2000, page 7.

⁹⁸ FREUD Sigmund, L'analyse sans fin et l'analyse avec fin, in *Résultats, idées, problèmes II, 1921-1938*, Paris : P.U.F., 1985, page 263.

⁹⁹ BARREYRE Jean-Yves, « L'évaluation dans le domaine éducatif et social : méthode ou référentiel », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, L'évaluation institutionnelle, Editions du Cnefei, N°20, 4^{ème} trimestre 2002, page 47.

¹⁰⁰ BOUTIN Gérard, DURNING Paul, *Les interventions auprès des parents, innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*, Paris : Dunod, 1999, page 151.

¹⁰¹ Après consultation du Système Universitaire de Documentation, le SUDOC.

¹⁰² BOUTANQUOI Michel, MINARY Jean-Pierre, DEMICHE Tehar, op.cit., page 13.

corroboire l'examen succinct des titres de thèses soutenues en français¹⁰³, que nous avons nous-même mené : il existe une prédominance des thèses historiques (26) et des travaux en lien avec la santé, en particulier mentale, des jeunes accueillis (17). Une approche des trajectoires est présente dans les intitulés de 10% des recherches, fréquence que l'on retrouve pour des travaux visant à évaluer les interventions auprès des jeunes, ou encore pour des contributions relatives à la Protection de l'enfance à l'étranger. L'école est quant à elle très peu présente dans les titres.

4.1.2. Sur l'Ecole

Sous l'angle de l'Ecole, le public de l'ASE est émerge rarement dans les recherches universitaires. Les intitulés des Dossiers d'actualité Veille et Analyses, rédigés au sein de l'IFÉ (Institut Français de l'Education), recensés de 2004 à 2012, ne font, pour aucun, allusion aux enfants confiés. Un examen des thèses¹⁰⁴ montre, quant à lui, que deux domaines se détachent par leur fréquence : l'adaptation scolaire et la réussite à l'école. Pour le premier, ce qui est évoqué relève le plus souvent de la confrontation à une difficulté ; pour le second, trois champs sont identifiés dans leur relation à la réussite scolaire : le milieu, au sens large du terme (21 titres), le jeune lui-même (10 titres), l'école (9 titres). Cependant, cet aperçu est à considérer avec circonspection car il ne se réfère qu'aux titres.

Notons enfin deux contributions récentes : la thèse d'Emilie Potin, qui date de 2009¹⁰⁵, *Enfants en danger. Enfants protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) à l'Aide sociale à l'enfance*, et celle de Benjamin Denecheau, soutenue en décembre 2013¹⁰⁶ : *Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*.

Sur la totalité des thèses recensées en relation avec la scolarité, nous notons donc la place prépondérante occupée justement par l'environnement de l'élève et en particulier sa famille.

¹⁰³ Voir Annexe 13.

¹⁰⁴ Voir Annexe 14.

¹⁰⁵ POTIN Emilie, *Enfants en danger. Enfants protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) à l'Aide sociale à l'enfance*, thèse de doctorat (sociologie), Université de Brest, sous la direction d'Arlette Gautier, 2009, 451 pages.

¹⁰⁶ DENECHÉAU Benjamin, *Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université de Bordeaux Segalen, sous la direction de Catherine Blaya et de Carol Hayden, 2013, 511 pages.

4.1.3. Statut de la recherche-action

Un obstacle de taille surplombe l'ensemble de la réflexion. Car s'intéresser à la réussite scolaire d'enfants relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance suppose d'établir un lien entre théories, courants de pensée, cadres conceptuels d'une part et ancrage pratique, d'autre part. Cela exige de confronter les idées aux faits et de soumettre les idéaux aux contraintes de la réalité. A ne pas provoquer ces rencontres improbables, on court plusieurs risques : en rester à des constats, soutenir l'immobilisme ou la seule réflexion « entre soi », se voir refuser toute collaboration au motif que *ce sera de toute façon une étude de plus qui ne donnera rien*¹⁰⁷ (sic). Boutanquoi et al.¹⁰⁸ (2005) soulignent la faiblesse du lien entre pratique et recherche en France, ainsi que la lenteur de la diffusion des résultats des études et le faible écho qu'elles rencontrent en tendance.

4.2. Les travaux

Le constat de Sellenet¹⁰⁹(1999) est sans ambiguïté :

« Pour les enfants de l'Aide Sociale à l'Enfance, c'est la 'réussite' qui apparaît presque contre nature. Le discours fataliste [...] est encore le discours dominant. Pour beaucoup, il existe une sorte de causalité simple et linéaire entre le traumatisme du placement et le cursus scolaire postérieur de l'enfant. La scolarité n'apparaît pas dès lors comme une priorité et l'attention des éducateurs minore cet enjeu, constate le déficit sans le dramatiser voire en le banalisant. L'étiologie sociale renvoie aisément les 'causes' des difficultés scolaires soit à l'élève (idéologie du don, déficit individuel, enfant inadapté...), soit à sa famille (marginalisation, dysparentalité, maladie mentale...), en tout cas localise les causes hors de l'école et hors de l'Aide Sociale à l'Enfance ».

Or, même si l'importance de la scolarité en termes de capital social compensatoire au regard de l'insertion professionnelle est posée (Corbillon et al., 1997)¹¹⁰, la scolarité ne semble ni faire l'objet d'une réflexion spécifique, ni, a fortiori, être priorisée. Pourtant, Boutanquoi et al. (2005)¹¹¹ précisent que l'école est perçue comme déterminante par les

¹⁰⁷ Propos qui nous fut adressé lors d'une réunion de présentation de la présente recherche.

¹⁰⁸ BOUTANQUOI et al, op.cit., page 107.

¹⁰⁹ SELLENET, op. cit., page 29.

¹¹⁰ CORBILLON Michel, DULERY Alain., MACKIEWICZ Marie-Pierre, « La participation des familles dans un dispositif de suppléance familiale », *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 1, N°2, 1977, page 69.

¹¹¹ Op.cit., page 65.

éducateurs pour leurs propres enfants. Denecheau confirme¹¹², le 10 octobre 2008, qu'aucune recherche scientifique n'a été menée en France sur les résultats scolaires des enfants placés.

« Sur le terrain », l'école a du mal à fédérer un véritable projet d'accompagnement, entre recommandations et conseils, d'une part, et acceptation, d'autre part, d'un certain libre-arbitre des jeunes, obligatoire ou consenti. Fréchon¹¹³ (2003), dans sa thèse sur *l'Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, montre la difficile adéquation entre des choix pédagogiques d'établissements qui visent avant tout à ne pas exclure davantage et des postures de jeunes accueillis qui se situent parfois bien loin de l'école. De façon générale, les enjeux de la scolarité des jeunes confiés peinent donc à trouver un statut prioritaire : « L'échec scolaire est constaté mais les difficultés n'apparaissent pas anticipées¹¹⁴ ».

Outre le fait que l'École et l'Aide sociale fonctionnent, nous l'avons vu, sur des modes différents, c'est sur l'atypie des enfants concernés que l'on se focalise, plus que sur ce qui pourrait fonder leur normalité : pour l'ASE, les enfants placés sont avant tout des rescapés d'un péril : leur prise en charge par le Service et leur affectation en établissement ou en famille d'accueil sont la priorité. Partant de là, si l'enfant ne manifeste pas trop de troubles et si, globalement, il semble s'être habitué à son nouvel environnement de vie, on considère que la mission première est accomplie, les résultats scolaires apparaissant alors régulièrement secondaires. Pour les enseignants, la priorité est là encore que l'enfant confié s'acclimate à la classe puis qu'il s'inscrive, au mieux, s'il le peut, dans les apprentissages.

4.2.1. Une diversité de sources et des statuts inégaux

Pour tenter de comprendre comment l'école résonne lorsqu'elle accueille un enfant confié, nous nous sommes appuyée sur un ensemble de contributions, recensées en Annexe 15. S'il ne saurait s'agir d'un inventaire exhaustif, nous n'y retrouverons toutefois que des travaux dont le cadre de réalisation est connu avec précision et la méthodologie explicitée et éprouvée.

¹¹² DENECHÉAU Benjamin, *La scolarité des enfants placés par les services de la protection de l'enfance : une recherche exploratoire*, intervention au séminaire de l'ONED, séance du 10 octobre 2008. Disponible sur www.oned.gouv.fr. [Consulté le 10 avril 2013].

¹¹³ FRECHON Isabelle, *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, thèse de doctorat (démographie et sociologie), Université Paris X-Nanterre, sous la direction de Catherine Bonvalet, Paris, 2003, pages 253 à 294.

¹¹⁴ BOUTANQUOI et al., op. cit., page 65.

4.2.2. Contextes et objectifs

Mieux connaître la population accueillie, évaluer les politiques menées auprès d'elle et améliorer sa prise en charge, tels sont les objectifs poursuivis par ces études, détaillées en Annexe 16. D'emblée, deux caractéristiques générales s'en dégagent :

Si la prise en compte du contexte familial constitue un dénominateur commun dans l'explication des difficultés des jeunes confiés, la place dévolue au milieu d'origine est diversement traitée, prenant plus ou moins d'ampleur : l'injonction juridique de « travailler avec les parents » ne transparaît pas nettement dans la Recherche.

Les populations étudiées sont quantitativement hétérogènes mais l'ensemble constitue un milieu d'observation conséquent. On notera le recours au questionnaire, et donc un traitement essentiellement quantitatif de la réalité scolaire des jeunes confiés à l'ASE.

4.3. Les contenus

Quatre pôles thématiques retiendront notre attention :

- La famille, le milieu dont les jeunes sont issus
- les jeunes confiés eux-mêmes
- Le placement, qui constitue un événement marquant de leur parcours
- L'école, objet spécifique de notre étude.

4.3.1. Le milieu d'origine

Les répercussions des caractéristiques du milieu sur les performances scolaires ont fait l'objet de multiples études. En 1985, Dumaret et Steward¹¹⁵ concluaient par l'impact du milieu socio-éducatif et culturel sur le niveau intellectuel et scolaire. En 1999, Dumaret confirme le lien entre les difficultés scolaires et l'origine de ces jeunes placés¹¹⁶. La composante socio-culturelle de l'environnement serait déterminante.

¹¹⁵ DUMARET Annick-Camille, STEWARD John, « IQ, scholastic performance and behaviour of sibs raised in contrasting environments », *Journal of child psychology and psychiatry*, N°26, juillet 1985, pages 553 à 580.

¹¹⁶ DUMARET Annick-Camille, RUFFIN Daniel, *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*, Rapport final, Centre de Recherche Médecine, Sciences, Santé et Société, 1999, 69 pages.

Cette précarité globale pourrait tout d'abord être mise en relation avec le niveau de formation des parents¹¹⁷ mais Sellenet (1999) indique que cette même question pourrait être posée à propos du niveau de formation des assistantes maternelles : les plus diplômées sont celles qui sont le plus en demande de formation à propos de la scolarité des enfants. Une plus grande sensibilisation à cet aspect de l'accueil aurait-il des répercussions sur le parcours des enfants ?

La composition de la famille est un autre facteur régulièrement convoqué ; Langouët (2003)¹¹⁸ établit que « les taux de sortie sans qualification varient presque du simple au triple selon la structure parentale », et qu'à ce titre les jeunes placés sont particulièrement touchés. Plusieurs études confirment la fragilité du foyer et du lien conjugal, au cœur d'un ensemble complexe de précarités, mêlant le fait d'être orphelin, d'observer des conflits dans le couple parental, de vivre dans des familles dites instables, monoparentales, ou de ne pas connaître ses parents.

La taille des fratries des enfants confiés a, elle aussi, fait l'objet d'observations dans les études auxquelles nous nous référons. Elle est plus importante, en tendance, que sur la population générale et est régulièrement mise en relation avec la fréquence des recompositions familiales et avec le jeune âge des mères à la première naissance¹¹⁹. Nous aurons l'occasion de rediscuter de la pertinence de cet indicateur au regard de la réussite scolaire en particulier (cette taille pouvant représenter un réseau de soutien et de solidarités).

Enfin, la relation aux parents et sa qualité sont identifiées comme ayant des répercussions sur le déroulement de la scolarité, différemment selon qu'il s'agit du père ou de la mère et selon l'évolution des liens dans le temps. « Un retard scolaire important est lié à une mobilisation faible ou négative des deux parents » autour du placement (Corbillon et al.,

¹¹⁷ PAROT-SCHINKEL Elsa, CATELAND Louis-Noël., ROUSSEAU Daniel, SIRIOT Philippe, *Enquête sur les enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance dans le Maine-et-Loire, 2002-2004*, rapport d'enquête, 2006. Dans cette recherche (pages 19 et 20), les auteurs soulignent que près de 61% des mères des enfants accueillis ont au plus un niveau brevet des collèges et que 43% disent avoir connu des difficultés scolaires graves (parmi celles-ci, 63% sont passées par l'éducation spécialisée). Chez les pères, 32% n'ont pas dépassé le niveau brevet des collèges et 44% des pères déclarant avoir eu des difficultés à l'école sont passés par l'éducation spécialisée

¹¹⁸ Op.cit., page 41.

¹¹⁹ LAIDEBEUR Paule, *Etude sur les enfants et les adolescents pris en charge par le service de l'Aide sociale à l'enfance au 30 juin 1998*, Conseil général du Nord, 2000. L'auteur indique (pages 11 et 12) que l'âge moyen des mères, quel que soit le rang de l'enfant dans la fratrie, est de 26,9 ans, ce qui suppose un âge de la mère inférieur pour la première naissance. Il est à comparer avec un âge moyen des mères au premier enfant de 29 ans, selon l'INSEE, en 1998. Dans le département du Nord, 25% des enfants confiés sont nés avant les 22 ans de leur mère et 3,2% avant ses 18 ans. Dans l'étude du Maine-et-Loire, l'âge moyen de la mère au premier enfant est de 21 ans, alors qu'il est, à la même période (2004), de 29,7 en France selon l'INSEE.

1997¹²⁰). Cependant, la nature de la relation de l'enfant avec sa mère en particulier peut être diversement interprétée. Par ailleurs, « les indications sont plus favorables quand les deux parents vivent séparément ou même quand l'enfant ne vit auprès d'aucun d'eux : [...] les parents habitant sous le même toit sont très souvent en conflit, ce qui n'est pas favorable pour le développement de l'enfant » (Corbillon et al., 1997, page 28).

La situation socio-économique des familles dont les enfants sont confiés apparaît, en outre, difficile (Corbillon, CG du Nord), avec une majorité d'emplois peu ou non qualifiés, un taux élevé de temps partiel, un taux de chômage important (Corbillon, Maine-et-Loire) et un émargement fréquent au RMI (CG du Nord).

S'ajoutent à cela, pour les parents, de fréquents troubles de santé : de 20 à 25% des enfants ont des mères dont l'état de santé physique est préoccupant (Dumaret, Maine-et-Loire). Mais ce sont surtout les troubles psychiatriques qui dominent : pour Dumaret, ils seraient à l'origine de 43% des placements. Ces situations se doublent régulièrement de pathologies sociales : ainsi, 30 à 50% des mères auraient des problèmes de dépendance à l'alcool, proportion qui va de 35 à 70% chez les pères (Corbillon, Maine-et-Loire, Nord).

La fréquence du handicap est également à souligner, chez les parents des jeunes confiés : l'étude du Nord indique que sont ainsi concernés 10% des pères et 22% des mères (page 14). L'auteur note que le nombre d'adultes handicapés est sans doute sous-estimé.

On note enfin une proportion non négligeable de délits et d'incarcérations : 13% des enfants ont au moins l'un de leurs parents en prison au moment de l'enquête du Nord.

C'est donc, en tendance, un panorama marqué de multiples fractures qui caractérise le milieu d'origine des enfants de l'ASE. La fragilité personnelle s'y double d'une vulnérabilité économique, sociale, relationnelle, où l'effet cumulatif génère, avec d'autant plus de vigueur, des difficultés voire des incompatibilités face à la responsabilité d'élever un enfant. Dans ce contexte, la scolarité est bien sûr en jeu (enjeu ?), en ce qu'elle réveille (révèle ?) divers liens - enfant/élève, élève/ex-élève, famille/école, parent/enseignant – dont on peut penser qu'ils sont ici douloureux. Parallèlement, l'enfant, dans un milieu en souffrance, est lui-même impacté, quelle que soit la nature de l'enchaînement des événements.

¹²⁰ CORBILLON Michel, DULERY Alain, MACKIEWICZ Marie-Pierre, *Après les Cèdres Bleus... quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?*, Rapport final, Olivet : GERIS (Groupe d'Études et de Recherche en Intervention Sociale), 1997, page 27.

4.3.2. L'enfant confié

Dans l'étude du Maine-et-Loire sur les enfants confiés, dans un cas sur sept, aucune déclaration de grossesse n'a été enregistrée et elle n'a été effectuée dans les délais que dans 54% des cas ; ¼ des futurs enfants confiés est né prématurément et ¼ a vécu une hospitalisation en néonatalogie d'une durée moyenne de 27 jours. 15% des enfants ont connu une pathologie néonatale chirurgicale ou médicale grave. Autant de conditions difficiles pour l'enfant, les parents et le lien possible entre eux.

On rapporte, de façon récurrente, pour les enfants placés, un poids et une taille inférieurs à la moyenne, des troubles auditifs, visuels et des problèmes bucco-dentaires... Mais, d'après l'ASE de Paris, la population des jeunes confiés ne se distingue pas significativement de la population générale¹²¹. En revanche, l'étude du Maine-et-Loire met en évidence une proportion de 13% d'enfants ayant des antécédents orthopédiques traumatiques (traumatismes crâniens, dents cassées...). Les troubles psychologiques sont, quant à eux, beaucoup plus systématiques (retard global de développement, retard mental, retard de langage) de même que les troubles neurologiques et de comportement.

Les troubles du sommeil et du comportement alimentaire sont également régulièrement évoqués. Enfin, le pourcentage de jeunes présentant un handicap semble important, mais, là encore, l'homogénéité des données reste à construire.

Si, en tendance, la santé physique des jeunes confiés ne semble pas significativement différente de celle de la population générale, c'est surtout la médiocrité de l'état de santé psychologique de ces jeunes qui est relevée, nécessitant régulièrement un suivi, limitant parfois l'autonomie et se traduisant fréquemment par de l'instabilité, de l'agressivité, un état général de mal-être et une surreprésentation des symptômes dépressifs. Autant d'éléments qui, de prime abord tout au moins, ne semblent pas favorables à une scolarité sereine.

¹²¹ FERLEY Jean-Pierre, ROUVIERE Frédérique, GULIAN Thomas, CHARREL Martine, *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris, Etat de santé physique et psychologique, vie relationnelle, comportements et conduites à risque, vie sociale et loisirs, scolarité*, rapport N°395 A, Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire, août 2003, page 32.

4.3.3. Le placement

Une synthèse des études citées montre que le placement est judiciaire dans 80% des cas, ce qui correspond aux données nationales. L'âge au premier placement serait de 4 ans et interviendrait souvent, après suivi, comme ultime recours.

Il n'est pas aisé de recouper les études pour tenter de dresser un panorama général des raisons qui amènent au placement, dans la mesure où les dénominations des motifs ne sont pas homogènes : ainsi, les notions d'enfant en risque et d'enfant en danger sont-elles inégalement utilisées. Au-delà de ces limites, un constat s'impose : dans la très grande majorité des cas, que Dumaret, évalue à 85% (page 8), ce n'est pas une raison seule mais un ensemble de conditions, de faits, qui déclenchent le placement. On en trouvera une présentation dans les Annexes 17, qui, précisons-le, n'englobent pas le placement dû aux troubles comportementaux de l'enfant.

L'étude de Sellenet s'est intéressée à l'établissement d'une éventuelle relation entre l'âge au placement et les résultats scolaires : un placement précoce (avant un an) ou ayant eu lieu entre un et trois ans, ne protégerait pas de l'échec scolaire. Pour des placements effectués entre trois et six ans, on enregistre un meilleur taux de scolarisation conforme à la classe d'âge. Lorsque la séparation a lieu après six ans, les retards ont été acquis majoritairement au sein du milieu familial et très peu après. Cependant, certains enfants résistent au processus de sélection, malgré des conditions défavorables, et poursuivent une scolarité normale (13,4%). Sellenet s'interroge alors : « Peut-on parler pour eux de résilience ? ». L'étude du Maine-et-Loire et celle de Dumaret et Ruffin constatent qu'en dépit de placements généralement précoces, la scolarité est difficile pour une majorité.

Quel que soit l'âge au placement, la difficulté scolaire fait partie du cursus d'un grand nombre de jeunes confiés à l'ASE, ce qui ne doit cependant pas occulter la présence d'enfants qui ne connaissent pas d'embûches.

4.3.4. Le cursus scolaire

Les études des jeunes confiés seraient marquées, nous l'avons vu, par de multiples obstacles. Verdier¹²², commentant une étude du ministère des Affaires sociales¹²³, note, sur la

¹²² VERDIER Pierre, *L'enfant en miettes*, page 37.

population globale des jeunes relevant de l'ASE, une proportion forte de retards scolaires et d'orientation en enseignement spécialisé. Fiacre et al. (2003) situent à moins de 15% les jeunes ne présentant aucune difficulté¹²⁴ et soulignent la difficulté de la maîtrise de la lecture pour les jeunes gens confiés ; pour référence, les évaluations nationales en lecture indiquent que 84% des jeunes de 17 ans environ ne présentent pas de difficultés particulières en lecture¹²⁵.

Et ces fragilités sont observables selon plusieurs points d'entrée :

4.3.4.1. Les redoublements

Dans plusieurs études, la proportion de jeunes « à l'heure » s'établit autour d'un tiers (Sellenet, Dumaret-Ruffin). Une majorité est donc « en retard ». L'étude menée par l'ASE¹²⁶ de Paris note que « chez les 5-6 ans, 6% des enfants ont redoublé une fois ; chez les adolescents, cette proportion s'élève à 60% ». Laidebeur confirme en avançant le taux de 43% de jeunes en retard de deux ans ou plus. Le cours préparatoire provoque une hécatombe chez les enfants placés, puisqu'un tiers des redoublements lui est imputable. L'école primaire, de façon générale, enregistre plus des 2/3 des redoublements des enfants placés, le reste ayant lieu au collège, à des paliers d'orientation. Pour les enfants placés, « il s'agit donc bien d'une inscription dans une scolarité défailante au plus près de la mesure de placement et de la séparation » (Sellenet, page 37). Enfin, une proportion non négligeable de retards serait due à une scolarisation tardive (Dumaret-Ruffin).

Au total donc, un poids quantitatif des redoublements des jeunes confiés qui ne peut prêter à controverse, et la question, ouverte, de ce qui pourrait sous-tendre ce constat : conséquences du vécu des premières années, du choc lié au placement en lui-même, de la complexité croissante des apprentissages, de l'accompagnement scolaire... ? Peut-on, de même, évoquer une perte de sens : à quoi bon s'investir à l'école, ou même tout simplement y aller ?

¹²³ Ministère des Affaires sociales et de la Solidarité, *L'Aide sociale à l'enfance*, éléments statistiques, ES 89, Service des statistiques des études et des systèmes d'information, N° 114, mars 1991, page 21.

¹²⁴ FIACRE Patricia., PEINTRE Carole, BARREYRE Jean-Yves, *Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide sociale à l'enfance des Yvelines*, Centre d'Etude, de Documentation, d'Information et d'Action sociale, Délégation de l'Association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptée, 2003, pages 26-27.

¹²⁵ ROCHER Thierry, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, Année 2003*, Note d'évaluation, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2004, page 1. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 27 avril 2013].

¹²⁶ Op. cit., page 115.

4.3.4.2. La non-scolarisation

Les études convergent pour établir entre 3 et 5% la proportion de jeunes confiés de 6 à 16 ans qui ne sont pas scolarisés. Ces taux varieraient en fonction du genre, du type d'accueil¹²⁷ et de l'âge, la fin de l'obligation scolaire marquant souvent la fin de la scolarisation (DREES 2006). L'absentéisme est également un élément que pointent plusieurs études (Laidebeur). Cette tendance est confirmée par l'étude des Yvelines (page 14). L'étude menée par l'ASE de Paris fait ressortir un taux de 11% d'absentéisme dit fréquent, chez les adolescents (page 117). Les exclusions deviendraient plus fréquentes après le placement. Ces tendances se retrouvent à l'identique pour les 16-18 ans, mais avec des taux d'absentéisme et d'exclusion plus importants et concernant plus particulièrement les garçons.

Il reste qu'il est difficile d'établir une comparaison entre la population des jeunes de l'ASE et une population scolaire plus générale : la définition de l'absentéisme n'est pas claire et le recoupement entre la réalité et les données chiffrées est difficile ; au sein du ministère de l'Education nationale, deux sources donnent d'ailleurs des résultats différents¹²⁸. Dans l'étude du Conseil général du Nord, aucune définition n'est précisée¹²⁹. Il semble donc difficile de dresser un bilan. Il n'empêche que la discontinuité de la scolarité est régulièrement soulignée dans les travaux et qu'elle constitue une fragilité récurrente du public qui nous occupe ici.

4.3.4.3. La scolarisation en enseignement spécialisé

Il s'agit de recenser les jeunes fréquentant des classes adaptées à leur grande difficulté scolaire, qu'elle soit d'ordre cognitif ou comportemental. Le ministère de l'Education nationale¹³⁰ indique que le pourcentage d'élèves relevant de l'adaptation et de la

¹²⁷ Dans les résultats de l'enquête ES 2008, (N°778, page 3), Thierry Mainaud indique que, globalement, 86% des enfants hébergés par l'ASE sont scolarisés, mais qu'il existe des différences selon les établissements, que l'âge des enfants ne suffit pas à expliquer : ainsi, le taux de scolarisation est-il de 78% pour les foyers de l'enfance, de 88% pour les MECS, de 89% dans les lieux de vie et de 98% dans les villages d'enfants.

¹²⁸ Pour information, depuis 2008, la définition a quelque peu évolué puisque sont désormais comptabilisées les absences expliquées mais dont le motif n'est pas jugé recevable.

¹²⁹ Madame Laidebeur nous a indiqué qu'il y avait un item « absentéisme scolaire oui-non » et que la consigne était d'indiquer toute situation pour laquelle le travailleur social œuvrait avec l'enfant ou sa famille à une régularité de présence à l'école ou au collège. Réponse par courriel du 20 juin 2013.

¹³⁰ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Géographie de l'école*, Direction de l'évaluation et de la prospective, N°9, mai 2005, pages 20-22. Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, *Géographie de l'école*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, N°10, mai 2011, pages 24 à 27. Disponibles sur www.media.education.gouv.fr. [Consultés le 4 mai 2013].

scolarisation des enfants en situation de handicap en pré-élémentaire et élémentaire s'élevait à 0,7% à la rentrée 2010. Celui des élèves accueillis en SEGPA était de 2,9% en 2010. Ces chiffres sont plus importants pour les jeunes de l'ASE : en tendance, en primaire, environ 8% des enfants confiés sont placés en classe d'adaptation ou de perfectionnement (Laidebeur, Sellenet, Barreyre, ASE Paris), pour des problèmes que certains auteurs rattachent majoritairement à l'acquisition de la lecture, au rythme d'apprentissage et à la mémorisation (Sellenet). Au collège, l'écart se creuse : de 20 à 25% des enfants sont orientés en SES-SEGPA (Section d'Enseignement Spécialisé, Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou effectuent leur 6^{ème}- 5^{ème} en 3 ans (Sellenet, Barreyre).

4.3.4.4. Etablissements médicaux

Il s'agit des établissements d'éducation spéciale en faveur des jeunes handicapés et des services d'éducation spéciale et de soins à domicile. Les jeunes en situation de handicap étaient, en 2005-2006, 227 800¹³¹, si l'on cumule le premier et le second degré, relativement à une population totale d'élèves en pré-élémentaire, élémentaire, collège et lycée de 12 110 000¹³² (soit 1,8%). La DREES, de son côté, dans son enquête ES 2004¹³³, fait état d'une proportion de 5% de jeunes scolarisés en établissements médico-sociaux parmi le public de l'ASE, et un taux moyen situé entre 8 et 10% de jeunes inscrits dans des établissements spécialisés semble se dégager des travaux menés sur des populations plus restreintes. On assiste donc à une surreprésentation des jeunes relevant de la Protection de l'enfance dans les établissements à orientation médicale.

4.3.4.5. Etudes après le collège

Pour les jeunes de l'ASE, le cycle secondaire et post-baccalauréat est faiblement représenté. Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et le Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) représentent 40 à 55% des formations des jeunes de plus de 16 ans

¹³¹ ESPAGNOL Philippe, PROCHANDY Patricia, *La scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Note d'information, mai 2007, page 2. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

¹³² Données INSEE, effectifs d'élèves dans l'enseignement public et privé 2005-2006, (6 624 600 élèves dans le 1^{er} degré, 5 485 400 dans le 2nd degré), source DEPP. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

¹³³ Op.cit., page 7. Cette enquête ne porte que sur les jeunes confiés en établissements.

(Barreyre, Laidebeur). Sellenet confirme que les filières courtes constitueraient l'orientation prédominante des enfants placés.

Au total, une population déjà fragilisée dans sa scolarité avant même le placement et de façon générale, une réussite scolaire inférieure à celle de la population générale, une surreprésentation des filières médicalisées et spécialisées et une orientation marquée vers les filières à caractère professionnel de type apprentissage, ce qui va de pair avec des études courtes, tels sont les grands traits qui se dégagent. Et le placement ne résout pas nécessairement les problèmes scolaires : l'étude yvelinoise indique ainsi que le taux et le niveau de scolarisation des enfants placés sont plus faibles que ceux de la population générale du même âge (page 43), et ce, même si des suivis complémentaires (psychologiques en particulier) existent. « Ces données pourraient étayer l'hypothèse des limites d'une protection de l'enfance si elle ne s'intègre pas en cohérence dans d'autres politiques sociales¹³⁴ ».

4.3.5. Ce que disent les enseignants

Invités à se prononcer sur les facteurs explicatifs des difficultés scolaires des enfants placés, les enseignants que Sellenet cite signalent des troubles du comportement, des problèmes relatifs à la compréhension et le langage et des inhibitions de l'ordre de l'autopunition, de la névrose de l'échec voire de la dépression. Un point commun : une extrême sensibilité au contexte scolaire et une forte variabilité des résultats en fonction de la relation à l'enseignant, comme confirmé par Corbillon. Les troubles du comportement vont de pair avec des appréciations négatives. Sellenet avance que les enseignants pourraient participer au processus de différenciation et de sélection à l'œuvre, influencés qu'ils seraient souvent par la connaissance de la situation spécifique de l'enfant et des préjugés qui y sont attachés. Dumaret et Ruffin (page 4) ne sont pas loin de confirmer cette éventualité : « Les enfants et adolescents de l'Assistance publique, puis de l'ASE, voués aux filières scolaires dévalorisées, ont été et sont encore victimes d'a priori de la part de leur entourage. N'ont-ils pas intériorisé l'échec scolaire ? ». C'est en filigrane le rôle de ce référent qu'est l'enseignant qui est ici questionné, comme pourrait l'être, de même, celui de tout adulte signifiant pour l'enfant : l'enfant peut-il élaborer un espace qui le fasse grandir ou est-il ramené à sa

¹³⁴ FIACRE Patricia, PEINTRE Carole, BARREYRE Jean-Yves, op.cit., page 43.

condition originelle, où son infériorité est alors susceptible de devenir son intériorité et de s'y substituer ?

4.3.6. Pistes suite à ces constats

Sellenet préconise que l'ASE prenne réellement en compte la dimension scolaire, au sens où l'investissement dans ce domaine est un indicateur de bonne santé. De même, la situation transculturelle de ces enfants devrait faire l'objet d'une attention particulière. Parmi les pistes que l'auteur propose figurent la mise en place d'un soutien individualisé dès l'apparition des difficultés, l'accompagnement des familles d'accueil dans le suivi scolaire ainsi qu'une prise en considération de la résignation acquise.

4.3.7. Et après l'école ?

Plusieurs travaux s'intéressent à cette question. Ils font état de sorties du système scolaire peu favorables. Verdier (2004) note qu'à plus de 16 ans, 73% des jeunes de l'ASE sont encore scolarisés mais connaissent des retards, 15% d'entre eux sont sortis sans formation, 5% seulement ont atteint ou dépassé le niveau V (CAP pour la plupart) : « La prolongation de la scolarité ressemble fort peu à une promotion possible¹³⁵ ». A partir d'une population de 123 adultes ayant en commun d'avoir séjourné dans un village SOS de 1972 à 2001, Dumaret et al.¹³⁶ indiquent que 30% de ceux qui en sont sortis dans les années 1990 ont obtenu un baccalauréat professionnel et qu'au total, 40% n'ont obtenu aucun diplôme. La présence de troubles sévères au plan émotionnel et comportemental a largement altéré la scolarité et deux tiers des jeunes concernés par une maladie mentale n'ont obtenu aucun diplôme. De plus, la détention d'un diplôme et l'accès à l'indépendance dans des conditions réussies sont liées. La génération qui est sortie du placement dans les années 1980 n'a pas eu de problèmes d'insertion professionnelle trop importants, dans un marché du travail faste, ce qui n'a pas été le cas pour les générations suivantes. Enfin, selon les résultats de l'enquête ES 2004, parue en septembre 2006, sur la population des jeunes de plus de 16 ans hébergés en établissements et non scolarisés, « 21% sont au chômage, 18% sont inactifs, 21% sont

¹³⁵ Op.cit. page 38.

¹³⁶ DUMARET Annick-Camille, DONATI Pascale, CROST Monique, « After a long-term placement : investigating behaviour, educational achievement and transition to independent living », *Children society*, N°25, 2009, pages 215 à 227.

salariés, [...] 26% suivent une formation et 2% sont pris en charge dans un établissement médico-social ou de santé ; enfin, 12% ont « une autre occupation¹³⁷ ». La fréquence non négligeable de situations de fin de scolarisation interpelle, de même que le devenir des jeunes placés en établissement au-delà de la scolarité obligatoire.

Mais il est aussi des jeunes de l'ASE qui n'ont pas redoublé, qui vont à l'école tous les jours et ne manifestent aucun trouble de l'apprentissage. L'étude des Yvelines (page 33) note que certains jeunes confiés ne connaissent pas de problèmes scolaires. Corbillon et al. (1997) font quant à eux référence à une possible capacité, pour ceux qui réussissent, de constituer un capital personnel face à l'absence de soutien familial (page 71). Les auteurs concluent ainsi :

« En cohérence avec nos hypothèses, on note des processus compensatoires (une certaine forme de résilience) très intéressants à observer. [...] Contre toute attente, certains jeunes, 'surdéterminés' socialement, 'réussissent' en développant deux stratégies : surinvestissement scolaire et accès au diplôme [...] et engagement dans une vie de couple [...]»¹³⁸.

Plusieurs études montrent que le devenir professionnel des enfants placés n'est finalement pas si différent de celui de la population générale. Corbillon (1989)¹³⁹, dans une étude certes déjà ancienne, établissait que sur 131 personnes ayant été placées, les 2/3 exerçaient une activité professionnelle et que 12% étaient à la recherche d'un emploi, pourcentages proches de ceux qui concernaient la population générale du même âge. Quinze ans plus tard, Boutanquoi et al.¹⁴⁰ (2005) ne font pas de constat différent. Dumaret et al. (2009) indiquent, pour leur part, que, suite à la création du baccalauréat professionnel, il semblerait qu'une proportion plus importante de jeunes relevant de l'ASE accède à ce diplôme.

En conclusion, c'est un tableau peu optimiste qui se dégage, puisqu'il semble faire d'une majorité de ces enfants confiés d'éternels perdants ou tout au moins, de potentiels

¹³⁷ VANOVERMEIR Solveig, *Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale*, Résultats de l'enquête ES 2004, DREES, Etudes et résultats N° 525, septembre 2006, page 7. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

¹³⁸ CORBILLON et al., page 105.

¹³⁹ CORBILLON Michel, « Reproduction inter-générationnelle du placement à l'Aide sociale à l'enfance et devenir adulte des anciens placés », in *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*, Actes du colloque international, Paris, 31 mai-1^{er} juin 1989, Vanves : C.T.N.E.R.H.I, diffusion P.U.F., 1989, page 284.

¹⁴⁰ Op.cit., pages 87 à 89.

laissés-pour-compte. Mais, en miroir, c'est l'émergence de parcours qui se distancient de cet ensemble, en ce qu'ils sont tournés vers une forme de réussite académique et/ou professionnelle, et ce, contre toute attente. S'agit-il de réussite paradoxale, de parcours atypiques où joueraient un ensemble de facteurs, d'étayages, de rencontres ? Peut-on, de plus, envisager qu'il existerait chez certaines personnes des dispositions spécifiques qui feraient d'elles des « battantes », « des gagnantes », quelles que soient les conditions environnantes ? Tels sont les axes que nous nous proposons maintenant d'explorer, pour tenter de comprendre ce qui se trame dans la relation qui s'exerce entre ces jeunes confiés et leurs apprentissages scolaires.

PARTIE II : CONCEPTS ET METHODES

CHAPITRE 5 : La réussite scolaire : contribution à un cadrage conceptuel

Sans doute est-il aussi complexe de définir la réussite que la difficulté ou l'échec scolaire. Pour exemple, dans le Plan de relance de l'Education prioritaire¹⁴¹ de 2006, qui, préfigure la mise en place des « Réseaux Ambition Réussite (RAR) » et des « Réseaux de Réussite Scolaire (RRS) », aucune définition de la « réussite » n'est avancée¹⁴². A l'inverse, il est parfois fait état de tout ce que n'est pas la réussite, ce qui ne dit toujours pas ce qu'elle pourrait être¹⁴³. Dans ce contexte, nous tenterons d'avancer sur la définition du concept avant de nous intéresser à ses ressorts et à ses possibles fonctionnements.

5.1. Des définitions

Pour Baby (1992)¹⁴⁴, la réussite scolaire se réfère à « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires ». En 1996, Bouchard et Saint-Amand¹⁴⁵ la définissent ainsi :

« Atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Education. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail ».

Dix ans plus tard, le comité scientifique du CRIRES remodèle ainsi la définition¹⁴⁶ :
« La réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus

¹⁴¹ Plan présenté par Gilles de Robien, Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'époque.

¹⁴² Disponible sur www.media.education.gouv.fr. [Consulté le 15 mai 2013].

¹⁴³ FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite et appartenance sociale », in *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches ; recueil de notes de synthèse*, INRP, Paris : L'Harmattan, 1990, page 60.

¹⁴⁴ BABY Antoine, *Rapport annuel 1993-1994 du CRIRES* (Centre de réussite et d'intervention sur la réussite scolaire), Québec, Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval, 1994, page 16.

¹⁴⁵ BOUCHARD Pierrette, SAINT-AMANT Jean-Claude, « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Revue canadienne de l'Education*, volume 21, N°1, 1996, page 7.

de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ». L'évolution est perceptible : s'il est toujours question d'un attendu par rapport à des objectifs fixés par l'institution, on parle désormais d'une différenciation selon les élèves et l'on élargit les domaines-cibles qui se ne réduisent plus à des apprentissages académiques, la finalité du parcours demeurant l'insertion professionnelle.

Quelques années plus tard, en 2002, le rapport *Favoriser la réussite scolaire*¹⁴⁷ préconise l'adoption d'une autre définition de la réussite scolaire :

« La véritable réussite scolaire consiste à mener chaque jeune à son point d'excellence [...].[Elle] se situe au-delà de la maîtrise des savoirs, dans le goût donné aux élèves d'apprendre, d'exercer leur curiosité, d'être attentifs au monde, d'être ouverts aux évolutions, aussi dans la capacité d'être épanouis¹⁴⁸ ».

Il y aurait donc, dans la réussite scolaire, l'idée de se mobiliser, de « faire de son mieux » et d'y trouver satisfaction. Cette acception pourrait alors être rapprochée du concept canadien de « réussite éducative ». Pour Potvin (2010), celle-ci vise à favoriser le développement du plein potentiel de la personne, aux plans affectif, moral, intellectuel, physique... et ainsi, à faire croître son bien-être. L'auteur ajoute qu'il convient d'y adjoindre le développement du futur citoyen responsable et prônant les valeurs démocratiques¹⁴⁹. En France, avec la mise en place, en 2012, d'un ministère délégué en charge de la Réussite éducative dans le gouvernement Ayrault, la préoccupation d'une ambition plus large que la seule réussite scolaire¹⁵⁰ apparaît également, de façon officielle.

Il n'y aurait donc pas qu'une seule façon de réussir scolairement ni qu'un regard univoque sur cet objet. Perrenoud (2002)¹⁵¹ interroge, à ce titre, le statut et la légitimité des « poseurs de diagnostic ». Si cet auteur ne considère pas que le jugement de l'école soit sans

¹⁴⁶ LAFERRIERE Thérèse et al., « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Education et francophonie*, volume 39 : 1, 2011, page 166.

¹⁴⁷ *Avis adopté par le Conseil économique et social* au cours de sa séance du mercredi 9 octobre 2002, suite au rapport présenté par Madame Claude Azéma, au nom de la section des affaires sociales, 278 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 15 mai 2013].

¹⁴⁸ Page 135 (II.63).

¹⁴⁹ POTVIN Pierre, *La réussite éducative*, Texte pour le Cadre de référence du CTREQ (Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec), 30 avril 2010, 2 pages. Disponible sur le site de l'auteur : www.pierrepotvin.com. [Consulté le 13 mai 2013].

¹⁵⁰ PAU-LANGEVIN George, LAMY François, *Editorial de la convention créant l'observatoire de la réussite éducative*, 19 juillet 2013. Disponible sur www.gouvernement.fr. [Consulté le 16 août 2013].

¹⁵¹ PERRENOUD Philippe, « Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum », Texte d'une intervention dans le débat d'ouverture du 10^{ème} colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, 27-29 novembre 2002, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève. 19 pages.

fondement, il avance cependant que le système éducatif trie, à l'aune de la distance aux normes d'excellence scolaire en vigueur, normes dont il est lui-même l'artisan. Toutefois, cela ne veut nullement dire que la définition institutionnelle soit unique ni même qu'elle exerce tout pouvoir : « Chaque jugement de réussite porté sur un élève [...] résulte aussi d'une transaction - à armes inégales - entre les acteurs concernés, dans laquelle intervient leur propre représentation de la réussite et de l'échec¹⁵² ».

Cette latitude ne signifie pas, pour autant, que l'on puisse qualifier n'importe quel parcours de réussite scolaire. Nous en proposons, pour notre part, le cadrage suivant : La réussite scolaire consisterait en la réalisation d'un ajustement aussi abouti que possible entre des capacités cognitives, des aspirations professionnelles, la validation d'un cursus académique et un épanouissement personnel.

Mais réussir à l'école, quand on relève de la Protection de l'enfance, est-ce témoigner d'un ancrage, d'une proximité ou au contraire d'une césure relativement aux expérimentations ou théories généralement observées sur le sujet ?

5.2. Eléments de compréhension

5.2.1. La réussite : l'envers de la difficulté ?

Les enfants confiés et leurs familles semblent très éloignées des conditions de la réussite scolaire, telles qu'elles sont classiquement présentées : l'appartenance à un milieu socio-économique favorisé, à un milieu socio-culturel orienté vers ce qui a trait au savoir, le fait d'être en bonne santé, le fait d'avoir, dans la durée, expérimenté bienveillance et liens contenant, le fait d'être élevé dans un équilibre harmonieux de sécurité et de loi, le fait d'avoir une famille qui reconnaît pleinement l'enfant dans ses capacités, le fait d'être à l'écart de « gros soucis »..., autant de conditions elles-mêmes rattachées à deux pôles majeurs : le milieu, au sens large, et le jeune lui-même.

Relativement au premier point, nous étudierons l'environnement familial : selon Pourtois et Desmet (2007)¹⁵³, « la famille exerce près de 85% de la variance de l'adaptation

¹⁵² Ibid., page 16.

¹⁵³ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, « L'éducation, facteur de résilience », in *Ecole et résilience*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, page 87.

scolaire ». Nous nous attacherons ensuite aux attributs personnels qui semblent le plus aller de pair avec la réussite, en tant que tels et en interactions.

5.2.2. Une question de milieu familial ?

Bergonnier-Dupuy (2005)¹⁵⁴ note que trois séries de problématiques sont à l'œuvre si l'on s'intéresse aux interrelations entre milieu familial et résultats scolaires : les styles éducatifs parentaux, les pratiques éducatives et l'accompagnement parental à la scolarité.

5.2.2.1. Les styles éducatifs parentaux

Darling et Steinberg (1993) définissent le style parental comme étant une constellation d'attitudes envers l'enfant, qui lui sont communiquées et qui, prises ensemble, créent un climat émotionnel à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés¹⁵⁵. L'amplitude de cette définition laisse bien sûr prévoir une utilisation large de ce concept fécond : sa relation avec la scolarité et avec les résultats scolaires est, entre autres, régulièrement exploitée. Ainsi, pour exemple, les travaux menés ou dirigés par Duru-Bellat et Van Zanten (2009) en particulier montrent que les résultats scolaires sont meilleurs quand les styles éducatifs des parents et ceux des enseignants sont relativement convergents¹⁵⁶ et quand les attitudes parentales encouragent l'autonomie, la prise d'initiative, la négociation, le raisonnement personnel ...¹⁵⁷. Cette entrée par les styles éducatifs constitue une base de réflexion et interroge plusieurs champs, tels l'existence de compétences transversales invariantes, qui permettraient d'être à la fois en réussite dans ses statuts d'enfant, d'élève, de citoyen, les modalités d'adéquation entre ce que requiert ou exige l'école et ce que transmettent les parents, la prise de distance de l'enfant par rapport à l'adulte, la capacité à distinguer les milieux.

¹⁵⁴ BERGONNIER-DUPUY Geneviève, « Famille et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, N°151, avril-mai-juin 2005, pages 5 à 16.

¹⁵⁵ DARLING Nancy, STEINBERG Laurence, « Parenting style as context: an integrative model », *Psychological bulletin*, Volume 113, N°3, 1993, page 488. ("A constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child, and that, taken together, create an emotional climate in which the parent's behaviors are expressed").

¹⁵⁶ LE PAPE Marie-Clémence, « Les pratiques éducatives des familles », in *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, sous la direction de Marie Duru-Bella et Agnès Van Zanten, Paris : P.U.F., 2009, page 189.

¹⁵⁷ Ibid., page 195.

A ce titre, l'étude de Bouteyre¹⁵⁸ (2004) sur la réussite scolaire de l'enfant de migrants indique le rôle important de la distance prise par rapport aux anciennes attaches ainsi que celui de l'attitude et du discours des parents jouant le rôle d'une « prophétie auto-exauçante¹⁵⁹ » et participant à un climat favorable. Ce rôle-clé des parents est réaffirmé par Tazouti et al. (2005)¹⁶⁰ : les aspirations scolaires des parents pour leurs enfants pèsent, plus que toute autre donnée, sur les performances scolaires. Enfin, l'existence d'un projet scolaire, porté par la famille et, plus généralement, du lien entretenu avec l'école ajoutent à la complexité : distance symbolique ou proximité ? Repli ou ouverture ? Statut annexe ou élément central des projets ? Dans ces dipôles, Duru-Bellat et Van Zanten (2006)¹⁶¹ notent cependant que les classes moyennes supérieures développent les ambitions les plus fortes pour leurs enfants, et, dans leur « capacité à reconstituer un entre-soi » au sein des établissements, qu'elles sont aussi les plus à même de s'informer et de peser sur les décisions scolaires.

Certains contextes et modalités éducatifs prédisposent donc, plus que d'autres, à l'autonomie et à l'éveil de l'enfant, que devrait viser tout accompagnement parental. Mais qu'advient-il de cet idéal quand a sévi la maltraitance, la négligence, ou quand l'enfant confié doit grandir dans un lieu d'accueil qui, en termes éducatifs, ne ressemble pas à celui de ses parents ? A quoi se raccroche-t-il ? De quoi se distancie-t-il ?

5.2.2.2. Les pratiques éducatives, entre héritage et tropismes

Ou comment le capital culturel se transmet sur le terrain de la réussite scolaire...

En première approche, ce que détient l'enfant ou ce qu'il exprime est souvent mis en lien avec la scolarité antérieure de ses parents. Plusieurs recherches et études de l'INSEE (Place et Vincent 2009¹⁶², Murat, 2009¹⁶³) tendent à montrer que, plus que le métier, ce sont les

¹⁵⁸ BOUTEYRE Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris : Dunod, 2004, 146 pages.

¹⁵⁹ Ibid., page 83.

¹⁶⁰ TAZOUTI Youssef, FLIELLER André, VRIGNAUD Paul, « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans des milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue française de pédagogie*, N°151, avril-juin 2005, pages 29 à 46.

¹⁶¹ DURU-BELLAT Marie, HANRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris : Colin, 2006, page 162.

¹⁶² PLACE Dominique, VINCENT Bruno, « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences », *Economie et statistique*, N°424-425, 2009, pages 125 à 147.

diplômes des parents qui apparaissent les plus déterminants sur le niveau de l'enfant et sur ses stratégies.

Les modes culturels familiaux constituent un second point d'ancrage. Pratiques des parents, immersion de l'enfant dans un univers intellectuellement stimulant, interactions verbales fréquentes favorisent plutôt des scolarités sans encombres, d'autant plus qu'un statut socioéconomique élevé y est régulièrement associé. En outre, des études montrent le rôle positif joué, quel que soit le milieu, par les pratiques langagières précoces et continuées, les jeux à manipuler et de société et les activités domestiques et informelles (Lahire, 2008¹⁶⁴, Schneider et al., 2010¹⁶⁵) sur la réussite scolaire, même si l'on ne saurait systématiser ou affecter les performances à un facteur unique¹⁶⁶.

5.2.2.3. « L'école à la maison »

Bergonnier-Dupuy (2005), nous le notions plus haut, pose que l'accompagnement à la scolarité exerce son influence sur les performances. Il s'agit d'une activité surtout menée par les mères et socialement différenciatrice (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006)¹⁶⁷. En 1994¹⁶⁸, l'INSEE posait déjà que 45% des parents ouvriers non qualifiés se disaient dépassés pour aider leurs enfants scolarisés en primaire, aucun d'entre eux pour les professions libérales, cadres de la fonction publique ou professeurs. La période du collège apparaît cruciale et la plus investie par les parents les plus diplômés : la connaissance qu'ont certaines familles et des attendus de l'école et de ses rouages leur permet d'intervenir avec précision et pertinence.

Les objets de focalisation des parents varient selon leurs représentations : Thin (1998)¹⁶⁹ note qu'une attention particulière est portée à la présentation des écrits par les

¹⁶³ MURAT Fabrice, « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences parents », *Economie et statistique*, N°424-425, 2009, pages 103 à 124.

¹⁶⁴ LAHIRE Bernard, *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008, pages 127 à 145.

¹⁶⁵ SCHNEIDER Barbara, KEESLER Venessa, MORLOCK Larissa, « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants », in *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Dumont Hanna, Istance David, Benavides Francisco, Editions OCDE, 2010, page 277.

¹⁶⁶ LAHIRE Bernard, 2008, op. cit., pages 127 et 128.

¹⁶⁷ Op. cit., page 164.

¹⁶⁸ HERAN François, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, N°350, décembre 1994, 4 pages. Disponible sur www.epsilon.insee.fr. [Consulté le 13 juin 2013].

¹⁶⁹ THIN Daniel, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998, 290 pages.

parents de milieu populaire, davantage qu'à l'apprentissage de l'autonomie¹⁷⁰. Cette remarque pourrait être rattachée aux travaux de Charlot et al. (2000)¹⁷¹ qui estiment qu'il y aurait deux postures vis-à-vis de l'école et des apprentissages : d'un côté, transformer le maximum d'opportunités en sources et situations de connaissance, de l'autre, faire bien ce que l'école demande, mais sans qu'elle ne déborde à la maison¹⁷². Ces éléments croisent la position de Duru-Bellat et Van Zanten (2006) qui avancent que « certains traits de la personnalité sociale » auraient « une incidence sur la réussite scolaire¹⁷³ ».

Si les mères influent sur le suivi et la réussite scolaire de leurs enfants au travers de leurs propres diplômes, les pères y contribuent par leur profession et le statut que celle-ci confère à la famille. Fauguet¹⁷⁴ (1998) confirme, chez les bons élèves, la place structurante d'un père qui, par sa présence et son travail, rythme les moments familiaux. Bergonnier-Dupuy¹⁷⁵ montre, pour sa part, que les pères au niveau d'études élevé ne laissent pas leurs enfants se débrouiller seuls dans leur travail scolaire. Lahire¹⁷⁶ (1995) parle de « force scolaire » de l'enfant, pour qualifier cette configuration familiale orientée vers la réussite.

Les résultats d'une analyse réalisée par Jeynes (2005)¹⁷⁷ confirment l'importance d'un climat éducationnel qui s'inscrit dans la durée et de la primauté d'attitudes durablement installées (communication, temps partagés).

Cette permanence manque justement aux jeunes relevant de la Protection de l'enfance. Avant le placement, l'école s'invite souvent peu à la maison : le continuum entre les deux est phagocyté par des préoccupations peu favorables au suivi scolaire. Le placement peut également générer des soubresauts. Comment, dans ces conditions, s'investir à l'école et y réussir ? L'attrait pour le savoir peut-il résister ?

¹⁷⁰ Ibidem, pages 156 à 159.

¹⁷¹ CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Bordas, 2000, page 100.

¹⁷² Notons, au passage, que le fait d'avoir une belle présentation de cahier peut exemplifier cette notion de frontière : ça ne dépasse pas ! De plus, si on fait une belle présentation, on obéit à ce que demande l'école, ce qui n'est déjà pas si mal. Il ne s'agit ici nullement, bien entendu, de dévaloriser la qualité de l'écriture et la propreté des travaux, mais de pointer qu'elles ne sauraient suffire.

¹⁷³ Opus cit., p.156.

¹⁷⁴ FAUGUET Jean-Luc, *Pratiques des parents et réussite scolaire des enfants dans les milieux populaires des quartiers nord de Marseille*, Thèse de doctorat (sociologie), Ecole des Hautes Etudes en Science Sociales, sous la direction de Roger Establet, 1998, tome 2, page 719.

¹⁷⁵ Op. cit., page 11.

¹⁷⁶ LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris : Gallimard Le Seuil, 1995, page 283.

¹⁷⁷ JEYNES William H., *Parental involvement and student achievement : a meta-analysis* (Family Involvement Research Digest), Cambridge, MA : Harvard Family Research Project. Disponible sur www.hfrp.org. [Consulté le 25 juillet 2013].

5.2.3. Une question de milieu scolaire ?

A propos de ce que produit l'école relativement à l'adaptation scolaire, tout au moins sur des enfants de 7 ans, Pourtois et Desmet (2007)¹⁷⁸ indiquent que « son impact est limité sauf pour discriminer les enfants en fonction de leur origine sociale et familiale ». Ceci vaut pour l'institution, mais qu'en est-il du rôle des enseignants, voire des pairs qui contribuent, eux aussi, à faire l'Ecole ? Participent-ils à la réussite scolaire ?

5.2.4. Un ensemble explicatif insuffisant

Ce qui va dans le sens de la réussite scolaire fait, nous l'avons vu, généralement défaut aux familles des enfants confiés : sérénité relationnelle, diplômes des parents, connaissance du système éducatif, permanence des liens... Et, de fait, une majorité de jeunes de l'ASE est confrontée à des difficultés scolaires. L'Ecole n'inverse pas les tendances lourdes, le « milieu originel » (Pourtois, Desmet, 2007)¹⁷⁹ pesant.

Pour autant, ce modèle uniformisant semble insuffisant : comment, en effet, expliquer que certains s'en sortent, alors que tous les indicateurs les prédestinent à l'échec ? Qui sont ces « rescapés » ? Que mettent-ils en œuvre ? L'apparent paradoxe ne serait-il pas lié à la déclinaison que chacun opère, à partir d'un creuset fait à la fois d'héritage et d'émancipation ?

5.2.5. Des réussites paradoxales

La thèse d'Henri-Panabière¹⁸⁰ montre que la transmission intergénérationnelle n'a rien d'automatique et que des obstacles peuvent compromettre la réussite scolaire d'enfants issus de parents diplômés. A l'inverse, et cela a donné lieu à davantage de publications, on rencontre parfois la réussite chez les « dépourvus » : enfants issus de milieux défavorisés, boursiers, enfants d'immigrés...

¹⁷⁸ Opus cit., page 87.

¹⁷⁹ Opus cit., page 87.

¹⁸⁰ HENRI-PANABIÈRE Gaële, *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transformation*, thèse de doctorat (sociologie et sciences sociales), Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Bernard Lahire, 2007, 542 pages.

5.2.5.1. Les apports de Lahire

Lahire (1995) s'est intéressé à ce sujet. Dans *Tableaux de familles*¹⁸¹, il présente ses entretiens auprès de 26 foyers de quartiers populaires et ouvre pistes de réflexion et hypothèses.

5.2.5.1.1. Une attitude particulière vis-à-vis de l'école et de l'enfant

Dans les milieux défavorisés, il est parfois fait une place symbolique ou même effective à l'écolier, lettré. La légitimité et la reconnaissance de l'enfant et de son savoir constituent potentiellement un environnement valorisant et stimulant. L'enfant échappe alors à la « double solitude¹⁸² » : celle qui vient de l'éloignement entre son milieu et l'école et celle qui ferait de l'école un bien sans valeur à la maison.

5.2.5.1.2. Des modalités de transmission

Lahire montre également qu'à capital culturel équivalent, les situations scolaires peuvent être différentes en fonction de ce qui est transmis et reçu et selon la façon dont cela l'est. Car, si celui qui détient le capital ne le distille pas et si l'enfant, de son côté, n'est pas dans une posture de réceptivité, la déperdition est énorme entre ce qui serait transmissible et ce qui est transmis de fait. La durée, la constance et la régularité semblent, une fois encore, être déterminantes. Nous y ajouterions la qualité de l'intention, qui, elle, n'est sans doute pas étrangère au vécu scolaire des parents.

5.2.5.2. Les travaux de Castets-Fontaine

Sa thèse, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire*¹⁸³, qui s'intéresse aux parcours hors normes d'élèves issus de milieux défavorisés, montre que « la réussite scolaire est moins

¹⁸¹ Op.cit.

¹⁸² LAHIRE Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville Ecole Intégration*, N°114, septembre 1998, page 106.

¹⁸³ CASTETS-FONTAINE Benjamin, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire : le cas des élèves de Grandes Ecoles issus de « milieux populaires »*, thèse de doctorat (sociologie), Université de Bordeaux 2, 2008, sous la direction de Charles-Henry Cuin, 438 pages.

affaire de famille qu'affaire de cercles vertueux¹⁸⁴ ». L'héritage serait moins important que l'engagement, qui revêt une dimension psychosociologique, contractuelle et émotionnelle. Cette réussite repose sur deux autres piliers : l'accès à l'information et à l'orientation et le statut de bon élève, qui accroît la confiance en soi. Ainsi, la construction personnelle d'une identité de bon élève ne peut-elle plus, à partir d'un certain stade, être renégo-ciée

5.2.5.3. Les travaux de Fauguet

Dans sa thèse¹⁸⁵, Fauguet souligne le rôle des capitaux culturels et scolaires, des réseaux familiaux et amicaux pérennes, de l'inscription et de l'implication dans la vie du quartier, de la stabilité et de la sérénité familiale et des pratiques de loisirs pour expliquer la réussite d'élèves issus de milieux populaires des quartiers Nord de Marseille. La capacité à se projeter dans l'avenir et à donner du sens aux choix scolaires apparaît, de plus, constituer un facteur positif (page 720).

5.2.5.4. Tentative de compréhension des réussites scolaires paradoxales

Au-delà du rôle de l'environnement, la façon dont le jeune intercepte ce qui l'entoure transparait dans l'étude de ces atypies : on parle de ce qui est « reçu » par l'enfant ou l'adolescent, de sa construction personnelle, de son implication, soit de sa qualité d'acteur et non seulement de récepteur. Mais, s'il est relativement courant d'observer ce que produisent, sur les performances scolaires, capital économique et capital culturel, la tâche devient plus incertaine lorsque l'on s'intéresse aux sphères qui relèvent de la personnalité, de l'individualité, de l'unicité, de l'intimité. Il s'agit d'explorer ce que des théories ont mis à jour (l'attachement notamment), mais également d'envisager la façon dont chacun se construit. La question est donc en particulier celle du rapport de chacun entretient à l'égard du savoir, étant entendu que ce cheminement s'effectue dans des interactions et des interrelations complexes.

¹⁸⁴ CASTETS-FONTAINE Benjamin, « La réussite scolaire est moins affaire de famille qu'affaire de cercles vertueux », *La lettre de l'éducation*, éditions du Monde, N°705, 30 mai 2011, pages 1 et 2.

¹⁸⁵ Op.cit.

5.2.6. Une question d'individu ?

Quelles sont ces ressources personnelles que mobilisent les jeunes qui réussissent, de façon générale ? Pour tenter de répondre à cette question, nous étudierons ici deux champs : l'estime de soi et la motivation.

5.2.6.1. Estime de soi

5.2.6.1.1. Définition et cadre

Oubrayrie et Lescarret¹⁸⁶ (1997) la définissent ainsi : « ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même, et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées ». Elle correspond à la valeur que les individus s'accordent (Martinot, 2001)¹⁸⁷. Mais il ne saurait s'agir d'un concept univoque et omnipotent. Seidah et al. (2004)¹⁸⁸ précisent ainsi qu'il ne s'agit ni de l'image de soi, notion globale, ni du concept de soi, qui n'implique que l'aspect descriptif. Il est ici question d'évaluation d'une satisfaction personnelle, de jugement de l'efficacité de son propre fonctionnement, d'approbation ou de désapprobation vis-à-vis de soi, d'attribution d'une valeur et de compétences. Or, ces dernières sont multiples et évolutives et il n'existe pas de relation mathématique qui, à la somme des évaluations de ces différents domaines, ferait correspondre une appréciation globale (Joët et al., 2007)¹⁸⁹. De plus, une évaluation peut être ressentie positivement pour un individu alors que sa valeur objective n'est pas favorable et vice versa. Enfin, l'engouement social¹⁹⁰ autour du concept d'estime de soi invite à la prudence épistémologique.

¹⁸⁶ OUBRAYRIE Nathalie, LESCARRET Odette, « Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives », *Spirale, Revue de Recherches en Education*, N°20, 1997, page 10.

¹⁸⁷ MARTINOT Delphine, « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des Sciences de l'Education*, volume 27, N°3, 2001, page 484.

¹⁸⁸ SEIDAH Amélie, BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole, « Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons », *Revue Enfance*, N°4, volume 56, 2004, page 406.

¹⁸⁹ JOËT Gwénaëlle et al. « Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves », *Psychologie et Education*, N°3, 2007, page 26.

¹⁹⁰ MARTINOT Delphine, *ibidem*.

5.2.6.1.2. Processus d'élaboration et conditions de son émergence

Pour Prêteur (2002)¹⁹¹, l'estime de soi est à rechercher très tôt au cours du développement de l'enfant ; en particulier, la qualité de la relation primitive avec la mère serait capitale dans l'élaboration et le développement d'un sentiment de confiance en soi. Au fil du temps cependant, d'autres personnes que les parents (enseignants, pairs...) viendraient également prendre place. En termes d'éducation, Prêteur réaffirme l'importance d'un équilibre entre sécurité et loi, pour l'élaboration de l'estime de soi, et, à l'inverse, le rôle dévastateur des réactions imprévisibles ou incompréhensibles émanant des parents, substitués ou éducateurs. Une responsabilisation de l'enfant, une écoute attentive et bienveillante, des encouragements, une prise en considération effective de son avis dans les domaines où cela peut s'appliquer constituent autant d'éléments d'une dynamique parentale favorable à l'estime de soi chez l'enfant. Guedeney (2011)¹⁹² pointe l'importance de deux fondations : le sentiment d'avoir de bonnes relations (qui se forge au travers des interactions sociales) et le sentiment d'efficacité personnelle (qui tiendrait à la fois du coping et des compétences).

Cette construction de l'estime de soi commence très tôt et, souligne Guédénéy, « [elle] peut persister jusqu'à l'âge adulte parfois¹⁹³ ». Car estime de soi ne signifie pas invulnérabilité : certaines situations peuvent réactiver une fragilité, certains domaines peuvent ne jamais être valorisants (situations de maltraitance, sous quelque forme que ce soit, par exemple). Quoi qu'il en soit, si le système demeure équilibré, validé par le regard positif des autres et par une auto-évaluation favorable, il permettra justement à l'individu d'intégrer, au sein de son modèle de soi, ses propres et inévitables faiblesses. Par contre, si l'insécurité primitive n'a pu être dépassée¹⁹⁴, le risque peut alors être une subordination à la figure d'attachement et une déstabilisation dès que celle-ci disparaît ou se fait critique. Dans d'autres cas encore, la validation externe peut n'avoir que peu d'importance, le sujet évitant l'intimité et ne comptant que sur ses propres ressources.

¹⁹¹ PRETEUR Yves, « Développement de l'estime de soi et réussite scolaire », *Résonances* (Revue de l'école valaisanne), 2002, page 4.

¹⁹² GUEDENEY Nicole, « Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement », *Revue Devenir*, volume 23, 2011/2, pages 129 à 144.

¹⁹³ Ibid., page 134.

¹⁹⁴ Ibid., page 141.

5.2.6.1.3. Liens avec les résultats scolaires

Selon Martinot¹⁹⁵, des conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès, en particulier à l'école. Les performances passées et la conception de soi, actuelle, en réussite agiraient également : « pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire¹⁹⁶ ». Chez l'élève en difficulté, en revanche, il peut exister une dysharmonie à ce niveau (Pierrehumbert et al., 1988)¹⁹⁷.

Si la liaison entre estime de soi et réussite scolaire n'apparaît pas catégorique (Moss et al., 2007)¹⁹⁸, nous noterons cependant que la méta-analyse de 128 études d'Hansford et Hattie (1982)¹⁹⁹ a conduit à établir 1 136 corrélations, dont une majorité de positives.

5.2.6.1.4. Un espace interactif

Les parents sont naturellement les premiers impliqués dans le développement de l'enfant et de ses sentiments à propos de ce qu'il est. Mais leurs paroles et leurs non-dits sont tout aussi marquants. L'enfant accorde en effet une grande importance aux jugements émanant de son milieu familial et est susceptible de leur attribuer des significations particulières et diverses (Meyer, 1987)²⁰⁰. A l'école, les pairs jouent, de même, un rôle capital, ainsi que l'enseignant. Ainsi, « plus le jugement » de ce dernier « sur la valeur scolaire est élevé, meilleure est la perception de soi de l'élève²⁰¹ », avec des retentissements sur les autres sphères²⁰² : statut particulier auprès des camarades, meilleurs liens avec eux,

¹⁹⁵ Op.cit., page 485.

¹⁹⁶ Op.cit., page 486.

¹⁹⁷ PIERREHUMBERT Blaise et al., « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, tome XLI, N° 384, janvier-mars 1988, pages 333 à 345.

¹⁹⁸ MOSS Ellen et al., *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*, rapport final de recherche (programme d'actions concertées du Fonds Québécois de Recherche sur la Culture et la Société, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, septembre 2007, 47 pages. Disponible sur www.frqsc.gouv.qc.ca. [Consulté le 22 juillet 2013].

¹⁹⁹ HANSFORD Brian C., HATTIE John A., « The relationship between Self and Achievement/Performance Measures », *Review of Educational Research*, N°52, 1982, page 125. Disponible sur www.jstor.fr. [Consulté le 3 juin 2013].

²⁰⁰ MEYER Roger, « Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les enfants de cours moyen », *Bulletin de psychologie*, N°382, 1987, pages 933 à 942.

²⁰¹ JOET et al. op.cit. page 34.

²⁰² Ibid., page 35.

plus grande satisfaction de sa propre conduite, estime de soi renforcée (Bressoux, Pansu, 2004)²⁰³.

Cependant, le retard scolaire, le contexte de la classe et les performances en tant que telles peuvent moduler cet élan. De plus, un jugement positif reçu n'implique pas nécessairement un sentiment de compétence scolaire et inversement²⁰⁴.

5.2.6.1.5. ... et évolutif.

Les jeunes confiés aux services de la Protection de l'enfance constituent-ils, au regard de l'estime de soi, une population spécifique ? Comment la maltraitance et le sentiment d'abandon résonnent-ils ? Comment s'élaborent chez eux les processus d'attachement ? En tant qu'individus, comment s'apprécient-ils et comment les autres les considèrent-ils ? Happés par un déterminisme qu'il serait pratique d'invoquer, sont-ils tendanciellement appelés à se minorer, à se culpabiliser, à se faire oublier, ou peuvent-ils, à l'inverse, et peut-être justement en liaison avec ce qu'ils ont vécu et continuent de vivre, en relation, également, avec des personnes marquantes, éphémères ou permanentes, témoigner d'une confiance en soi, ressource sûre, -ne compter que sur soi-même-, incarner une estime de soi, comme incontournable socle pour se reconstruire ailleurs et autrement ?

Le questionnement demeure car, nous l'avons vu, malgré l'indiscutable influence de facteurs marquants, les relations de causes à effets sont complexes et sujettes à discussion : des dissonances internes peuvent altérer le sentiment de confiance en soi et, à l'inverse, un haut niveau d'estime de soi n'est pas toujours un bon diagnostic (Tap, 1995)²⁰⁵. De plus, la réversibilité des tendances et les processus d'adaptation interrogent. Car, au-delà de la dimension établie que peut revêtir l'estime de soi, ce sont bien les dynamiques qui la soutiennent ou l'érodent qui constituent les points d'intérêt majeurs. Et, dans ce mouvement, ce que l'on nomme communément « motivation » peut vraisemblablement représenter un point d'ancrage et de compréhension.

²⁰³ BRESSOUX Pascal, PANSU Pascal, « Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves », in *Comprendre les apprentissages*, Paris : Dunod, 2004, pages 185 à 204.

²⁰⁴ JOET et al., op.cit. page 34.

²⁰⁵ TAP Pierre, « préface », in *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, Yves PRETEUR et Myriam de LEONARDIS, Bruxelles : De Boeck, 1995, page 18.

5.2.6.2. Motivation et désir d'apprendre

Nous nous référons ici aux apports des travaux de Lieury et Fenouillet²⁰⁶.

5.2.6.2.1. Tentative de définition

« Il n'est [...] pas possible de définir exactement et simplement ce qu'est la motivation » prévient Fenouillet (2012)²⁰⁷. Les origines conceptuelles de la notion permettent cependant d'apporter un éclaircissement²⁰⁸ : pour Bandura et Cervone (1983)²⁰⁹, la motivation est à mettre en relation avec l'auto-efficacité perçue ; l'élaboration d'un objectif permet de se motiver et les « motivateurs cognitifs anticipatoires » (Bandura, 2003)²¹⁰ sont alors à rechercher dans les expériences, les performances des pairs, l'influence sociale et l'état physiologique²¹¹. Deci et Ryan (1985)²¹² privilégient, quant à eux, l'entrée par l'auto-détermination, partant du principe que toute forme de contrainte diminue la motivation. Ils distinguent alors trois formes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation²¹³.

Un dénominateur commun relie ces deux approches, à savoir le soi et à l'altérité. Cependant, cette dernière, dont les formes peuvent être variées, n'est pas systématiquement requise comme source de stimulation : Nicholls²¹⁴ distingue ainsi « *task involvement* » de « *ego involvement* ». Dans le même ordre d'idée, Dweck et Leggett²¹⁵ parlent de « but d'apprentissage » et d'« orientation vers la performance ».

²⁰⁶ LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2006, 146 pages.

²⁰⁷ FENOUILLET Fabien, *La motivation*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2012, 128 pages (citation extraite de l'introduction de l'ouvrage).

²⁰⁸ LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, « Motivation et estime de soi », *Résonances*, novembre 2002, pages 10 à 13.

²⁰⁹ BANDURA Albert, CERVONE Daniel, « Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems », *Journal of Personality and social Psychology*, volume 45, N°5, 1983, pages 1017-1028.

²¹⁰ BANDURA Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck Université, 2003.

²¹¹ Ibid., page 124.

²¹² DECI Edward L., RYAN Richard M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New-York : Plenum, 1985, 388 pages. Disponible sur [books.google](https://books.google.com). [Consulté le 9 juin 2013].

²¹³ LIEURY Alain., FENOUILLET Fabien, « Motivation et estime de soi », *Résonances*, novembre 2002, pages 10 et 11.

²¹⁴ NICHOLLS John. G., « Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance », *Psychological Review*, 91, 1984, pages 328 à 346.

²¹⁵ DWECK Carol S., LEGGETT Ellen L., « A social - cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, volume 95, 1998, pages 256 à 273. Disponible sur www.stanford.edu. [Consulté le 9 juin 2013].

5.2.6.2.2. Origines de la motivation pour le savoir

Quid, dans ce cadre, de la motivation pour cet objet particulier qu'est le savoir ?

Dans le sillage de Bowlby (1982)²¹⁶ qui considère interdépendants les systèmes d'attachement et d'exploration, Ainsworth (1990)²¹⁷ a décrit cette dernière fonction comme comprenant un intérêt général pour le monde mais aussi un intérêt pour acquérir des connaissances sur son environnement. Le sentiment de sécurité constituerait donc la base et la condition d'un appétit pour la découverte. Son corollaire, à savoir, l'indépendance graduelle par rapport aux parents irait, de surcroît, de pair avec l'obligation, pour l'enfant, de s'impliquer lui-même : l'appropriation du processus d'exploration deviendrait alors élément constitutif de sa propre quête de savoir. Sécurisé et curieux par nature, l'enfant développerait ainsi ses compétences et ses connaissances. Car l'enfant n'a d'autre choix que d'apprendre : pauvrement pourvu à la naissance, le petit d'Homme se développe en bénéficiant de l'expérience de l'Humanité (Charlot, 1997)²¹⁸. Il se définit alors en position excentrée mais, par l'éducation, accède à cet ancrage dans le pré-existant et à la construction de soi en tant que sujet.

Mais l'enfant doit aussi trouver matière à se construire, ce que l'éducation est censée générer, entretenant le désir comme force d'impulsion. « Mais il n'y a de force d'impulsion que parce qu'il y a une force d'attraction²¹⁹ ». Existe-t-il alors une attractivité pour le savoir ? Charlot considère que, pour qu'il y ait de la mobilisation, il faut que la situation présente du sens pour le sujet, le terme de « mobilisation » étant préféré, par l'équipe d'ESCOL (Education SCOLarisation) à celui de « motivation ».

Quoi qu'il en soit, la relation entretenue avec le savoir ne peut être déconnectée de la relation au monde, au sens où, dans un mouvement en apparence contradictoire, elle invite à la fois à se retirer du monde, à se recentrer sur soi, et, d'un autre côté, à s'y ouvrir, pour s'en nourrir, y prendre part, espérer le faire changer... Peut-être conviendrait-il alors d'explorer l'hypothèse d'une posture vis-à-vis du savoir qui soit le reflet d'une position dans le monde, situationnelle et relationnelle, ou tout au moins en interdépendance avec elle.

²¹⁶ BOWLBY John, *Attachement et perte, I L'attachement*, Paris : Presses Universitaires de France, 5^{ème} édition, 2002, 539 pages.

²¹⁷ AINSWORTH Mary D. Salter, « Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy », in *Attachment in the pre-school years*, Mark. T. Greenberg, Dante. Cicchetti, E. Marks. Cummings, Chicago : University of Chicago Press, 1990, pages 463 à 488.

²¹⁸ Op.cit., page 58.

²¹⁹ Ibid., page 61.

5.2.6.2.3. Modalités d'expression de la motivation scolaire

D'après Fenouillet (2001)²²⁰, la possibilité de choisir librement de faire une activité est fondamentale pour la motivation. Or l'obligation scolaire et la référence aux instructions officielles, pour ne citer que ces deux contraintes, laissent alors peu de marge à l'argument. Cela suffirait-il à expliquer que la motivation pour la chose scolaire n'aille pas de soi ? L'autodétermination n'est, en effet, pas automatique mais son expression peut se manifester tant consubstantiellement à la motivation intrinsèque que dans une configuration de motivation extrinsèque. Dans cet ordre d'idées, et à la suite de Deci et Ryan (1985), Fenouillet utilise le concept de « continuum d'autodétermination », où quatre niveaux de régulation peuvent être observés, qui correspondent à quatre stades d'autodétermination et, consécutivement, de motivation (voir Annexe 18). C'est que s'opère, selon Deci et Ryan, une intériorisation, un processus qui fait passer la régulation d'un contrôle extérieur à la personne elle-même. Or cette évolution serait facilitée par un exercice modéré et bien compris de la contrainte et par le fait que soit ménagée une marge d'autodétermination.

Revenant à l'appétit pour les savoirs scolaires, l'on aurait ainsi le panorama suivant : la régulation intégrée, qui apparaît comme le scénario idéal, où la quête de savoir est massive ; la régulation identifiée qui relève d'une intériorisation, mais s'ancre dans l'opérationnalisation et dans une certaine forme d'utilitarisme ; la régulation introjectée, qui ramène à l'image de soi et à celle qui est renvoyée aux autres, sans que l'apprentissage ne paraisse être l'objet de la quête ; la régulation externe, qui rend obligatoire le contrôle des autres et confère à celui qui apprend un rôle d'exécutant éventuellement docile.

La place des « autres » structure donc les contours de l'autodétermination. Mais que devient-elle quand eux ne sont plus là ou dysfonctionnent ? Le savoir, en tant que tel, peut-il suffire à les suppléer et avec quels résultats ?

Car, si motivation et émotion constituent deux piliers de l'apprentissage en classe (Boekaerts, 2010)²²¹, il est rarement fait état de résultats tangibles sur la réussite scolaire.

²²⁰ FENOUILLET Fabien, « La motivation chez les collégiens et les lycéens », in *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents*, Golder Caroline, Gaonac'h Daniel, manuel de psychologie, Paris : Hachette Education, 2001, pages 196 à 207. Disponible sur le site de l'auteur fabien.fenouillet.free.fr. [Consulté le 9 juin 2013].

²²¹ BOEKAERTS Monique, « Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe », in *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, Editions de OCDE, 2010, chapitre 4, pages 97 à 115.

5.2.6.2.4. Lien avec les résultats scolaires

En 1986, Mannoni²²² rappelait que, pour 73% des enseignants, la motivation constituait la qualité principale des bons élèves, devant la capacité à fournir un travail personnel (66%). Plus récemment, Charbonnier et Vayssettes (2011)²²³ déclaraient qu'à côté du plaisir de lire, l'engagement pour la lecture et la motivation à l'idée de lire ont des effets nets sur les résultats scolaires, surtout en milieu défavorisé.

Pour Leloup (2000)²²⁴, les indicateurs susceptibles de rendre compte de la motivation, sur le plan scolaire sont parfois trompeurs : la participation orale peut traduire une motivation, mais une absence de participation ne signifie pas démotivation. De plus, interroge Leloup, qui peut être légitimé à évaluer cette motivation de l'autre ?

Gurtner, Monnard et Ntamakiliro (2000)²²⁵ ont réalisé une étude établissant des liens de corrélation forts²²⁶ entre le sentiment de compétence et les résultats scolaires ; la volonté d'apprendre est, elle, faiblement liée aux résultats obtenus, cependant que l'état d'anxiété est affecté par les notes. Aucun lien net, donc, entre la motivation et les performances. Le fait d'aimer l'école et l'orientation vers le travail scolaire sont présentés comme associés à une perception favorable du climat de la classe ; le fait d'avoir des aspirations élevées aux études apparaît lié à une volonté d'apprendre et à une évaluation positive de l'école. Ce sont donc les dimensions affectives et personnelles du concept, telles que le sentiment de compétence, l'état d'anxiété, les perceptions, qui donnent le plus à voir en ce domaine. Cette étude montre également que l'existence de projets professionnels clairs aiguiserait la motivation, tandis que l'absence de concordance entre les choix des élèves et le verdict de l'orientation lui porterait un sérieux coup.

Confirmant la difficulté à établir un lien entre motivation et résultats scolaires, Gurtner, Gulfi et al. (2006)²²⁷ indiquent que le Test standardisé d'aptitude (SAT) est corrélé légèrement négativement avec la motivation. Ils montrent aussi le rôle déterminant, pour la

²²² MANNONI Pierre, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris : ESF, 1986, page 76.

²²³ VAYSSETTES Sophie, CHARBONNIER Eric., « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, N°57, septembre 2011, pages 55 à 63.

²²⁴ LELOUP Stéphanie, « La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire », *Formation Emploi*, N°72, 2000, pages 35 à 47.

²²⁵ GURTNER Jean-Luc, MONNARD Isabelle, NTAMAKILIRO Ladislav, *Evolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*, Rapport final, Université de Fribourg, Suisse, novembre 2000, 33 pages. Disponible sur www.unifr.ch. [Consulté le 12 juin 2013].

²²⁶ Ibid., page 20.

²²⁷ GURTNER Jean-Luc et al., « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie*, N°155, 2006, pages 21 à 33.

motivation, de bonnes relations sociales à l'école, du sentiment que l'établissement soutient ses propres objectifs d'apprentissage, mais mettent en évidence que les notes obtenues en 8^{ème} année de classe sont négativement associées à la volonté d'apprendre en fin de scolarité obligatoire et que les élèves ayant les meilleures notes sont ceux qui trouvent le travail scolaire le moins utile, n'éprouvant d'aucune manière davantage de plaisir que leurs pairs, plus en difficulté. Cosnefroy (2004)²²⁸ confirme ces ambivalences, indiquant combien la motivation peut revêtir de niveaux différents, qui ne présagent en rien des résultats académiques.

C'est à l'entrée dans l'enseignement secondaire que la majorité des adolescents devient consciente de ses compétences et réajuste, souvent à la baisse, ses aspirations. Un nouvel établissement, de nouveaux professeurs, un nouveau réseau à construire et un éloignement familial sont autant d'éléments de fragilisation potentielle (Gurtner et al., 2006)²²⁹. Gurtner et Oser (2004)²³⁰ font état, à ce stade, d'une réorientation des priorités. Or, des échecs qui se répètent peuvent conduire au découragement. Cette fragilité de l'adolescence devra être étudiée plus finement chez les jeunes confiés : à une période de la vie où rejaillit fréquemment la petite enfance, ce public semble particulièrement sensible.

Dans ce paysage « autour de la motivation scolaire », qui laisse davantage de place à la relativité qu'à la certitude, et qui ébranle ce que l'on pourrait penser a priori, un élément semble cependant faire consensus, à savoir le rôle joué par l'enseignant. Selon Leloup (2000), pour 45,9% des lycéens, la motivation tient essentiellement au professeur, car « il doit établir de bonnes relations avec les élèves²³¹ ». André (2005)²³² confirme en indiquant que c'est le rapport que l'on entretient avec la matière enseignée qui prévaut et que ce dernier est fortement lié à la manière d'être de l'enseignant en particulier²³³.

Au total, le lien « motivation-performance scolaire » apparaît indécis. Refusant toute linéarité, il interroge aussi les causalités. La motivation, elle-même, peine à être circonscrite, revêtant des contours différents pour l'élève lui-même, l'enseignant ou ses parents,

²²⁸ COSNEFROY Laurent, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, N°147, avril-juin 2004, pages 107 et 128.

²²⁹ Op.cit., page 23.

²³⁰ GURTNER Jean-Luc, OSER Fritz, « Self-esteem, self-concepts, personal goals and motivation : are there age and subjects' differences ? », *Proceedings of the 3rd international Biennial SELF Research Conference: self-concept, motivation and identity : Where to from here ?*, Berlin, 4-7 juillet 2004, pages 328 à 334. Disponible sur www.uws.edu.au. [Consulté le 12 juin 2013].

²³¹ Op.cit., page 41.

²³² ANDRE Jacques, *Eduquer à la motivation, Cette force qui fait réussir*, Paris : L'Harmattan, 2005, 272 pages.

²³³ Ibid., page 115.

s'inscrivant dans une configuration complexe de rapports humains, qu'il s'agisse de modèles d'identification ou de contre-exemples. André (2005) va même jusqu'à affirmer qu'à la source de toute motivation, on trouve la relation à une personne privilégiée, située dans l'entourage proche²³⁴.

En définitive, le lien complexe entre motivation et performances académiques invite probablement à s'interroger, une fois encore, sur ce que représente la réussite scolaire « de l'intérieur ».

5.2.6.2.5. Un possible double ancrage pour les jeunes de l'ASE

Existe-t-il alors, pour les jeunes confiés, des stratégies spécifiques, conscientes ou non, qui agiraient comme autant de ressorts de leur motivation ? Qu'est-ce qui les met en mouvement ? L'école apparaît-elle espace de protection voire de réparation ou constitue-t-elle un obstacle de plus parce qu'elle est parfois bien éloignée des préoccupations personnelles, qu'elle n'est là qu'en pointillé ou qu'il lui arrive de catégoriser et d'étiqueter ? Ou bien les choses sont-elles plus compliquées, plus nuancées, plus variables, plus individuelles aussi ? Nous l'avons vu, en matière de résultats scolaires, la famille est très influente, l'école souvent assez peu impactante, l'estime de soi généralement efficiente et la motivation nécessaire mais non suffisante.

La voie de la réussite est donc étroite puisqu'elle s'inscrit dans un équilibre perpétuel entre intime et social.

Dans ce cadre, deux pistes d'investigation s'imposent, qui ont toutes deux trait au soi et à l'extérieur - dualité maintes fois évoquée ici - mais qui se distinguent dans la dynamique motivationnelle qui les anime :

La première postulerait l'importance capitale du savoir pour certains individus, sorte d'attrait a priori pour la connaissance, qui suffirait à alimenter travail scolaire et réussite, sans qu'il soit nécessaire, apparemment tout au moins, de s'affranchir de quoi que ce soit, la quête et son résultat se suffisant en eux-mêmes : réussir pour ce que cela produit en soi.

La seconde prendrait la forme d'une recherche d'affranchissement de conditions défavorables, d'une élaboration, plus ou moins consciente, de conditions de protection ou de mise à distance : réussir malgré... réussir pour ne pas... ou réussir afin de se libérer...

²³⁴ Ibid., page 109.

C'est dans cette double perspective et à ce stade de notre élaboration que nous proposons d'explorer à présent les concepts de « rapport au savoir » et de « résilience ».

5.3. Deux concepts, socles de la réussite scolaire des jeunes de l'ASE

5.3.1. A propos du rapport au savoir

L'originalité du concept proposé par Charlot (1997)²³⁵ tient à sa positivité : alors que la théorie du handicap socioculturel pointe ce qui manque, l'étude du rapport au savoir suppose une lecture en positif, c'est-à-dire privilégiant la compréhension d'une situation d'élève.

Nous l'avons déjà évoqué, « le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde²³⁶ ». Mais sa construction effective n'est possible qu'à la condition que s'entretiennent réciproquement et son propre désir, comme force d'impulsion, et la désirabilité de l'autre et du monde comme force d'attraction. En d'autres termes, « pour qu'il y ait activité, il faut que l'enfant se mobilise. Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens²³⁷ ». Ceci vaut pour les apprentissages, quels qu'ils soient. On n'apprend pas simplement parce que l'on est dans un environnement, mais parce que l'on est en débat avec cet environnement. C'est dans ce rapport au monde, à soi-même et aux autres, que s'élabore notre rapport au savoir. Concept-clé, le rapport au savoir est défini par Charlot comme étant « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir²³⁸. Cette définition de 1997 fut remaniée dans *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*²³⁹, ouvrage du même auteur, dans l'édition de 2000, sous la forme suivante : « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir²⁴⁰ ».

Dès lors, l'idée formulée par l'équipe d'ESCOL, autour de Charlot, est que toute histoire scolaire est un processus complexe, fait d'interactions d'une multitude de phénomènes, qui ne sont ni aléatoires ni inintelligibles. L'une des entrées possibles pour

²³⁵ CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris : Economica, 1997, 112 pages.

²³⁶ Ibid., page 67.

²³⁷ Ibid., page 61.

²³⁸ Ibid., page 94.

²³⁹ Op.cit.

²⁴⁰ Ibid. page 29.

tenter de la comprendre est précisément d'identifier ces phénomènes, de les analyser pour essayer ensuite de reconstruire les liens qu'ils entretiennent entre eux et avec la réussite ou l'échec scolaires. Cette approche pourrait se traduire par la formulation de ces deux questions : quel rapport y a-t-il entre tel phénomène et la construction du savoir ? Quelles relations l'apprenant entretient-il avec le savoir ?

A partir de bilans de savoir recueillis auprès d'élèves du collège de la ZEP de Saint-Denis, dans la banlieue nord-est de Paris et de celui de Massy-Palaiseau, hors ZEP, dans la banlieue sud de Paris, des répartitions idéaltypiques ont pu être établies par Charlot et al. (voir Annexe 19), autour des conceptions du savoir, des modalités d'accès au savoir et du rapport entretenu avec lui. Quels seraient les déterminants de telle ou telle attitude ? Car, de fait, Charlot, Bautier et Rochex notent eux aussi qu'il y a, dans les familles socialement peu favorisées, des élèves en réussite, hors normes sociologiques, qui « déconstruisent les évidences, désamorcent les fatalismes²⁴¹ ».

Il serait ici question d'une posture personnelle face au savoir, inculquée, « inoculée » peut-être, mais en tout cas intériorisée au point de devenir naturelle... à moins que l'on ne fasse l'hypothèse d'une disposition d'origine. Quoi qu'il en soit, le concept de rapport au savoir s'avère fertile, en ce qu'il introduit trois notions qui paraissent fondamentales :

La distance (par rapport au maître, aux événements de la classe, au savoir lui-même, à sa propre façon d'apprendre...)

Le sens (des démarches cognitives, des apprentissages, de l'école...)

Au prisme de cette analyse, seraient en réussite scolaire les jeunes qui construisent un espace d'élaboration du savoir avec une distance telle qu'il leur permet de donner sens à ce qu'ils apprennent. L'on pourrait utiliser la métaphore du point de vue à partir du sommet de la colline qui permet d'embrasser un paysage. Cependant, ni l'ascension ni l'accès à la réussite scolaire ne peuvent se dispenser d'une mise en mouvement, d'une implication, dont les formes peuvent être variées, mais qui traduit nécessairement **un engagement de soi**. C'est le troisième point important.

Ramenés à notre population d'étude, ces trois pôles questionnent tout autant qu'ils revêtent de la pertinence : comment, en effet, réussir à l'école, lorsque l'on a été menacé,

²⁴¹ Ibid., page 12.

maltraité..., que l'on grandit dans un milieu bien différent de celui de ses origines, et loin de ses parents, que l'on est parfois ballotté de lieu d'accueil en lieu d'accueil, que l'on a du mal à vivre en normalité, entre rendez-vous judiciaires, accompagnement des travailleurs sociaux, rythme des visites... ? Et si, dans ces situations, le savoir en tant que tel pouvait s'avérer salvateur ? Et si la mise à distance de ce qui a été vécu « avant » permettait d'accéder aux apprentissages pour mieux vivre « après » ? Et si cette réussite scolaire passait par un questionnement sur le sens que l'on entend donner à sa vie, maintenant et demain ? Et s'il fallait, pour mettre tout cela en œuvre, un ensemble de dispositions orientées vers l'action et la mobilisation plutôt que vers la sujétion et le fatalisme ?

Si nous avons ici émis, à la suite de Charlot et al., l'hypothèse de modalités cognitives éventuellement pertinentes pour des jeunes confiés, la question de ce qui sous-tend ces stratégies reste néanmoins posée. Pourquoi eux, qui réussissent, et pas les autres ? Quelles sont alors les forces en jeu ? Comment s'arbitrent chocs émotionnels et envie d'apprendre ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous suggérons d'explorer le concept de résilience : qu'est-ce qui se joue entre de réelles situations traumatisantes et une situation d'élève en réussite ?

5.3.2. Résilience

Une multitude d'ouvrages et d'articles ont été écrits sur la résilience ces dernières décennies. Notre propos n'est pas ici d'en présenter une synthèse mais de nous focaliser sur ce qui, en particulier dans les recherches les plus récentes, pourrait apporter un éclairage à la compréhension de ce qui nous préoccupe dans cette recherche.

Comme pour le rapport au savoir, notons tout d'abord qu'il s'agit d'un concept « positif » (Cyrulnik, 1999²⁴², Lecomte, 2010²⁴³, pour ne citer que deux exemples) ce qui n'est pas un moindre fait, au regard de notre objet d'étude. Positif au sens où, nous le verrons, il s'intéresse aux ressources des individus et non seulement au diagnostic de leurs difficultés.

²⁴² CYRULNIK Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob, 1999, page 207.

²⁴³ LECOMTE Jacques, *Guérir de son enfance*, Paris : Odile Jacob, 2010, page 351.

5.3.2.1. Définitions

Le bât blesse dès cette tentative. En effet, soit la définition paraît simple, soit, à l'inverse, elle fait l'objet de tant d'ajustements, de tant de précisions qu'elle en reste attachée simplement à son auteur. Cyrulnik (2012)²⁴⁴ s'inscrit dans la première option : pour lui, la résilience est « un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique²⁴⁵ ». Si la simplicité n'est, à l'évidence, qu'apparente, ce cadrage présente l'intérêt d'informer le non-initié tout en promettant à l'expert un champ d'investigation des plus amples. Car c'est bien dans cette dualité qu'oscille le concept, entre sens commun et exigence de scientificité. Humbeeck²⁴⁶ (2004) note ainsi qu'est parfois qualifiée de résilience toute adaptation réussie d'un enfant à un contexte éducatif déficitaire, qu'elle devient régulièrement synonyme de développement du sujet à risque, d'accommodation, de motivation à l'accomplissement, de réussite sociale et économique. Pour diverses que soient les voies ainsi ouvertes, elles n'en recèlent pas moins deux constantes : la résistance à la destruction et la capacité de construire sa vie, ce qui constitue, en soi, les piliers d'une définition élaborée. Manciaux et al. proposaient, en 2001, la définition suivante, qui semblait alors rassembler ce qu'exprimait, à l'époque, la communauté scientifique : « Capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères²⁴⁷ ».

Cependant, nous ne savons ici rien de l'intensité des éléments en présence : qu'est-ce que « bien se développer », « se projeter dans l'avenir » ? Comment évaluer le caractère déstabilisant de certains éléments, la difficulté des conditions de vie ou la sévérité des traumatismes ? C'est justement, en particulier dans ces arbitrages, que se différencient les chercheurs aujourd'hui. Ainsi, pour ne prendre que cet exemple, De Tichey et Lighezzolo-

²⁴⁴ CYRULNIK Boris., « Pourquoi la résilience ? », in *Résilience, connaissances de base*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Gérard Jorland, Paris : Odile Jacob, 2012, pages 7 à 17. Cyrulnik écrit ici : « La définition de la résilience est donc très simple ».

²⁴⁵ Ibid., page 8.

²⁴⁶ HUMBEECK Bruno, « Résilience et épanouissement : les enjeux d'une perspective humaniste de la prévention de la maltraitance », *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 8, N°1, 2004, page 74.

²⁴⁷ MANCIAUX Michel et al., « La résilience : état des lieux », in *La résilience, résister et se construire*, sous la direction de Michel Manciaux, Genève : Editions Médecine et Hygiène, 2001, page 17.

Alnot²⁴⁸ fondent-ils la distinction entre ce qui pourrait relever de la résilience et ce qui ne devrait pas y émarger sur la présence ou non d'« une confrontation avec le réel de la mort » ou avec « une menace directe de mort » pour le sujet. Ils se démarquent, par cette orientation, de Cyrulnik et Ionescu en particulier. En tout état de cause, cela pose la question des limites, en ce qu'elles dessinent les contours des conditions de l'adversité et celle de l'objectivation de la résilience²⁴⁹. Ce dernier questionnement se retrouve chez Tap (2010), qui, lui aussi, pose qu'« une personne résiliente a vécu une situation extrême, un événement à haut risque de dysfonctionnement [...] et qu'elle a pu traverser cette situation, vivre cet événement sans effets perturbateurs majeurs sur son développement normal, psychologique et social (d'où la question de la définition de ce qu'est le développement psychologique normal, le comportement normal)²⁵⁰ ». Quoi qu'il en soit, affirmer qu'il s'agit d'éléments indéfinissables dans l'absolu ne permet guère de progresser. Théorêt (2005)²⁵¹ propose, quant à elle, de s'attacher aux deux piliers que sont la notion de risque et celle d'adaptation positive. Vue ainsi, la résilience pourrait qualifier ce processus qui, d'une situation de risque de destruction, permet une reconstruction par une adaptation positive.

Dans ce cadre, nous postulons que les jeunes confiés, dont la situation, rappelons-le, est toujours liée à un danger ou à un risque de danger, qui surmontent positivement cette épreuve originelle doublée de celle du placement, en réussissant scolairement ou grâce à l'école, témoignent d'une expérience de résilience, au sens où l'entend Vanistandael²⁵² (1998) et que reprend Cyrulnik²⁵³ (1999), c'est-à-dire dans une relativité qui concerne tant l'intensité du choc que celle du redressement : « capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative ». On insistera sur le côté non absolu de la définition, qui rejoint ici les contours que nous avons dessinés plus haut²⁵⁴ à propos de la

²⁴⁸ TYCHEY (de) Claude, LIGHEZZOLO-ALNOT Joëlle, « Résilience psychologique », in *Résilience, connaissances de base*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Gérard Jorland, Paris : Odile Jacob, 2012, page 87.

²⁴⁹ Ibid., page 96.

²⁵⁰ TAP Pierre, « Attachement et violence en famille », intervention devant la Fédération nationale des assistants familiaux, Angoulême, 23 novembre 2010. Montage diapositives. Disponible sur le site de l'auteur : www.pierretap.com. [Consulté le 30 avril 2013].

²⁵¹ THEORET Manon, « La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, N°3, 2005, page 643.

²⁵² VANISTENDAEL Stefan, « Clés pour devenir : la résilience », *Les Cahiers du BICE (Bureau international catholique de l'Enfance)*, 1996, page 9.

²⁵³ Op.cit., page 8.

²⁵⁴ Voir paragraphe 5.1.

réussite scolaire et qui, sur ce cas précis, ne sauraient se limiter à d'excellents parcours académiques. Nous reviendrons plus bas²⁵⁵ sur le concept de résilience scolaire.

En tout état de cause et pour en revenir à un cadrage général, en dépit de leurs différences, voire de leurs divergences, les définitions les plus récentes s'accordent sur un certain nombre de points, opérant de la sorte une évolution par rapport aux premiers travaux, ce que rappelle Ionescu (2012)²⁵⁶. Ainsi la résilience apparaît-elle aujourd'hui comme un processus et non plus un état, une réalité observable et évaluable, un développement non spécifique à l'enfance, un concept qui concerne tant l'individu que le groupe, un objet tant universel que culturellement spécifique.

5.3.2.2. Genèse et développement

A la question de la nature de ces ressources, il est établi qu'il convient de considérer et des ressources intrinsèques du sujet et des ressources extrinsèques, les unes et les autres contribuant à l'élaboration de facteurs de protection. On appelle 'facteurs de protection' « les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui paraissent tempérer des prédictions de psychopathologie basées sur un statut individuel à risque en offrant une résistance au risque²⁵⁷ ». Trois types de variables sont reconnus comme pouvant jouer ce rôle : les caractéristiques internes au sujet, les facteurs d'ordre familial, la nature du contexte socio-environnemental²⁵⁸.

Dans cet ensemble, qui doit être envisagé dans sa dynamique et dans sa relativité, Cyrulnik, tôt, -1999 et 2001-, a mis l'accent sur les ressources internes développées au travers des interactions précoces²⁵⁹ ainsi que sur le rôle des tuteurs de résilience²⁶⁰.

²⁵⁵ Voir paragraphe 5.3.2.5.

²⁵⁶ IONESCU Serban, « Origine et évolution du concept de résilience », in *Résilience, connaissances de base*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Gérard Jorland, Paris : Odile Jacob, 2012, page 31.

²⁵⁷ JOURDAN-IONESCU Colette, « Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience », *Revue québécoise de psychologie*, volume 22, N°1, 2001, page 166.

²⁵⁸ On retrouvera en Annexe 20 une schématisation de cet ensemble, proposée par Jourdan-Ionescu (ibid., page 167).

²⁵⁹ CYRULNIK Boris, *Les vilains petits canards*, Paris : Odile Jacob, 2001, pages 68 et suivantes.

²⁶⁰ CYRULNIK Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob, 1999, pages 73 et 74.

5.3.2 2.1. Liens précoces et résilience

Il semble aller de soi d'associer à la résilience la qualité des premiers liens et même de les corrélés. L'individu serait ainsi d'autant plus apte à se reconstruire face à l'adversité qu'il a expérimenté, petit, une relation faite de sécurité et de bienveillance. Toutefois, la discontinuité potentielle des schémas d'attachement, que nous avons déjà évoquée, introduit un premier doute dans ces rouages. De plus, si la liaison était parfaite, on se situerait dans un déterminisme qui « dénierait les relations de soutien subséquentes ou contemporaines²⁶¹ ». Cela remettrait aussi presque en cause le bien-fondé du concept de résilience puisque résisteraient le mieux ceux qui sont, d'une certaine manière, les mieux « équipés ». Enfin, et plus généralement, les questions de la causalité demeurent l'objet de maints développements. Pierrehumbert (2003)²⁶² note d'ailleurs que l'engouement pour le concept de résilience pourrait être le signe d'une irritation du grand public face à des thèses trop simplistes autour des théories du développement. De fait, nombre de recherches, en particulier sur la plasticité des styles d'attachement et sur le rôle des facteurs environnementaux extra-familiaux, ont apporté précisions et nuances. Cupa et al. (2000)²⁶³ font état d'interactions constantes, d'une variabilité des configurations et, in fine, d'une relative incertitude des devenirs ; au-delà du constat de carences familiales précoces, le rôle de personnes hors d'un cadre familial restreint peut être extrêmement déterminant.

Cela signifie-t-il qu'il faille rejeter l'importance des liens précoces ? Nullement, car, par leur empreinte, ils orientent et constituent un pronostic, à court terme tout au moins (Cyrułnik, 2001)²⁶⁴. Cela ne revient pas davantage à dire que l'on peut s'en dispenser, tant la nécessité du lien affectif de qualité est établie : « Tu me montres que je compte pour toi, tu me reconnais, alors j'ose vivre », la question de l'identité de ce « tu » devenant même moins prégnante, puisque « je suis aimé et que je compte ». C'est donc dans la multidimensionnalité et dans la flexibilité qu'il convient d'envisager les liens d'attachement susceptibles de jouer sur la capacité de résilience, étant entendu que nous nous situons ici dans une configuration interpersonnelle et interactive.

²⁶¹ GROSSMANN Klaus E., GROSSMANN Karin., « Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau », *Enfance*, tome 51, N°3, 1998, page 56.

²⁶² PIERREHUMBERT Blaise, « Attachement et psychopathologie », *Enfance*, volume 55, 2003/1, page 75.

²⁶³ BOTBOL Michel et al, « Les destins de l'attachement à l'adolescence », in *L'attachement, perspectives actuelles*, sous la direction de Dominique Cupa, Paris : EDK, 2000, pages 69 à 82.

²⁶⁴ Op.cit., page 80.

On l'aura compris, les jeunes confiés constituent potentiellement une population à risques au regard des liens précoces. La qualité des relations entretenues avec la famille d'origine, le regard et les sentiments qui leur sont portés ainsi que la teneur des liens créés avec les substituts familiaux feront l'objet d'une attention toute particulière, en ce qu'ils nous semblent déterminer tant une vie d'enfant et qu'un avenir d'adulte.

5.3.2.2.2. Tuteurs de résilience

Pour Lecomte (2005)²⁶⁵, « les résilients ne sont pas des héros solitaires, [...] ils ont su saisir les mains disponibles qui se sont présentées à eux ». Concept intersubjectif, la résilience ne peut naître et croître que dans la relation à l'autre et, en particulier, via l'existence de liens significatifs avec ceux que Cyrulnik²⁶⁶ nomme les tuteurs de résilience. Delage (2004)²⁶⁷ explique que, dans le chaos engendré par le traumatisme psychique, tout ne peut être traité dans l'intrapsychique. Une partie - mais une partie seulement car il demeure chez le sujet une « incrustation de l'ineffable de la mort rencontrée » -, doit pouvoir être abordée dans l'interactionnel, où un accompagnant attentif permettra un retour vers le monde des vivants et la reconstruction du sens de l'existence. Si les tuteurs de résilience sont souvent des membres de la famille proche, cela n'est pas une généralité : Delage note que ces derniers ne sont pas toujours ou disponibles ou les mieux placés, étant souvent eux-mêmes impactés par le traumatisme. Lecomte²⁶⁸ trace, quant à lui, un cadre plus général : selon le triangle fondateur de la résilience qu'il propose (2010)²⁶⁹, serait susceptible d'être « tuteur » la personne qui va manifester de la sensibilité (le Lien) et imposer des règles (la Loi), donnant ainsi au sujet la possibilité de retrouver une signification et une orientation pour sa vie (le Sens)²⁷⁰.

La manifestation de la sensibilité prend, selon cet auteur, divers traits, tels l'expression de l'empathie, le respect de l'autre, l'accent sur la (re)construction de l'estime de soi..., tandis

²⁶⁵ LECOMTE Jacques, « Les caractéristiques des tuteurs de résilience », *Recherche de soins infirmiers*, N°82, septembre 2005, page 22.

²⁶⁶ CYRULNIK Boris, « Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience ? », in *La résilience ou comment renâître de sa souffrance*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Claude Seron, Paris : Fabert, 2003, pages 23 à 43.

²⁶⁷ DELAGE Michel, « Résilience dans la famille et tuteurs de résilience, qu'en fait le systémicien ? », *Thérapie familiale*, volume 25, 2004/3, page 342.

²⁶⁸ LECOMTE Jacques, « La résilience après la maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social », *Les cahiers de psychologie politique*, N°8, janvier 2006. Disponible sur www.lodel.irevues.inist.fr. [Consulté le 27 juillet 2013].

²⁶⁹ Op.cit., page 67.

²⁷⁰ Voir le Triangle de Lecomte en Annexe 21.

que la fourniture de repères, parfois évitée pour épargner, ou mise en sommeil, s'avère indispensable. Il ne s'agit pas, pour autant, d'un mode d'emploi à utiliser docilement : le tuteur de résilience n'est parfois pas conscient de son rôle et la personne qui a subi le traumatisme est, quant à elle, actrice à part entière, faisant de chaque rencontre un événement spécifique, éphémère ou durable, dont la portée n'est pas nécessairement vécue dans l'instant. Il n'est vraisemblablement guère besoin d'ajouter qu'ici encore, il ne saurait être question de schémas prédéterminés et efficaces une fois pour toutes.

Sans doute pouvons-nous faire l'hypothèse qu'un professeur, un éducateur, une assistante familiale, une cousine, croisant le chemin d'un jeune confié saura lui manifester intérêt et bienveillance, l'aider à exprimer ses potentialités et à se tourner vers l'avenir.

5.3.2 3. Caractéristiques des personnes résilientes

Est-ce à dire que tout le monde serait résilient ? Nous l'avons vu plus haut, les ressources personnelles que l'on peut déployer sont liées aux caractéristiques propres de chacun mais aussi aux interactions qui se jouent avec l'environnement, proche ou plus lointain. Il s'agit donc d'une construction éminemment spécifique, qui porte sa part d'incertitudes, comme en témoignent les interrogations de Bénony et al.²⁷¹ (2012) :

« Le bébé, enfin, est un être dont la résilience ne cesse de nous étonner, cette résilience dont tout le monde parle mais qui demeure aujourd'hui encore bien énigmatique. Est-elle acquise, ou est-elle inscrite dans nos gènes ? Mais même si elle est innée, est-elle purement génétique ou est-elle précocement acquise in utero ? La question est difficile et il nous semble que seule l'attention portée au corps du bébé en tant qu'élément du couple indissociable corps/psyché peut véritablement nous permettre d'avancer dans la bonne direction ».

Les doutes ici évoqués tranchent quelque peu avec les propos de Lecomte (2005)²⁷² qui indique que les principes qui fondent la résilience n'ont rien d'extraordinaire en ce qu'ils rejoignent ceux d'une éducation équilibrée entre amour et loi. Cela pose, quoi qu'il en soit, une fois encore, la question des ressources internes et celles du rôle de l'environnement. Mais ces ressources internes ne sont-elles pas, elles aussi, le fruit des interactions avec l'extérieur

²⁷¹ BENONY-VIODE Christelle, GOLSE Bernard (avec la collaboration de Nicolas Georgieff), *Psychopathologie du bébé*, Paris : Colin, 2ème édition, 2012, 128 pages, page 21.

²⁷² Op.cit., page 25.

qui les potentialiserait ? Cyrulnik (2012)²⁷³ indique ainsi que les petits transporteurs de sérotonine souffrent davantage de dépressions, mais s'ils rencontrent un soutien affectif, ils peuvent se relever ; certes, les gros transporteurs de sérotonine se relèvent mieux, en tendance, mais s'ils restent isolés après le traumatisme, ils n'en connaîtront pas moins de graves problèmes de développement. La question biologique, si elle ne peut être éludée, ne saurait suppléer la primauté des relations sensorielles, affectives et sociales. C'est en ce sens que les expériences relationnelles sont déterminantes pour l'élaboration du processus de résilience, qu'elles émanent de la famille, de l'école, du réseau social ou de l'environnement culturel.

Une fois ces préalables posés, il serait tentant de dresser un « portrait-robot » de la personne résiliente. Certes, l'origine incertaine du processus, son caractère évolutif et potentiellement temporaire, son intrication dans un réseau d'interdépendances relationnelles... ne portent pas à la clarté. D'un autre côté, pourtant, on parle de plus en plus de son caractère évaluable, ce qui suppose, à minima, d'introduire repères, observations, comparaisons. Deux travaux, parmi un ensemble conséquent, posent des jalons : Jourdan-Ionescu (2001) indique que la présence de facteurs de protection ne présume en rien d'une capacité à être résilient. Pour que ce soit possible, il faut que les facteurs de protection aient été expérimentés, car c'est la confrontation aux aléas de la vie qui permet de « s'immuniser » (sic)²⁷⁴. Humbeeck (2004)²⁷⁵ s'attache, de même, à répertorier les facteurs affectifs, cognitifs et conatifs les plus fréquemment corrélés à un processus résilient²⁷⁶.

Et l'on pourrait considérablement allonger la liste des apports similaires, qui traduisent, au-delà de l'indispensable travail conceptuel mené depuis quelques décennies sur la résilience, la nécessité dans laquelle se sont trouvés théoriciens et praticiens, d'opérationnaliser le concept, notamment dans une perspective de prévention et de partage de savoirs.

Cependant, présentée et disséquée ainsi, la résilience revêt tous les traits d'un certain conformisme. Or Bartelt²⁷⁷, en 1994, soulignait déjà l'existence de conduites résilientes « non-conformes ». Ainsi qualifiait-il de la sorte l'abandon scolaire de jeunes issus de la

²⁷³ Op. cit. page 193.

²⁷⁴ Voir les facteurs de protection en Annexe 22.

²⁷⁵ Op.cit., pages 77 à 80.

²⁷⁶ Voir Annexe 23.

²⁷⁷ BARTELT David W., « On resilience : questions of validity », in *Educational resilience in inner-city America, Challenges and prospects*, Margaret. C. Wang, Edmund W. Gordon, Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, chapter VI, 1994, pages 97 à 108.

communauté hispanique aux Etats-Unis, chez qui le rôle capital joué par la famille dépassait les obligations scolaires, en ce sens que ces jeunes répondaient à la pauvreté de leurs foyers en occupant eux-mêmes un emploi et en renonçant à l'école. Cette situation est certes marginale mais elle n'en traduit pas moins la nécessité d'étudier chaque situation dans sa globalité et dans sa spécificité ; elle invite à la prudence dès lors qu'il est question de qualifier tel ou tel parcours de résilient ou non. Car, poursuit Bartelt²⁷⁸, « la résilience n'est jamais directement observée, elle est toujours inférée ». Le postulat de cohérence retrouve ici un terrain d'application : l'individu peut avoir de bonnes raisons de faire ce qu'il fait et se situer ainsi dans une logique pertinente pour lui, même si cela n'apparaît nullement évident aux yeux des autres.

Cette prudence semble d'autant plus utile que se développe aujourd'hui le concept de résilience assistée, qui met en scène nombre d'intervenants autour d'un individu à accompagner.

5.3.2.4. Résilience assistée

Ionescu et Jourdan-Ionescu (2010) établissent qu'alors que la résilience que l'on pourrait nommer « naturelle » s'élabore sans le concours de professionnels de la santé, la résilience assistée est « une pratique fondée sur l'accompagnement des personnes se trouvant en situation de risque²⁷⁹ ». Il s'agit ici, dans un esprit de partenariat, d'axer le travail sur la prévention et sur la mise en évidence des forces de la personne et de son environnement, dans le but, in fine, de favoriser la résilience naturelle.

Dans un contexte qui semble donner la priorité à l'information et au travail concerté, nous l'avons vu, tant à l'école que dans le travail social, à une époque où il est souvent question d'aide à la parentalité, même si l'on ne sait pas toujours ce qu'elle recouvre et quels traits elle peut revêtir, la résilience assistée semble une voie d'avenir. Nous ne manquerons pas de revenir sur ce point dans la perspective d'un travail social, amené à progresser encore sur cette voie de l'accompagnement collaboratif.

L'école ne devrait pas échapper à la règle, non plus, elle qui, souvent, cherche à se réfugier derrière ses prérogatives pédagogiques, mais ne peut qu'être confrontée,

²⁷⁸ Ibid., page 101.

²⁷⁹ IONESCU Serban, JOURDAN-IONESCU Colette, « Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience », *Bulletin de psychologie*, tome 63, 510, 2010/6, page 402.

régulièrement, aux blessures endurées par certains de ses élèves et à leur reconstruction. Sait-elle, cette école, qu'elle porte en elle, potentiellement, de précieuses clés salvatrices ?

5.3.2.5. Résilience scolaire

Parallèlement à sa fonction d'instruction, l'école est également lieu de vie. Dans ce cadre, de nombreux travaux ont porté sur le climat de la classe et, plus particulièrement, sur la relation avec le professeur et montré combien cette dernière dimension en particulier est susceptible de marquer durablement un vécu scolaire et même de le déborder. Et cela ne saurait se limiter à des considérations pédagogiques. Même si, par définition et de prime abord, il est bien sûr question de transmission et d'acquisition de savoirs, le rôle joué par un maître et l'impact qu'il aura, des années plus tard parfois, ne se mesurera pas nécessairement aux notes qu'il a attribuées ni au nombre d'heures que l'on a passées avec lui.

Nous avons déjà évoqué plus haut « l'effet-maître » et n'y reviendrons pas ici, ou du moins pas par la même entrée. Ce qui nous retient en effet maintenant est l'observation de ce que produisent l'école et l'enseignant sur le jeune, dans l'hypothèse d'un processus résilient. Car plusieurs questions surgissent : le professeur peut-il être tuteur de résilience, alors que son rôle, dans un sens strict, n'est pas celui-là ? De même, le savoir peut-il jouer ce rôle, en ce qu'il pourrait permettre une reconstruction après un traumatisme ? Quel statut pour l'école au sein des facteurs environnementaux ?

« D'habitude, les enfants maltraités sont mauvais à l'école, qui n'a aucun sens pour eux tant ils sont fascinés par ce qu'ils ont vécu à la maison. Mais il arrive parfois que quelques-uns se servent de l'école pour préserver un espace de gentillesse et surtout une fuite en avant dans des problèmes intellectuels afin d'éviter de penser à l'horreur de ce qu'ils ont vécu. Ce déni qui les protège de la souffrance améliore leurs résultats scolaires, mais ne leur permet pas d'affronter le problème (comment l'auraient-ils pu ?) qui resurgira peut-être dix ou vingt ans plus tard, le jour où ils auront leurs petites difficultés conjugales à résoudre²⁸⁰ ».

Car les obstacles existent, certes, et de façon potentiellement durable. Mais faut-il, pour autant, considérer comme partie négligeable ces savoirs un à un développés et ces bons moments « malgré tout » ?

²⁸⁰ CYRULNIK Boris, *Mourir de dire, la honte*, Paris : Odile Jacob, 2010, page 63.

Bouteyre, dans sa thèse²⁸¹ (1997) sur la réussite scolaire des enfants de migrants, a travaillé sur une population de quarante filles, originaires d’Afrique (20), d’Europe (10), d’Asie (8) et d’Amérique du Sud (2), âgées de 10 ans et 9 mois en moyenne. En fonction de leur nombre d’années scolaires de retard par rapport à leur classe d’âge et de leur niveau scolaire évalué par l’enseignant, 24 sont déclarées en réussite scolaire. Ayant exprimé ou développé un certain nombre d’attributs identifiés par de nombreux chercheurs comme concordant avec une dynamique résiliente, ces jeunes filles se sont inscrites dans ce processus, face aux stress de la migration, de l’acculturation et de la scolarisation. Ce qui les distingue des autres est qu’elles se mobilisent avec énergie et efficacité vis-à-vis de la source de leur stress, à savoir l’acculturation et qu’elles investissent pleinement les activités scolaires. Cependant, à la différence des élèves aux résultats moyens, l’auteur note qu’elles sont plus sensibles à la dépression : elles redoutent les changements, la critique et l’échec. « Ces filles sont prises dans une forme de compétition et le maintien du niveau de réussite est une épreuve narcissique angoissante²⁸² ». Cette remarque confirme ce qui a déjà été évoqué à plusieurs reprises, à savoir qu’il ne saurait être question d’assimiler résilience et invulnérabilité.

Dans une réflexion plus générale dédiée à la résilience de la maternelle à l’université (2008)²⁸³, ce même auteur indique que les longues années passées sur les bancs de l’école par les jeunes des pays industrialisés notamment constituent autant d’occasions de promotion de la résilience. En particulier, par son caractère normatif, l’institution scolaire vise à introduire chaque jeune dans un statut d’élève, qui, de l’extraordinaire être qu’il est dans sa vie personnelle, le fait passer à un individu ordinaire : la scission et la différence de vécu en fonction des espaces pourraient alors permettre de relativiser les problèmes familiaux par exemple. Si l’auteur parle d’échappatoire et de clivage²⁸⁴, ce qui pourrait laisser penser que la réussite scolaire n’est qu’un recours imparfait, elle y voit aussi aide et protection.

Anaut (2006) confirme ce rôle spécifique de l’école, qui, selon elle, dans certains cas, peut constituer un refuge salvateur²⁸⁵. Celui-ci peut prendre différentes formes comme l’accumulation de connaissances, la recherche de l’excellence ou simplement la découverte d’un havre de paix...

²⁸¹ BOUTEYRE Evelyne, *La réussite scolaire des enfants de migrants*, thèse de doctorat (psychologie), Université René Descartes -Paris V-, sous la direction de Serban Ionescu, 1997, 508 pages.

²⁸² BOUTEYRE Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l’enfant de migrants*, Paris : Dunod, 2004, page 111.

²⁸³ BOUTEYRE Evelyne, *La résilience scolaire. De la maternelle à l’université*, Paris : Belin, 2008, 158 pages.

²⁸⁴ Ibid. page 38.

²⁸⁵ ANAUT Marie, « L’école peut-elle être facteur de résilience ? », *Empan*, N°63, 2006/3, page 31.

Mais si une reconstruction psychique peut s'opérer par ces biais, elle ne saurait se faire sans interactions et sans participation de l'institution scolaire, sous une forme ou une autre. Ainsi Anaut montre-t-elle que les supports de protection potentiellement offerts par l'école sont multiples : un réseau de relations amicales, des contacts marquants avec un ou des adultes, la possibilité de réussir, un terrain susceptible de favoriser l'estime de soi, un espace d'exercice de liens adéquats et positifs à l'endroit de l'enfant, un lieu d'émergence d'un système de valeurs et de repères sociaux...

En référence aux théories psychanalytiques, l'énergie ainsi placée dans le travail intellectuel peut s'apparenter à ce que Freud nomme « sublimation » : il y aurait, en effet, un transfert de pulsions négatives vers une réalisation positive. De façon plus générale, Anaut note que l'investissement scolaire correspondrait à une recherche de protection, alliant la conquête de ses propres limites et la mise à distance de la souffrance. Mais là encore, il ne saurait s'agir d'une solution sans risques. Ainsi, parfois, le fait d'être bon élève et donc de ne pas susciter une attention spécifique de la part des enseignants n'est qu'un pis-aller, tout comme peut l'être l'humour²⁸⁶. Pour autant, si l'enfant trouve ainsi son salut, se développe et se construit psychologiquement, il y a tout lieu de soutenir cet engagement.

Comme de nombreux autres auteurs, Anaut, ici, pointe le rôle primordial joué, dans le cadre scolaire en particulier, par certaines personnes, parfois à leur insu, mais dont la trajectoire a croisé, au moment opportun, celle de l'enfant ou du jeune en détresse. Ces tuteurs de résilience qui peuvent être des enseignants - c'est le plus souvent le cas -, des éducateurs, des surveillants, mais aussi des camarades à qui l'on se confie, seraient de véritables compagnons de vie, aidant, encourageant, ou, parfois, constituant une figure identificatoire. Ils suppléent ainsi un étayage familial défaillant et permettent le développement d'un processus résilient. Bouteyre (2008)²⁸⁷ confirme ce rôle majeur : écoute d'une qualité particulière, croyance en la possibilité pour l'enfant de progresser et de s'en sortir, attentes raisonnables..., les canaux empruntés ne sont pas uniformes pas plus que ne le sont les conditions de la réception. En effet, l'admiration, la confiance, le respect, l'intérêt peuvent être invoqués.

²⁸⁶ ANAUT Marie, « Humour et résilience à l'école », in *Ecole et résilience*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 327 à 356.

²⁸⁷ Opus cit., page 39.

5.3.2.6. Conclusions

Nous l'avons vu plus haut, le rôle de la famille est majeur dans la réussite scolaire de l'enfant. Cependant, la population des jeunes confiés aux services de la Protection de l'enfance constitue, sur ce point, un îlot bien particulier : au-delà des informations collectées par les travailleurs sociaux, on sait, en général, assez peu de choses de la famille d'origine, ou tout au moins, on en sait davantage quand l'enfant n'y est plus, c'est-à-dire quand les interactions sont potentiellement moins marquées. On a donc de lui une connaissance supérieure, dans sa qualité de jeune de l'ASE, qu'en tant qu'enfant né de telle ou telle famille. Il conviendra donc d'étudier avec soin le rôle, sur la scolarité, d'une famille physiquement absente ou, tout au moins, moins présente.

Mais nous l'avons également mis en évidence, tout devenir, y compris scolaire, est éminemment lié à chacun. D'où l'ancrage que nous donnerons à ce travail : nous intéresser aux spécificités, même si nous savons qu'elles dérivent parfois de puissantes lames de fond.

Enfin, estime de soi, motivation, rapports entretenus avec les proches, les pairs, les maîtres, ou encore d'inattendus compagnons ne peuvent être tenus pour négligeables, même si tous ces auxiliaires ne s'expriment que s'ils sont potentialisés, c'est-à-dire orientés vers un mobile commun, tricotés, pour reprendre l'expression de Cyrulnik, à partir de fragments de vie parfois bien délités. La réussite scolaire apparaît alors comme un projet possible, structurant, ou comme un résultat ou comme une issue.

Quelles que soient les motivations profondes et les chemins empruntés, il semble qu'un dénominateur commun s'impose alors, comme condition minimale à cette réussite : entretenir avec le savoir un rapport spécifique marqué par la désirabilité.

Mais que le statut de l'objet de la quête soit utilitaire, fascinant, salvateur..., son appréhension passe par une disposition, un état, innés ou construits, qui permettent justement d'y accéder. Si ces conditions semblent plus faciles à réunir quand le milieu familial est bienveillant, contenant, sécurisant, en revanche, garder ou entretenir un attrait pour la connaissance ne s'impose pas comme une évidence lorsque tout s'écroule autour de soi, même si, nous l'avons vu, le petit d'homme est fondamentalement porté à découvrir.

Les jeunes relevant de la Protection de l'enfance ont tous vécu la double peine : celle qui a précédé leur placement et celle qui le suit. Car le fait de ne plus vivre auprès de ses parents n'enlève parfois rien à l'intensité des sentiments qu'on leur porte, car la maltraitance, au sens large, peut autant blesser après que pendant, car il est parfois insoutenable pour un

jeune d'être placé... Pourrait-on être sûr, avec le savoir, de ne pas être une nouvelle fois meurtri ? Cette piste nécessite sans doute que l'on ait commencé à panser ses blessures et que l'on se soit a minima extrait de son passé pour envisager un avenir. Dans ce cadre, le concept de résilience apparaît pertinent, non comme force d'invincibilité, mais comme cheminement de reconstruction, tourné vers une réussite scolaire, qui ne sera pas, elle non plus, nécessairement exceptionnelle, mais pleinement partie prenante d'une vie en devenir.

5.3.3. Rapport au savoir et résilience : une forme de complémentarité

Ainsi seraient donc particulièrement susceptibles d'être de bons élèves les jeunes confiés qui, à la fois, se montrent résilients et entretiennent un rapport réussi avec le savoir. Le fait d'associer rapport au savoir et résilience, qui nous semble pertinent dans le cadre de cette étude, n'est cependant ni original ni récent²⁸⁸ et, pour séduisante qu'apparaisse cette rencontre conceptuelle, elle ne lève cependant pas tous les obstacles :

- La connivence est multiforme :
 - Pour Gayet²⁸⁹, il est question d'observer le lien entre la maîtrise ou la non-maîtrise des apprentissages et ce que cela produit.
 - Lescarret²⁹⁰ trace, de son côté, un lien entre résilience et rapport au savoir : apprendre pour vivre et vivre pour apprendre.
 - Pourtois et Desmet²⁹¹ évoquent une stratégie de portage familial.

- La question de l'antériorité et celle de la simultanéité ne manquent pas de se poser : faut-il, pour entretenir avec le savoir un rapport réussi, s'être, dans un premier temps, reconstruit ? Suffit-il d'être résilient pour réussir à l'école ? Le fait d'aimer apprendre est-il une garantie de réussite scolaire ?

²⁸⁸ Voir Annexe 24.

²⁸⁹ GAYET Daniel, *Les performances scolaires, comment on les explique*, Paris : L'Harmattan, 1997, 248 pages.

²⁹⁰ LESCARRET Odette, « Mobilisation scolaire et maladie gravissime », in *Ecole et Résilience*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 373 à 392.

²⁹¹ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, « L'éducation, facteur de résilience », in *Ecole et résilience*, sous la direction de Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 85 à 103.

Et d'ailleurs, que fait l'école ? Si l'on s'en réfère aux contributions de ces trois auteurs, on note qu'elle n'est pas présente ou si peu : mais à défaut d'être motrice, sans doute peut-elle s'avérer complice²⁹² ...

Partant de ces constatations, deux pistes s'ouvrent : soit l'on explore chacune de ces interrogations, qui constituent, à elles seules, d'immenses champs d'investigation, en les appliquant spécifiquement au public de l'ASE, soit on les envisage au travers de ce qui pourrait les rassembler, les fédérer. C'est vers cette deuxième option que nous nous tournons à présent, l'idée étant donc d'élaborer une théorie suffisamment puissante pour donner sens et substance commune à ces deux concepts que nous privilégions ici : rapport au savoir et résilience, comme ressorts de la réussite scolaire.

²⁹² Ibid., page 95.

CHAPITRE 6 : Cadre théorique et hypothèses

6.1. Cadre théorique

Sur l'ensemble des axes d'investigation et d'observation mis en avant jusqu'ici, il est question de positionnement et de mobilité, autour de cet événement majeur qu'est le placement. D'où la question : « Quelle distance le jeune confié met-il ou a-t-il mise entre son passé, déterminant de son présent, et son avenir ? », que nous envisagerons au travers des concepts de distance et de distanciation.

6.1.1. Le concept de distanciation

6.1.1.1. Une distance par rapport à des conditions optimales

On ne peut qu'être frappé par la distance qui sépare les jeunes confiés des « bien-pourvus » : les premiers ont pu subir la violence, l'errance, l'absence de cadre, de soutien, la solitude, l'instabilité, la misère relationnelle, la pauvreté économique, l'insécurité... et sont en grands risques de connaître une scolarité pour le moins difficile, nous l'avons vu. Le rapport 2011 du Défenseur des Droits²⁹³ est d'ailleurs sans ambiguïté : une grande partie des jeunes placés a un niveau plus faible que la population du même âge ; le nombre d'adolescents placés qui ne sont plus scolarisés croît constamment ; les jeunes placés de 17 ans sont 2 fois et demie plus nombreux à être en apprentissage que leurs pairs ; les cursus suivis restent très traditionnellement attachés au genre et peu orientés vers des secteurs « modernes » (informatique...). Comme facteurs d'explication figurent les changements de lieu d'accueil, l'incertitude quant à la poursuite du placement, l'orientation plus relationnelle que scolaire des éducateurs et la rareté des établissements proposant une pédagogie spécifique. Cet écrit positionne donc les jeunes placés loin de la réussite scolaire et semble installer un état de fait, une inéluctabilité.

²⁹³ Le Défenseur des Droits, *Enfants confiés, enfants placés : défendre et promouvoir leurs droits*, rapport 2011 consacré aux droits de l'enfant, Paris : Défenseur des droits, 2011, page 56. Disponible sur www.defenseurdesdroits.fr. [Consulté le 1^{er} août 2013].

6.1.1.2. Des acteurs potentiellement distanciateurs ?

Alors pour qui est-ce une priorité que l'enfant placé s'investisse fortement à l'école ? La famille d'origine ? La famille d'accueil ? Les éducateurs de Maisons d'enfance ? Le travailleur social ? Le responsable de MDS ? L'enseignant ?

Le rôle des « autres », tuteurs de résilience, pourvoyeurs de bienveillance, simples rencontres, sera alors potentiellement déterminant, en ce qu'il pourra permettre à l'enfant ou à l'adolescent de procéder à une double dé-centration, par rapport à son histoire et à lui-même. Nous ne saurions bien sûr signifier ici qu'il suffit d'extirper l'enfant d'un milieu défavorable pour que tout soit résolu. Il s'agit bien davantage de l'accompagner à une prise de distance, en tant que moyen vers une reconstruction. Cependant, la question de l'engagement personnel du jeune lui-même demeure primordiale.

6.1.1.3. Une orientation personnelle à la distanciation

S'installer pour un nouveau départ, ce que font certains enfants de migrants, garder ou se reconstituer une estime de soi positive en dépit d'une adversité destructrice, telles sont quelques-unes des stratégies que nous avons rencontrées dans nos investigations littéraires sur la réussite scolaire et qui font écho à une prise de distance. Prise de distance vis-à-vis de son passé, de ses parents, de ses pairs, de certaines valeurs, d'habitudes. Or l'étude du processus de résilience et la description, dans la littérature, des personnes résilientes s'appuie, à notre sens, pour partie tout au moins, sur cette posture : pourrait-on alors avancer que la résilience se construirait sur une mise à distance des éléments traumatisants ou des situations délétères ?

Si tel était le cas, cela interrogerait alors la place et la fonction de ces éléments régulièrement présentés comme étant les piliers de la résilience, à savoir les facteurs de protection. En effet, si ces derniers ont une orientation centripète, la distanciation apparaît, quant à elle, centrifuge. Dans un cas, on se harnache pour résister au danger, dans l'autre, on se met hors d'atteinte ou on place le danger à distance.

Cela amène de nouveaux questionnements : protection et distanciation se succèdent-elles, dans le processus de résilience ? Sont-elles complémentaires ? Sont-elles spécifiques des individus et des situations ? Nous ne chercherons pas ici de réponses, mais souhaitons pointer le fait que la distanciation, peu citée dans les travaux sur la résilience, nous semble être un concept pertinent, que nous faisons le choix d'intégrer dans notre prise en compte de

ce processus comme condition de la réussite scolaire, en particulier pour les jeunes relevant de la Protection de l'enfance.

L'hypothèse d'un rapport spécifique au savoir pourrait, de même, trouver ses fondements dans cette aptitude à se distancier. Tentant de répondre à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? », Charlot et al. (2000) identifient en effet « trois processus distincts : l'imbrication, l'objectivation et la distanciation²⁹⁴ », soit, respectivement, « se rendre capable d'affronter une situation²⁹⁵ », [...] « s'approprier un savoir énonçable²⁹⁶ », [...] « réfléchir et s'éduquer ». [...] « La distanciation est prise de distance vis-à-vis de soi-même, des 'gens', de la 'vie', sans que soit pour autant posé un objet de savoir spécifique. Elle se produit à travers une régulation affective, sociale, parfois intellectuelle, à laquelle, en retour, elle contribue. [...] [Elle] produit de la régulation et du sens²⁹⁷ ».

En nous centrant sur ce dernier processus, nous constatons qu'il figure au rang des hypothèses émises par Charlot et al., relativement à la réussite scolaire, et que sa déclinaison est des plus fertiles. Ainsi, selon ces auteurs, ces élèves qui réussissent à l'école recherchent un sens à leurs apprentissages indépendamment de la matière enseignée et de l'activité menée, s'intéressent davantage aux fonctionnements et aux mécanismes qu'aux applications elles-mêmes, s'érigent une conscience de soi, font preuve d'esprit critique à propos de ce qui leur est enseigné, se situent « loin » du quotidien de la classe et de ses anecdotes... De cette manière, ils intègrent transversalement la prise de distance dans leur quotidien d'élève.

Le rapport entretenu avec le savoir semble donc pouvoir être étudié au prisme de la distanciation : « Il semble y avoir une relation entre distanciation et réussite scolaire²⁹⁸ », concluent Charlot et al. (2000).

6.1.1.4. Au plan théorique

Le champ d'origine du concept de distanciation est dramaturgique. Plus récemment, il s'est développé dans le domaine de la communication médiatique²⁹⁹. Au plan psychique, Freud y fit référence en tant que mécanisme de défense, ce que nous retenons. Nous nous

²⁹⁴ CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, op. cit. page 176.

²⁹⁵ Ibidem.

²⁹⁶ Ibidem

²⁹⁷ Ibid., page 178.

²⁹⁸ Ibid., page 157.

²⁹⁹ MICHEL Jean-Luc, *La distanciation, essai sur la société médiatique*, Paris : L'Harmattan, 1992, 368 pages.

appuierons, de plus, sur la proposition de Herrbach et al.³⁰⁰ : la distanciation serait « la constatation, l'acceptation, l'intériorisation voire la valorisation de l'idée de ne pas avoir les mêmes valeurs, principes que ceux qui définissent son groupe d'appartenance ».

La distanciation ne saurait être envisagée de façon absolue car l'être humain oscille entre distanciation et identification. L'Homme n'est ni un être prenant sans cesse de la distance, ni un individu qui ne serait que dans un processus identificatoire. En outre, il convient de ne pas considérer ces deux pôles comme nécessairement opposés : ils peuvent fonctionner de façon conjointe : prendre de la distance peut signifier s'identifier à d'autres repères.

6.1.1.5. Un espace de recouplement ?

Par les travaux de l'équipe ESCOL, nous avons montré l'existence d'un lien entre distance, rapport au savoir et réussite scolaire. Les apports sur la résilience, de même, entretiennent l'hypothèse que le savoir académique peut aider à prendre du champ relativement à une situation de chaos ou peut être favorablement investi comme élément salvateur. Ainsi la distanciation constitue-t-elle un concept englobant, capable de fournir une attache commune aux deux mâts que nous avons identifiés comme déterminants de/dans la réussite scolaire des jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : résilience et rapport positif au savoir. Toutefois, ce concept ne vaut que dans la prise en compte de son inéluctable pendant identificatoire, de son indispensable arrimage proximal.

6.1.2. Ancrage et proximité : un incontournable pendant

Nous avons déjà évoqué cette oscillation permanente entre identification/proximité et distanciation. Nous avons, avec la résilience, tenté de mettre en évidence le rôle salvateur d'une prise de distance relativement à un passé destructeur et placé le savoir et sa quête comme possible espace de reconstruction. « Savoir d'où l'on vient pour décider où l'on veut

³⁰⁰ Olivier HERRBACH, Karim MIGNONAC, David MOUSTAUD, de l'université de Toulouse 1, ont mené une recherche à la demande de l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) sur l'identification-distanciation des cadres relativement à leur entreprise (« Le rapport des cadres à l'entreprise »), *Les recherches en partenariat*, APEC, avril 2011, page 5.

aller³⁰¹ ». Mais ces « destinations » n'ont elles-mêmes de substance que si elles se définissent par leurs limites.

Relativement au point de départ, la situation de maltraitance et ce qu'elle entraîne constituent ce dont il faut s'extraire. Mais pour le jeune confié, le cheminement s'avère parsemé d'obstacles : le rôle des travailleurs sociaux, du juge et des parents demeure déterminant et l'inconstance est régulièrement de mise : figures d'attachement, lieux de vie et de scolarisation sont souvent en mouvance.

Ainsi le cap peut-il sembler inexistant, sauf à compter sur l'auto-détermination et la stabilité. Nous pourrions alors avancer que, parallèlement à une prise de distance face à une situation délétère, une certaine stabilité serait, de même, favorable, par ce qu'elle comporte de repères et de points d'ancrage, eux-mêmes bases potentielles d'une nouvelle distanciation. En bref, le passage d'une situation détériorée vers un mieux-être serait mu à la faveur d'une permanence, fondatrice, facilitatrice et catalysatrice de progression.

Quid de cette stabilité au plan de la réussite scolaire ? Les changements d'établissements sont régulièrement pointés du doigt lorsque l'on évoque les difficultés des jeunes placés, comme facteurs de fragilisation du parcours et de sentiment d'insécurité et d'absence de maîtrise.

Ainsi la réussite scolaire pourrait-elle passer tant par une prise de distance stimulante que par une stabilité rassurante.

Parvenue à ce stade d'élaboration, nous souhaitons à présent mettre en cohérence notre questionnement premier et l'opérationnalisation de notre recherche.

6.2. Problématique générale

Rappelons notre préoccupation d'origine : « Comment expliquer que certains jeunes de l'ASE réussissent à l'école alors que la majorité de leurs homologues connaît difficulté ou échec scolaires ? ». Ce questionnement répond à un double besoin, cognitif et pratique. Le premier besoin s'est traduit par un travail de connaissance de la Protection de l'enfance et par la vérification de l'ampleur du phénomène de la difficulté scolaire sur ce public. Le second a pris appui sur les ressorts de la réussite. La mise en relation de ces deux thématiques relève de

³⁰¹ CHALMEL Loïc, « La pédagogie au risque de la foi », in *La foi du pédagogue*, sous la direction de Michel Soëtard et Guy Le Bouëdec, Paris : Don Bosco, 2011, page 63.

l'émergence du paradoxe, de l'infléchissement des déterminismes. Mais elle traduit surtout la gestion favorable d'un ensemble de conditions délétères voire traumatiques, liées au placement et à ce qui l'a généré. Réussir à l'école, c'est se mobiliser, c'est construire, c'est témoigner d'une inscription dans un processus de résilience (troisième thématique).

En ciblant des jeunes relevant de la Protection de l'enfance pour étudier la réussite scolaire, nous avons opté pour une démarche rétrospective : nous avons considéré que cet élément de leur passé qu'est leur placement constitue un tournant majeur dans leur vie et nous nous sommes intéressée à ce qui l'a précédé et à ce qui l'a suivi, jusqu'à la période actuelle.

Nous compléterons ce travail par une démarche prospective par la collecte d'éléments de réflexion, supports d'une appréciation plus éclairée, à déployer ultérieurement.

Notre approche sera donc introspective et interactionnelle : introspective dans la mesure où nous nous intéresserons aux répercussions d'une expérience particulière de l'enfance sur le développement ultérieur, interactionnelle car nous travaillerons sur l'impact du contexte et sur les interrelations sociales autour de l'enfant confié.

6.3. Objectifs de recherche

- Dans un premier temps, il sera question de prendre connaissance d'une population de jeunes placés sur deux territoires d'action sociale de l'Ain. Nous collecterons, par questionnaire, auprès des adultes qui les côtoient, des informations à propos de ce qui les caractérise et de leur itinéraire familial et scolaire.
- Ensuite, nous chercherons à établir ce qui distingue ceux qui sont en réussite. Nous procéderons par comptages comparatifs, à l'aide du logiciel SPSS.
- Puis, nous chercherons à identifier les éléments saillants que les personnes qui réussissent évoquent pour expliquer leur parcours. Nous procéderons par analyse d'entretiens semi-directifs, que nous traiterons par la méthode Morin-Chartier³⁰².
- Nous nous efforcerons alors de vérifier si des logiques communes sont à l'œuvre en termes de mobilisation autour de la chose scolaire. Par là même, nous

³⁰² Nous présenterons cette méthode au chapitre 7.3.3.1.

expliciterons les modalités d'expression de la résilience. Nous réaliserons cette recherche par analyse littérale des entretiens.

- Enfin, nous tenterons d'être force de proposition, afin d'améliorer les chances de réussite scolaire des jeunes relevant de la Protection de l'enfance.

6.4. Postulats de recherche

1^{er} postulat :

Nous considérons, à la suite de Lacharité et Ethier (2007)³⁰³ et de Salmona (2013)³⁰⁴, que les sévices subis par les enfants confiés aux services de la Protection de l'enfance constituent pour eux une épreuve traumatique. Nous ajoutons que la séparation et le placement peuvent également être vécus comme tels. Nous nous appuyons ici sur la littérature fournie sur le sujet, en particulier émanant du domaine médical, et sur les témoignages de travailleurs sociaux.

2^{ème} postulat :

Les enfants confiés qui réussissent scolairement témoignent de leur inscription dans un processus de résilience.

3^{ème} postulat :

La réussite scolaire s'articule autour du rapport entretenu avec le savoir. Celle des jeunes confiés se nourrit de la qualité de ce rapport, vécu dans un processus de reconstruction, où le savoir ne peut être que désirable ou tout au moins acceptable. Nous postulons que ces jeunes en réussite scolaire entretiennent avec le savoir un rapport positif, positif devant être entendu au sens de « bon, favorable, bénéfique³⁰⁵ ».

³⁰³ LACHARITE Carl, ETHIER Louise S., « Traumatismes et maltraitance », *La revue internationale de l'éducation familiale*, N°21, 1/2007, pages 13 à 28.

³⁰⁴ SALMONA Muriel, « Les violences faites aux enfants : un silence assourdissant et un scandale sanitaire, social et humain », juillet 2013, 12 pages. Article en ligne sur www.memoiretraumatique.org. [Consulté le 10 septembre 2013]. Muriel Salmona est psychiatre et présidente de l'association Mémoire traumatique et victimologie.

³⁰⁵ Définition du dictionnaire Larousse.

6.5. Hypothèses

En lien avec notre problématique et autour de la question centrale qui la nourrit - « Quelles conditions sous-tendent la réussite scolaire des jeunes confiés ? »-, nous formulons les hypothèses de travail suivantes :

H1 Les jeunes confiés qui réussissent scolairement témoignent d'aptitudes, de caractéristiques et de valeurs personnelles spécifiques.

H2 Leur parcours de réussite scolaire porte l'empreinte de personnes marquantes, avec lesquelles ils sont en interrelations.

H3 Ces interrelations peuvent être de nature proximisante ou distanciatrice.

H4 La réussite scolaire est liée à la stabilité des conditions de placement et de scolarisation.

6.6. Définitions des termes

Ces hypothèses s'appuient sur les définitions³⁰⁶ suivantes :

Aptitude : disposition³⁰⁷ naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose.

Caractéristique : ce qui constitue la particularité, le caractère distinctif.

Valeurs : ce qui posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société, et qui est donné comme idéal à atteindre, à défendre.

Marquant : - qui fait impression, laisse une trace ; - remarquable par sa situation, son mérite.

Interrelation : relation réciproque entre choses, pays...

Proximisant³⁰⁸ : marqué par la proximité³⁰⁹, la générant.

Distanciateur : marqué par la distance, la générant.

Stabilité : caractère de ce qui se maintient tel, sans profondes variations, pendant un temps assez long.

³⁰⁶ Ces définitions sont toutes issues du dictionnaire en ligne Larousse. Disponible sur www.larousse.fr. [Consulté le 17 janvier 2014].

³⁰⁷ Disposition : tendance de quelqu'un à être ou agir d'une certaine manière.

³⁰⁸ « proximisant » est un néologisme.

³⁰⁹ Proximité : caractère de ce qui est proche.

CHAPITRE 7 : Choix des outils

Au-delà des validités interne et externe, de la fiabilité, de la fidélité et de la pertinence³¹⁰, il est sous-entendu que la scientificité conduirait à la vérité. Mais, plus que de recherche de « vérité », ne s'agit-il pas de viser à mettre en œuvre des systèmes d'explication de la réalité, validés dans un contexte particulier, mais susceptibles sans doute d'être remis en cause ultérieurement ? C'est, en tout cas, dans cette relativité que nous nous inscrirons, sans que cela n'exclue détermination et rigueur.

Car on oscille toujours entre la puissance de la généralisation, la clarté de la classification d'un côté, et de l'autre le repérage de l'exception, la mise en évidence du paradoxe. Ramenée à la question de la réussite scolaire, cette ambivalence est bien sûr présente, ainsi que l'exprime Meirieu³¹¹ : soit on cherche à repérer des corrélations monofactorielles pour identifier des facteurs (et des populations à risque) et l'on se pense alors prêt à agir, soit on part de l'analyse singulière fine, mais on court le risque de ne pas être suffisamment mobilisateur.

La recherche que nous menons se donne justement l'objectif de saisir « les signaux faibles » de la réussite. Quels indices apportent des éléments de compréhension de l'exceptionnel et du commun ? Ainsi pourrait être formulé le sens de notre propos. Dans cette perspective, utiliser le domaine statistique pour se donner un cadre puis examiner par le menu les parcours personnels semble constituer une démarche méthodologique pertinente. Car les deux approches sont complémentaires : les séries mettent en lumière de grands mouvements, mais n'interrogent pas le « comment des choses », dimension que l'observation fine, « sur le terrain » permet, quant à elle, d'explorer. Il s'agira donc « d'appréhender, sous un autre angle, la réalité sociale que mesurent les statistiques » (Lahire, 2000)³¹². Nous tenterons alors de ne pas nous limiter à une logique de causalité et de corrélations pour nous intéresser tout

³¹⁰ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, LAHAYE Willy, « Quelles complémentarités entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? », Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper, in *L'analyse qualitative en éducation*, Léopold PAQUAY et al., De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2006, pages 135 à 142.

³¹¹ Contribution disponible sur cafepedagogique.net. Il s'agit de la contribution de Philippe MEIRIEU à l'occasion de la 1^{ère} journée du refus de l'échec scolaire, organisée par l'AFEV, Association de la fondation étudiante pour la ville, le 24 septembre 2008. [Consulté le 14 mars 2013].

³¹² LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2000, page 51.

particulièrement aux transfuges, aux rescapés d'un échec scolaire pourtant promis d'avance, leur témoignage pouvant justement dévoiler des logiques conscientes ou non ou d'éventuels maillons d'une cohérence à reconstituer.

Pour cela, nous aurons recours au questionnaire pour la totalité de notre population et à l'entretien pour la sous-population constituée des jeunes en réussite scolaire.

7.1. Deux entrées complémentaires

La conjonction des études quantitatives et des recherches qualitatives paraît, en effet, judicieuse : mesurer, comprendre, tels sont pour Lespinasse³¹³ les enjeux respectifs des unes et des autres :

« Les études quantitatives permettent de mesurer des comportements déclarés, des opinions, des attitudes, des degrés de connaissance, de satisfaction ou d'insatisfaction, de mémorisation d'une communication [...], les études qualitatives ont pour finalité, quel que soit leur objet, de comprendre la logique consciente ou inconsciente des personnes ou des groupes étudiés³¹⁴ ».

Les études qualitatives permettraient ainsi de percevoir des signes avant-coureurs et d'« amener le chercheur plus loin³¹⁵ ». Bardin³¹⁶ parle de « dépassement de l'incertitude » et d'« enrichissement de la lecture » pour traduire cette double visée.

Au total donc, une complémentarité, qui convient à nos préoccupations : identifier et mesurer les conditions de la réussite scolaire de jeunes de l'ASE et tenter de cerner les processus qui sont à l'œuvre au travers de ce que ces jeunes diront.

7.2. L'approche quantitative

La maîtrise du chiffre, au service de la notion d'unité³¹⁷...

³¹³ Catherine LESPINASSE est notamment l'auteur de l'ouvrage « *Les passagers de la nuit, Vie nocturne des jeunes, motivations et pratiques* », Paris : L'Harmattan, 2004, 169 pages. Nous avons été initiée à sa méthodologie de recherche lors d'une formation de 3 jours (26 au 28 novembre 2011), à Paris.

³¹⁴ LESPINASSE Catherine, formation ISM, 26 novembre 2011.

³¹⁵ Ibidem.

³¹⁶ BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris : P.U.F., 2^{ème} tirage, 2009, page 32.

³¹⁷ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, LAHAYE Willy, op.cit., page 137.

7.2.1. Définitions

Quantitatif : « qui est de l'ordre de la quantité, dont la propriété est d'être mesurable ».

En sciences humaines : « qui est fondé sur l'étude de statistiques ou de données numériques³¹⁸ ».

7.2.2. Choix d'un outil

Découvrir les caractéristiques de la population des jeunes placés à l'ASE sur deux territoires d'action sociale du département de l'Ain, tel était notre premier objectif : il nous fallait, en effet, étudier dans quelle mesure cette population revêtait ou non les traits identifiés par les études plus générales ou portant sur des effectifs nationaux ou encore sur des espaces géographiques différents.

Recueillir un nombre suffisant d'informations était notre deuxième exigence. Notre recherche fait, en effet, écho aux résultats scolaires d'une population particulière. Particulière en ce qu'elle s'inscrit dans un maillage singulier d'espaces de référence, d'enchaînements temporels, d'interlocuteurs. A cette relative complexité s'ajoute la multi-dimensionnalité de la réussite, de la difficulté ou de l'échec scolaire.

Nous souhaitons, de plus, que cette collecte se déroule sur un temps court, afin que nous soient livrés les matériaux nécessaires à la recherche et qu'elle soit homogène, compte tenu d'un effectif de jeunes supérieur à 200. Aussi avons-nous opté pour le questionnaire.

7.2.3. Présentation des questionnaires

Nous avons élaboré trois questionnaires différents, à destination des personnes détenant le plus d'informations, relativement à l'objet de notre étude.

- Les accueillants se sont vu remettre un document de 14 pages³¹⁹, portant sur les points suivants :
 - Identification du jeune.
 - Itinéraire scolaire.
 - Résultats scolaires.

³¹⁸ Définitions du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Disponibles sur le site www.cnrtl.fr. [Consulté le 14 mars 2013].

³¹⁹ A voir en Annexe 30

- Placement (et les ressentis autour).
 - Vie extra-scolaire.
 - Traits descriptifs.
- Les travailleurs sociaux référents ont reçu un questionnaire de 4 pages³²⁰, interrogeant les points suivants :
 - Identification du jeune.
 - Itinéraire de placement.
 - Scolarité.
 - Famille d'origine.
 - Les enseignants ont eu un questionnaire de deux pages³²¹, sur la scolarité.

Le recueil s'est effectué pour partie via des questions fermées, donnant lieu à un codage aisé. Un certain nombre de points a été envisagé au travers de questions à réponses multiples prédéterminées, avec la possibilité de compléter l'inventaire. Cette modalité a été retenue lorsque nous disposions de suffisamment de prérequis pour anticiper les réponses et/ou lorsque nous craignons que les questions soient ambiguës ou trop générales : ainsi avons-nous cité 18 postures d'élèves, en demandant aux répondants de sélectionner au moins 5 des plus caractéristiques, puis de les classer. Nous avons eu, de même, recours à ce système de hiérarchisation pour tenter d'appréhender les traits de personnalité du jeune : ainsi les accueillants devaient-ils cocher « tout à fait, oui plutôt, moyennement, plutôt pas, pas du tout » pour en qualifier 28. Enfin, nous avons opté pour des questions ouvertes, pour que s'exprime l'histoire du jeune.

7.2.4. Traitement des données

L'ensemble des données collectées a été enregistré et traité avec le logiciel SPSS (version SPSS Statistics 17.0). Les données sont enregistrées dans un tableau dont les colonnes représentent les mesures et les lignes les individus. SPSS permet de croiser des

³²⁰ A voir en Annexe 31.

³²¹ A voir en Annexe 32.

variables catégorielles, sur tout ou partie de la population, via la sélection des informations ou la scission du fichier. Enfin, il est possible de tester la dépendance ou l'indépendance des variables, de manière à rendre compte de l'existence ou non de différences entre groupes.

7.2.5. Premières limites de l'outil

Le comptage permet de tracer rapidement la physionomie d'une population. Cependant, « les chiffres [...] dissolvent par sommation les différences individuelles considérées comme secondaires et ne conservent que les régularités statistiques, témoins de l'action des facteurs déterminants³²² ». Les jeunes de l'ASE constituent ainsi un ensemble, que les mathématiques permettent d'ériger au rang de population. Mais dans ce bloc, comment s'intéresser à un parcours singulier ? Un même âge de première scolarisation, un même nombre d'écoles fréquentées, etc..., ne sauraient en rien laisser présager d'un destin scolaire comparable. D'où l'intérêt d'explorer d'une autre manière les parcours individuels.

7.3. L'approche qualitative

La maîtrise du sens, au service de la notion de singularité³²³ ...

7.3.1. Définition

Qualitatif : « qui concerne la qualité, la nature des choses, et non la quantité, l'aspect mesurable ».

En sciences humaines : « ce qui ne peut s'exprimer en termes mesurables ou quantifiables³²⁴ ».

Un support qualitatif peut donner lieu à plusieurs types d'exploitations, y compris quantitative. Mais il est toujours question d'explorer un contenu. Aussi préférons-nous parler d'« analyse de contenu d'études qualitatives », au sens de Bardin : « ensemble de

³²² SINGLY (de) François, *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Paris : Colin, 3^{ème} édition, 2012, page 14.

³²³ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, LAHAYE Willy, op.cit., page 137.

³²⁴ Définitions du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Disponibles sur le site www.cnrtl.fr. [Consulté le 14 mars 2013].

techniques d'analyse des communications³²⁵ », ces dernières étant entendues dans le sens de « discours³²⁶ ».

7.3.2. Choix d'un outil

Il existe deux modes principaux de recueil de l'information dans le cadre des études qualitatives : les entretiens individuels et les réunions de groupes. On pourrait y ajouter le questionnaire comportant des questions ouvertes. C'est ce dernier outil que nous avons choisi pour avoir une connaissance de la population totale des jeunes placés sur les deux territoires d'action sociale que nous étudions lorsque nous avons laissé libre cours à l'expression des accueillants, travailleurs sociaux et enseignants, sur un certain nombre d'items.

Le besoin d'approfondir les histoires et trajectoires personnelles nous a fait opter pour l'entretien semi-directif, l'idée étant de tenter de saisir en quoi et comment l'école s'inscrit dans la vie des personnes rencontrées, y résonne, génère des émotions, des pensées, des souvenirs... A ces fins, nous avons utilisé une grille d'entretien, dont voici la trame :

- Présentation de la personne
- Premiers souvenirs scolaires
- Reconstitution du parcours scolaire
- Ressentis
- Personnes marquantes dans ce parcours
- Regard sur l'école (points forts, limites)
- Perspectives d'avenir.

7.3.3. Traitement des informations

Deux préoccupations nous ont habitée : respecter au mieux ce qui nous a été confié et rapprocher ces entretiens pour saisir des points de convergence, des exceptions... Cette double orientation nous a conduit à privilégier deux modes de traitement des entretiens réalisés : nous nous sommes appuyée sur la méthode Morin-Chartier d'une part et sur

³²⁵ BARDIN Laurence, op.cit., page 35.

³²⁶ Ibidem, page 13.

l'analyse de contenu telle que la pratique Espinasse depuis plus vingt ans, d'autre part, et qui s'apparente à un travail très littéral.

A l'appui de ce choix, la volonté de soumettre le matériau à deux épreuves différentes, afin d'accroître la fiabilité d'exploitation : c'est là l'esprit de la triangulation³²⁷, telle que la définit Muchielli (2004)³²⁸. De plus, il nous a semblé a priori enrichissant d'échanger sur notre travail et de croiser notre regard et notre perspective avec des experts engagés dans des champs d'études différents du nôtre, non seulement en France mais aussi au Canada, ce que nous a permis la collaboration autour du travail de Chartier.

7.3.3.1. La méthode Morin-Chartier

Si, lors des premiers pas de l'analyse de contenu, la recherche américaine mit l'accent sur l'occurrence des mots, les Européens insistèrent sur la quête de sens. Edgar Morin, Georges Friedman et Violette Morin mirent ainsi au point l'« analyse structurale de récit » et nommèrent « unité de sens » l'étalon qui leur servait de référence pour accéder aux contenus de communication les plus divers. Dès 1950, Violette Morin³²⁹ concentre ses recherches sur l'analyse des contenus médiatisés. S'appuyant sur ces travaux³³⁰, Lise Chartier et Gilles-L. Caisse fondent, en 1980, une entreprise qui se donne pour objectif d'analyser l'information médiatique. Ils opérationnalisent ainsi les concepts de Naville-Morin et y associent un logiciel de traitement des données. En 2001, ils lèguent leurs travaux à l'Université du Québec à Montréal. Rattaché à la Chaire de relations publiques et communication marketing fondée par Chartier, le Laboratoire d'analyse de presse poursuit depuis lors ses recherches sur les communications.

C'est la méthodologie mise en place par ce laboratoire de recherche que nous avons choisi d'utiliser pour exploiter le contenu des entretiens qui nous ont été livrés, car elle permet

³²⁷ Définition : C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude.

³²⁸ MUCCHIELLI Alex, sous la direction de, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin, 2004, page 289.

³²⁹ La sociologue et philosophe Violette Chapellaubeau naît en 1917 en Dordogne. Elle épouse Edgar Morin en 1945, divorce en 1970 et se remarie la même année avec le philosophe Pierre Naville.

³³⁰ NAVILLE-MORIN Violette, *L'écriture de presse*, Québec : Presses de l'université du Québec, 2003, 167 pages.

de combiner approche qualitative et étude quantitative, de quantifier les éléments et de les évaluer. Par souci de simplification, nous la nommerons désormais « Chartier ».

Concrètement, les différentes étapes s'organisent ainsi :

- Etablissement d'une problématique, détermination de ce que l'on cherche.
- Réalisation d'une grille d'analyse³³¹.
- Préparation du corpus.
- Découpage du contenu en unités d'information. Une unité d'information est une unité de sens et de mesure, qui représente une idée ou un sujet³³².
- Evaluation des unités d'information : coder chaque unité en « positif », « négatif » ou « neutre », au regard de la question de la recherche (ici, la réussite scolaire).
- Pré-test : vérifier que les unités d'information couvrent l'ensemble du contenu.
- Traitement des données : il peut être réalisé à l'aide de différents logiciels.
- Analyse de résultats
- L'étude de ces unités d'information permet d'en mesurer la fréquence et de déterminer l'orientation de l'énoncé.

Le codage constitue bien sûr l'étape la plus déterminante. Dans la méthode Chartier, on travaille à partir des unités d'information et « le travail d'analyse consiste à décoder objectivement le récit [...] en utilisant un étalon de mesure constant³³³ ». Il en résulte un ensemble de données positives, négatives, neutres qui constitueront un indice général de tendance-impact et des indices de poids-tendance pour chacun des codes de chacune des catégories.

La méthode Chartier est fondée sur un certain nombre de conditions :

- Le recours à une question unique.
- L'état d'esprit du codeur : Naville-Morin parle de l'innocence du codeur³³⁴ pour évoquer son détachement et sa constance.
- Le contrôle : dans l'idéal, il conviendrait que le codage soit soumis à trois personnes.

³³¹ Annexe 34.

³³² NAVILLE-MORIN, op. cit., page 25.

³³³ CHARTIER Lise, *Mesurer l'insaisissable, méthode d'analyse du discours de presse*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, page 70.

³³⁴ LERAY Christian, *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique, la méthode Chartier-Morin*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, page 71.

Pour réaliser ce travail de codage, nous nous sommes adjoint les services de Christian Leray, qui a intégré le laboratoire d'analyse de presse de l'UQAM et qui confirme l'importance d'un travail en équipe. Cette étape, réalisée par un expert qui nous a fourni l'intégralité des étapes de son travail, a donc constitué une première étape de notre étude, préalable à l'analyse. Ensuite, placer ce travail en débat, dans le souci de vérifier la validité des résultats obtenus, a constitué notre priorité. A ces fins, nous nous sommes inspirée de la méthodologie « littéraire », utilisée par la sociologue Espinasse.

7.3.3.2. La méthode littéraire

Cette méthode consiste à rendre compte de l'information recueillie, de faire émerger le sens du discours. Or celui-ci inclut ce qu'Espinasse nomme le sous-texte, c'est-à-dire ce qui se cache derrière le discours apparent. Il s'agit d'explorer ce qu'il peut révéler : il importe alors d'essayer de repérer *les amorces*³³⁵, les attitudes ou phénomènes à peine suggérés mais pourtant déjà présents.

A partir des éléments de structure que constituent les questions de la grille d'entretien, nous avons réalisé l'inventaire des thèmes obtenus, que l'on a classés ensuite en catégories, pour effectuer l'analyse, à partir des fréquences, des similitudes, des associations possibles. Dans cette démarche, trois conditions sont requises :

- homogénéité des matériaux de base de l'analyse.
- exhaustivité des énoncés pris en compte.
- exclusivité : un même thème (ou portion) ne doit se trouver qu'en un seul endroit de la grille.

7.3.4. Bilan des outils méthodologiques

Nous aurons donc, au total, à notre disposition des questionnaires et des entretiens. Ces entrées se compléteront et permettront une lecture fine et nuancée d'une réalité complexe. Loin de se contrecarrer, le quantitatif et le qualitatif devraient identiquement participer au débat.

³³⁵ JULLIEN François, *Les transformations silencieuses*, Paris : Grasset, 2009, 199 pages.

7.3.5. Confrontation des outils aux hypothèses

L'ensemble de l'équipement méthodologique doit bien sûr être en œuvre au service des hypothèses énoncées ci-dessus, qui sous-tendent la recherche. Nous les confrontons ci-dessous aux ressources que nous entendons déployer :

Hypothèses	Outils mobilisés	Modalités	Critères retenus
H1	Questionnaire et entretien	Comparaison entre la sous-population en réussite et la sous-population en échec ou difficulté.	<ul style="list-style-type: none"> - Traits de personnalité - Relations - Nature du rapport au savoir - Expressions de l'inscription dans un processus de résilience.
H2	Questionnaire et entretien surtout	Repérage des personnes citées dans les entretiens.	<p>► relativement aux personnes</p> <ul style="list-style-type: none"> - fréquence - distinction marquant/non marquant - classement (accueillants, enseignants...)
	Transcription des entretiens Méthode Chartier	Sélection des citations. Codification des messages.	<p>► relativement aux messages émis par les jeunes et à ceux qu'ils reçoivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fréquence - distinction marquant/non marquant
H3	Idem + méthode littéraire	Sélection des citations. Codification des messages. Agrégation	<ul style="list-style-type: none"> - nature des messages - contenu - fréquence -classification proximité/distance - lien avec le rapport au savoir - lien avec la résilience
H4	Questionnaire et entretien	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison entre la sous-population en réussite et la sous-population en échec ou difficulté. -Etude des citations portant sur ce thème. 	<ul style="list-style-type: none"> -stabilité d'accueil -stabilité dans la scolarité -observation de l'orientation (lycée) (Comptage des lieux d'accueil, établissements...)

Cette présentation préalable et succincte ne dévoile pas l'ensemble des indicateurs qui seront mobilisés : cela sera fait au moment de leur utilisation.

PARTIE III : TERRAIN D'OBSERVATION

CHAPITRE 8 : Contexte de l'étude

L'étude menée prend appui sur deux des huit circonscriptions d'action sociale du département de l'Ain. Il s'agit d'une région qui, historiquement, a connu une tradition d'accueil.

8.1. Présentation régionale générale

L'Ain est l'un des huit départements de Rhône-Alpes³³⁶, région globalement marquée par un dynamisme démographique et économique. Au plan des dispositifs scolaires et de formation, on notera l'implantation marquée de l'enseignement privé, l'importance des MFR (Maisons familiales rurales) et la fréquence des formations pas apprentissage. Nous serons amenée à étudier et discuter l'inscription de la population des jeunes confiés dans ces structures.

8.2. Le département de l'Ain

L'Ain est une zone de passage entre nord et sud, et un espace polymorphe : traditionnel, par ses pratiques, moderne par ses pôles industriels.

8.2.1. Aperçu démographique et économique³³⁷

De 2000 à 2010, le département a vu sa population croître de 14%, soit plus de deux fois plus que le rythme d'accroissement national. L'Ain présente également une proportion plus forte que la moyenne nationale de jeunes de moins de vingt ans : c'est le département le plus jeune de Rhône-Alpes³³⁸. C'est aussi le premier département industriel français (part de l'emploi industriel dans l'emploi total). Les principaux secteurs d'activités concernent la

³³⁶ Un ensemble d'informations plus précises sur cette région est à retrouver en Annexes 25.

³³⁷ Se reporter aux Annexes 26 pour le détail des données chiffrées.

³³⁸ *L'année économique et sociale 2010 Rhône-Alpes*, INSEE, dossier N° 156, page 27. Disponible sur www.epsilon.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

plasturgie, la métallurgie et l'agroalimentaire³³⁹. Les activités de services³⁴⁰ constituent le premier espace d'activité.

Mais l'Ain est aujourd'hui particulièrement marqué par les pertes d'effectifs : c'est le département français qui a connu le plus grand nombre de disparitions de postes de janvier 2008 à décembre 2009³⁴¹. Il s'ensuit une fracture par l'accès au travail, cependant que la difficulté à retrouver un emploi s'accroît avec l'âge. Au plan des revenus, en 2010, le département se trouve dans la moyenne régionale mais sensiblement au-dessus de la France provinciale. Le revenu fiscal médian déclaré par unité de consommation s'élève ainsi à 19 903 euros (19 485 en Rhône-Alpes, 18 263 en France de province et 18 749 en France métropolitaine).

En tendance donc, ceux qui ont un emploi dans l'Ain se situent sur des niveaux de salaires supérieurs aux moyennes nationales mais les inégalités d'accès au travail sont de plus en plus tangibles et, avec elles, l'accroissement de la disparité de revenus³⁴².

8.2.2. Enseignement et formation

Les effectifs d'élèves dans l'Ain sont en augmentation, en particulier dans le premier degré mais on note, dans ce département, une proportion moindre qu'en Rhône-Alpes du nombre des titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat. Le décrochement est net pour les qualifications de niveau II (bac +3 ou bac +4) et I (bac+5 et plus). C'est surtout au niveau des CAP et BEP que l'Ain se distingue par sa présence forte : c'est le diplôme le plus élevé pour quasiment un tiers des hommes de plus de 15 ans. Comme aux échelons régional et national, les femmes dans l'Ain sont sensiblement plus nombreuses que les hommes à n'avoir aucun diplôme, un certificat d'études ou l'équivalent d'un Brevet des collèges.

³³⁹ Données de la Mission économique de l'Ain. Disponible sur www.ain.fr, site du Conseil général de l'Ain. [Consulté le 5 septembre 2013].

³⁴⁰ INSEE, *chiffres-clés*, département de l'Ain, mis à jour le 28 juin 2012. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

³⁴¹ INSEE Rhône-Alpes, *La Lettre Analyses*, N° 127, mai 2010, page 4. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

³⁴² De 2006 à 2010, le rapport inter-déciles (D9/D1) du revenu fiscal déclaré par unité de consommation a davantage crû dans l'Ain que dans la majorité des autres départements rhônalpins. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

8.2.3. Des difficultés sociales

Les conditions économiques des ménages sont le plus souvent à l'origine des premières interventions des travailleurs sociaux dans les familles. Or, dans un contexte socio-économique perturbé, le noyau familial connaît de multiples assauts. Ainsi, au plan des ressources et des conditions d'organisation, la monoparentalité est-elle plus susceptible de générer difficultés et précarité, tant chez les adultes que chez les enfants. L'Ain se situe en deçà des moyennes régionales et nationales pour sa proportion de familles monoparentales (environ 10%), mais l'on y assiste, de 1999 à 2008, à une augmentation de ces situations nettement plus marquée qu'ailleurs :

Tableau 8-1 : Evolution du nombre de familles monoparentales de 1999 à 2008³⁴³

	AIN	RHONE-ALPES	FRANCE METROPOLITAINE
Familles monoparentales	+ 23,5 %	+ 17,0 %	+16,8 %
Hommes seuls avec enfants	+ 38,6 %	+30,4 %	+27,7 %
Femmes seules avec enfants	+ 20,5 %	+14,6 %	+14,9 %

Ainsi, de 1999 à 2008, enregistre-t-on 3 357 familles monoparentales supplémentaires dans l'Ain, soit 8 469 nouvelles personnes concernées, s'organisant le plus souvent autour d'une femme. Ce département n'échappe donc pas à la précarisation sociale : la crise de la fin des années 2000 a des répercussions multiples et profondes. Elle touche des familles qui n'avaient jamais eu besoin de secours particulier et qui, de ce fait, sont fragilisées par leur nouvelle situation.

³⁴³ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Ain, Rhône-Alpes, France métropolitaine (page 4/20 pour chacun de ces documents), mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

8.3. La Protection de l'enfance dans l'Ain

Le département de l'Ain a fait le choix de maintenir un engagement fort en matière de Protection de l'Enfance.

8.3.1. Historiquement

A partir du XVIII^{ème} siècle sont accueillis dans l'Ain non seulement les enfants du département mais aussi ceux qui arrivent, en nombre, des hospices lyonnais : en effet, pour tenter d'éviter les décès précoces dans les hôpitaux, on développe l'accueil dans des familles nourricières, en milieu rural. Le Bugey, le Valromey et le Revermont deviendront ainsi, dès 1730, d'importants pôles de placement³⁴⁴. Dans ces zones de montagne, des familles d'agriculteurs ont, de fait, coutume de compléter leurs modestes activités par la prise en charge d'enfants assistés. Cela constitue un appoint financier jusqu'aux douze ans du jeune. Ensuite, celui-ci est embauché par un « patron ou bien demeure dans la famille et sur la ferme, où il représente souvent un apport de main-d'œuvre indispensable ». « Ces placements permettent de redonner un cadre familial à l'enfant qui est nourri, logé et blanchi en échange de ses services³⁴⁵ ». Vertus morales, sanitaires, sociales, les arguments ne manquent pas pour favoriser l'accueil à la campagne et en dresser l'éloge.

De plus, dans l'Ain comme ailleurs, la misère va souvent de pair avec l'abandon, ainsi que l'indiquent les registres : « Les plus hauts sommets sont atteints les années calamiteuses comme 1816, 1817, 1831 et 1832 marquées par un hiver rude et long, ou encore 1840 où le froid succéda à des inondations³⁴⁶ ».

³⁴⁴ BRUNET Guy, « De l'enfant abandonné à l'enfant assisté, de la famille nourricière à la famille d'accueil : trois siècles de mutations », in *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Guy Brunet, Gilles Chabré, Bourg-en-Bresse : Musnier-Gilbert, 2005, page 19.

³⁴⁵ NADER Nora, « Dès l'âge de douze ans, la mise en apprentissage entre 1870 et 1914 », in *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Guy Brunet, Gilles Chabré, page 36.

³⁴⁶ MURTIN Marie-Claude, « L'abandon d'enfants à Bourg-en-Bresse dans la première moitié du XIX^{ème} siècle », in *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Guy Brunet, Gilles Chabré, page 32.

8.3.2. Aujourd'hui

Un certain nombre de facteurs prédisposent aujourd'hui l'Assemblée départementale de l'Ain à une forte implication dans le domaine de la Protection de l'Enfance : la jeunesse de la population, le caractère rural du département, la fragilisation de son tissu économique, la position de carrefour géographique, la part prépondérante des emplois peu qualifiés et le moindre degré de diplômes de sa population.

8.3.2.1. L'organisation départementale³⁴⁷

Les missions du Conseil départemental de l'Ain se répartissent en quatre grands secteurs : agir pour la solidarité, promouvoir l'égalité des chances, préserver la qualité de vie et développer les territoires.

La Solidarité englobe les politiques relatives à la famille, aux personnes âgées, au handicap, à l'insertion, au logement et aux jeunes. La protection de l'enfance y est donc rattachée, via la DGAS, Direction Générale Adjointe de la Solidarité, et relève du service « enfance-adoption », l'un des dix domaines de compétence de la DGAS. Sur un effectif permanent, au 1^{er} janvier 2011, de 2 069 agents départementaux dans l'Ain, 519 relevaient de la DGAS, sans compter 239 assistants familiaux³⁴⁸. Au total, plus d'un tiers des agents départementaux sont ainsi affectés aux missions de solidarité.

8.3.2.2. L'organisation locale

29 Points d'Accueil Solidarité (PAS) constituent des services de proximité, assurant l'accueil du public, l'instruction des dossiers et l'accompagnement des demandeurs. Déconcentrés sur le territoire, ils sont la porte d'entrée de l'action sociale départementale. Leur mission se déploie également à domicile. L'Ain compte de plus 8 MDS³⁴⁹, Maisons départementales de la solidarité, réparties sur l'ensemble du territoire. Chaque MDS comporte trois pôles : cohésion et développement social, famille-parentalité, dépendance-autonomie. C'est dans ce cadre que sont étudiées les situations d'aide éducative et de placement.

³⁴⁷ Voir Annexes 27.

³⁴⁸ *Ainpact*, publication mensuelle du Conseil général de l'Ain, N°5, septembre 2011, page 7.

³⁴⁹ La carte de la répartition des PAS et des MDS du département de l'Ain figure en Annexes 27.

Relativement à la Protection de l'enfance, le Département a mis en place, fin 2011, une cellule de suivi de métier des assistants familiaux, composée d'une travailleuse sociale et d'une psychologue. Par ailleurs, depuis quelques années, le Conseil départemental impulse la mise en place de SAFRen (services d'accompagnement familial renforcé), services de placement avec maintien à domicile.

La période 2008-2009 constitue un point d'inflexion au regard des indicateurs rendant compte de la Protection de l'enfance dans l'Ain³⁵⁰ : on assiste en effet à une augmentation du nombre d'enfants accueillis à l'ASE, en particulier sous forme de mesures administratives, pour arriver fin 2011 au chiffre de 1 000 enfants confiés. Les assistants familiaux sont de plus en plus sollicités, l'accueil en établissement régresse et les modalités alternatives se développent. Cependant, l'Ain présente une proportion de jeunes relevant de la Protection de l'Enfance sensiblement moindre qu'ailleurs : le nombre de prises en charge augmente de façon inférieure à l'accroissement de la population des jeunes de moins de 21 ans.

8.3.2.3. Aspects financiers

De 2004 à 2011, les dépenses brutes dévolues à l'ASE dans l'Ain sont passées de 30 à 42 millions d'euros³⁵¹, même si leur part relative dans les dépenses totales brutes d'Aide sociale du département est, elle, passée de 21,5% à 19,7%. Le département continue donc de faire de la solidarité sa priorité en marquant son engagement sur le pôle « enfance, parentalité ».

8.3.3. Synthèse

Dans une nouvelle conjoncture économique, le Conseil général de l'Ain a dû faire face à une augmentation importante d'enfants confiés entre 2007 et 2011 : + 25%. La Protection de l'enfance s'y présente globalement sous les mêmes traits qu'au plan national, même si quelques spécificités, constantes dans le temps, se dégagent pour ce département :

- Les mesures administratives y sont plus fréquentes (1 cas sur 3 dans l'Ain, 1 sur 4 en France métropolitaine).

³⁵⁰ Voir Annexes 28.

³⁵¹ Voir Annexes 28.

- L'accueil familial est y légèrement sous-représenté, comparativement à la situation nationale (en 2011, 48 % des enfants confiés dans l'Ain le sont à un assistant familial, 53% au plan national - en 2007, 51% et 54% -).

C'est donc dans ce contexte qu'évolue la population de notre étude.

CHAPITRE 9 : Collecte des informations

9.1. Prise de contact

Le projet de recherche a été évoqué à la responsable de la MDS de Bresse. Celle-ci nous a suggéré de travailler sur deux secteurs du département de l'Ain : la circonscription d'action sociale de Châtillon-sur-Chalaronne, de taille moyenne par rapport aux effectifs d'enfants accueillis, en milieu rural, et celle de Bourg-en-Bresse, la plus importante du département numériquement, et en milieu urbain. Cette proposition nous a convenu pour deux raisons :

- Eloignement compatible avec ce qu'il est raisonnable d'envisager en termes de disponibilité et de déplacements ;
- Intérêt a priori pour des terrains d'observation différents.

Mi-octobre 2008, nous avons adressé un courrier au Président du Conseil général de l'Ain pour lui transmettre notre projet. La demande a été transmise, en interne, au Vice-président en charge de l'Enfance et de la Famille, de la Cohésion sociale et de la Santé. Une réponse positive du Directeur général adjoint chargé de la Prévention et de l'Action sociale nous est alors parvenue début novembre 2008, avec un accord sur les deux territoires pressentis. Nous sommes, à ce moment-là, entré en relation avec la responsable du domaine enfance-adoption pour lui présenter plus précisément l'objet de notre étude, notre méthodologie et les outils d'investigation prévus. Les services de l'Education nationale ont été contactés et l'Inspecteur d'académie de l'Ain a donné son aval pour cette étude le 4 juin 2009. Nous avons ensuite rencontré chacun des Inspecteurs de l'Education nationale dont la circonscription comportait au moins une école accueillant un jeune de l'ASE au CP ou dans une classe supérieure.

9.2. Limites imposées à l'étude

Les questionnaires ont fait l'objet d'un examen de la part du service Enfance-adoption : il nous a été demandé de retirer, dans les questionnaires des accueillants, la partie où nous avons prévu une participation directe du jeune. Les arguments opposés portaient sur

la nécessité d'une autorisation des parents et du juge, dans le cas des placements judiciaires. Nous avons alors introduit la médiation de l'accueillant sur les thèmes suivants : éléments d'explication à propos de la réussite ou des difficultés scolaires, établissement souhaité pour la suite de la scolarité, diplôme visé, métier envisagé.

9.3. Déroulement des opérations

Les deux MDS, en fonction de leur structure et de leurs impératifs de fonctionnement, n'ont pas opté pour les mêmes modalités de réalisation des différentes opérations³⁵². La principale différence a concerné le déploiement du questionnaire : à Châtillon, il a été diffusé lors d'une réunion de service des assistants familiaux alors qu'à Bourg-en-Bresse, il a été envoyé par voie postale et récupéré lors d'une réunion de service. Dans les deux cas, les MDS ont accepté d'être les relais entre les interlocuteurs qui auraient besoin d'informations complémentaires par rapport à l'étude et nous-même.

9.4. Ajustements

9.4.1. Sur le territoire de Châtillon-sur-Chalaronne

Début juin 2009, la totalité des questionnaires des familles d'accueil était rendue, une dernière relance en juillet 2009, pour tenter d'obtenir les trois manquants, avec le soutien du responsable de la MDS, n'ayant pas été suivie d'effet. Pour les établissements d'accueil collectif et les enseignants, les retours ont été plus espacés dans le temps. Une relance par courrier électronique mi-mai a permis de déclencher un certain nombre de réponses avant la fin de l'année scolaire. Les travailleurs sociaux de la MDS ont, pour leur part, rendu l'ensemble des questionnaires début septembre 2009.

Les familles d'accueil ont quasiment toutes répondu au questionnaire, leur participation ayant été présentée comme partie intégrante de leur fonction. De la même façon, les travailleurs sociaux de la MDS de Châtillon ont rempli les documents qui leur étaient destinés avec un très fort taux de retour.

³⁵² Le détail chronologique et technique figure en Annexe 34.

Les travailleurs sociaux référents des jeunes en établissements se répartissent sur douze lieux géographiques, dans trois départements différents. Ils exercent, de plus, leur activité dans une grande diversité de structures, de la MECS à l'appartement éducatif, en passant par le lieu de vie. Nous constatons que les personnels des établissements situés dans l'Ain ont répondu et qu'aucun, dans les deux autres départements, ne l'a fait, à l'exception d'un retour pour un jeune en Saône-et-Loire.

Les enseignants sollicités relèvent de 43 établissements différents :

- 15 écoles primaires, toutes dans l'Ain, à l'exception d'une en Saône-et-Loire,
- 9 collèges, dont sept dans l'Ain, un en Saône-et-Loire et un dans le Doubs,
- 5 lycées dont 3 dans l'Ain et 2 dans le Rhône,
- 2 Maisons familiales rurales (MFR) dans l'Ain,
- 6 établissements accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement (ESAT, IME, ITEP³⁵³), dont 5 dans l'Ain et un en Saône-et-Loire,
- 6 établissements proposant des formations par l'apprentissage, dont 3 dans l'Ain, un en Saône-et-Loire, un dans le Rhône et un dans la Loire.

Les retours ont été les suivants :

- 9 en primaire, sur 21 enfants concernés
- 5 en collège, sur 15
- aucun en lycée, sur 6
- 2 en MFR, sur 2
- 1 en établissement accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement, sur 6

³⁵³ ESAT : Etablissement et Services d'Aide par le Travail. « Les ESAT, anciennement centres d'aide par le travail (CAT), permettent à une personne handicapée d'exercer une activité dans un milieu protégé si elle n'a pas encore acquis assez d'autonomie pour travailler en milieu ordinaire. L'orientation en ESAT, décidée par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), vaut reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé ». Définition disponible sur www.vosdroits.service-public.fr. [Consulté le 7 septembre 2013].

IME : Instituts Médico-Educatifs. *Les IME ont pour mission d'accueillir des enfants et adolescents handicapés atteints de déficience intellectuelle, quel que soit le degré de leur déficience [...]. Ils regroupent ce que l'on désignait auparavant par 'Instituts Médico-Pédagogiques' (IMP) et 'Instituts Médico-Professionnels' (IMPro)*. Disponible sur www.annuaire.action-sociale.org. [Consulté le 9 septembre 2013].

ITEP : Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques. *Les ITEP ont pour mission d'accueillir des enfants, adolescents ou jeunes adultes, qui présentent des difficultés psychologiques s'exprimant par des troubles du comportement perturbant gravement leur socialisation et leur accès à la scolarité et à l'apprentissage* ». Ibidem.

- 1 en établissement proposant des formations par l'apprentissage sur 6.

Au moment de la diffusion du questionnaire, un jeune n'était plus scolarisé pour raison médicale, deux autres étaient retournés dans leur famille d'origine, avec, pour l'un, un arrêt de la scolarisation à la date anniversaire de ses 18 ans, correspondant à son retour en famille. Enfin, un jeune, en situation de handicap, se retrouvait sans emploi et en projet de reconversion.

9.4.2. Sur le territoire de Bourg-en-Bresse

Les questionnaires issus des familles d'accueil nous ont été restitués lors de la réunion de service de la MDS le 9 juin 2009. Au total, 27 questionnaires n'ont pas été rendus : un jeune avait quitté le service et, dans les 26 autres cas, il n'y a eu aucune réaction aux relances. Les établissements d'accueil collectifs ont répondu massivement. En particulier, les deux établissements où nous nous sommes rendue pour rencontrer l'équipe d'encadrement et de professionnels et qui sont aussi les plus importants au regard du nombre d'enfants accueillis ont renvoyé tous les questionnaires. A la différence du territoire de Châtillon, on ne note pas ici de distinction nette entre les taux de réponse des établissements de l'Ain et ceux des autres départements. Des travailleurs sociaux se sont montrés dubitatifs. Leur engagement fut cependant des plus importants avec un très fort taux de retour des questionnaires, en janvier 2010, soit sur l'année scolaire suivante. Les enseignants ont été plus nombreux à répondre que sur Châtillon (plus de 4/10 au lieu d'un tiers). Etaient ainsi concernés :

- 39 écoles primaires, dont 34 écoles dans l'Ain, une en Saône-et-Loire, une dans le Jura, une dans la Loire et deux en Isère.
- 27 collèges dont 21 dans l'Ain, 3 en Isère, 1 dans le Jura, 1 dans le Rhône, 1 en Saône-et-Loire.
- 10 lycées, dont 9 dans l'Ain et un en Isère.
- Deux MFR, dans l'Ain.
- 10 établissements accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement, dont 9 dans l'Ain.

- 6 établissements proposant des formations par l'apprentissage, dont 3 dans l'Ain, 2 dans le Rhône et un en Isère.

Les retours se présentent ainsi sur Bourg-en-Bresse :

- 42 en primaire, sur 73 enfants concernés.
- 21 en collège, sur 42 jeunes concernés.
- 6 en lycée, sur 12.
- 1 en MFR, sur 2.
- 6, en établissement accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement sur 27.
- Aucun, en établissement proposant des formations par l'apprentissage, sur 8.

Deux jeunes n'étaient plus dans le circuit scolaire au moment de l'enquête : l'un était accueilli en ESAT et l'autre occupait un CDI, à la suite de la fin de sa prise en charge en IME. De plus, deux jeunes n'étaient pas scolarisés, de longue date, pour raison médicale. Enfin, un jeune d'origine étrangère, arrivé depuis peu en France, suivait des cours d'alphabétisation dans le cadre de la Mission Générale d'Insertion.

9.5. La population de référence

C'est donc en fonction des retours que nous avons constitué la population de référence de notre étude, qui peut se définir comme l'ensemble des jeunes des deux MDS concernées, pour lesquelles nous disposons d'informations, fournies par les questionnaires remplis et restitués.

9.5.1. Constitution

Tableau 9-1 : **Présentation de la population de référence**

Population de référence (jeunes faisant l'objet de l'étude)	MDS de Châtillon-sur- Chalaronne		MDS de Bourg-en- Bresse		Ensemble	
	60		169		229	
RETOURS des questionnaires adressés aux	Effectifs de jeunes ³⁵⁴	% sur la MDS	Effectifs de jeunes	% sur la MDS	Effectifs de jeunes	% sur l'ensem- ble
Familles d'accueil	34 /37	92%	79/106	75%	113/143	79%
MECS et établissements assimilés	14/ 22 ³⁵⁵	64%	45/55	82%	59/77	77%
Total accueil	48/59	81%	124/161³⁵⁶	77%	172/220	78%
Travailleurs sociaux référents (MDS)	54/60	90%	160/169	95%	214/229	93%
Enseignants	18/56 ³⁵⁷	32%	76/164 ³⁵⁸	46%	94/220	43%

9.5.2. Premiers constats

Pour la partie « questionnaire », nous avons mobilisé trois types d'acteurs : les accueillants, les enseignants et les travailleurs sociaux référents. Nous avons obtenu, sur l'ensemble des deux zones, un très fort taux de retour de la part des travailleurs sociaux référents ainsi qu'en provenance des lieux d'accueil. Les enseignants ont répondu à hauteur

³⁵⁴ Lire : sur 37 jeunes accueillis en familles d'accueil, 34 questionnaires ont été retournés.

³⁵⁵ Pour un jeune, accueilli en Centre psychothérapeutique à plein temps pour une longue durée, nous n'avons aucune information sur le lieu de placement où il est confié.

³⁵⁶ Pour 8 jeunes, nous n'avons eu aucune information sur leur lieu de placement.

³⁵⁷ Pour 4 jeunes, l'enseignant ne pouvait pas répondre pour cause d'hospitalisation longue durée, abandon des études, fin des études et recherche d'emploi.

³⁵⁸ Pour 5 jeunes, l'enseignant ne pouvait pas répondre pour cause d'hospitalisation longue durée, mise en place d'un programme d'alphabétisation, embauche, entrée en ESAT.

de 3 à 4 sur 10. Plusieurs éléments d'interprétation peuvent être suggérés pour tenter de comprendre ces différences :

9.5.2.1. Sur la totalité de la population

- C'est avec le soutien et l'organisation du Conseil général de l'Ain que nous avons mené cette recherche : l'aval des élus et de la Direction adjointe s'est doublé d'un réel intérêt pour ce travail. Le retour a été particulièrement fort chez les personnels travaillant au sein même des MDS.
- Une majorité d'assistants familiaux se sont dits intéressés par le sujet de la recherche. Nous avons recueilli ce même sentiment chez les personnels des lieux collectifs d'accueil. On notera, cependant, dans les deux cas, l'expression d'éléments modulant une totale adhésion. S'exprime ainsi, pour une majorité d'accueillants, un intérêt pour la scolarité du jeune confié, mais dans une confrontation avec l'exercice d'une profession et de ses réalités : *On ne met pas tous les attentes au même endroit. Ils ne seront pas tous ingénieurs ; c'est important avant tout qu'ils soient bien dans leur tête...*
- Les enseignants ont été impliqués dans la recherche de façon plus indirecte, au sens où il n'y a pas eu d'instance centrale à impulser une participation. 43% d'entre eux ont répondu, tous niveaux confondus. Les familles d'accueil de Bourg-en-Bresse, qui ont eu un contact direct avec eux, rapportent les raisons suivantes pour les non-réponses : manque de temps, doutes quant à notre légitimité à mener cette étude et souhait que les documents portent le sceau de l'IA, refus de transmettre ce qu'ils considèrent être de leur domaine réservé, peur de représailles, pas d'intérêt pour ce genre de recherche.

Par ailleurs, nous avons constaté une diversité de modalités, à l'intérieur d'un même établissement :

- Réponses de tous les enseignants
- Réponses de quelques enseignants, dans un même établissement
- Aucune réponse

On note enfin pour les écoles primaires, les collèges et les lycées des taux de réponses des enseignants qui évoluent relativement à la proximité lieu d'accueil-école :

- L'école primaire, située en général sur la commune de résidence, permet une connaissance de l'enseignant et un contact fréquent.
- Le collège, au chef-lieu de canton, accueille des jeunes qui, généralement, sont transportés en car.
- Le lycée est souvent éloigné du lieu de résidence, le jeune y séjournant parfois en internat, de sorte que les rencontres entre équipe éducative et accueillants peuvent être très réduites.

Tableau 9-2 : Retours des questionnaires par les enseignants

Types d'établissements scolaires	Retours pour les jeunes de la MDS de Châtillon		Retours pour les jeunes de la MDS de Bourg-en-Bresse		Ensemble des retours	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Ecoles primaires	9/21	43	42/73	57	51/94	54
Collèges	5/15	33	21/42	50	26/57	46
Lycées	0/6	0	6/12	50	6/18	33
MFR	2/2	100	1/2	50	3/4	75
Etablissements accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement	1/6	17	6/27	18	7/33	21
Etablissements proposant des formations par l'apprentissage	1/6	17	0/8	0	1/14	7
Total	18/56	32%	76/164	46%	94/220	43%

9.5.2.2. Approche comparative des deux territoires

En tendance, les retours des enseignants ont été plus nombreux proportionnellement sur la Bourg-en-Bresse que sur Châtillon. Deux éléments peuvent être avancés pour tenter d'éclairer ces écarts :

- Le territoire de Bourg-en-Bresse compte une part un peu plus importante d'écopiers et de collégiens que celui de Châtillon ; or, ce sont ces deux catégories qui pèsent le plus en termes de réponses.

- Il est vraisemblable que les modalités de diffusion aient eu un impact sur le taux de réponses des enseignants : à Châtillon, les professeurs ont reçu le questionnaire par la poste alors qu'à Bourg, il leur a été remis en main propre par l'accueillant. Dans le premier cas, le relatif anonymat d'un courrier n'a sans doute pas procuré le même élan qu'un contact direct avec la famille d'accueil ou l'éducateur, comme ce fut le cas à Bourg.

9.5.2.3. Focus sur des établissements particuliers

Les lycées : sur Châtillon, nous n'avons eu aucun retour pour quelque lycée que ce soit : 4 lycées professionnels différents, un lycée préparant au BTS MUC (Management des Unités Commerciales) et un autre, sur lequel nous n'avons pas d'information. Sur Bourg-en-Bresse, les jeunes fréquentent dix lycées différents majoritairement professionnels (9 jeunes sur 12). Sur 6 retours d'enseignants au total, 5 émanent d'établissements de la ville même de Bourg-en-Bresse, siège de la MDS, ce qui pourrait laisser penser que les enseignants ont eu plus tendance à répondre ici car ils voyaient plus le sens de leur apport. Notons enfin que les trois lycées, qui, outre des filières professionnelles, proposent également un enseignement général et technologique, ont répondu au questionnaire.

Les centres de formation pour apprentis : une seule réponse nous est parvenue, pour un jeune en CAP « soins aux équidés ». Ce constat d'un très faible taux de retour peut être mis en relation avec le fait que l'accent est placé, dans ces cursus, sur l'aspect pratique et professionnel. Le fait que le questionnaire interroge pour partie les résultats scolaires du jeune n'a pas trouvé d'écho favorable, même si toute formation professionnelle englobe une partie d'enseignement général et des apports plus théoriques. Le document faisait référence également à d'autres caractéristiques, détachées de l'aspect évaluatif et normatif.

Les établissements accueillant des jeunes en situation de handicap ou de troubles du comportement : 7 réponses ont été enregistrées, pour un total de 33 jeunes. Dans quatre cas

sur 6, émanant en particulier d'ITEP, il est fait état de troubles du comportement, qui rendent les apprentissages difficiles. 17 jeunes sont accueillis en IME ou IMPro et le travailleur social référent ou l'assistant familial précise, par exemple, *que les résultats scolaires ne sont pas qualifiables, que l'enfant ne prononce que quelques mots et ne peut donc rentrer dans d'autres apprentissages, qu'il/elle souffre de déficience intellectuelle.*

Les Maisons familiales rurales : elles ont fourni trois retours sur 4 questionnaires. Accueillant des jeunes dès la 5^{ème} ou après la 3^{ème}, il s'agit d'établissements aux effectifs modérés et qui mettent l'accent sur une prise en charge individualisée. Les jeunes qui y étudient sont, pour une majorité, des élèves qui ont difficilement trouvé leur place dans les apprentissages du collège. Ils sont alors soit motivés par un secteur professionnel, qu'ils expérimentent à la MFR ou bien orientés ici par obligation. Le fait que les formateurs n'y effectuent pas que des tâches d'enseignement, d'une part, et que l'internat y soit la règle, d'autre part, constituent sans doute les conditions d'une très bonne connaissance de chacun.

9.6. Constitution de la population dite en réussite scolaire

Comme nous l'avons exposé plus haut, la réussite scolaire peine à trouver une définition unique. Par ailleurs, notre expérience professionnelle nous invite à la plus grande prudence : un élève peut en effet se révéler, au lycée par exemple, alors que ses résultats auparavant ne parlent pas en sa faveur, tandis qu'à l'inverse, un autre, aux bons résultats obtenus sans beaucoup de travail, pourra voir ses performances notablement baisser en arrivant en 4^{ème} ou en 1^{ère} par exemple. Un enfant, qui, peut-être, aura de très bonnes aptitudes, négligera l'écrit et la correction de la langue, car, pour lui, « c'est la réponse qui compte » et non la façon dont elle est formulée : il encourra des risques certains d'être évalué négativement. La question est donc épineuse...

Il nous fallait pourtant trancher. Nous avons alors fait le choix de recourir à l'appréciation de ceux qui côtoient, au quotidien ou au moins régulièrement, l'enfant ou le jeune confié, qui le connaissent bien, le voient s'investir dans sa scolarité ou y renoncer.

Cette posture peut questionner :

- Aurait-il été possible de procéder autrement ?

- Qu'est-ce qui légitime les accueillants et travailleurs sociaux, en particulier, à apprécier la réussite scolaire ? N'est-ce pas une question réservée aux professionnels de l'enseignement ?
- La place de l'affectif n'est-elle pas prégnante ?
- Comment gérer des appréciations divergentes de ces différents interlocuteurs ?

9.6.1. Des interrogations

Aurait-il été possible de procéder autrement ?

Nous aurions pu travailler à partir des relevés de notes des élèves. Compte tenu du taux de retours que nous avons eu des enseignants et des réserves qui ont été émises vis-à-vis de cette recherche, cela ne nous a pas semblé envisageable. Par ailleurs, dans ce scénario, il aurait fallu obtenir l'accord écrit des parents pour avoir accès aux évaluations. Enfin, il aurait été difficile, voire impossible, de travailler sur plus d'une année scolaire, au vu des changements d'établissements. En tout état de cause, il aurait fallu que cette étude soit réalisée à la demande des instances de l'Education nationale.

Qu'est-ce qui légitime les accueillants et travailleurs sociaux, en particulier, à apprécier la réussite scolaire ? N'est-ce pas une question réservée aux professionnels de l'enseignement ?

Comme tout jeune, l'enfant placé est entouré d'une cohorte d'adultes qui l'accompagnent dans son évolution. Son temps est réparti entre son lieu d'accueil, son établissement scolaire et les moments où il rencontre ses pairs et/ou se livre à des activités extrascolaires par exemple. Dans le cas particulier de l'ASE, se rajoutent d'autres espaces et d'autres adultes, tels que la famille d'origine et le Conseil départemental, dans leurs diverses interventions. Or, du fait même du placement, ces différents interlocuteurs sont amenés, institutionnellement, à se rencontrer : ainsi, pour ne citer qu'un exemple, les « synthèses » sont-elles l'occasion de réunir, autour du jeune, parents, accueillants, TISF (Techniciens de l'intervention sociale et familiale), travailleurs sociaux, responsable de MDS, psychologue.... Ils échangent, avec le jeune, sur son quotidien, son évolution, ses perspectives... Le

travailleur social référent qui a, quant à lui, une connaissance, dans la durée, de l'enfant, rédige le rapport de synthèse et assure tant un lien entre les apports de chacun qu'une cohérence des informations. Même si la continuité des personnes ne peut être réalisée parfaitement, en raison des mouvements de personnel en particulier, le dossier écrit, document de référence, fait état de l'ensemble du suivi, de même que la diversité des acteurs est garante d'une fiabilité dans le transfert des informations. Bien que les enseignants ne fassent pas partie de cette instance, l'école y est abordée, au même titre que de nombreux autres sujets et donne l'occasion à chacun de s'exprimer, au regard de ses compétences, de ses observations, de ses interrogations.

En la matière, ce sont essentiellement les accueillants qui détiennent les informations, au travers de leur contact avec les enseignants, de leur connaissance des documents scolaires (cahiers, bulletins d'évaluation...) et de leur observation, au quotidien le plus souvent, de la façon dont le jeune vit son rapport à l'école, par les leçons à la maison par exemple.

Si le jeune est suivi au plan psychologique, le professionnel peut également apporter sa contribution et son éclairage spécifiques.

Au total, c'est donc un grand nombre d'éléments qui sont partagés et discutés par des interlocuteurs divers. Chacun est à la fois spécialisé dans son domaine professionnel mais également en lien avec différents autres champs, qui entrent en résonance et produisent un état général de la situation du jeune confié.

Dans cette globalité, l'école n'est aucunement un terrain réservé. Elle ne se mesure pas qu'à l'aune des notes, elle occupe une place qui ne se limite pas aux heures passées en classe, elle est régulièrement l'objet d'enjeux, de conflits et, de ce fait, elle est centrale au quotidien. Elle concerne tous les professionnels, qui la présentent, la décrivent et la perçoivent en fonction de leurs représentations spécifiques, sans qu'aucune ne soit supérieure aux autres.

D'où notre choix de nous appuyer sur cette diversité.

La place de l'affectif n'est-elle pas prégnante ?

Le professionnalisme ne réduit pas à néant l'affectif et peut-être serons-nous confrontée, au cours de cette recherche, à des situations où celui-ci touchera celui-là. Ainsi pourrait-être qualifié de réussite scolaire le parcours d'un jeune particulièrement méritant, mais dont les

résultats sont pourtant modestes. Dans le plus grand respect des informations qui nous ont été confiées, nous ne nous arrogerons pas le droit de considérer que telle ou telle appréciation relève ou non d'une « dérive compassionnelle ». Cependant, nous accorderons la plus grande importance aux commentaires et explicitations accompagnant, dans le questionnaire, les réponses aux questions relatives aux résultats et à la position scolaires et serons amenée à discuter certaines options, au regard notamment de notre propre définition de la réussite³⁵⁹.

Comment gérer des appréciations divergentes de ces différents interlocuteurs ?

Nous l'avons dit, les représentations et l'expression de chacun sur l'école et sur la réussite scolaire varient, non seulement en fonction des individus mais aussi selon les identités professionnelles. Notre étude n'échappe pas à la règle et un certain nombre de jeunes sont perçus, selon l'interlocuteur, de façon notoirement différente. Nous avons fait le choix d'accorder à chaque évaluateur le même poids et pris le parti du calcul d'une note synthétique, issue de la moyenne arithmétique des notes accordées par chaque interlocuteur. Cette option, qui, de fait, va dans le sens d'un gommage relatif des divergences, conduira au repérage des sujets à rencontrer, puisqu'identifiés comme « globalement en réussite scolaire ». De plus, le fait de calculer la moyenne des appréciations est conforme à ce qui se passe dans l'école française aujourd'hui : un jeune validera un examen car il aura obtenu la moyenne à ses épreuves. C'est ce principe que nous reprendrons ici.

Un autre choix aurait pu être de retenir tous les jeunes identifiés en réussite scolaire par au moins l'un des interlocuteurs. Dans ce cas, nous ne nous serions intéressée qu'à une réponse sur trois et aurions potentiellement mis de côté les deux autres, même si celles-ci convergeaient pour traduire une situation d'échec scolaire par exemple. Une supériorité aurait alors été accordée à l'un des répondants, celui-là même qui aurait a priori abondé dans le sens de notre étude. Nous n'avons pas choisi cette voie.

Nous avons cependant fait entrave à ce principe dans le cas où nous n'avions qu'une seule réponse sur trois. Soit nous rejetons le sujet, quand bien même il était déclaré en réussite scolaire, au motif que seul un interlocuteur avait qualifié ses résultats, et que, dans ce scénario, nous accordions une primauté à une réponse sur les autres, soit nous le conservons, en raison de l'intérêt de toute réponse, pour peu qu'elle soit conforme au protocole établi.

³⁵⁹ Voir paragraphe 5.1.

Partant du principe qu'une réponse n'a pas à souffrir de l'absence des autres, nous avons gardé les sujets n'ayant fait l'objet que d'un retour sur trois. Pour autant - et cela concerne 6 jeunes -, nous ferons une étude spécifique de ce groupe, afin de vérifier qu'effectivement, nous sommes dans le cas d'une réussite scolaire³⁶⁰.

9.6.2. Des choix

Chacun des destinataires d'un questionnaire a eu à se positionner sur les deux interrogations suivantes et à entourer, chaque fois, la réponse qui lui semblait la plus pertinente :

Comment qualifiez-vous les résultats scolaires de l'enfant/ du jeune ?

Très bons bons moyens faibles très faibles

Comment estimez-vous la position scolaire de l'enfant / du jeune ?

Réussite scolaire difficulté scolaire échec scolaire

- Nous avons affecté à chaque réponse une valeur :

Très bons	bons	moyens	faibles	très faibles
3	2,5	2	1,5	1

Réussite scolaire	difficulté scolaire	échec scolaire
3	2	1

- Nous avons ensuite, pour chaque jeune, fait la somme des valeurs retenues pour chacune des deux séries et ceci pour chaque destinataire ayant retourné le questionnaire.

³⁶⁰ Voir paragraphe 13.8.1.

- Nous avons alors calculé la moyenne arithmétique des sommes obtenues pour chaque destinataire à propos d'un même jeune et décidé de retenir, pour un entretien, ceux qui obtenaient une note de synthèse supérieure ou égale à 5.

Tableau 9-3 : Exemple

Sujet N°7	Réponse de l'accueillant	Réponse du travailleur social référent	Réponse de l'enseignant
Qualification des résultats scolaires (et valeur correspondante)	Bons (2,5)	Moyens (2)	Moyens (2)
Estimation de la position scolaire	Réussite (3)	Réussite (3)	Réussite (3)
Note calculée	$2,5+3=5,5$	$2+3=5$	$2,5+3=5$
Moyenne arithmétique des notes des trois destinataires	$(5,5+5+5)/3= 5,16$ JEUNE RETENU POUR L'ENTRETIEN car $5,16 > 5$		

9.6.3. Des difficultés

9.6.3.1. Des difficultés de bornage

L'entrée par les résultats scolaires, avec cinq graduations, nous a semblé explicite pour chacun des répondants et d'un usage aisé, en lien possible avec les notes obtenues et les documents d'évaluation utilisés dans les établissements. Il s'agit théoriquement d'un reflet de ce que les enseignants transmettent.

Nous avons souhaité compléter cette première échelle par une appréciation qui engage chaque répondant de façon plus personnelle et plus qualitative : plus personnelle, avec la préoccupation déjà évoquée de permettre à toute personne de se positionner, au titre de sa connaissance générale du jeune ; plus qualitative, afin de soumettre à l'épreuve du

questionnement les liens automatiques du style « très bons résultats »/« réussite scolaire » ou « résultats très faibles »/« échec scolaire ».

Le fait que nous ayons retenu trois graduations pour estimer la position scolaire du jeune relève aussi d'une identification au langage communément utilisé et d'une facilité d'utilisation. Cela permet une détermination, mais aussi une gamme de nuances que n'ont pas manqué d'utiliser les répondants. La borne du 5 demande, elle aussi, explication. Le tableau ci-dessous regroupe ses différents modes d'obtention.

Tableau 9-4 : Détermination des seuils de réussite scolaire

Résultats \	Réussite	Difficulté	Echec
très bons	6	5	4
Bons	5,5	4,5	3,5
Moyens	5	4	3
Faibles	4,5	3,5	2,5
très faibles	4	3	2

Seront ainsi considérés en réussite scolaire ceux pour qui s'établit un consensus de réussite, y compris si leurs résultats sont moyens, et ceux qui obtiennent de très bons résultats, mais dans une classe ou une filière où ils ont été orientés en raison de leurs précédentes difficultés scolaires.

Se pose aussi la question de la note synthétique de 4,5, et celle d'un élargissement possible ou d'une position de principe qui exclurait toute exception. Nous avons fait le choix d'étudier chaque cas particulier, mais n'avons conservé aucun de ces profils pour l'entretien³⁶¹.

9.6.3.2. Des difficultés liées à la temporalité

Il est difficile de parler de réussite scolaire, en ayant appréhendé ses composantes à un moment précis, celui de cette recherche. Les contraintes de l'étude vont cependant dans ce sens, même si l'on peut faire l'hypothèse que les accueillants et les travailleurs sociaux apportent une stabilité et une modération dans l'évaluation, qui ne se limitent pas au seul

³⁶¹ On retrouvera, en Annexe 35, l'ensemble de ces profils.

instant de l'enquête. Il est vraisemblable que nous aurons laissé de côté certains jeunes qui pourraient réussir scolairement mais qui se sont trouvés en difficulté au moment de l'étude, tout comme, à l'inverse, nous rencontrerons probablement de bons élèves conjoncturels. Finalement, nous obtenons 83 jeunes identifiés comme étant en réussite scolaire, ce qui représente une proportion de 36 % de la population de départ (229).

9.7. Une population à rencontrer

Nous avons tout d'abord fait le point avec les responsables de MDS quant aux jeunes retenus. Nos propositions n'ont pas appelé de commentaires particuliers. Il nous a été demandé de ne pas rencontrer quatre jeunes dont les parents ou assistants familiaux connaissaient de graves problèmes de santé.

Les jeunes enfants (de 6 à 9 ans) ont été intégrés dans le cadre du questionnaire dès le départ. Retenus à partir de CP, qui marque le début de la scolarité obligatoire, ils ont largement contribué à la collecte d'informations puisqu'ils représentent $\frac{1}{4}$ des effectifs totaux. Cependant, quelques assistants familiaux et travailleurs sociaux se sont opposés à la participation de si jeunes enfants à des entretiens. Par ailleurs, la collecte d'informations réalisée auprès de ceux qui étaient partants a été difficile : peu d'enfants se sont exprimés autrement que par de brèves réponses à nos questions - sans doute aurait-il fallu prévoir des modalités spécifiques, comme l'accompagnement de professionnels de l'ASE -. Nous avons donc fait le choix de n'intégrer que partiellement³⁶² à notre analyse de contenu des entretiens, ceux des enfants en-deçà de 10 ans, soient 16 contributions.

Entre la période de diffusion des questionnaires (printemps 2009) et la réalisation des entretiens (hiver et printemps 2009-2010), 11 jeunes sont repartis dans leur famille d'origine ou ont quitté les services des MDS étudiées.

Pour les mineurs, nous avons envoyé un courrier aux parents pour leur demander leur accord. Quatre familles ont répondu négativement, pour sept jeunes.

Pour les 48 jeunes restants, les secrétaires de MDS ont pris contact avec les familles d'accueil et les établissements pour fixer un rendez-vous. Les MDS nous ont transmis les coordonnées téléphoniques des jeunes majeurs. Finalement, il nous a été impossible de joindre un majeur ; 3 autres ne sont pas venus au rendez-vous et n'ont pas donné suite à nos

³⁶² Ce sera le cas pour leurs verbatim, par exemple.

relances ; une jeune a refusé (N°36) de nous rencontrer ; un jeune nouvellement arrivé en France et en phase d'apprentissage de la langue n'a pas souhaité participer à l'entretien.

Au total, nous traiterons 39 entretiens lors de l'étude qualitative globale (5 élèves de primaire, 16 collégiens, 18 lycéens ou en équivalent lycée). Dans la majorité des cas, le lieu de rencontre fut une salle mise à notre disposition dans les locaux des MDS. Cependant, il nous a parfois été demandé de nous rendre chez l'assistant familial, à la MECS ou directement chez le jeune majeur. Les parents ont eu la possibilité d'assister à l'entretien, ainsi que les assistants familiaux.

Enfin, il nous est apparu enrichissant de tenter d'entrer en contact avec des adultes ayant été placés durant leur enfance et ayant, chacun, leur regard sur la réussite scolaire. En effet, la distance due à l'âge pouvait, selon nous, apporter un éclairage supplémentaire et, à défaut d'étude longitudinale, établir un continuum entre les âges de la vie. Cette partie de notre travail n'a donné lieu qu'à un entretien (sans questionnaire). Ainsi avons-nous pu compléter notre étude auprès des jeunes par 7 entretiens d'adultes.

PARTIE IV : RESULTATS QUANTITATIFS ET ANALYSE

CHAPITRE 10 : Population étudiée

Nous sommes en présence de deux territoires de taille nettement différente et il sera intéressant d'étudier la variabilité des résultats sur chacun d'eux. Au-delà de cet aspect quantitatif, nous serons amenée à travailler sur les éventuelles différences en termes de populations de jeunes accueillis et de politiques menées.

10.1. Caractéristiques de la population étudiée au plan de l'identité

10.1.1. Genre

Tableau 10-1 : Genre de la population accueillie, par territoire

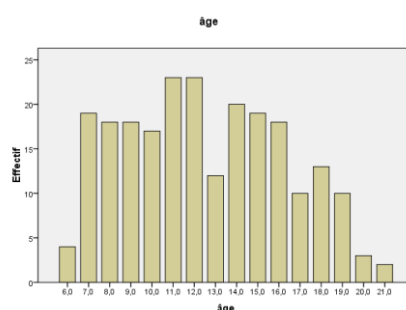
	Châtillon-sur-Chalaronne	Bourg-en-Bresse	Total
Effectif	60	169	229
Genre	35 garçons (58%) 25 filles (42%)	95 garçons (56%) 74 filles (44%)	130 garçons (57%) 99 filles (43%)

Nous retrouvons ici, et cela corrobore les statistiques nationales³⁶³, une population accueillie majoritairement masculine.

10.1.2. Age

La population étudiée a de 6 à 21 ans, avec un âge moyen de 12 ans et demi, conforme là encore à la moyenne nationale³⁶⁴.

Figure 10-2 : Age de la population étudiée



³⁶³ Se référer au paragraphe 2.4.2.4.

³⁶⁴ Ibidem.

Une analyse plus fine fait apparaître les éléments suivants :

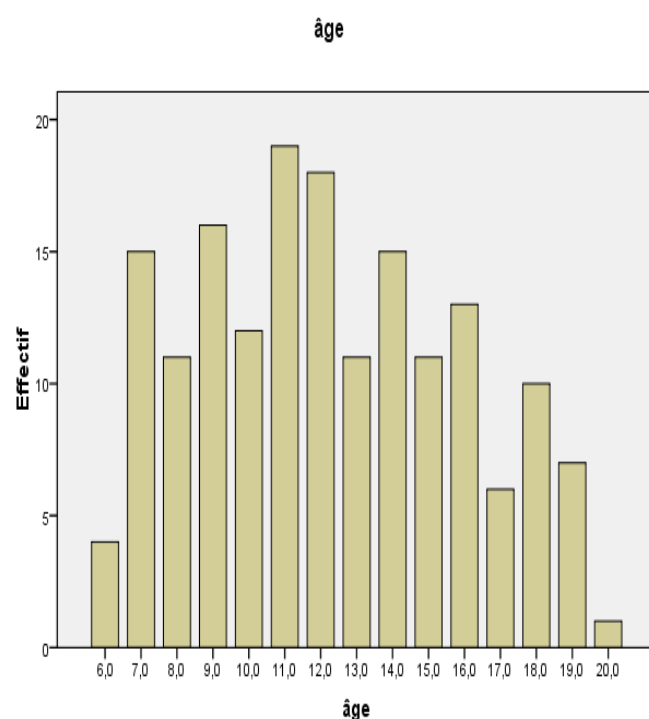
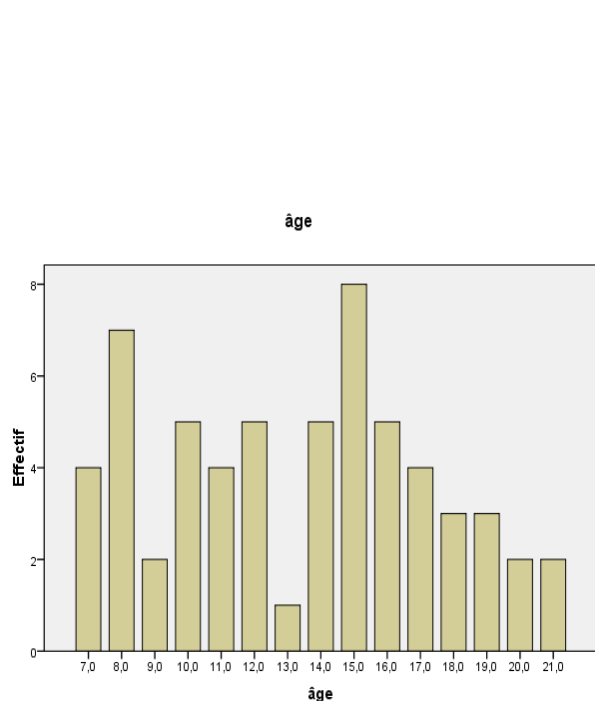
Un quart de l'effectif a entre 6 et 9 ans (soit 25% de l'effectif concentré sur ces 4 ans), un quart a 15 ans ou plus (soit 25% de l'effectif réparti sur 7 années, mais avec seulement 5 jeunes de 20 et 21 ans), 50% sont répartis sur 5 années de l'adolescence.

10.1.3. Age et territoire de rattachement

Figure 10-3 : Age de la population accueillie, par territoire

Chatillon-sur-Chalaronne

Bourg-en-Bresse



La population accueillie est un peu plus âgée sur Chatillon (13,3 ans de moyenne, médiane à 14 ans) que sur Bourg-en-Bresse (12,2 ans de moyenne, médiane à 12 ans) : cette différence peut s'expliquer par la présence, sur le territoire de Bourg-en-Bresse d'une Maison de l'enfance (Bourg-en-Bresse) et d'une MECS (Saint-Nizier-le-Bouchoux) qui accueillent de nombreux jeunes enfants.

10.1.4. Age, genre et territoire de rattachement

Figure 10-4 : Proportion de garçons accueillis

	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans	Total
Population totale	30/59 50,8%	54/95 56,8%	39/60 65,0%	7/15 46,6%	130/229 56,7%
Bourg-en-Bresse	35/46 54,3%	39/75 52,0%	27/40 67,5%	4/8 50,0%	95/169 56,2%
Châtillon-sur-Chalaronne	5/13 38,4%	15/20 75,0%	12/20 60,0%	3/7 42,8%	35/60 58,3%

Lecture : Sur la population totale de 59 jeunes de moins de 10 ans, on trouve 30 garçons, ce qui correspond à 50,8% des moins de 10 ans.

Figure 10-5 : Ratio garçons/ filles (nombre de garçons/nombre de filles)

	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans	Total
Population totale	0,93 28/59	1,32 54/95	1,86 39/60	0,88 7/15	1,31 130/229
Bourg-en-Bresse	1,19 25/46	1,08 39/75	2,07 27/40	1,00 4/8	1,28 95 /169
Châtillon-sur-Chalaronne	0,62 5/13	3,00 15/20	1,50 12/20	0,75 3/7	1,4 35 /60

Lecture : Sur 13 jeunes de moins de 10 ans accueillis sur Châtillon-sur-Chalaronne, il y a 5 garçons. La proportion de garçons relativement à celle des filles est de 5/8 soit 62% (0,62).

Bourg se caractérise par une proportion de garçons plus forte en particulier pour les 15-18 ans. Châtillon, en revanche, se distingue par un taux beaucoup plus important d'adolescents masculins de 10 à 14 ans : ils y sont trois fois plus nombreux que les filles. Au total, cette dernière zone est aussi un peu plus masculine.

10.1.5. Lieu de naissance

On note pour cet item un nombre significatif de non-réponses : 106 sur 229. Sur les 123 réponses renseignées, se dégage une nette prédominance de l'Ain, comme département de naissance (81/123), suivi du Rhône (16/123). Au total, 99/123 (80%) des jeunes sont nés en Rhône-Alpes et 87% en Rhône-Alpes ou dans une région limitrophe. 5 jeunes sont nés dans un pays étranger (Albanie, Chili, Géorgie, Italie, Maroc).

10.2. Caractéristiques de la population étudiée au plan de la santé

10.2.1. Santé physique

La qualification de l'état de santé physique du jeune par les travailleurs sociaux se présente ainsi, sur 213 dossiers renseignés :

- 50 jeunes sont en très bon état de santé physique
- 117 en bon état de santé physique
- 8 en assez bon état de santé physique
- 25 vont moyennement bien
- 11 ont un état de santé physique dégradé
- 2 ont un état de santé physique très dégradé.

Au total, plus des $\frac{3}{4}$ des jeunes vont bien ou très bien physiquement. Cet état favorable est surtout net à Châtillon : 83 % des jeunes sont dans ce cas, contre 76 % à Bourg. De même, ils sont plus nombreux dans cette dernière zone à aller moyennement bien.

S'agissant des dernières catégories, les troubles relevés sont les suivants :

- pas de précisions pour deux jeunes
- état de santé très dégradé, associé à des troubles psychologiques (N°31)³⁶⁵
- syndrome d'alcoolisation fœtale et difficultés au plan physique (N°131)
- brûlures sur 80 % du corps (N°37)
- cytopathie mitochondriale (anémie chronique) (N°116)
- syndrome de Prader-Willi³⁶⁶ (N°221)
- obésité (N°342)
- anorexie boulimie (N°356)
- surpoids (N°357)
- obésité atteignant un seuil critique (N°358)
- prise de poids importante, problèmes alimentaires (N°333)
- aucun soin d'une jeune de 16 ans vis-à-vis de sa santé (N°335).

³⁶⁵ Ces numéros correspondent aux questionnaires et sont à retrouver dans l'exploitation par le logiciel SPSS.

³⁶⁶ Il s'agit d'une maladie génétique rare, qui se traduit dans les premières années par une hypotonie majeure, puis, de l'enfance à l'âge adulte, par de l'hyperphagie, des troubles de l'apprentissage et du comportement, voire des troubles psychiatriques profonds.

Si une majorité de jeunes bénéficie d'une bonne voire très bonne santé physique - nous retrouvons ici un constat établi par d'autres études³⁶⁷ -, de sérieux problèmes sont à noter chez 6% des jeunes, avec une prévalence des problèmes liés au poids et à l'alimentation. Dans 6 cas sur 13, ces différentes pathologies sont associées à une situation de handicap ou la génèrent. Les garçons apparaissent globalement en meilleure santé que les filles. Sur les 13 jeunes les plus touchés, on compte 11 filles.

10.2.2. Handicap

46 jeunes sur 229 sont présentés comme étant en situation de handicap, et ce, dans des proportions comparables sur chacun des deux territoires. Il y a 28 garçons et 18 filles. Pour indication, l'INSEE comptait, en 2008, 5% de jeunes Rhônealpins en situation de handicap identifié³⁶⁸.

En sériant les troubles, on obtient la répartition suivante :

Figure 10-6 : Types de handicap présents dans la population étudiée

Type de handicap	Précisions	Effectif
Déficiences, retard		17
Troubles du comportement, troubles envahissants du développement	hyperactivité	10
Psychologique	psychose	7
Physique	brûlure, myopathie, obésité, très forte myopie	5
Troubles des apprentissages	objet d'une prise en charge par la MDPH	4
Lié à une maladie génétique	Encéphalopathie, maladie génétique	2
Non-réponse (NR)		1
Total		46

³⁶⁷ Se référer au paragraphe 4.3.2.

³⁶⁸ INSEE Rhône-Alpes, « Les situations de handicap, une question d'âge », *la Lettre*, N° 126, avril 2004, 4 pages. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

Il n'est pas aisé ici de qualifier le handicap, dans la mesure où la terminologie utilisée par nos interlocuteurs reste une appellation liée à l'usage ou au langage commun. On note cependant une prédominance des déficiences et des troubles du comportement et de la personnalité.

Aucune tranche d'âge ne se détache nettement, même si les majeurs semblent un plus touchés (7/28) : les jeunes en situation de handicap pourraient rester placés plus longtemps, en raison d'un possible manque de solutions alternatives.

Tableau 10-7 : Effectifs de jeunes en situation de handicap par classes d'âge

Familles de handicaps	Classes d'âge	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans	Age moyen
Troubles du comportement/ de la personnalité		3	5	1	1	11,0
Troubles de l'apprentissage		1	2	0	1	12,2
Déficience, retard		6	6	2	3	12,5
Troubles psychologiques		2	1	3	1	13,6
Autres (dont encéphalopathie)		0	1	1	0	14,0
Handicaps physiques		0	3	1	1	14,2
NR			1			12,0
Total		12	19	8	7	12,5

La question de l'âge auquel le handicap a été identifié a donné lieu, quant à elle, à de nombreuses non-réponses (24 NR et 2NSP³⁶⁹/46) :

³⁶⁹ NR : non-réponse ; NSP : ne sait pas.

Tableau 10-8 : Handicap et âge d'identification

Type de handicap	Age auquel le handicap a été identifié	Effectif
Déficience, retard	5 à la naissance, un an, 9 NR, 2 NSP	17
Troubles du comportement, troubles envahissants du développement	3 fois à 2 ans, 4 ans, 6 ans, 5 NR	10
Psychologique	14 ans, 6 NR.	7
Physique	Naissance, 4 ans, 8 ans, 2 NR.	5
Troubles des apprentissages	6 ans, 7 ans, 9 ans, 1 NR	4
Lié à une maladie génétique	6 mois, 6 ans.	2
Non précisé	NR	1

La diversité des situations se prête difficilement à la synthèse. On notera que les déficiences lourdes sont majoritairement de naissance, que les troubles du comportement et du développement ont été repérés au cours des 6 premières années de la vie et que les troubles de l'apprentissage l'ont surtout été sur le cycle II, dit des apprentissages fondamentaux. La genèse du handicap physique semble, en outre, être mieux connue que celle du handicap lié aux troubles de la santé mentale.

Ce nombre important de jeunes de l'ASE en situation de handicap interroge. Que peuvent produire la maltraitance, les violences familiales, l'insécurité, l'absence de stimulation durant les premières années de la vie ? Le placement lui-même peut-il générer un déséquilibre ou des troubles tels que le psychisme du jeune, en particulier, s'en trouve fortement affecté ? Notons que, dans un certain nombre de cas (6), c'est la difficulté ou l'incapacité des parents à prendre en charge le handicap du jeune qui a amené le placement. Dans 20 autres cas, l'un des parents au moins souffre lui-même de handicap sévère ou de troubles importants qui l'empêchent de prendre en charge son enfant.

Au total, une description qui confirme donc les tendances générales identifiées dans les travaux que nous avons étudiés, à propos de la fréquence des situations de handicap.

10.2.3. Prise en charge psychologique

Sur 213 jeunes pour lesquelles la question du suivi psychologique était renseignée par les travailleurs sociaux référents, 98 sont identifiés comme bénéficiant d'un accompagnement, soient 46% d'entre eux. La proportion de garçons y est la plus forte : ils

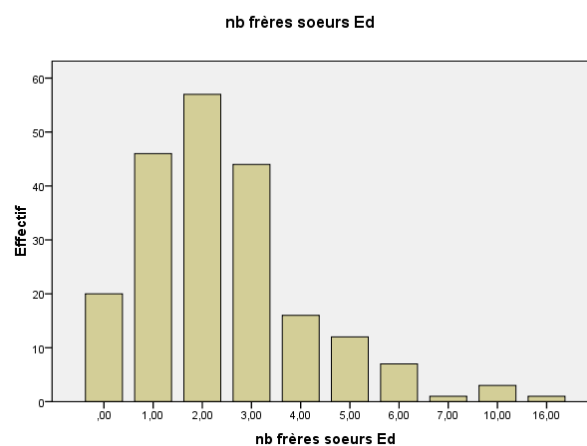
sont en effet 61 sur 121 (37 filles sur 92). Par ailleurs, ce sont les plus jeunes qui sont les plus concernés. Enfin, le suivi psychologique est plus marqué sur Bourg-en-Bresse (80/159 réponses) que sur Châtillon (18/54 réponses). Le jeune âge de la population burgienne associé à un état de santé plus précaire, nous l'avons vu, pourraient constituer des éléments de compréhension de cette situation.

10.3. Au plan de la famille

10.3.1. Taille de la fratrie

Pour 207 jeunes, nous obtenons les informations suivantes, de la part des travailleurs sociaux :

Figure 10-9 : Taille des fratries des jeunes constituant la population



ce qui, de façon très schématique, se décline ainsi : 10% sont enfants uniques, un quart d'entre eux a un frère ou une sœur, un quart en a 2 et un quart en a 3.

Quasiment 20% des jeunes sont issus de familles de 4 enfants ou plus et, globalement, 68% d'entre eux viennent de familles de 3 enfants au moins. Dans cette tendance générale, la proportion de familles très nombreuses est sensiblement plus marquée sur Bourg que sur Châtillon.

Si l'on rapproche ces chiffres des données de l'INSEE³⁷⁰, on constate une surreprésentation nette des familles nombreuses pour la population de notre étude.

³⁷⁰ Notons que le tableau ci-dessous ne s'intéresse qu'aux jeunes de moins de 18 ans.

Tableau 10-10 : Répartition des familles françaises selon le nombre d'enfants (2009)

Nombre d'enfants de moins de 18 ans dans la famille	En milliers	En %
1 enfant	3580,6	45,2
2 enfants	2025,8	38,2
3 enfants	1017,9	12,9
4 enfants ou plus	294,6	3,7
Total des familles avec enfants de 18 ans ou +	7918,9	100,0

Champ : France, population des ménages, familles avec au moins un enfant de 0 à 17 ans (en âge révolu).
Source : Insee, RP 2009, exploitations complémentaires.

10.3.2. Rang dans la fratrie

Nous disposons ici de 193 données, incluant 20 enfants uniques, 49 aînés, 65 benjamins.

Sur les familles de 2 (43 réponses) : 22 aînés, 21 benjamins.

Sur les familles de 3 (56 réponses) : 18 aînés, 18 cadets, 20 benjamins.

Sur les familles de 4 (42 réponses) : 6 aînés, 8 cadets, 11 de rang 3, 17 benjamins.

Sur les familles de 5 (15 réponses) : 3 aînés, 2 cadets, 5 de rang 3, 3 de rang 4, 2 benjamins ;

Sur les familles de 6 (12 réponses) : 1 cadet, 3 de rang 3, 3 de rang 4, 1 de rang 5, 4 benjamins.

Sur les familles de 7 (5 réponses) : 1 de rang 3, 2 de rang 5, 1 de rang 6, 1 benjamin.

Dans les familles de 4 enfants ou moins, ce sont les plus jeunes qui connaissent le plus le placement ; pour les familles de 5 enfants ou plus, il n'apparaît pas de différence notable dans la fréquence de placement selon le rang.

Enfin, si l'on ajoute à ces résultats 5 jeunes, dont nous savons qu'ils ne sont pas les aînés, nous avons, au total, 129 jeunes placés qui ont au moins un frère ou une sœur plus âgés qu'eux.

10.3.3. Couple parental

10.3.3.1. Des vicissitudes

On note une très faible proportion de parents vivant en couple (10/41 sur Châtillon et 17/136 sur Bourg-en-Bresse) et un nombre important de parents décédés (4 jeunes n'ont plus de parents) et 34/211 (16,1%) ont perdu au moins un parent.

Sur la population nationale, en 2003, Monnier et Penne³⁷¹, de l'INED³⁷², établissaient à 500 000 le nombre d'orphelins de moins de 21 ans, sur une population de 17 millions de jeunes (3%). Fin 2011, on comptabilisait 800 000 jeunes de moins de 25 ans ayant perdu l'un au moins de leurs parents³⁷³ : on obtient donc un taux de 4% d'orphelins³⁷⁴, qui se situe sur des proportions bien moindres que celles de notre population d'étude.

Au total, c'est ici la constatation d'un isolement conjugal, toutes causes confondues, qui s'impose, rejoignant ainsi les conclusions des études menées plus généralement sur les contextes familiaux des jeunes relevant de la Protection de l'enfance.

10.3.3.2. Les pères

Connaître les pères des jeunes placés s'avère une entreprise difficile : dans plus du quart des situations, il n'y a en effet aucun élément d'information à leur sujet.

Hors activité professionnelle, les réponses suivantes se présentent ainsi : 55 NR OU NSP, 23 pères décédés, 13 incarcérés, 15 inconnus, 3 disparus, 2 sans aucun lien avec leurs enfants depuis des années, 2 sans domicile fixe.

Parallèlement, sur 145 cas exploitables, 20 pères sont répertoriés en situation de handicap. 20 sont touchés par une maladie de longue durée, qui, dans 12 cas, se surajoute au handicap. Au total, ce sont donc 28 pères sur 145, soit quasiment 1 sur 5, qui présentent d'importants problèmes de santé.

10.3.3.3. Les mères

Sur 192 cas, 61 mères sont décrites, par les travailleurs sociaux, comme étant en situation de handicap, ce qui représente la proportion considérable d'environ une femme sur trois. 31 mères connaissent également une maladie grave, qui, dans 21 cas, accompagne le handicap ou s'y surajoute. Globalement, 71 mères connaissent donc des troubles de santé

³⁷¹ MONNIER Alain, PENNEC Sophie, « Trois pour cent des moins de 21 ans sont orphelins en France », *Population et Sociétés*, INED, N° 396, décembre 2003, 4 pages. Disponible sur www.ined.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

³⁷² Institut national des études démographiques.

³⁷³ COLOMBIER Georges, Ouverture du colloque « Etre jeune orphelin, se construire sans son père ou sans sa mère », 11 octobre 2011, Paris. Page 4. Actes du colloque disponibles sur www.unaf.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

³⁷⁴ D'après les estimations de population, résultats provisoires arrêtés fin 2011, INSEE, champ : France. Disponibles sur www.insee.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

conséquents, soit 37% de cette population. Ces proportions recourent celles que l'on retrouve dans les études menées sur le public ASE.

10.3.3.4. Activité professionnelle des parents

10.3.3.4.1. Activité professionnelle du père

Sur 110 dossiers renseignés, 67 pères occupent un emploi, 29 sont sans travail, 9 sont en arrêt longue maladie ou dans l'incapacité de travailler et 5 sont retraités. Leurs activités professionnelles se répartissent ainsi :

Tableau 10-11 : Activité professionnelle des pères

Professions et catégories socio-professionnelles	Effectifs
Agriculteurs	0
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	5 (boulangers, responsables de Grandes ou Moyennes Surfaces, forain).
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1 (ingénieur).
Professions intermédiaires	2 (taxis).
Employés	6 (agents de collectivités territoriales...).
Ouvriers	53 (ouvriers du bâtiment, cuisiniers, routiers, agents d'entretien, de maintenance, de sécurité...).

On note une très forte proportion d'ouvriers, 53/ 67, principalement dans le bâtiment et dont 7 sont intérimaires.

10.3.3.4.2. Activité professionnelle de la mère

Nous disposons de 188 dossiers renseignés, qui présentent ainsi : 113 mères ne travaillent pas, (dont 12 du fait de leur handicap ou de leur maladie), 1 est à la retraite et 74 occupent un emploi. Leurs activités professionnelles se déclinent de cette manière :

Tableau 10-12 : Activité professionnelle des mères

Professions et catégories socio-professionnelles	Effectifs
Agricultrices	0
Artisanes, commerçantes et chefs d'entreprise	0
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2 (artiste peintre, psychologue).
Professions intermédiaires	1 (infirmière).
Employées	40 (aide-ménagères, femmes de ménage, employées de commerce).
Ouvrières	31

Sur 74 mères en situation d'emploi se dégage, là encore, une majorité d'employées et d'ouvrières.

Au total, qu'il s'agisse des pères ou des mères, un public peu inséré dans l'emploi et, lorsqu'il l'est, occupant majoritairement des postes d'ouvriers ou d'employés.

10.4. Synthèse

S'inscrivant dans les descriptions tracées par des études plus générales ou portant sur d'autres territoires, la population que nous étudions ici revêt un ensemble de traits marquants, empreints, pour un nombre significatif, de fragilités et risques :

- Fragilités au plan de la santé, tant pour les enfants que pour les parents.
- Fragilités au plan relationnel, avec une forte fréquence de décès de parents et un nombre très important de séparations dans le couple.
- Fragilités au plan de l'insertion socio-économique, avec un fort taux de non-emploi.

CHAPITRE 11 : Placement et accueil

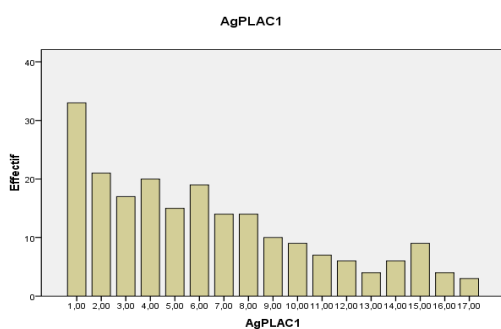
Nous étudierons ici les modalités qui définissent le placement, en termes de temporalité et de spatialité et approfondirons, en lien avec nos hypothèses, ses formes de stabilité. Nous serons amenée, pour ce faire, à scinder la population en classes d'âge.

11.1. Age au premier placement

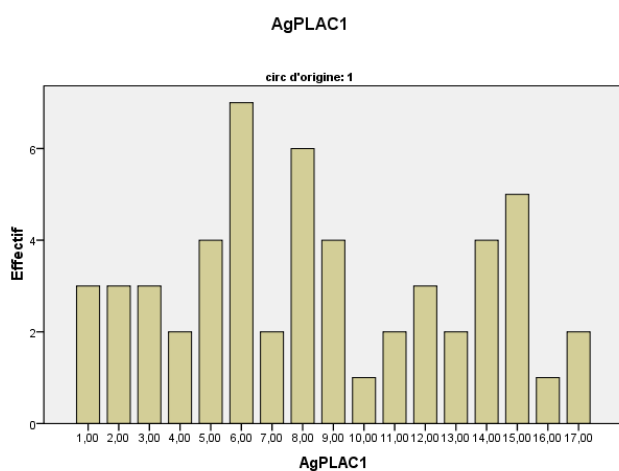
La question est régulièrement posée des bénéficiaires d'un placement précoce ou retardé. Les 211 réponses des travailleurs sociaux permettent d'élaborer les résultats suivants :

Figure 11-1 : Age au 1^{er} placement

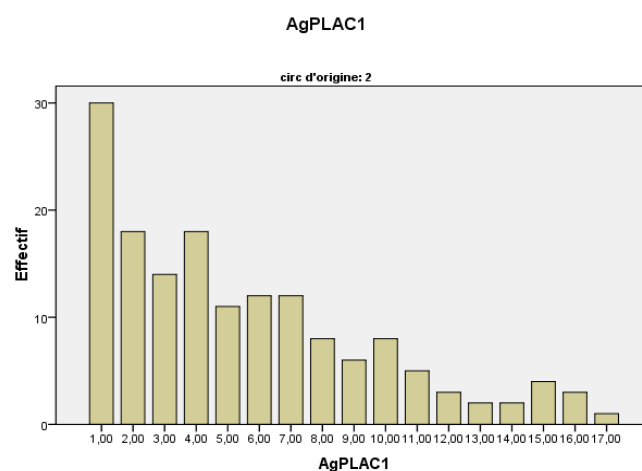
► sur l'ensemble de la population :



► sur chacun des deux territoires :



Châtillon-sur-Chalaronne



Bourg-en-Bresse

Sur la population globale, la moitié des enfants confiés l'a été entre la naissance et l'âge de 5 ans. 10% des enfants ont été placés avant 4 mois et les placements dès la sortie de la maternité ont concerné 8 nourrissons. Les premières années de la vie représentent donc les périodes les plus marquées. La tendance reste forte jusqu'à la 6^{ème} année. On notera cependant, sur notre population, une augmentation à nouveau autour de 15 ans. La moyenne s'établit à 6 ans et 3 mois.

Les deux territoires ne sont pas comparables relativement à cet aspect : Bourg-en-Bresse est conforme à la tendance générale, Châtillon s'en écarte : le quart seulement des placements y a lieu avant la 5^{ème} année, les 4 années de la 6^{ème} à la 9^{ème} restent fortement marquées (un tiers des placements) et les 11^{ème}, 12^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} années semblent constituer une période de fragilité. L'âge moyen au placement est de 8,6 ans sur Châtillon et de 5,5 ans sur Bourg.

Cependant, ces valeurs absolues sont à ramener à l'âge de l'enfant :

Tableau 11-2 : Age et âge au 1^{er} placement

Classe d'âge des jeunes ³⁷⁵ Age au 1 ^{er} placement	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans
Moins de 3 ans	19 (34,5%)	26 (29,5%)	6 (10,9%)	3 (23%)
[3-6[	19	20	12	1
[6-9[	16	19	7	5
[9-12[	1	15	10	0
[12-15[	0	8	7	1
[15-18[	0	0	13	3
Total	55	88	55	13

Sur notre population, ces vingt dernières années ont été marquées par des proportions croissantes d'enfants placés avant l'âge de 3 ans. Sur Châtillon, une légère tendance à la hausse des placements avant 6 ans, après 10 ans de stabilité, semblerait s'amorcer sur la dernière décennie. Sur Bourg-en-Bresse, on a, sur ces 20 dernières années, confié plus d'enfants de 3 à 6 ans. Cette tendance pourrait tenir à une détection plus précoce et plus systématique, dans le cadre du suivi des grossesses, à l'accroissement d'une population de jeunes parents très démunis et aux effets des Informations préoccupantes.

³⁷⁵ Il convient de noter que nous ne retiendrons ici que les jeunes pour lesquels nous disposons des informations nécessaires aux différents calculs. Cela explique le fait que nous ne retrouverons pas chaque fois les 59 « moins de 10 ans », les 95 « 10 à 14 ans », les 60 « 15 à 18 ans » et les 15 « + de 18 ans » de la population initiale.

Au total, une population de jeunes, confiés désormais plus précocement aux services de l'ASE. Mais qu'en est-il du nombre d'accueils différents qui s'en sont suivis ? Un placement précoce est-il gage d'une permanence dans le premier accueil ou bien, à l'inverse, engendre-t-il, de par la latitude temporelle qu'il ouvre, une probabilité accrue de changement ?

11.2. Lieu d'accueil

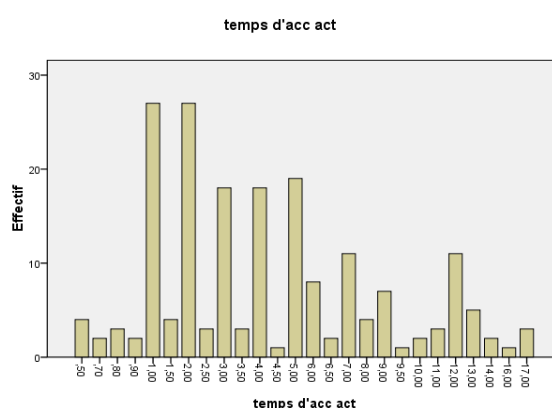
6 jeunes sur 10, sur ces deux territoires, sont en familles d'accueil exclusivement et 3/10 sont en MECS, maison de l'enfance ou lieu de vie. Dans 7 cas, l'accueil est mixte. Au moment de l'enquête, 4 dispositifs « accueil jeune majeur » ont été spécifiés dans les questionnaires, sur 28 jeunes âgés de 18 ans ou plus. 10 de ces jeunes adultes sont restés en famille d'accueil, 11 sont en MECS ou foyer, 2 sont retournés dans leur famille et pour l'un, nous n'avons pas d'informations.

Sur chacun des deux territoires, les formes d'accueil sont donc très comparables, l'accueil exclusif auprès d'un-e assistant-e familial-e représentant de loin la modalité la plus fréquente, sensiblement au-delà la moyenne départementale³⁷⁶.

11.2.1. Durée de placement dans le lieu d'accueil de référence

Le lieu d'accueil de référence doit être entendu comme étant relatif à la période de l'enquête.

Figure 11-3 : Temps d'accueil dans le lieu de référence



³⁷⁶ Voir paragraphe 8.3.3.

Sur 229 cas, nous repérons 38 NR et NSP. On note une grande diversité de situations, avec une dominance cependant des durées de placement dans le lieu référent situées entre 1 et 5 ans. Sur l'ensemble de la population, la moitié des enfants est depuis 4 ans et demi ou moins dans ce lieu, un quart y a passé entre 5 et 11 ans et le dernier quart y est accueilli depuis plus longtemps. La moyenne est de 4 ans et 9 mois, la médiane de 4 ans. Les deux territoires étudiés se présentent ainsi, au regard de cet indicateur :

Tableau 11-4 : Durée de placement dans le lieu de placement de référence (au moment de l'étude) :

Durée de placement Territoire	Moins de 4 ans	4 à 6 ans	7 à 9 ans	10 à 12 ans	13 à 15 ans	16 à 18 ans	Plus de 18 ans	Total
Bourg-en-Bresse (136 jeunes)	44,9%	27,9%	13,2 %	10,3%	3,0%	0,7%	0%	100%
Châtillon (55 jeunes)	58,2%	14,5%	10,9%	5,5%	5,4%	5,5%	0%	100%

Les durées moyennes de placement dans le lieu référence sont quasiment équivalentes sur Châtillon (4 ans et 7 mois) et sur Bourg (4 ans et 11 mois). De même, les deux territoires se présentent identiquement si l'on considère la proportion de jeunes (3/4) qui sont dans leur lieu d'accueil actuel depuis moins de 7 ans. Bourg se distingue par une quasi-absence de placement dans le même lieu supérieur à 12 ans : la présence de deux établissements ainsi que le jeune âge de la population accueillie peuvent ici être évoqués.

La population globale, scindée en classes d'âge, se présente ainsi :

Tableau 11-5 : Durée d'accueil et âge

Classe d'âge des jeunes Durée de l'accueil actuel	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans
Moins de 3 ans	14	31	23	4
[3-6[	18	27	11	3
[6-9[	11	11	3	0
[9-12[		7	5	1
[12-15[		9	8	1
[15-18[			1	3
18 ans et plus				
Total	43	85	51	12

L'accueil « actuel » constitue aussi le plus long (84% du temps total de placement pour les moins de 10 ans). Cette proportion décroît à mesure que le placement s'allonge, mais s'élève encore à 60 % du temps de placement total des 18 ans et plus. Il ne s'agit là que de moyennes, masquant une grande diversité de situations, mais qui n'en traduisent pas moins une relative permanence du placement en ce lieu de référence.

Il convient, à présent, de l'envisager relativement à l'ensemble du placement.

11.2.2. Nombre total d'années de placement

La moyenne de la durée de placement s'établit à 6 ans et 8 mois³⁷⁷ et la médiane à 6 ans, sur l'ensemble des deux territoires.

Figure 11-6 : Durée totale du placement de l'ensemble de la population

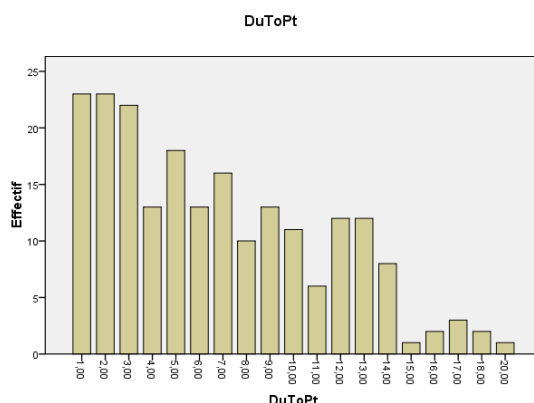


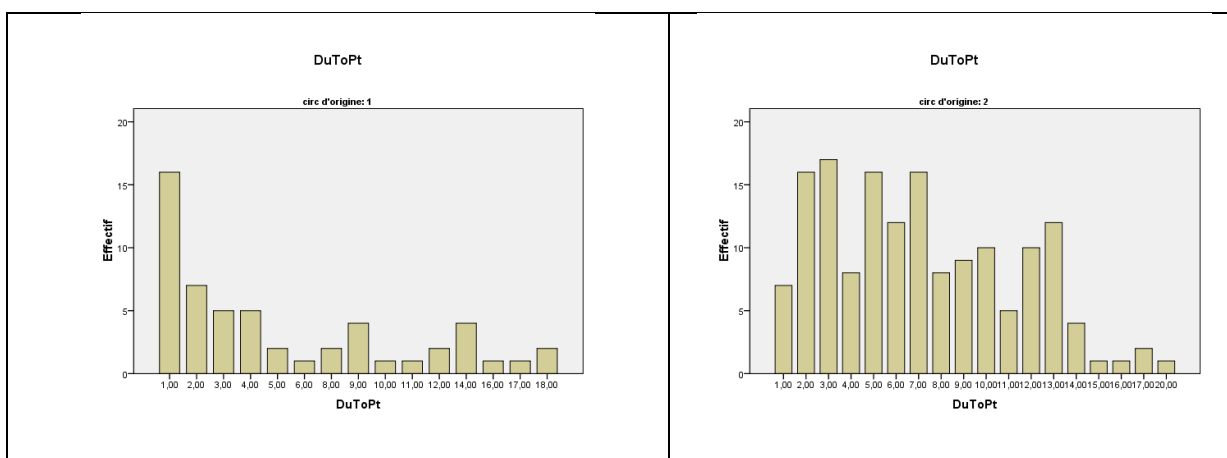
Tableau 11-7 : Age et durée totale du placement

Classe d'âge des jeunes Durée totale de placement	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans
Moins de 3 ans	13	19	16	0
[3-6[	20	19	8	3
[6-9[	21	13	6	0
[9-12[		21	7	2
[12-15[		15	13	4
[15-18[			4	2
18 ans et plus			1	2
Total	54	87	55	13
Durée moyenne de placement	4,5 ans	6,8 ans	7,5 ans	12 ans

³⁷⁷ Nous avons ici, sur les 209 données disponibles, arrondi la durée réelle de placement au nombre entier supérieur, ce qui revient à envisager la x^{ème} année de placement : un enfant confié depuis 2 ans et 8 mois, au moment de l'enquête, sera enregistré comme vivant sa 3^{ème} année de placement

La situation n'est cependant pas uniforme sur chacune des deux zones :

Figure 11-8 : Durée totale de placement par territoire



Châtillon-sur-Chalaronne

Bourg-en-Bresse

Châtillon rassemble des jeunes aux placements moins longs que Bourg qui connaît, de son côté, des placements plus précoces.

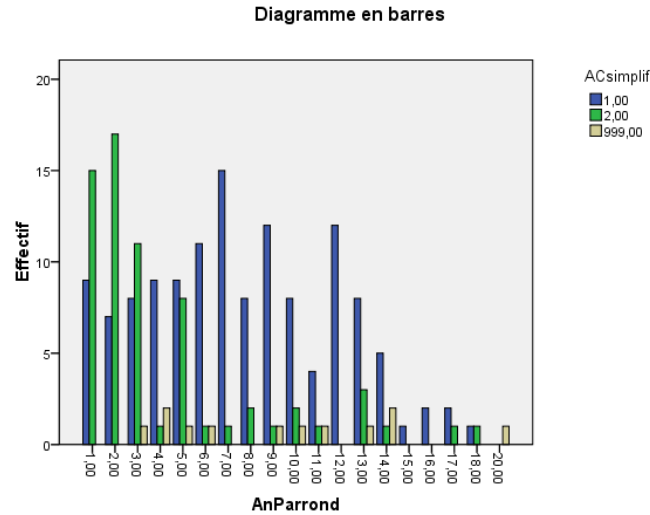
Tableau 11-9 : Durée de placement par territoire

	Châtillon-sur-Chalaronne	Bourg-en-Bresse
Age moyen des jeunes	13,3 ans	12,2 ans
Age au premier placement	Plus tardif	Plus précoce
Nombre total d'années de placement	5,6 ans en moyenne	7,1 ans en moyenne
Nombre d'années de placement dans le lieu enregistré au moment de l'étude	Plus de jeunes placés depuis moins de 4 ans 8 jeunes/54 placés depuis 14 ans au moins.	Plus de jeunes placés depuis 4 à 6 ans 9/155 placés depuis 14 ans au moins.

Alors que les tailles des deux territoires sont fort différentes, la question des placements très longs dans le même lieu, aussi nombreux à Châtillon qu'à Bourg, interroge. L'influence du mode d'accueil peut alors constituer une piste de compréhension.

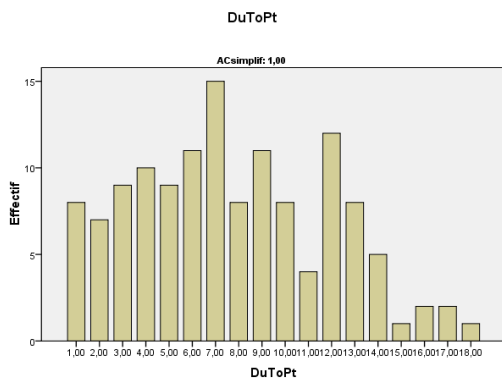
11.2.3. Lieu d'accueil et durée de placement

Figures 11-10 : **Durée de placement selon le mode d'accueil sur la population totale**

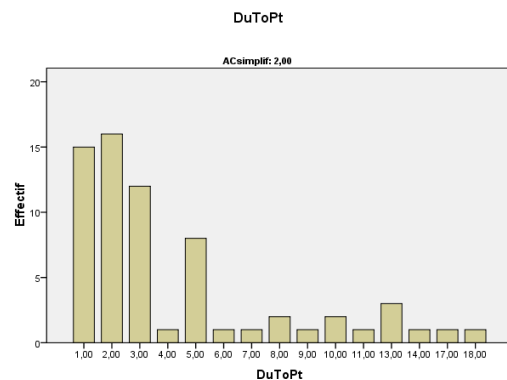


Lecture : 1= assistants familiaux, 2= accueil en établissement et autres, 999= NR. Sur 16 jeunes qui connaissent leur 7^{ème} année de placement, 15 sont en famille d'accueil et 1 est en établissement collectif.

Sur l'ensemble de la population, la durée moyenne de placement en famille d'accueil est de 7 ans et 8 mois ; pour les autres modes, tout confondus, elle est de 4 ans et 4 mois.



Accueil en famille d'accueil



Accueil en MECS et autres structures

Des tendances similaires s'observent sur chacun des deux secteurs étudiés :

Tableau 11-11 : **Durée moyenne d'accueil selon le mode d'accueil et par territoire**

	Famille d'accueil	Autres modes d'accueil
Châtillon-sur-Chalaronne	6 ans et 11 mois	3 ans et 9 mois
Bourg-en-Bresse	7 ans et 9 mois	6 ans et 6 mois

Deux éléments peuvent expliquer cette tendance : l'accueil chez un-e assistant-e familial-e est recherché chaque fois que cela est possible et s'inscrit régulièrement dans la durée. L'accueil en MECS s'adresse, quant à lui, à une plus grande diversité de situations. Mais les accueils « compliqués » ne sont pas systématiquement orientés vers l'un des modes d'accueil ou l'autre. Il est des jeunes difficiles pour lesquels l'accueil familial est préconisé dans la mesure où le collectif ne permettrait pas une prise en charge aussi adéquate, tout comme il peut y avoir des jeunes aux problématiques telles qu'ils ne pourraient être confiés à une famille d'accueil.

En tout état de cause, la permanence n'est pas une donnée absolue : elle est, en effet, à rattacher au nombre d'accueils différents connus sur la durée totale de placement.

11.2.4. Nombre de lieux d'accueil différents

Plus de 50% des enfants n'ont connu qu'un lieu d'accueil mais 35 jeunes ont été confiés à 3 accueillants différents au moins. Plus d'un tiers des jeunes a connu 2 ou 3 lieux d'accueil différents. Parmi les déplacements figurent les cas suivants : enfants qui passent à l'acte de façon réitérée, qui mettent à mal tous les placements, familles d'accueil qui « craquent », rapprochement de la famille d'origine, déplacement lié au projet professionnel.

Sur Châtillon, le nombre moyen d'accueils différents est de 1,36 contre 1,90 pour Bourg-en-Bresse, ce qui est à rattacher à des âges de placement différents. Mais il convient de replacer ce constat au sein de l'histoire complète du placement. En effet, le nombre de lieux d'accueil différents croît avec l'âge, mais la relation n'est pas proportionnelle : entre les enfants âgés de moins de 10 ans et les jeunes qui ont de 15 à 18 ans, le nombre moyen de lieux d'accueil différents est multiplié par 1,28, alors que l'âge, lui, a doublé.

Tableau 11-12 : Nombre d'accueils différents en fonction des classes d'âge

Classe d'âge des jeunes Nb de lieux d'accueil ASE différents	Moins de 10 ans	10 à 14 ans	15 à 18 ans	Plus de 18 ans
1	33	47	25	5
2	15	33	14	4
3	6	4	9	1
4	1	2	4	2
5	0	2	1	0
6	0	0	1	1
7	0	0	0	0
8	0	1 ³⁷⁸	0	0
Total	55	89	54	13
Nombre moyen de lieux d'accueil	1,54	1,69	1,98	2,30

Lecture : Sur 55 jeunes de moins de 10 ans, 33 ont connu 1 seul lieu d'accueil, 15 en ont connu 2, etc. Les moins de 10 ans ont connu, au moment de l'enquête, 1,54 lieu d'accueil en moyenne.

A mesure que les jeunes grandissent, ils se retrouvent davantage susceptibles de changer de lieu d'accueil. Avec l'âge, ils sont de moins en moins nombreux à n'en avoir connu qu'un seul. Cependant, l'accueil dans deux lieux différents au plus demeure la règle générale.

Un autre élément susceptible d'exercer une influence sur le nombre de lieux d'accueil différents est l'âge au premier placement. Voici comment se présente la relation entre ces deux éléments, sur les 209 cas pour lesquels nous disposons des deux données.

Tableau 11-13 : Age au 1^{er} placement et nombre de lieux d'accueil

Nombre d'accueils ASE Age au 1 ^{er} placement	1	2	3	4	5	6	8	Total	%
Moins de 3 ans	22	22	4	5	1	0	0	54	25,8%
[3-6[	20	20	7	2	1	0	1	51	24,4%
[6-9[	27	11	5	2	0	2	0	47	22,5%
[9-12[	17	6	3	0	0	0	0	26	12,4%
[12-15[	12	3	1	0	0	0	0	16	7,7%
[15-18[	11	3	0	0	1	0	0	15	7,2%
Total	109	65	20	9	3	2	1	209	
	52,1%	31,1%	9,6%	4,3%	1,4%	1,0%	0,5%	100%	

³⁷⁸ Il s'agit d'un jeune de 12 ans (N°359) souffrant de troubles psychologiques et du comportement, qui a connu de nombreux lieux d'accueil et de séjours en établissements de santé.

Tableau 11-14 : Proportion de jeunes ayant connu un ou deux placements en fonction de l'âge au 1^{er} placement

Age au 1 ^{er} placement	Nombre d'accueils ASE			Total	% 1 accueil	% 1 ou 2 accueils
		1	2			
Moins de 3 ans		22	22	54	41%	82%
[3-6[		20	20	51	39%	78%
[6-9[		27	11	47	57%	81%
[9-12[		17	6	26	65%	88%
[12-15[		12	3	16	75%	93%
[15-18[		11	3	15	73%	93%
Total		109	65	209	52%	83%

Lecture : Sur 54 enfants placés avant l'âge de 3 ans, pour lesquels nous disposons de la double information nombre d'accueils ASE et âge au premier placement, 22 (soit 41%) n'ont connu qu'un lieu d'accueil. 22 en ont connu 2, de sorte que 81% d'entre eux (44/54) ont connu 1 ou 2 lieux d'accueil.

Dans le contexte de relative stabilité de placement que nous avons mis en évidence au paragraphe précédent, sur les deux territoires, nous confirmons que plus l'âge au 1^{er} placement est tardif, plus la probabilité de connaître un seul placement croît. Cela reste vrai aussi pour deux placements. Notons le cas particulier de 29 jeunes qui sont retournés dans leur famille d'origine, puis ont été de nouveau placés.

11.2.5 Temps passé par lieu d'accueil

Compte-tenu d'espaces-temps très divers, l'indicateur « temps moyen passé par lieu d'accueil » devrait permettre un lissage entre classes d'âges et une comparaison tous âges confondus.

Tableau 11-15 : Temps passé par lieu d'accueil : temps total de placement / nombre de lieux d'accueil

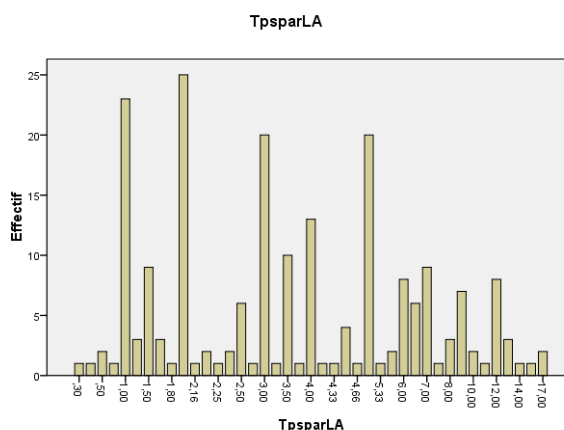
Temps passé par lieu d'accueil, en années	Effectif	% valide	% cumulé
[0-1[	5	2,4%	2,4%
[1-2[	39	18,7%	21,1%
[2-3[	38	18,2%	39,3%
[3-4[	32	15,3%	54,6%
[4-5[	20	9,6%	64,2%
[5-6[	23	11,0%	75,2%
[6-7[	14	6,7%	81,9%
[7-8[	10	4,8%	86,7%

Temps passé par lieu d'accueil, en années	Effectif	% valide	% cumulé
[8-10]	12	5,7%	92,4%
[11-12]	9	4,3%	96,7%
[13 et +	7	3,3%	100%
Total	209		100%

Lecture : 11% des jeunes confiés connaissent leur 6^{ème} année de placement. Au total, 75,2% des jeunes sont confiés depuis au moins 5 ans.

La durée moyenne par lieu d'accueil est de 4 ans et 4 mois et la médiane s'établit à 3 ans et demi.

Figure 11-16 : Temps passé par lieu d'accueil (en années)



Lecture : 20 jeunes ont passé 3 ans dans leur lieu d'accueil, un y a passé 3 ans et 3 mois, 10 y ont séjourné 3 ans et demi et un 3 ans et 9 mois.

Cependant, la série statistique est extrêmement dispersée et ne permet pas de commentaire spécifique. Elle représente seulement un état. Elle masque, de plus, le fait, qu'être dans le même lieu d'accueil depuis 3 ans pour un enfant placé à 4 ans et dont c'est le premier lieu de placement n'est pas comparable avec le fait d'avoir 16 ans et d'en être à son cinquième lieu d'accueil, suite à un placement initial à l'âge d'un an. La durée moyenne par lieu d'accueil pourra être similaire mais la situation ne sera en rien comparable. Le temps passé par lieu d'accueil s'avère donc insuffisant pour avoir une connaissance du passé des jeunes de l'ASE et éventuellement l'appréhender en termes de permanence.

11.2.6. Difficulté d'appréhension de la notion de « stabilité du placement »

Même observée en scindant la population en classes d'âge, la stabilité que nous cherchons à appréhender n'est qu'imparfaitement présente, au travers des différentes données que nous venons d'explorer : la durée totale de placement en tant que telle est insuffisante ; le nombre de lieux de placement différents est une donnée pertinente, mais l'âge du jeune et son âge de placement introduisent une diversité de vécus ; l'âge au premier placement constitue une référence finalement difficile à exploiter ; la durée du placement dans lequel le jeune se trouvait au moment de l'étude n'a pas de valeur absolue pour approcher la notion de stabilité.

Cherchant à limiter l'influence de l'âge au premier placement, nous proposons le calcul d'un index synthétique susceptible de rendre compte de la durée de placement par rapport à l'âge ainsi que du nombre de lieux d'accueil différents.

11.2.7. Proposition d'un indicateur de stabilité du placement

11.2.7.1. Mode de calcul

Nous posons :

$$\text{ISp (Indicateur de Stabilité du placement)} = \frac{\text{Nombre d'années en placement}}{\text{Age} \times \text{nombre de lieux différents de placement}}$$

Le nombre d'années de placement divisé par l'âge peut s'entendre comme « la proportion de vie » passée en tant que jeune placé. Cet indice sera lui-même divisé par le nombre de placements différents à l'ASE. Plus l'indice sera proche de zéro, plus la stabilité sera faible, plus il sera proche de un, plus elle sera considérée forte.

11.2.7.2. Résultats selon le genre

Un premier calcul donne les résultats suivants sur 207 cas, soient 117 garçons et 90 filles :

garçons : 51,3 % ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

15,4% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

filles : 46,7% ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

12,2% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Si l'on considère à présent la population dont la durée de placement est supérieure au tiers de la durée de vie, on obtient les résultats suivants, sur 148 cas, soit 82 garçons et 66 filles :

garçons : 30,5 % ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

22,0% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

filles : 27,3% ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

16,7% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Il y a donc plus de garçons dans des situations d'instabilité, au sens où nous l'avons définie, mais ils sont également plus nombreux à être stables que les filles. Ces dernières connaissent une situation plus diffuse et moins tranchée au regard de cet indicateur.

11.2.7.3. Résultats selon le mode d'accueil

Sur 195 cas, 130 en familles d'accueil et 65 dans un autre mode d'accueil, on relève les éléments suivants :

Familles d'accueil : 33,1% ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

20,8% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Autres accueils : 81,5% ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

0% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Si l'on considère maintenant la population dont la durée de placement est supérieure au tiers de la durée de vie, on obtient les résultats suivants :

Sur 127 cas, soit 110 en familles d'accueil et 27 dans un autre mode d'accueil :

Familles d'accueil : 20,9 % ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

24,5% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Autres accueils : 55,6% ont un ISp inférieur ou égal à 0,30.

0% ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

L'instabilité associée au mode d'accueil collectif en particulier est massive et confirme ce que nous indiquions plus haut. Outre le fait que cela peut correspondre, dans un certain nombre de cas, à sa fonction initiale de tampon en particulier avant un accueil chez un-e assistant-e familial-e, les proportions présentées ici interrogent : s'agit-il de jeunes dont les parcours personnels et/ou familiaux sont particulièrement mouvementés ? Ces changements sont-ils à rattacher à des pathologies ? L'accueil collectif génère-t-il plus d'intolérances de la part des jeunes accueillis qu'un milieu familial ?

Ceci étant, et l'indice le montre, la famille d'accueil ne représente pas pour autant une assurance tous risques de stabilité.

Quoi qu'il en soit, nous utiliserons désormais cet indice, en particulier lorsque nous étudierons la liaison entre stabilité du placement et réussite scolaire.

11.3. Le placement

11.3.1. Nature du placement

Sur 213 cas exploitables (16 NR), il y a eu 176 placements judiciaires (dont 22 après décision administrative) et 35 décisions administratives. 2 jeunes sont sous la tutelle du Département de l'Ain.

Cette proportion très majoritaire (82,6%) de placements judiciaires est plus marquée sur Châtillon (88,8%) que sur Bourg (80,5%), ces deux territoires étant eux-mêmes au-dessus des moyennes départementales (2/3 ; 1/3) et nationales (3/4 ; 1/4) pour ce critère.

Enfin, on ne note, en revanche, aucune différence significative selon le genre.

11.3.2. Millésime du placement

L'augmentation des placements³⁷⁹ est sensible sur la dernière décennie, en relation probable avec un ensemble de facteurs socio-économiques - c'est ce qu'avancent régulièrement les travailleurs sociaux -. De plus, la réforme de 2007, qui améliore le repérage des difficultés, n'est sans doute pas étrangère à cette évolution.

³⁷⁹ Voir Annexe 35.

Si, de 1989 à 1998, les placements administratifs étaient l'exception (2 sur 47 placements), ils sont apparus beaucoup plus fréquemment sur les dix années suivantes, représentant alors un cinquième des situations (33/162), leur proportion semblant même s'affirmer et se stabiliser sur les 3 dernières années. Cette tendance générale à la limitation de la judiciarisation, dans le sillage de la loi de 2007, s'observe de manière équivalente sur les deux territoires.

11.3.3. Raisons du placement

Cette information nous a été livrée par les travailleurs sociaux référents des jeunes. Il est question ici d'étudier des éléments factuels et non d'établir une quelconque hiérarchie dans la gravité des faits générateurs du placement. Pour autant, il apparaîtra vraisemblablement que tous n'ont pas le même impact sur le devenir des enfants et en particulier sur leur scolarité, ce qui fera l'objet d'un développement particulier, au chapitre de la réussite scolaire.

11.3.3.1. Les motifs invoqués

Un placement est rarement déterminé par une cause unique. Il s'agit le plus souvent d'un faisceau multifactoriel, où il n'est pas toujours aisé de déterminer l'élément déclencheur, les causes majeures ou les conséquences. Cette complexité explique que nous ayons ici 430 items pour 210 dossiers renseignés sur ce point. Classés par fréquence décroissante, ils se présentent ainsi :

Difficultés éducatives : 95

Sont pointés ici les « obstacles qui empêchent le parent de construire un cadre approprié au développement de son enfant ». Dans 29 cas, les travailleurs sociaux ont spécifié qu'il s'agissait d'une véritable incapacité à éduquer l'enfant.

Problème de santé des parents : 59

- 2 placements liés à l'état de grossesse de la mère, dans des situations de prise en charge complexes et de difficultés éducatives : pas de père et une mère, en situation de handicap pour l'un, des difficultés relationnelles difficiles entre le jeune et sa mère, dans un contexte de conflits familiaux pour l'autre
- 3 tentatives de suicide de mères

- 7 situations d'addiction (toxicomanie)
- 9 hospitalisations de longue durée de la mère, le père étant absent ou dans l'incapacité ou l'impossibilité de prendre en charge l'enfant
- 21 situations d'incapacité du parent à prendre en charge l'enfant, liées à des problèmes psychiatriques ou de handicap de l'adulte
- 17 cas d'alcoolisation marquée des parents : 9 où les deux parents sont concernés, 4 où c'est la mère et 4 où c'est le père.

Violences physiques des parents : 54

12 des situations de conflits évoquées ci-dessus s'accompagnent, d'après les éléments qui nous ont été transmis, de violences entre adultes. Dans 14 autres cas, ces violences physiques entre conjoints ne sont pas présentées comme étant rattachées à un état de conflit clairement identifié. Dans 20 autres situations, la maltraitance physique s'est exercée sur les enfants, provoquant le placement. S'ajoutent à cela, 8 cas d'agression sexuelle sur l'enfant, avérée et suspectée au point que sa sécurité ne peut plus être assurée.

Mise en danger de l'enfant : 52

Cette expression générique recouvre, de fait, des situations diverses et pourrait correspondre à n'importe quel cas de placement. Nous la livrons ici telle que les travailleurs sociaux l'ont transmise. Pour 25 jeunes, nous ne disposons pas d'informations complémentaires ; pour 11, le danger est à rattacher à une non-prise en compte des besoins de l'enfant ; pour 2 autres, c'est la démission parentale qui est à l'origine du placement ; dans 8 cas, l'instabilité des ou du parent(s) devient incompatible avec la sécurité de l'enfant ; dans 5 situations, il s'agit d'errance et, pour 1 enfant, d'une situation de rapt effectué par l'un des parents.

Conflits dans la famille d'origine : 33

Il s'agit de situations où les conflits mettent en péril la sécurité des enfants. Dans les 2/3 des cas, elles sont liées à une séparation du couple.

« Enfant se retrouvant sans parent » : 26

- une enfant abandonnée dans une gare

- 17 départs de l'un des parents (12 correspondant à un départ de la mère et 5 à un départ du père), l'autre parent étant absent ou dans l'incapacité ou l'impossibilité de prendre en charge l'enfant
- 6 incarcérations du père, la mère étant absente ou dans l'incapacité ou l'impossibilité de prendre en charge l'enfant
- 1 placement pour un enfant dont la mère est malade et le père absent à la semaine pour raison professionnelle
- 1 placement pour cause d'expulsion du logement du père, la mère étant décédée.

Problèmes de relation parents/enfants : 27

Pour 24 de ces 27 cas, il est précisé qu'il s'agit d'un problème de relation avec la mère.

Négligences : 19 cas

Ces situations n'ont pas été commentées davantage, de sorte que le terme laisse le champ libre à une diversité d'interprétations. Il peut s'agir de parents ne s'occupant pas adéquatement de leur enfant ou ne tenant pas compte de lui.

Comportement du jeune : 16

Ici, les parents ne parviennent pas à gérer le comportement de leur enfant.

Décès : 9

Dans ces cas, c'est bien le décès qui amène le placement : 2 décès de pères, 5 décès de mères, l'autre parent étant absent ou dans l'incapacité ou l'impossibilité de prendre en charge l'enfant, 2 décès des deux parents.

Problèmes en lien avec la scolarité : 9

Dans certains cas, l'école révèle des dysfonctionnements familiaux, dans d'autres, elle confronte le jeune à des contraintes qu'il ne peut assumer. En l'occurrence, nous avons ici :

- 2 cas de déscolarisation, mis en lien avec l'errance des parents ou leurs troubles psychiatriques
- 2 cas d'absentéisme marqué, dans une même fratrie, dans une situation de graves carences éducatives, d'instabilité de la mère et d'absence du père
- 2 cas d'échec scolaire, rattachés à des problèmes de violences du jeune

- 2 cas de rupture scolaire, où c'est le jeune qui met fin à sa fréquentation de l'école (violence du jeune, délinquance)
- 1 cas où les difficultés d'intégration scolaire se doublent de troubles du comportement, dans un contexte de violences familiales.

Carences affectives : 8

Difficultés matérielles : 7

De façon générale, ce motif seul ne conduit pas à un placement. Dans les situations évoquées ici, qui concernent trois fratries, les difficultés matérielles ne sont que l'un des éléments générateurs du placement. Elles sont associées à la séparation du couple parental et à des difficultés éducatives (2 jeunes), à une entrée illégale en France assortie d'une perte de logement et à une alcoolisation du père (2 jeunes), à une tentative de suicide de la mère et à des difficultés éducatives (3 jeunes).

Handicap du jeune : 7

C'est ici l'impossibilité pour les parents de prendre en charge le handicap de leur enfant qui a amené le placement, sur demande des parents eux-mêmes, le plus souvent.

Entrée illégale en France et isolement : 6

Environnement pathogène : 3 (toxicomanie et vie en squat,...)

Les situations sont donc complexes et la maltraitance physique ne constitue qu'un élément d'un ensemble de configurations globalement dominées par les dysfonctionnements comportementaux et les incapacités physiques et/ou psychiques.

11.3.3.2. Nombre de motifs invoqués

Si l'on se livre à un simple recensement des motifs de placement cités par les travailleurs sociaux, nous obtenons les résultats suivants, sur 210 dossiers :

Tableau 11-17 : Nombre de motifs invoqués

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	58	27,6	27,6	27,6
2,00	89	42,4	42,4	70,0
3,00	53	25,2	25,2	95,2
4,00	10	4,8	4,8	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Lecture : sur 210 situations de placement, dans 89 cas, deux motifs ont été identifiés, ce qui représente 42,4% des cas. 70% des situations de placement sont imputables à 1 ou 2 motifs.

Dans un quart des situations, une cause déterminante est à l'origine du placement. Classés par ordre décroissant de fréquence, ces déclencheurs majeurs se présentent ainsi :

Difficultés éducatives : 11 cas

Problèmes de santé des parents : 11 cas

Violences physiques des parents : 9 cas

Problème de relations parents/enfants : 5 cas, tous présentés comme liés à une défaillance du lien avec la mère.

Mise en danger de l'enfant : 5 cas

Absence de parents : 5 cas

Conflits dans la famille d'origine : 4 cas, dont 3 correspondant à une séparation du couple parental.

Comportement du jeune : 4 cas

Entrée illégale en France et isolement : 2 cas

Handicap du jeune : 2 cas

Par rapport à l'ensemble des motifs de placement, nous notons une légère surreprésentation d'un certain nombre d'entre eux : les problèmes de santé des parents, les violences physiques des parents, les problèmes de relations parents/enfants et le comportement du jeune. Certains facteurs (environnement pathologique, difficultés matérielles, négligence, carences affectives, lien avec l'école) ne sont pas cités, pour notre population, en tant qu'éléments « suffisant » à déclencher le placement. Quoi qu'il en soit, il arrive régulièrement que ces éléments viennent aggraver une situation déjà fragile : dans la

majorité des cas, en effet, il est question d'une multiplicité de sources potentielles ou avérées de danger pour l'enfant.

11.3.4. Ressentis vis-à-vis du placement

11.3.4.1. Du point de vue des accueillants

A la question *Comment se passe le placement de votre point de vue ?*, voici ce que les accueillants ont répondu (158 réponses) :

33 : très bien

77 : bien

27 : moyennement

18 : difficilement

3 : très difficilement.

10 : NR

Dans 2 placements sur 3, l'accueillant indique qu'il a une perception positive de la situation ; dans 1/3 des cas, il fait état de difficultés plus ou moins importantes, le concernant ou concernant le jeune. Ces données générales demanderaient toutefois à être nuancées et approfondies : ainsi nous arrêterons-nous, en particulier, sur le genre des jeunes accueillis et sur le mode d'accueil.

Tableau 11-18 : Ressenti des accueillants et genre du jeune

Genre du jeune accueilli	Répartition des appréciations	
Garçons (57% de la population pour laquelle le ressenti des accueillants est une donnée disponible)	66/91 Bien ou très Bien 18/91 Moyennement 7/91 Difficilement/ très difficilement	60% des Bien ou très Bien 1/3 des Difficilement/ très difficilement
Filles (43% de la population pour laquelle le ressenti des accueillants est une donnée disponible)	44/67 Bien ou très Bien 9/67 Moyennement 14/67 Difficilement/ très difficilement	40% des Bien ou très Bien 2/3 des Difficilement/ très difficilement

Lecture : sur 91 garçons, 66 cas sont décrits par l'accueillant comme représentant un placement qui se passe bien ou très bien. 60% des appréciations totales « Très bien ou bien » concernent les garçons.

Que les jeunes accueillis soient des garçons ou des filles, les accueillants estiment majoritairement que le placement se place bien ou très bien. On note cependant davantage de situations décrites favorablement chez les garçons et à l'inverse, plus de placements ressentis comme étant difficiles ou très difficiles chez les filles, avec cette fois-ci un différentiel plus net.

Il est, de même, intéressant d'observer ce qui est exprimé, toujours sur ce même sujet, mais en tenant compte, cette fois, du mode d'accueil.

Tableau 11-19 : Ressenti des accueillants et mode d'accueil

Mode d'accueil	Ressenti à propos du placement selon les accueillants	
Assistants familiaux (66 % des jeunes accueillis pour lesquels le ressenti des accueillants est une donnée disponible)	89/105 Bien ou Très Bien 12/105 Moyennement 4/105 Difficilement / très difficilement	81% des Bien ou très Bien 1/5 des Difficilement/ très difficilement
MECS et autres lieux d'accueil (34% des jeunes accueillis pour lesquels le ressenti des accueillants est une donnée disponible)	21/53 Bien ou Très Bien 15/53 Moyennement 17/53 Difficilement / très difficilement	19% des Bien ou très Bien 4/5 des Difficilement/ très difficilement

Lecture : Sur 105 cas d'accueil chez des assistants familiaux, 89 cas sont décrits par l'accueillant comme se passant bien ou très bien. 81% des appréciations « bien ou très bien » sont à rattacher à l'accueil familial.

Nous notons ici une fréquence nettement supérieure de ressentis positifs exprimés par les familles d'accueil. Globalement, les éducateurs des MECS évoquent des placements qui se passent, de leur point de vue, plus difficilement.

Bien que complexes à interpréter, ces données rendent compte de ce qui est ressenti, mais sont à considérer avec discernement : en effet, il peut être difficile d'admettre qu'un placement ne se passe pas bien ; en outre, poser son propre regard sur une situation que l'on vit au quotidien n'est pas aisé ; enfin, la perception qu'a chacun d'une situation n'est pas uniforme : les contraintes que l'un vivra sans difficultés majeures seront au contraire insurmontables pour l'autre. A ce titre, le travail d'équipe mené dans les établissements

apportera peut-être davantage de relativité dans l'expression des ressentis que l'exercice en solitaire de l'assistant familial.

11.3.4.2. Du point de vue des jeunes, selon les accueillants

Si l'on pose maintenant aux accueillants la question suivante : *D'après vous, comment l'enfant/le jeune vit-il le placement ?*, sur 151 réponses obtenues, 98 évoquent une perception positive, 34, un ressenti douloureux et 19 se situent dans l'entre-deux :

Tableau 11-20 : Point de vue des jeunes, à propos du placement, selon les accueillants

Points de vue des jeunes, selon les accueillants	Effectifs
<u>Très bien</u>	<u>20</u>
<u>Bien</u>	<u>48</u>
<u>Plutôt bien</u>	<u>2</u>
<u>A compris le sens</u>	<u>17</u>
<u>Conscient de ce que le placement lui apporte, a trouvé une stabilité</u>	<u>11</u>
Evolue, s'adapte	3
Comprend mais c'est difficile	5
Utilise le système	1
Partagé	2
Très variable	1
Sait qu'il n'a pas le choix	2
Ne dit pas grand-chose	4
Dit que c'est une fatalité	1
Se considère incompris	3
Dit que c'est injuste	4
N'accepte pas	2
Ne comprend pas	4
A peur du juge	1
Veut un retour dans sa famille	7
Difficile	7
Tirailé	3
Très difficile	1
Angoissé	1
Veut aller dans une autre famille d'accueil	1

Lecture : le jeune évoque un ressenti favorable ; le jeune évoque un ressenti mitigé ; le jeune évoque une situation de placement difficile pour lui.

Nous retrouvons ici la même proportion des 2/3 que précédemment pour les ressentis présentés positivement ; le tiers restant regroupe les ressentis mitigés ou douloureux, ces derniers étant les plus nombreux (34 vs 19).

Si l'on étudie les précisions apportées parfois par les accueillants, pour étayer leur appréciation, on remarque que le ressenti positif du jeune est régulièrement associé au fait de mettre du sens sur son placement (17 réponses) et à la prise de conscience de ce que le placement lui apporte (11 réponses). Le ressenti mitigé va souvent de pair avec la résignation (11 réponses). Enfin, le ressenti négatif, douloureux, met, lui, en évidence un sentiment d'injustice (6 réponses), d'incompréhension (7 réponses), de non-acceptation (8 réponses).

Si l'on distingue maintenant filles et garçons, les ressentis prennent la forme suivante :

Tableau 11-21 : Ressenti des jeunes, selon le genre

	Garçons	Filles	Total
Ressenti positif	56	42	98
Ressenti mitigé	12	7	19
Ressenti négatif	16	18	34
Total	84	67	151

Les mêmes tendances que précédemment se dessinent globalement : si les 2/3 des jeunes, d'après les accueillants, émettent des propos positifs sur le placement, les filles seraient, là encore, surreprésentées dans les ressentis négatifs.

Étudiées en fonction du mode d'accueil, l'expression des jeunes se traduirait ainsi :

Tableau 11-22 : Ressenti des jeunes, selon le mode d'accueil

	Accueil familial	MECS	Total
ressenti positif	73	25	98
ressenti mitigé	10	9	19
ressenti négatif	19	15	34
Total	102	49	151

Alors que l'accueil familial regroupe les 2/3 des jeunes, il concentre près de 75% des ressentis positifs des jeunes et, à l'inverse, n'enregistre qu'un peu plus de la moitié de leurs ressentis

négatifs. Si les différences sont ici moins nettes que lorsque les accueillants eux-mêmes s'expriment sur leurs perceptions et leur vécu, la tendance demeure : l'accueil familial apparaîtrait plus satisfaisant, et pour les accueillants et pour les jeunes.

Toutefois, la prudence est à nouveau de mise quant à l'interprétation de ces données, pour plusieurs raisons. D'abord, le fait que nous n'ayons pas eu la possibilité d'interroger directement les jeunes sur ce point introduit un intermédiaire supplémentaire. Ensuite, une même appréciation peut receler des situations fort différentes. De plus, il demeure compliqué de saisir la perception du jeune. Enfin, il pourrait exister une tentation à identifier son propre ressenti à celui de l'autre. En d'autres termes, un accueillant qui trouve que le placement se passe bien de son côté n'aura-t-il pas tendance à penser qu'il en est de même pour le jeune ? Afin d'étudier cet éventuel biais, nous proposons de croiser la perception des accueillants à propos du placement avec ce qu'ils expriment à propos de celle du jeune confié :

Tableau 11-23 : Perceptions des accueillants et ressenti des jeunes, selon les accueillants

Perception des accueillants Expression sur le placement des accueillants sur le ressenti des jeunes	Très bien	Bien	moyennement	difficilement	Très difficilement	Total
Positif	28	57	8	4	1	98
Mitigé	2	7	6	3	1	19
difficile	0	10	13	10	1	34
NR	3	3	0	1	0	7
Total	33	77	27	18	3	158

Même s'il existe des vécus difficiles pour les accueillants dans des cas perçus positivement par les jeunes, et des accueils qui se passent bien du côté des adultes mais où le jeune exprimerait des difficultés, les variables « ressenti des accueillants » et « perceptions des jeunes, pressenties par les accueillants » évoluent en tendance conjointement. Cela pourrait alimenter l'idée de l'adaptation réciproque entre le jeune et ceux qui l'accueillent : si les conditions d'accueil, vues au sens large, lui conviennent, il est vraisemblable qu'il se sentira bien et que l'accueil sera réussi ; de même, si le jeune investit positivement sa situation, l'accueil s'en trouve facilité et les chances qu'il soit bien vécu par tous augmentent. Conditions d'accueil, perception positive par le jeune et réussite de l'accueil seraient donc trois variables fortement liées.

La question de la qualité des relations entre accueillants et accueillis, que nous avons explorée du côté des adultes, confirme les tendances, à partir de 160 situations d'accueil.

Tableau 11-23 : Nature des relations accueillant/accueilli

Relations du jeune avec les accueillants	sereines	de confiance	agressives	conflictuelles	autres	Total
Effectifs	86	119	15	35	9	264 ³⁸⁰

Dans ¼ des cas, il est question de relations plus ou moins difficiles et tendues. La majorité des réponses témoigne de relations sereines et de confiance, entre le jeune et les personnes qui l'accueillent. Cette prédominance s'appuie en particulier sur la confiance, élément le plus souvent cité, que ce soit isolément (pour 39 jeunes/160), ou en association avec la sérénité (55 jeunes/160) ou le conflit (13 jeunes/160).

On peut penser qu'il existe un lien entre la qualité des relations et la perception des accueillants sur le placement : ces deux éléments se croisent ainsi :

Tableau 11-24 : Perceptions des accueillants/ Nature des relations

Relations qu'entretient le jeune avec les accueillants Perception des accueillants sur le placement	sereines	de confiance	agressives	conflictuelles	autres ³⁸¹	Nombre total de qualifications employées, pour décrire la relation accueilli/ accueillants
Très bien (33 jeunes)	22	26	1	2	3	54 1,7/jeune ³⁸²
Bien (77 jeunes)	51	60	5	6	2	124 1,6/jeune
Moyennement (27 jeunes)	12	18	2	9	2	43 1,6/jeune
Difficilement (18 jeunes)	1	8	4	13	2	28 1,6/jeune
Très difficilement (3 jeunes)	0	2	3	3	0	8 2,6/jeune
NR ³⁸³	0	5	0	2	0	7
Total	86	119	15	35	9	264

Lecture : sur 54 évocations de placements qui se passent très bien, correspondant à 33 jeunes, soit 1,7 évocations par jeune, 22 correspondent à des relations sereines, 26 à des relations de confiance, 1 à des relations agressives, 2 à des relations conflictuelles et 3 à d'autres types de relations.

³⁸⁰ Il était possible de donner plusieurs réponses d'où un nombre d'occurrences supérieur au nombre de jeunes.

³⁸¹ Selon les dires des accueillants. TB : 1 jaloux, 1 affectueux, 1 fusionnel ; B : 1 jaloux, 1 compliqué ; M : 1 distant, 1 veut l'exclusivité ; D : 1 séducteur, 1 non précisé ;

³⁸² En dehors des accueils très difficiles, les accueillants ont qualifié l'ensemble des situations relationnelles, qu'elles soient aisées ou délicates, avec la même précision, utilisant 1,6 mot par jeune en moyenne.

³⁸³ 5 questionnaires, non remplis pour la question du ressenti des accueillants sur le placement, ont été renseignés pour celles des relations entre accueillants et accueillis. Ils présentent 5 relations de confiance et 2 conflictuelles.

Les relations sereines et de confiance se retrouvent très majoritairement dans les cas où l'accueil est présenté comme allant bien ou très bien ; leur fréquence décroît quand les conditions deviennent moyennes, difficiles ou très difficiles pour les accueillants. Cependant, cette tendance n'est pas toujours respectée : les relations conflictuelles ou agressives ne semblent pas forcément antagonistes d'un accueil qui se déroulerait « bien ».

La teneur de ces relations accueillants/accueillis, selon le genre, se présente ainsi :

Tableau 11-25 : Nature des relations accueillant/ accueilli selon le genre

Relations qu'entretient le jeune avec les accueillants	sereines	de confiance	agressives	conflictuelles	autres	Total
Garçons (57% de l'effectif total)	52	68	8	18	4	150
Filles (43% de l'effectif total)	34	51	7	17	5	114
Effectifs totaux	86	119	15	35	9	264

Il se dégagerait un climat relationnel légèrement plus tendu avec les filles accueillies, ce qui a déjà été souligné plus haut.

Relativement au mode d'accueil, il apparaît que les relations agressives et conflictuelles sont surreprésentées dans les structures collectives : elles sont présentes à hauteur de 52% dans les MECS, qui n'hébergent qu'1/3 des jeunes. Alors que les relations sereines et de confiance représentent 83% de l'ensemble des relations en famille d'accueil, elles ne s'élèvent qu'à 65% en MECS.

Tableau 11-26 : Nature des relations accueillant/ accueilli selon le mode d'accueil

Relations qu'entretient le jeune avec les accueillants	sereines	de confiance	agressives	conflictuelles	autres	Total des qualifications utilisées
Accueil familial	71	79	10	14	6	180
Accueil collectif	15	40	5	21	3	84
Effectifs totaux	86	119	15	35	9	264

L'aspect collectif peut être discuté ici : s'il peut permettre à certains de se fondre dans un ensemble, il est également susceptible de générer des tensions : poids du groupe, manque d'intimité, besoin d'être considéré davantage en tant qu'individu, distance par rapport à « la normalité », constituent autant de pistes d'investigation possibles.

11.4. Synthèse

Augmentation du nombre des placements ces dernières années, diversité des situations ayant généré le placement, orientation majoritaire chez des assistants familiaux, où les durées d'accueil sont plus longues qu'en établissement et où le ressenti général est positif, tels sont les éléments les plus significatifs qui se dégagent à propos du placement sur la population étudiée, même si ces grandes tendances dissimulent une variété de situations. Il devient alors instructif d'observer la façon dont généralités et particularités s'expriment au travers de ce qui occupe le plus clair du temps de ces jeunes, à savoir l'école.

CHAPITRE 12 : Scolarité

12.1. Classes fréquentées

La population des 229 jeunes se répartit ainsi, au moment de l'enquête :

Tableau 12-1 : Stade scolaire des jeunes étudiés

Etablissement/ stade/situation scolaire	effectifs	% par rapport au total des jeunes
Primaire	89	38,9
Primaire spécialisé ou adapté ³⁸⁴	11	4,8
Collège	44	19,2
Collège adapté ³⁸⁵	20	8,7
Lycée général	6	2,6
Lycée professionnel (BEP, BAC pro)	13	5,7
CAP	11	4,9
BTS	1	0,4
Université	1	0,4
ITEP	7	3,0
IME IMPRO	17	7,5
Déscolarisation	2	0,9
Arrêt de la formation (majeurs)	3	1,3
Hospitalisation longue durée	2	0,9
MGI ³⁸⁶ langue	1	0,4
En emploi	1	0,4
Total	229	100

³⁸⁴ Nous nous référons ici à la définition du Ministère de l'Education nationale (Source : « Les élèves du premier degré », *Repères et références statistiques*, Edition 2009, pages 71 à 93). On comptera ainsi, en particulier, en enseignement spécialisé, les CLIS et les classes de perfectionnement, destinées aux enfants présentant des déficiences intellectuelles légères. Par enseignement adapté, il faut entendre : classes d'initiation (CLIN), à destination des élèves non-francophones, classes d'adaptation (CLAD) ainsi que les dispositifs qui relèvent de la scolarisation des enfants handicapés.

³⁸⁵ En référence à cette même source, nous considérons ici les SEGPA, classes qui accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale, les UPI (Unités pédagogiques d'Intégration), qui deviendront ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), après la parution de la circulaire du 18 juin 2010, et qui accueillent des jeunes en situation de handicap, les EREA, établissements du second degré, qui, en tendance, accueillent des élèves de même profil que les SEGPA.

³⁸⁶ Mission générale d'insertion.

L'ensemble des parcours dits adaptés (handicap, impossibilité à suivre un cursus classique) regroupe 1 jeune sur 4 (primaire adapté, collège adapté, CLIS, ITEP, IMPRO/IME, hospitalisation : 57 jeunes). Au collège, la partition s'avère nette : sur 64 jeunes concernés, un tiers quasiment connaît des adaptations de parcours (SEGPA ou EREA). Sur l'équivalent lycée, on compte 30 jeunes, orientés majoritairement vers des études professionnelles, CAP, BEP ou Bac Pro ; seuls 6 fréquentent un lycée d'enseignement général.

Sur cette population, on note une faible proportion de bacheliers mais les sorties de l'ASE à 18 ans, avant la fin du cursus secondaire, ne permettent toutefois pas de rendre compte avec précision de cet indicateur.

4 jeunes sur 229 ne sont pas ou plus scolarisés, dont 2 pour séjour long en hôpital psychiatrique. A ces situations s'ajoutent les cas de 3 jeunes majeurs, qui restent confiés, ont arrêté leurs études et n'ont ni diplôme ni travail.

Notre population n'échappe pas à la règle, en termes de scolarité. Elle s'inscrit dans ce que nombre d'études ont mis en évidence : des parcours difficiles pour un nombre important de jeunes, avec une fracture sur les années de collège, une faible propension à suivre des études secondaires de type général, une prévalence marquée de troubles qui perturbent le déroulement de la scolarité.

12.2. Parcours scolaire

12.2.1. Ecole maternelle

D'après les réponses qui nous ont été fournies, il ressort que la grande majorité des enfants placés a été scolarisée tôt : 23 ont connu 4 années d'école maternelle, 115 en ont connu 3, 5 y sont allés 2 ans et 5 autres un an au plus. Des rares réponses (79) obtenues à propos de la régularité de la fréquentation de l'école maternelle, on sait que 6 enfants ont été régulièrement présents en classe de Tout-petits, 52 en Petite Section, 17 en Moyenne Section, 4 en Grande Section ; un recollement avec des statistiques générales est ici impossible.

Le suivi de la scolarité en maternelle peut être étudié du point de vue du nombre d'établissements différents fréquentés. Apportant une réponse pour 162 jeunes, les travailleurs sociaux indiquent que 8 jeunes n'ont pas fréquenté d'école maternelle, 105 n'en ont fréquenté qu'une seule, 41 en ont fréquenté deux et 8 en ont fréquenté trois. Globalement, 2 enfants sur 3 ont donc connu une stabilité en maternelle, en ne fréquentant qu'un seul établissement.

12.2.2. Ecole primaire

Des données manquent ici, en raison de la prise en charge de jeunes mineurs étrangers au parcours scolaire difficile à reconstituer et de la non-fréquentation de l'école par certains jeunes en situation de handicap.

Ces limites mises à part, le cheminement en primaire, pour 173 jeunes, se présente ainsi : 18 enfants n'ont été scolarisés régulièrement que tardivement : 14 au Cours préparatoire, 3 en CE1 et un en CM1. 89 jeunes confiés n'ont fréquenté qu'une seule école primaire, 67 en ont fréquenté deux, 15 en ont fréquenté trois et 2 en ont fréquenté quatre. On assiste donc à davantage de mobilité qu'en maternelle puisque seulement la moitié des enfants a connu une seule école primaire. Dans cet ensemble, les filles seraient proportionnellement plus nombreuses que les garçons à n'avoir fréquenté qu'un seul établissement.

Tableau 12-2 : Nombre d'écoles primaires fréquentées

Nombre d'écoles primaires fréquentées	1		2		3		4	
Garçons	45/98	45,9%	45/98	45,9%	7/98	7,1%	1/98	1,1%
Filles	44/75	58,7%	22/75	29,3%	8/75	10,7%	1/75	1,3%

Lecture : Sur 98 garçons, 45 (soient 45,9% de ces 98) ont fréquenté une seule école primaire.

L'âge au premier placement semble ne pas être étranger du nombre d'écoles primaires fréquentées : des placements réalisés avant l'entrée théorique au CP iraient de pair avec une stabilité dans l'établissement.

Tableau 12-3 : Nombre d'écoles primaires fréquentées et âge au placement

Nombre d'écoles primaires fréquentées	1	2	3
Proportion de jeunes placés à 6 ans ou moins	74/89	26/67	6/15

Lecture : sur 89 jeunes n'ayant fréquenté qu'une seule école primaire, 74 ont été placés au plus tard à 6 ans.

Il semble également pertinent d'étudier le mode d'accueil et d'interroger son rôle éventuel sur le déroulement de la scolarité en primaire :

Tableau 12-4 : Tableau croisé Mode d'accueil * nombre d'écoles primaires différentes

Mode d'accueil	Nombre d'écoles primaires différentes							Total
	,00	1,00	2,00	3,00	4,00	NSP	NR	
Familles d'accueil	1	70	32	10	1	5	5	124
MECS et autres	0	16	30	5	0	9	7	67
Total	1	86	62	15	1	14	12	191

Lecture : Sur 165 jeunes pour lesquels nous disposons d'informations (191-14NSP-12NR), 86 n'ont fréquenté qu'une école primaire. 70 de ces 86 jeunes sont en famille d'accueil, 16 sont en établissement.

Sur 114 jeunes en famille d'accueil, dont les dossiers sont exploitables, 70 (soit plus de 60%) n'ont connu qu'une école primaire. Les jeunes accueillis en MECS ne sont qu'un peu plus de 30% dans le cas. Environ ¼ des jeunes vivant chez un-e assistant-e familial-e a fréquenté deux écoles primaires différentes ; cette proportion dépasse 50% pour les jeunes accueillis collectivement. Il apparaît donc que le mode d'accueil n'est pas étranger à la stabilité au sein d'un établissement scolaire.

12.2.3. Collège

Nous disposons ici de 98 réponses exploitables (58 garçons, 40 filles). 65 jeunes n'ont fréquenté qu'un seul établissement, 22 sont allés dans 2, 10 dans 3 et 1 jeune a connu 4 collèges différents. Au regard de cet indicateur, les 2/3 des jeunes se situent dans une forte stabilité pour leur scolarité dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et cela concerne autant les filles que les garçons.

Si l'on s'intéresse à l'âge de placement de ces jeunes pour lesquels on dispose d'informations (96 sujets) quant au parcours au collège, on obtient les résultats suivants :

Tableau 12-5 : Nombre de collèges fréquentés et âge au placement

Nombre de collèges ou Age au 1 ^{er} placement équivalent fréquentés	1	2	3	4	Total
Moins de 3 ans	16	4	0	0	20
[3-6[	15	1	0	0	16
[6-9[	13	4	1	1	19
[9-12[	9	3	1	0	13
[12-15[	6	5	4	0	15
[15-18[	4	5	4	0	13
Total	63	22	10	1	96

Sur 55 jeunes placés avant l'âge de 9 ans, 44 n'ont fréquenté qu'un seul collège. Cette proportion de 8/10 descend à 7/10 pour un placement entre 9 et 12 ans et à 4/10 pour un placement entre 12 et 15 ans. Les jeunes placés après 15 ans, c'est-à-dire en fin de collège ou après le collège, ne sont plus que 3/10 à n'avoir fréquenté qu'un établissement secondaire de 1^{er} degré. Un placement précoce va là aussi de pair avec une certaine stabilité au collège.

12.2.4. Lycée

**Tableau 12-6 : Nombre de lycées fréquentés
(information fournie par les travailleurs sociaux)**

Nombre de lycées fréquentés		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	21	9,2	61,8	61,8
	2,00	8	3,5	23,5	85,3
	3,00	3	1,3	8,8	94,1
	5,00	1	,4	2,9	97,1
	Non réponse	1	,4	2,9	100,0
	Total	34	14,8	100,0	
Manquante	Système manquant	195	85,2		
Total		229	100,0		

Sur 33 parcours au lycée ou établissement postérieur au collège, 21 se composent d'un seul établissement. La proportion de 2/3 reste donc constante au long de l'enseignement secondaire.

Garçons et filles ne connaissent pas les mêmes devenir : si 15 garçons sur 20 n'ont fréquenté qu'un lycée ou équivalent, les filles ne sont que 6 sur 13 dans le même cas : pour 3 jeunes filles, cela correspond au placement ou à des changements de lieux d'accueil ; pour 3 autres, il s'agit d'événements liés au parcours en lui-même ; pour une autre, une fragilité psychologique et un parcours scolaire difficile sont évoqués.

Sur ces bases nous pouvons dresser le bilan d'une scolarité des jeunes de notre population faite de stabilité et de perturbations : relative stabilité si l'on s'en réfère au nombre d'établissements fréquentés, rôle d'ancrage pressenti par un placement précoce, inflexions et discontinuités liées au placement en lui-même et aux fragilités des jeunes, minorité numérique de parcours fragmentés (mais prégnance réelle de ces cas de figure).

12.2.5. Redoublement et saut de classe

S'agissant à présent du parcours scolaire étudié plus précisément, deux éléments sont susceptibles de le marquer : l'allongement et le raccourcissement des cycles.

Sur 178 réponses utilisables, excluant en particulier 22 situations de handicap ayant empêché la fréquentation de l'école au sens classique, nous notons 87 redoublements, soit près de la moitié des effectifs, ce qui constitue une fraction fort importante³⁸⁷, mais conforme à ce que révèlent les études sur le public de l'ASE.

Dans notre population, les garçons sont légèrement plus représentés que les filles (51/99 vs 36/79) au regard de ce critère de redoublement. Par ailleurs, on trouve une fréquence de redoublements un peu plus élevée chez les enfants accueillis en structures collectives que chez ceux qui sont en famille d'accueil (54% vs 46%).

³⁸⁷ Pour mémoire, en 2008, 84,7% des jeunes français entrant en 6^{ème} étaient à l'heure ou en avance³⁸⁷. Toujours en 2008, 94,3% des collégiens de 6^{èmes} passaient en 5^{ème}, 95,7% des 5^{èmes} passaient en 4^{ème}, 93,4% des 4^{èmes} passaient en 3^{ème} et 83,6% des 3^{èmes} passaient en 2^{nde}³⁸⁷. Certes, et toujours en 2008, dans l'enseignement général et technologique, ils n'étaient plus que 69,9% en seconde, 62,3% en première et 56,2% en terminale à ne pas avoir redoublé, in VITRY Daniel (directeur de publication), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Education nationale, Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, édition 2009, pages 87, 99 et 113.

Sur ces 87 redoublements, nous ne disposons que de 63 informations quant à la classe concernée, touchant 58 jeunes. En effet, 5 jeunes ont redoublé 2 fois (CE1 et CE2, CE2 et CM2, CP 2 fois, 6^{ème} et 5^{ème}, CP et 6^{ème}).

Redoublement en Cycle 1 : 3

Redoublement en Cycle 2 : 37 (3GS 15 CP 19 CE1)

Redoublement en Cycle 3 : 13 (4 CE2 4 CM1 5 CM2)

Redoublement en 6^{ème} et 5^{ème} : 4

Redoublement en 4^{ème} et 3^{ème} : 4

Redoublement au lycée : 2

Cette répartition n'est que la photographie, à un moment donné, du parcours d'une population composée de jeunes qui en sont à différents stades de leur scolarité. Il n'est alors pas étonnant que ce soit l'école primaire qui comptabilise le plus grand nombre d'allongements de cycle, dans la mesure où il constitue le point de départ pour tous. Nous ne savons rien en effet de ce que sera la scolarité d'un enfant de 8 ans quand il sera au collège ou au lycée. Cependant, même si l'on ramène le nombre de redoublements pour tel niveau de classe au nombre total de jeunes qui sont passés par ce niveau de classe (ce qui revient, par exemple, à comptabiliser tous ceux qui sont passés au cycle 2, quel que soit leur âge), il reste que c'est le cycle des apprentissages fondamentaux qui concentre la plus grande partie des redoublements, en particulier le CP et le CE1, classes qui correspondent notamment à l'apprentissage de la lecture. Pour ce qui nous occupe ici, le taux de redoublement est de 19% en cycle 2 : un enfant sur cinq a donc redoublé avant d'entrer en CE2.

La jeunesse de notre population ne permet pas de tirer de conclusion supplémentaire : tout au plus pouvons-nous évoquer les possibles retentissements, sur les apprentissages, des événements et états vécus par l'enfant, ceux du placement en lui-même, dans un contexte où l'origine sociale est, de plus, un puissant marqueur³⁸⁸.

Une seule jeune est dans le cas d'un raccourcissement de cycle³⁸⁹.

12.2.6. Déscolarisation

Posé ainsi, le terme masque une multitude de situations : s'agit-il d'absentéisme, de décrochage scolaire, d'impossibilité de fréquenter l'école pour des raisons de santé par

³⁸⁸ KHERROUBI Martine, CHANTEAU Jean-Paul, LARZEGUE Brigitte, « Exclusion sociale, exclusion scolaire », *Les travaux de l'Observatoire*, INRP, Centre Alain Savary, 2003-2004, pages 135 et 136.

³⁸⁹ Nous reparlerons d'elle ultérieurement (questionnaire N° 321).

exemple ? La diversité des appellations se double d'une complexité de repérage et d'analyse : si les champs d'investigation furent un temps d'orientation économique et sociale, il est aujourd'hui davantage question de personnalisation du phénomène, tant dans sa genèse que dans sa prise en charge. Dans notre étude, le terme « déscolarisation » doit être entendu dans un sens large de « suspension marquée de la fréquentation assidue de l'école ». Cela sous-entend, de plus, que les raisons qui ont y conduit ne rentrent pas nécessairement dans le cadre des motifs d'absence classiques, tels que définis par la loi (Article L131-8 du Code de l'Education) : maladie de l'enfant, maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, réunion solennelle de famille, difficulté accidentelle des communications, absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent.

Selon les travailleurs sociaux référents, sur 196 réponses obtenues, 43 jeunes ont été déscolarisés, soit plus d'un sur cinq. Il s'agit de 28 garçons et de 15 filles : la population masculine apparaît ici particulièrement sensible au phénomène. Parmi ces 43 jeunes, 8 ont connu des épisodes répétés de déscolarisation, correspondant à différents niveaux de classes.

Les classes concernées, incluant les récidives, se présentent ainsi :

NSP NR : 6 cas

Moyenne section : 7

Cycle 2 : 13

Cycle 3 : 9

6^{ème} - 5^{ème} : 8

4^{ème} - 3^{ème} : 6

Tous niveaux : 1

Nombreuses classes + CAP : 1

Nous remarquons un relatif étalement, même si la fréquence est plus forte aux cycles 2 et 3 et au début du collège : cela correspond à des paliers spécifiques, marquant des inflexions nettes comme l'entrée dans la lecture et le changement d'établissement.

Les raisons de la déscolarisation sont multiples :

Tableau 12-7 : Raisons de la déscolarisation

Raisons de la déscolarisation	effectifs	précisions
Comportement à l'école et vis-à-vis de l'école	16	problèmes de comportement : 11 refus scolaire : 2 absence de motivation : 1 inadaptation scolaire : 1 exclusion définitive : 1
Santé	14	handicap : 7 problèmes psychologiques : 4 longue maladie : 2 mal-être : 1
Changement de situation	8	arrivée en France : 3 changement de lieu d'accueil : 2 retour en famille d'origine : 2 changement d'établissement scolaire : 1
Vie dans la famille d'origine	4	errance : 2 carences éducatives : 2
Non Réponse	1	

Les problèmes de comportement à/par rapport à l'école sont déterminants, après les problèmes de santé.

Dans 18 cas sur 43, la déscolarisation a lieu avant le placement, pour 5 jeunes, elle a lieu au moment du placement et pour les 20 autres, après.

- La déscolarisation avant le placement s'explique par des problèmes de comportement à l'école (8), des handicaps (4), des soucis liés à la famille d'origine (4), un changement de situation.
- La déscolarisation au moment du placement est surtout liée à des changements de situation : l'arrivée en France pour 3 et le placement pour un autre.
- La déscolarisation après le placement est à rattacher à des problèmes de santé, de comportement et à des changements de situation.

Les ruptures de scolarité liées à des problèmes de comportement sont aussi fréquentes après le placement qu'avant. En revanche, les arrêts de scolarité joints à des problèmes de

santé ou de handicap se rencontrent majoritairement après le placement. On peut penser qu'il y a une prise en compte plus marquée de l'état de santé du jeune après le placement mais il n'est pas exclu que le placement lui-même génère ou accentue des troubles.

12.3. Synthèse générale sur la scolarité de l'ensemble de la population

C'est donc à un ensemble de ruptures, de fractures que l'on assiste ici, en retraçant le parcours scolaire de ces jeunes. Cependant, la permanence et la stabilité ne sont pas pour autant absentes, si l'on observe le nombre d'établissements fréquentés et le lien avec le mode d'accueil.

Les difficultés en tous genres sont fréquentes et importantes, au regard de l'intégration dans les filières dites classiques ou de la progression de classe en classe. Notre population s'inscrit, en cela, dans la lignée des études portant, de façon plus générale, sur la scolarité des jeunes relevant de l'ASE. Mais là encore, les statistiques participent à mettre l'accent sur ce qui est manifestement atypique : 50% de redoublants, c'est beaucoup, certes, mais cela signifie aussi 50% de non-redoublants, que l'on aurait presque tendance à oublier, tant il paraît normal de ne pas redoubler. De même, la proportion d'un jeune ayant été déscolarisé sur cinq saute aux yeux, et pourtant les 80 autres pour cent ne l'ont pas été. En bref, c'est cette double lecture, empreinte à la fois de réalisme et de relativité, qu'il convient de mettre en œuvre et de garder en tête.

CHAPITRE 13 : Réussite scolaire

13.1. Positionnement de la population étudiée relativement à un cadre général

En se référant au mode de calcul obtenu par moyenne³⁹⁰ des contributions émanant des trois types d'interlocuteurs potentiels (accueillants, enseignants et travailleurs sociaux), 83 jeunes sur 229 sont présentés comme en réussite scolaire (36,2%). Pour situer cette proportion, nous nous appuyerons sur les résultats aux évaluations nationales CM2³⁹¹, de l'académie de Lyon, où se trouve notre terrain d'étude :

Tableau 13-1 : Résultats en mathématiques aux évaluations nationales

Mathématiques	2009		2010		2011	
	Académie de Lyon	Résultats nationaux	Académie de Lyon	Résultats nationaux	Académie de Lyon	Résultats nationaux
Acquis très solides ³⁹²	38%	35%	34%	35%	36%	38%
Bons acquis	30%	30%	34%	32%	34%	32%
Acquis fragiles	19%	20%	21%	20%	21%	20%
Acquis insuffisants	13%	15%	11%	13%	9%	10%

En mathématiques, un tiers des élèves maîtrise bien les compétences attendues en fin de primaire, un autre tiers les domine correctement et un dernier tiers connaît des difficultés plus ou moins grandes.

Les résultats en français aux évaluations nationales se présentent de la sorte :

Tableau 13-2 : Résultats en français aux évaluations nationales

Français	2009		2010		2011	
	Académie de Lyon	Résultats nationaux	Académie de Lyon	Résultats nationaux	Académie de Lyon	Résultats nationaux
Acquis très solides	48%	45%	44%	43%	43%	43%
Bons acquis	31%	30%	32%	30%	33%	31%
Acquis fragiles	16%	18%	19%	20%	19%	19%
Acquis insuffisants	5%	7%	5%	7%	5%	7%

³⁹⁰ Voir paragraphe 9.6.2.

³⁹¹ « Résultats des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire », disponibles sur www.media.education.gouv.fr. [Consulté le 30 septembre 2013].

³⁹² Qualificatifs utilisées sur le site du ministère de l'Education nationale.

Ici, la proportion de très bons résultats est supérieure à 40% et celle de résultats faibles est de l'ordre de 25%.

Les dénominations utilisées pour constituer les classes sont à mettre en lien avec des performances qui méritent discussion :

- Acquis très solides : 39 bonnes réponses au moins sur 60 en français, 27 bonnes réponses au moins sur 40 en mathématiques,
- Bons acquis : de 28 à 38 bonnes réponses sur 60 en français, de 19 à 26 bonnes réponses sur 40 en mathématiques.
- Acquis fragiles : de 17 à 27 bonnes réponses sur 60 en français, de 12 à 18 bonnes réponses sur 40 en mathématiques.
- Acquis insuffisants : moins de 17 bonnes réponses sur 60 en français, moins de 12 bonnes réponses sur 40 en mathématiques.

C'est la classe des « bons acquis » qui constitue la variable d'ajustement : regroupant les élèves qui ont « un peu plus que la moyenne » en français et ceux qui sont « autour de la moyenne » en mathématiques, elle est considérée sur les documents ministériels comme regroupant des élèves qui « ont de bons acquis, qui seront développés dans les mois à venir ».

La réussite telle que nous l'avons déterminée dans le cadre de cette étude pourrait justement comporter cette classe des « bons acquis » qui viendrait s'ajouter à celle des très bons acquis. On obtiendrait alors, pour notre population, 36% de jeunes en réussite, à rapprocher des 60 à 70% de jeunes Rhônalpins ou Français obtenant de bons ou très bons résultats en mathématiques et en français, en référence, il est vrai, à un contexte très particulier, celui des évaluations nationales en primaire.

13.2. Variabilité de l'évaluation

La détermination des classes « échec », « difficulté » et « réussite » s'appuie sur une note qui synthétise les évaluations de 3 partenaires : accueillant, travailleur social et enseignant. Quels sont les contributions de chacun de ces interlocuteurs ?

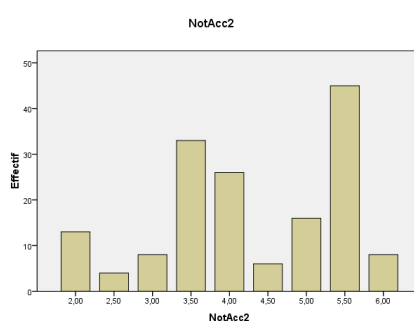
13.2.1. Les accueillants

159 réponses au total fournissent les résultats suivants :

Tableau 13-3 : Notes attribuées par les accueillants

Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Médiane	% de jeunes en RS ³⁹³ (Note ≥5)
4,29	1,16	2,00	6,00	4,00	43,4 %

Figure 13-4 : Notes attribuées par les accueillants (diagramme)



Ces résultats sont très similaires, que l'accueil soit réalisé par des assistants familiaux ou par des personnels éducatifs d'établissement. Selon la moyenne des notes attribuées par les différents interlocuteurs (accueillant, travailleur social et enseignant), 36,2 % des jeunes sont en réussite ; en se référant uniquement aux accueillants, ils sont 43,4 %.

Une différence de notation apparaît selon les territoires : moyenne de 4,15 (médiane de 4,00) sur Châtillon et de 4,34 sur Bourg-en-Bresse (médiane de 4,50).

13.2.2. Les travailleurs sociaux référents

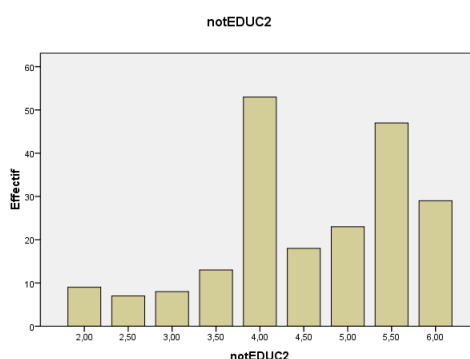
A partir de 207 dossiers renseignés, nous obtenons les informations suivantes :

Tableau 13-5 : Notes attribuées par les travailleurs sociaux

Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	médiane	% de jeunes en RS (Note ≥5)
4,56	1,09	2,00	6,00	4,50	47,8 %

³⁹³ RS : réussite scolaire

Figure 13-6 : Notes attribuées par les travailleurs sociaux (diagramme)



Par rapport aux accueillants, les travailleurs sociaux estiment meilleurs les résultats des jeunes ; ils ont aussi moins nombreux que les accueillants à évaluer négativement les résultats : pour les accueillants, environ 1 jeune sur 3 a une évaluation inférieure ou égale à 3,5 ; ils ne sont que 1 sur 6 pour les travailleurs sociaux. Enfin, au total, pour les travailleurs sociaux, 47,8% de la population est en réussite.

Ramenés aux deux territoires, les résultats émanant des travailleurs sociaux diffèrent :

Tableau 13-7 : Comparaison des notes attribuées par les travailleurs sociaux selon la zone

	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Médiane	% de jeunes en RS (Note ≥5)
Châtillon	4,13	1,20	2,00	6,00	4,00	38,8%
Bourg-en-Bresse	4,71	1,01	2,00	6,00	5,00	50,9%

Le fait que les travailleurs sociaux évaluent plus favorablement les performances des jeunes sur Bourg-en-Bresse pourrait provenir du fait que la MDS ait été associée à un DRE (dispositif de réussite éducative). Cela reste cependant à affiner.

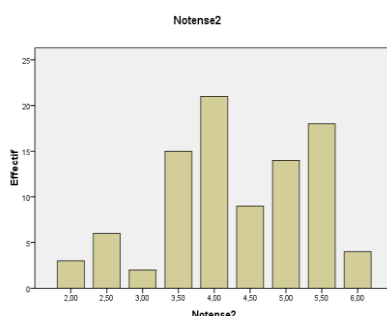
13.2.3. Les enseignants

Les 92 réponses exploitables apportent les éléments suivants :

Tableau 13-8 : Notes attribuées par les enseignants

Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Médiane	% de jeunes en RS (plus de 5)
4,31	1,01	2,00	6,00	4,00	38,0%

Figure 13-9 : Notes attribuées par les enseignants (diagramme)



Si la moyenne de leurs notes se situe au niveau de celle des accueillants, la proportion de jeunes qu'ils considèrent en réussite est, elle, sensiblement plus basse (38 % des jeunes).

13.2.4. Regard d'ensemble

Tableau 13-10 : Proportion de jeunes dans chaque catégorie de notes, vue par les différents interlocuteurs

Index Interlocuteurs	3,5 ou moins (échec scolaire)	4 à 4,5 (difficulté scolaire)	5 à 6 (réussite scolaire)	Total
Accueillants	36,5%	20,1%	43,4%	100%
Enseignants	28,3%	33,7%	38,0%	100%
Travailleurs sociaux	17,9%	34,3%	47,8%	100%

Lecture : Les accueillants considèrent que 36,5% des jeunes sont en échec scolaire, 20,1% en difficulté et 43,4% en réussite.

Une constante s'impose : sur l'ensemble de la population étudiée, et pour tous les interlocuteurs, c'est la classe des jeunes en réussite scolaire qui est la plus nombreuse. Si l'on additionne échec et difficulté scolaire, on constate que c'est cet ensemble qui devient dominant.

Les accueillants se caractérisent par une appréciation plus tranchée que les autres interlocuteurs : ils classent 80% des jeunes dans l'une ou l'autre des deux classes « échec » ou « réussite ». Les travailleurs sociaux considèrent presque la moitié des jeunes en réussite, et, à l'inverse, une faible proportion (environ 1/6) en échec. Les enseignants, quant à eux, occupent une place intermédiaire pour les élèves en difficulté ou en échec mais ce sont eux qui considèrent qu'il y a le moins de réussites.

Si l'on s'intéresse à l'attribution des qualifications, par classe d'interlocuteurs, en posant la question *Qui donne l'appréciation la plus élevée ?* et en incluant les cas d'évaluation identique par différents interlocuteurs, sur la note la plus élevée, il ressort que 55% des appréciations des travailleurs sociaux correspondent à la note la plus élevée ; ce pourcentage tombe à 51,5% chez les accueillants et à 41,3% pour les enseignants.

Avec une limite liée à la différence des effectifs des trois catégories d'interlocuteurs, les travailleurs sociaux apparaissent donc comme étant ceux qui participent le plus à la qualification positive des résultats scolaires des jeunes confiés, là où les enseignants seraient les plus réservés. Les accueillants occuperaient sur ce plan une place intermédiaire.

13.2.5. Nombre de sources

Nous avons explicité plus haut les raisons qui nous ont amenée à retenir, dans notre population d'étude, les cas où ne nous avait été retourné qu'un seul questionnaire sur les trois possibles. Cette option joue-t-elle sur la place occupée par la réussite scolaire ?

Tableau 13-11 : Nombres de sources et réussite scolaire

Nombre de sources	Fréquence	Fréquence	Nombre de cas de réussite scolaire (RS)	Fréquence de la RS relativement aux sources	Fréquence relativement à la population en RS
0 ³⁹⁴	9	3,9%	0	0%	0%
1	68	29,7%	21	30,9%	25,3%
2	66	28,9%	23	34,8%	27,7%
3	86	37,5%	39	45,3%	47,0%
Total	229	100,0%	83		100,0%

Lecture : Sur une population totale de 229 jeunes, 68 ont été présentés par un seul questionnaire. Cela représente 29,7% du total (68/229). Sur ces 68 questionnaires uniques, 21 correspondent à une situation de réussite scolaire, soit une proportion de 30,9% (21/68). Ces 21 cas représentent également 25,3% de la population totale qui réussit, soit 83 jeunes.

³⁹⁴ Il s'agit des cas où ne figure aucune information à propos des résultats scolaires du jeune. Cela correspond aux situations de handicap, où les évaluations de ce type ne peuvent être menées.

A la lecture de ces données, il ressort que, pour ce qui concerne les cas de réussite scolaire, les résultats issus de l'évaluation par un seul interlocuteur - 19 travailleurs sociaux et 2 accueillants - s'inscrivent dans la tendance de l'ensemble, ne traduisant pas de sous- ou surreprésentation. Cela constitue un élément de validation supplémentaire de notre choix.

Les cas où les informations sont apportées par 2 ou 3 interlocuteurs méritent un examen plus approfondi :

○ **2 sources :**

Cette configuration représente 23 cas, tous constitués de l'apport de l'accueillant et de celui du travailleur social référent. Dans 20 de ces cas, les deux notes sont supérieures à la limite de 5 : il y a eu consensus autour de la réussite scolaire du jeune. Dans les 3 autres cas³⁹⁵, la note de l'accueillant compense celle, plus moyenne, du travailleur social. Nous noterons qu'il n'est pas fait état ici de divergences nettes entre les évaluateurs : c'est en effet la moyenne autour de 5 qui est présentée, même si les motifs invoqués par les évaluateurs ne sont pas de même nature, nous y reviendrons.

○ **3 sources :**

Nous sommes ici en présence de 39 cas, dont 14 marqués par une compensation entre interlocuteurs et 25 par un consensus à propos de la réussite scolaire.

- Une jeune obtient la note moyenne maximale de 6 : elle en 4^{ème} et sera rencontrée (**Tiffany**).
- Trois jeunes obtiennent une moyenne de 5,66 :
 - Une jeune de 9 ans est en CM1 car elle a « sauté » une classe. *Très mature, animée par la volonté de bien faire, elle investit fortement l'école et y trouve soutien*³⁹⁶. Elle est retournée dans sa famille d'origine.
 - Une jeune de 15 ans est en 3^{ème}. *Elle a complètement investi sa scolarité et s'y réalise.* (**Méline**).
 - Un jeune de 15 ans est en 2^{nde} ISI (Initiation aux sciences de l'ingénieur). *Il éprouve un grand intérêt pour l'école et s'intéresse à tout.* (**Peter**).
- Quatorze jeunes obtiennent une moyenne de 5,50.
 - Obtention par consensus (11/14)

³⁹⁵ On retrouvera en Annexe 36 le détail de ces situations.

³⁹⁶ Propos issus des questionnaires.

Tableau 13-12 : Obtention de la moyenne de 5,50 par consensus

N° de questionnaire (accueil)	Obtention de la moyenne de 5,50 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
140 (AF ³⁹⁷)	5,50/6,00/5,00	7 ans CE1	<i>Beaucoup de curiosité et d'intérêt. Attentive, travailleuse et respectueuse. Elle a beaucoup de potentiel et pourrait faire encore mieux.</i>	NON (trop jeune)
220 (AF)	5,50/5,50/5,50	8 ans CE2	<i>Elle s'investit, est motivée et réussit bien. Elle est aussi entourée par l'équipe éducative. Elle est parfois en butte à l'autorité.</i>	NON (trop jeune)
55 (MECS)	5,50/5,50/5,50	10 ans CM1	<i>Propos très élogieux de l'enseignant. Il s'intéresse à tout, est très vif et cultivé. En revanche, ses travaux écrits sont peu soignés.</i>	NON (retour en FO)
134 (AF)	5,50/6,00/5,00	10 ans CM1	<i>Propos très élogieux de l'enseignant, qui pointe cependant son côté « inorganisé ». Il partage et se mobilise autour du scolaire.</i>	NON (maladie de l'assistante familiale)
191 (AF)	5,50/5,50/5,50	11 ans CM2	<i>Enjouée, appréciée, elle n'a pas de problèmes d'apprentissage si ce n'est une certaine irrégularité dans sa motivation.</i>	NON (Retour en FO)
215 (AF)	5,50/6,00/5,00	11 ans CM2	<i>Volontaire, il réclame du travail et aime y arriver. Il veut être le meilleur. Il apprend très facilement. Mais l'enseignant note des problèmes de concentration.</i>	OUI (Rémi)
218 (AF)	5,50/6,00/5,00	11 ans CM2	<i>Elle est brillante quand elle n'a pas de problèmes liés à sa famille. Elle est curieuse, demandeuse. Elle a besoin de cadre.</i>	OUI (Louisa)

³⁹⁷ Assistant-e familial-e.

N° de questionnaire (accueil)	Obtention de la moyenne de 5,50 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
174 (AF)	5,50/5,50/5,50	12 ans CM2	<i>Pas de problème particulier. Réussit dans toutes les matières. Elle est volontaire, motivée et fière de ses notes.</i> A redoublé son CP.	OUI (Vanessa)
67 (AF)	5,50/5,50/5,50	16 ans BEP Services à la personne	<i>Jeune fille qui lit énormément et aime apprendre. Le cadre « Maison familiale rurale » lui convient très bien et lui permet de réussir.</i> A redoublé son CP.	OUI (Orane)
330 (Foyer)	5,50/5,50/5,50	18 ans (Terminales)	<i>De nature inquiète, c'est un travailleur acharné qui investit l'école comme un moyen de réussite sociale et de revanche sur la vie</i>	OUI (Ali)
108 (AF)	5,00/6,00/5,50	19 ans BEP2 vente	Propos très élogieux de l'enseignant. <i>Jeune homme travailleur et sérieux, qui bénéficie d'un ¼ temps pour dyslexie. Il est 1^{er} de sa classe.</i> A été 5 ans en classe spécialisée (CLIS)	OUI (Harry)

- Obtention par compensation (3/14)

Tableau 13-13 : Obtention de la moyenne de 5,50 par compensation

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,50 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
186 (AF)	4,50/6,00/6,00	12 ans 6 ^{ème}	Si l'assistante familiale note <i>un manque de travail</i> , les deux autres interlocuteurs soulignent <i>les capacités et la motivation importantes de ce garçon.</i>	NON (maladie)

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,50 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
187 (AF)	4,50/6,00/6,00	12 ans 6 ^{ème}	<i>La motivation de ce garçon reste à développer, mais il a beaucoup d'à-propos, de dynamisme et de personnalité.</i>	NON (refus FO)
190 (AF)	6,00/6,00/4,50	14 ans 3 ^{ème}	<i>Ce jeune mineur étranger fait preuve d'une très grande motivation pour apprendre la langue, écrite et orale. Il veut absolument réussir. Ses résultats sont modestes pour l'instant mais il progresse rapidement.</i>	NON (problème de langue)

L'ensemble de ces jeunes dont l'évaluation moyenne va de 5,50 à 6,00 fait partie de ce que l'on nomme les bons voire très bons élèves. Si quelques-uns n'ont aucune difficulté à l'école, la majorité est avant tout investie et motivée. Toutefois, certains jeunes, dont la moyenne est de 5,50, sont marqués par des traits spécifiques : peu de soin dans le travail, manque d'organisation, motivation irrégulière, problème de relation à l'autorité... Les cas de compensation font alors état d'une motivation qui reste à développer pour le travail à la maison en particulier pour deux jeunes et d'un problème de maîtrise de la langue française, en voie de résolution pour un autre, soient des motifs qui n'altèrent pas fondamentalement les performances.

- Sept jeunes obtiennent une moyenne de 5,33.
 - o Obtention par consensus (6/7)

Tableau 13-14 : Obtention de la moyenne de 5,33 par consensus

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,33 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
24 (AF)	5,50/5,00/5,50	8 ans CE2	<i>Facilités pour apprendre et comprendre. Des questions liées au placement qui le parasitent. De l'agitation.</i>	NON (trop jeune)
121 (AF)	5,50/5,50/5,00	8 ans CE2	<i>Elle aime l'école et les apprentissages. Elle attache de l'importance à ses résultats. Elle manque souvent de concentration.</i>	NON (trop jeune)

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,33 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
139 (AF)	5,50/5,50/5,00	13 ans 6 ^{ème}	<i>Il est curieux, s'intéresse à tout et aime aller à l'école. Son redoublement lui a permis de prendre davantage confiance en lui. Son travail personnel est souvent insuffisant.</i> A redoublé son CM2.	OUI (Domy)
367 (MECS)	5,50/5,50/5,00	14 ans 4 ^{ème}	<i>Elle aime l'école et est motivée et sérieuse. Elle connaît cependant des difficultés de compréhension.</i>	OUI (Violette)
344 (Foyer)	5,50/5,50/5,00	16 ans 3 ^{ème} insertion	<i>La réussite est à rattacher au fait que cette jeune fille soit en 3^{ème} d'insertion, avec des stages, ce qui lui a permis de trouver sa voie.</i>	NON (refus FO)
232 (AF)	5,50/5,00/5,50	16 ans 2 ^{nde} pro	<i>Jeune homme sérieux, mature, mais qui ne travaille pas toujours suffisamment.</i>	OUI (José)

Les résultats restent plutôt bons mais l'on voit s'installer des difficultés, signalées notamment par les enseignants : problèmes de concentration, même s'il y a des aptitudes, de compréhension même s'il y a de la motivation, de manque de travail même s'il y a de la curiosité.

Tableau 13-15 : Obtention de la moyenne de 5,33 par compensation

- Obtention par compensation (1/7)

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,33 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
195 (AF)	6,00/6,00/4,00	11 ans	<i>Jeune en ITEP depuis l'âge de 8 ans qui a réalisé de gros progrès et pourrait réintégrer prochainement le circuit classique. Sa peur de l'échec est toujours forte.</i>	NON (retour en FO)

C'est ici la qualité et l'intensité de la progression qui est soulignée et reconnue : *Quand on sait par où est passé l'enfant, ce qu'étaient ses attitudes et ce qu'il donne à voir aujourd'hui ou est en capacité de faire, c'est une réussite*, souligne le travailleur social référent.

- Dix jeunes obtiennent une moyenne de 5,16.
 - o Obtention par consensus (4/10)

Tableau 13-16 : Obtention de la moyenne de 5,16 par consensus

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,16 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
158 (AF)	5,00/5,50/5,00	10 ans (CM1)	Ce jeune est régulièrement décrit comme <i>pouvant mieux faire : il manque de constance et de concentration</i> . Cependant, rien d'alarmant, pour l'enseignant : <i>il est comme d'autres enfants de son âge</i> .	OUI (Eric)
351 (MECS)	5,00/5,00/5,50	11 ans (CM2)	<i>Les résultats semblent liés aux événements de sa vie, d'où de l'irrégularité. Pour autant, il met en œuvre des procédures expertes et témoigne d'une compréhension fine.</i>	NON (n'est plus dans le service)
114 (AF)	5,00/5,50/5,00	15 ans (3 ^{ème})	Jeune accompagné par une AVS depuis le CM2, qui <i>se mobilise fortement pour la poursuite de ses études</i> .	OUI (Jean)
28 (AF)	5,00/5,00/5,50	16 ans (BEP agricole)	<i>Jeune qui n'a jamais vraiment été passionné par l'école, mais qui, grâce à l'alternance, est épanoui et développe ses capacités.</i>	OUI (Adrien)

- o Obtention par compensation (6/10)

Tableau 13-17 : Obtention de la moyenne de 5,16 par compensation

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,16 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
170 (AF)	5,50/5,50/4,50	7 ans (CP)	Envie d'apprendre, bon apprentissage de la lecture, mais souvent « ailleurs » et manquant de concentration (« moments d'égarement).	NON (trop jeune)
153	5,00/6,00/4,50	7 ans (CP)	Passionné de sciences, cet enfant appris à lire sans difficultés majeures, mais semble rencontrer des problèmes de logique et de compréhension.	NON (trop jeune)
214 (AF)	5,50/6,00/4,00	8 ans (CE1)	Enfant curieux, créatif, ne supportant pas l'échec. Il a un niveau de lecteur moyen et, en classe, présente des difficultés de concentration et de compréhension.	NON (trop jeune)
58 (AF)	5,50/5,50/4,50	10 ans (CM1)	Grandes aptitudes scolaires, mais cet enfant est décrit comme manquant de maturité et préférant le jeu au travail. <i>Il faut le motiver mais quand il travaille, il travaille bien.</i>	OUI (Cathy)
355 (MECS)	5,50/4,50/5,50	10 ans (CM1)	Jeune fille disposant de bonnes aptitudes, qui cherche à comprendre mais qui rencontre de fréquents problèmes face aux obligations (« mauvais caractère »).	OUI (Elise)
7 (AF)	4,50/5,00/6,00	19 ans (CAP soins aux équidés)	Ce jeune s'appuie sur les acquis du BEP qu'il a obtenu précédemment. Régulièrement défaitiste, il obtient pourtant de très bons résultats dans le domaine professionnel qu'il a choisi.	OUI (Jimmy)

Les propos soulignent ici une réussite toujours présente, accompagnée le plus souvent d'un attrait pour les apprentissages. Cependant - et ce sont encore une fois les enseignants qui se prononcent -, cette réussite est entachée de freins relatifs aux modalités d'accès aux apprentissages (problèmes de concentration, de compréhension, de logique, de disponibilité

au moment opportun). On notera par ailleurs le jeune âge des sujets concernés. Au total, une réussite qui s'alimente d'une envie d'apprendre mais des limites dans l'accès au savoir, qui questionnent la solidité et la pérennité de la réussite. Enfin, dans 3 cas, les difficultés semblent avoir été prises en charge et, moyennant une aide, par la présence d'une AVS ou par une orientation plus adaptée, les résultats sont, somme toute, reconnus globalement satisfaisants.

- Quatre jeunes obtiennent une moyenne de 5,00, tous par compensation.

Tableau 13-18 : Obtention de la moyenne de 5,00 par compensation

N° du jeune	Obtention de la moyenne de 5,00 Accueillant/travailleur social/ enseignant	Age Classe	Commentaires	Entretien
45 (AF)	5,50/5,50/4,00	7 ans CP	Fillette qui <i>travaille bien, aime l'école, est consciencieuse</i> . Mais l'enseignant souligne <i>qu'elle a du mal à entrer dans de nouveaux apprentissages</i> et <i>qu'elle a besoin de mécanismes</i> .	NON (trop jeune)
61 (AF)	5,50/4,50/5,00	8 ans CE1	Fillette qui <i>a du potentiel, aime aller à l'école, mais dont les résultats sont fluctuants</i> . Le travailleur social souligne un passé lourd pour cette enfant.	NON (trop jeune)
166 (AF)	5,50/4,00/5,50	11 ans CM2	Travaille pour elle-même, avec de bonnes capacités. Régulièrement happée par la situation de sa famille, elle peine à se poser et manifeste des comportements inadaptés.	NON (maladie)
366 (MECS)	5,50/5,50/4,00	16 ans 2 nd e Bac professionnel	<i>Jeune motivé par son orientation professionnelle (transformations agro-alimentaires) mais dont on attend un travail plus régulier et plus approfondi</i> . Ce jeune souffre d'un problème d'élocution qui limite sa prise de parole.	OUI (Thibault)

Il semblerait que l'on se situe ici dans une réussite scolaire qui reste reconnue mais dont l'expression, en tendance, souffrirait davantage de freins relatifs à la situation familiale ou en lien avec des perturbations dans les processus de médiation cognitive.

La réussite scolaire n'est donc pas aussi manifeste pour les uns que pour les autres, même si l'on note seulement 17 situations de compensation sur 83, ce qui traduit une approche des adultes relativement homogène à propos des profils scolaires des jeunes confiés. Pour autant, lorsque deux interlocuteurs se sont prononcés, il n'y a eu que 3 cas de compensation sur 23, alors qu'il y en a eu 14 pour les 39 situations où les 3 interlocuteurs ont participé. La diversité des sources va de pair avec un consensus plus difficile à obtenir.

En outre³⁹⁸, les divergences ont été d'autant plus fréquentes que la réussite était moins évidente. En excluant les cas de réponse par un seul interlocuteur, on remarque, en effet, que :

- pour l'attribution d'une moyenne de 5, il y a eu 7 cas de compensation sur 8,
- pour celle de 5,16, 6 cas de compensation sur 10,
- pour les moyennes de 5,50, seulement 3 cas de compensation sur 24.

Au total, une réussite scolaire qui se nourrit de ressorts docimologiques mais qui est aussi l'expression de représentations et de logiques diverses, que notre population d'étude révèle et que nous nous proposons à présent de préciser.

13.2.6. Réussite selon les notes

L'examen des situations scolaires individuelles amène les constats suivants :

Ceux qui ont 6, quel que soit le nombre de sources

- 11 jeunes, dont 5 filles.
- 9/11 en famille d'accueil.
- Dans 8 cas sur 11, il s'agit de l'évaluation des seuls travailleurs sociaux.
- Moins de 10 ans : 4 10-14 ans : 6 15-18 ans : 1 + de 18 ans : 0
- 3 jeunes en SEGPA ou EREA, qui obtiennent de très bons résultats.

³⁹⁸ Un tableau récapitulatif de l'ensemble des modalités d'attribution de la note de performance scolaire est à retrouver en Annexe 37.

- Des jeunes dotés *pour certains de grandes capacités et de facilités*, mais surtout décrits comme étant *battant, motivé, volontaire, attentif, volontaire*. Deux jeunes sont *angoissés et surinvestissent la sphère scolaire*.
- Ce qui les anime : *réussir sa vie, ne pas redoubler, ne pas devenir comme sa mère, faire aussi bien que sa sœur*.
- 2 projets de métiers : pharmacienne, maîtresse d'école.
- L'école est :
 - *une source de plaisir* (3 expressions³⁹⁹)
 - *une échappatoire relativement à la famille d'origine* (1).
- La réussite scolaire est :
 - *une forme de réussite immédiate* (3)
 - *une satisfaction personnelle* (2)
 - *un moyen de se réaliser* (1)
 - *un moyen pour faire plaisir et ne pas décevoir* (1)
 - *un moyen de réussir sa vie* (1).

Ceux qui ont 5,75 avec deux sources

- 5 jeunes dont 3 filles.
- 2/5 en famille d'accueil.
- Evaluation conjointe des accueillants et des enseignants dans tous les cas.
- Moins de 10 ans : 1 10-14 ans : 2 15-18 ans : 1 + de 18 ans : 1
- 1 jeune en ITEP, qui, depuis le placement, obtient de bons résultats et va réintégrer le collège classique.
- Des jeunes chez qui l'on note *des capacités et de la volonté, de l'ambition, du sérieux*.
- 3 projets de métiers : coiffeuse, vendeuse, vétérinaire.
- La réussite scolaire est un moyen de :
 - *construire son avenir* (1)
 - *s'en sortir* (1)
 - *faire plaisir* (1)
 - *se faire valoir* (1).

³⁹⁹ Il ne s'agit ici que de comptabiliser les occurrences écrites dans les questionnaires.

Ceux qui ont 5,66 avec deux sources

- 3 jeunes dont 2 filles.
- 2/3 en famille d'accueil.
- Evaluation conjointe des trois interlocuteurs.
- Moins de 10 ans : 1 10-14 ans : 0 15-18 ans : 0 + de 18 ans : 2
- Des jeunes chez qui l'on note *des capacités, de l'intérêt, de l'investissement et beaucoup de volonté.*
- 3 projets de métiers : designer automobile, préparatrice en pharmacie, vétérinaire.
- L'école est :
 - o *un refuge* (1).
- La réussite scolaire est un moyen :
 - o *d'être reconnu* (2)
 - o *de faire plaisir et ne pas décevoir* (1)
 - o *de se réaliser* (1).

Ceux qui ont 5,50 avec 1, 2 ou 3 sources

- 33 jeunes dont 13 filles.
23/33 en famille d'accueil.
- Moins de 10 ans : 7 10-14 ans : 16 15-18 ans : 8 + de 18 ans : 2
- Des jeunes chez qui l'on note *des capacités, de l'investissement et beaucoup de sérieux.*
- Des limites à cette réussite scolaire évoquées chez la moitié des jeunes⁴⁰⁰ sous les formes suivantes : *manque d'approfondissement* (2), *manque de concentration* (2), *problèmes de compréhension, manque de travail personnel* (3), *irrégularité ou manque de motivation, manque de soin, défaitisme* (2), *grande timidité, passivité, besoin de travailler beaucoup* (2), *nécessité de s'engager sur une voie adaptée* (3), *besoin d'un cadre strict, parasitage dû à l'histoire* (3).
- 14 projets de métiers : infirmière (2), cuisinier-ère (2), vendeur, technico-commercial, maçon, banquier, kinésithérapeute, informaticien, restaurateur, vétérinaire, professeur de langues, pharmacien.

⁴⁰⁰ Il convient ici de considérer l'ensemble des jeunes ayant eu 5,50 de moyenne, quel que soit le nombre d'interlocuteurs.

- L'école est un lieu :
 - *d'épanouissement*
 - *où l'on est encouragé*
 - *qui permet de prendre de la distance.*
- La réussite scolaire est un moyen :
 - *de s'estimer positivement (3)*
 - *d'assurer son avenir (3)*
 - *pour réussir sa vie*
 - *pour faire plaisir (2)*
 - *pour prouver à soi-même et aux autres que l'on est capable.*

Ceux qui ont 5,33 avec 3 sources

- 7 jeunes dont 3 filles.
- 5/7 en famille d'accueil.
- Moins de 10 ans : 2 10-14 ans : 3 15-18 ans : 2 + de 18 ans : 0
- Des jeunes chez qui l'on note, en général, *de la curiosité et de l'intérêt.*
- Des limites à cette réussite scolaire évoquées chez tous ces jeunes sous les formes suivantes : *dispersion, difficultés de concentration, difficultés de compréhension (2), manque de travail personnel (2), problèmes de comportement (2), nécessité de s'engager sur une voie adaptée (3), parasitage dû à l'histoire (2).*
- 3 projets de métiers : travail avec les animaux, employé de maintenance industrielle, serveuse.
- L'école est :
 - *un lieu pour penser à autre chose*
 - *une source de plaisir*
 - *une tranche de vie à terminer dès que possible.*
- La réussite scolaire est un moyen :
 - *pour assurer son avenir*
 - *pour réussir sa vie*
 - *moyen pour être reconnue parmi les « bons ».*

Ceux qui ont 5,25 avec 2 sources

- 2 jeunes adultes hommes.
- 2/2 en famille d'accueil.
- Moins de 10 ans : 0 10-14 ans : 0 15-18 ans : 1 + de 18 ans : 1
- *Des capacités, du sens pratique, l'indépendance.*
- *Des limites : peu d'intérêt pour les matières générales, manque de travail personnel.*
- 2 projets de métiers : expert dans le domaine de l'automobile, électrotechnicien.
- L'école est :
 - o *un lieu pour préparer son métier.*

Ceux qui ont 5,16 avec 3 sources

- 10 jeunes dont 1 fille.
- 8/10 en famille d'accueil.
- Moins de 10 ans : 3 10-14 ans : 4 15-18 ans : 2 + de 18 ans : 1
- Des jeunes dont quelques-uns ont *des facilités pour apprendre*, quelques autres (3) *un réel intérêt dans une voie professionnelle* et dont la majorité est *curieuse*.
- Des limites à cette réussite scolaire évoquées chez tous ces jeunes sous les formes suivantes : *difficultés de concentration* (3), *manque d'autonomie*, *manque d'implication* (2), *besoin d'être stimulé* (2), *irrégularité* (2), *défaitisme* (2), *parasitage* (2), *caractère difficile*.
- 6 projets de métiers : palefrenier, paysagiste, travail dans l'électronique, constructeur de maison, kinésithérapeute, boulanger.
- L'école est :
 - o *peu appréciée* (1).
- La réussite scolaire est :
 - o *un moyen d'assurer son avenir* (3).

Ceux qui ont 5,00 avec 1, 2 ou 3 sources

- 12 jeunes dont 7 filles.
- 7/12 en famille d'accueil.
- Moins de 10 ans : 3 10-14 ans : 3 15-18 ans : 3 + de 18 ans : 3
- Des jeunes chez qui l'on note, en général, *de bonnes capacités*.

- Des difficultés évoquées chez tous ces jeunes et en particulier, chez 7 d'entre eux, *des résurgences liées à l'histoire familiale*.
- 8 projets de métiers : serveuse, travail dans la maintenance industrielle, gendarme, écrivain, fleuriste, maîtresse, vétérinaire, boulanger.
- L'école est :
 - o *une source de plaisir (3)*.
- La réussite scolaire est un moyen :
 - o *pour « remercier » ceux qui l'ont aidée*
 - o *pour réussir sa vie*.

La note synthétique de 5,5 marque une rupture vis-à-vis des performances plus élevées, dans la mesure où des signes d'infléchissement apparaissent. La réussite scolaire reste avérée, mais est davantage l'objet de discussions, à propos de fragilités possibles. Au-delà de ce seuil, la réussite n'est pas mise en question, elle s'impose. En deçà, les freins se font plus pressants : les capacités demeurent mais s'expriment de façon plus variée, moins constante, moins académique. Aussi proposons-nous d'intégrer cette dimension docimologique :

- Très bonnes performances (moyennes de 5,66, 5,75 et 6) : 19 sujets
- Bonnes performances (moyennes de 5,50) : 33 sujets
- Performances moindres (moyennes de 5,00, 5,16, 5,25, 5,33) : 31 sujets

Ces trois groupes se présentent ainsi :

Tableau 13-19 : Répartition des jeunes en réussite par gradient de performances

Performances		Très bonnes		Bonnes		Moindres	
Genre		9 G	10 F	20 G	13 F	20 G	11 F
Age	Moins de 10 ans	6		7		9	
	10-14 ans	8		17		9	
	15-18 ans	4		8		8	
	Plus de 18 ans	1		1		5	
	Age moyen	12 ans 4 mois		12 ans 2 mois		12 ans 9 mois	
Classe	Ecole primaire	7		15		15	
	Collège ou équivalent	9		10		5	
	Lycée ou équivalent	2		7		6	
	Enseignement supérieur	1		1		5	

Cependant, cette vision de la réussite cache des parcours scolaires non homogènes et des appréciations des évaluateurs qui recouvrent des réalités diverses. Aussi proposons-nous de doubler cette approche docimologique d'un travail sur les profils de la réussite.

13.2.7. Réussite selon les profils

Etablie en fonction des commentaires des interlocuteurs, cette classification prend cette forme :

- réussite affirmée : les jeunes réussissent bien ou très bien. 26 jeunes.
- réussite sous conditions : les jeunes rencontrent quelques obstacles. 25 jeunes.

Ces catégories rassemblent en tendance les jeunes scolarisés dans des filières d'enseignement général.

- réussite adaptée : les jeunes réussissent bien ou très bien, dans des filières telles les EREA, SEGPA ou classe d'insertion. Leur caractère méritant est souligné. 8 jeunes.
- réussite avec comportement problématique : les capacités, qui ne sont pas remises en cause, sont parasitées par des problèmes de comportement à l'école. 3 jeunes
- réussite surprise : un retournement de situation avec désormais un plaisir d'apprendre et de bons résultats, suite à un passage en ITEP. 2 jeunes.
- réussite professionnelle marquée : les jeunes se réalisent dans leur orientation scolaire à caractère professionnel et s'y impliquent fortement. 11 jeunes.
- réussite professionnelle mitigée : engagés dans un cursus de formation professionnelle, les jeunes ne témoignent pas d'une détermination marquée. 6 jeunes.
- réussite inachevée : une difficulté à poursuivre après le baccalauréat. 2 jeunes.

Ces différents profils se présentent ainsi :

Tableau 13-20 : Répartition des jeunes en réussite par profil

Profils	Genre	Interlocuteurs (TS= travailleurs social ; Ac.= accueillant)	Note moyenne	Age
Réussite affirmée <u>26 jeunes</u> <i>Profil 1</i>	13 G 13 F	1 source : 9 (TS : 9/9) 2 sources : 6 (Ac.+TS : 6/6) 3 sources : 11	5,67	-10 ans : 11 10-14 : 11 15-18 : 4 +de 18 ans : 0 Age moyen : 10 ans 7 mois

Profils	Genre	Interlocuteurs	Note moyenne	Age
Réussite sous conditions <u>25 jeunes</u> <i>Profil 2</i>	17 G 8 F	2 sources : 6 (Ac.+TS : 6/6) 3 sources : 19	5,23	-10 ans : 9 10-14 : 15 15-18 : 1 +de 18 ans : 0 Age moyen : 10 ans 3 mois
Réussite adaptée <u>8 jeunes</u> <i>Profil 3</i>	4 G 4 F	1 source : 6 (TS : 6/6) 2 sources : 1 (Ac.+TS : 1/1) 3 sources : 1	5,67	-10 ans : 0 10-14 : 5 15-18 : 3 +de 18 ans : 0 Age moyen : 13 ans 9 mois
Réussite avec comportement problématique <u>3 jeunes</u> <i>Profil 4</i>	1 G 2 F	1 source : 2 (1Ac. ; 1 TS) 3 sources : 1	5,00	-10 ans : 1 10-14 : 1 15-18 : 1 +de 18 ans : 0 Age moyen : 11 ans
Réussite surprise <u>2 jeunes</u> <i>Profil 5</i>	2 G	2 sources : 1 (Ac.+TS) 3 sources : 1	5,54	-10 ans : 0 10-14 : 2 15-18 : 0 +de 18 ans : 0 Age moyen : 10 ans 6 mois
Réussite professionnelle marquée <u>11 jeunes</u> <i>Profil 6</i>	7 G 4 F	1 source : 3 (1Ac. ; 2 TS) 2 sources : 5 (Ac.+TS : 5/5) 3 sources : 3	5,50	-10 ans : 0 10-14 : 0 15-18 : 9 +de 18 ans : 2 Age moyen : 17 ans 5 mois
Réussite professionnelle mitigée <u>6 jeunes</u> <i>Profil 7</i>	4 G 2 F	1 source : 1 (TS 1/1) 2 sources : 2 (Ac.+TS : 2/2) 3 sources : 3	5,14	-10 ans : 0 10-14 : 0 15-18 : 3 +de 18 ans : 3 Age moyen : 17 ans 10 mois
Réussite inachevée <u>2 jeunes</u> <i>Profil 8</i>	1 G 1 F	2 sources : 2 (Ac.+TS : 2/2)	5,12	-10 ans : 0 10-14 : 0 15-18 : 0 + de 18 ans : 2 Age moyen : 19 ans

C'est donc avec une double perspective que nous abordons maintenant l'étude de la réussite de notre population : situer la population en réussite au regard de la population générale et affiner sa connaissance au moyen des gradients de performances et des profils de réussite, lorsque cela sera pertinent⁴⁰¹.

13.3. Réussite scolaire et traits généraux de la population étudiée

Si les garçons représentent 56,7% de la population globale, on les retrouve à hauteur de 59,0% des effectifs de jeunes en réussite : le genre ne semble pas donc ici exercer d'influence notable, au plan de la réussite envisagée de façon générale. Cependant, si l'on se livre à une observation plus fine, on constate que les filles sont légèrement surreprésentées dans les performances supérieures (10 filles sur 19 cas de notes supérieures). Plus les performances décroissent, moins elles sont proportionnellement nombreuses.

Tableau 13-21 : Genre et gradient de performance

Performances Genre	Très bonnes	Bonnes	Moindres	Total
Garçons	9	20	20	49
Filles	10	13	11	34
Total	19	33	31	83

De même, on les retrouve nombreuses dans le profil « réussite affirmée » (13/26). Il apparaît donc, toutes choses étant égales par ailleurs, que les filles se situent, en tendance, dans des formes de réussite plus nettes que les garçons.

En première approche, le facteur « âge » n'apparaît pas, lui non plus, véritablement marqueur, si l'on observe la population en réussite, globalement :

⁴⁰¹ Lorsqu'aucune distribution particulière des données n'aura été mise en évidence relativement aux gradients de performances et aux profils de réussite, ils ne seront pas cités.

Tableau 13-22 : Age et réussite scolaire

	Population en réussite scolaire		Population globale	
	Effectifs	% par rapport à la population en réussite scolaire	Effectifs	% par rapport à la population globale
-de 10 ans	22	26,5%	59	25,8%
10 à 14 ans	34	41,0%	95	41,5%
15 à 18 ans	20	24,1%	60	26,2%
+ de 18 ans	7	8,4%	15	6,5%
Total	83	100,0%	229	100,0%

Lecture : Sur les 83 jeunes en réussite scolaire, 22 ont moins de 10 ans, soit une proportion de 26,5%. Les moins de 10 ans, dans la population initiale de 229, sont 59, soit 25,8% de cette population de 229. Il n'y a pas d'écart significatif entre ces deux pourcentages.

L'hypothèse selon laquelle on serait plus vraisemblablement en réussite scolaire dans les petites classes que plus tard ne se vérifie pas nettement pour notre population : en effet, les taux de réussite y demeurent relativement constants, quel que soit l'âge, même si l'on peut déceler un léger retrait des réussites au fil du temps :

37,2 % (22/59) des moins de 10 ans sont en réussite scolaire, tout comme :

35,8% (34/95) des 10-14 ans

33,3% (20/60) des 15-18 ans

et 7 majeurs sur 15.

L'examen plus précis des niveaux de performances confirme ces tendances :

Tableau 13-23 : Age et gradient de performance

Age \ Performances	Performances			Total
	Très bonnes	Bonnes	Moindres	
-de 10 ans	6	7	9	22
10 à 14 ans	8	17	9	34
15 à 18 ans	4	8	8	20
+ de 18 ans	1	1	5	7
Total	19	33	31	83

S'il semble très difficile d'être en réussite scolaire au-delà de résultats modestes pour les plus de 18 ans, les très jeunes se manifestent, de fait, par une légère surreprésentation dans les très bonnes performances... mais aussi dans les moindres, cependant que les 10-14 ans sont surtout présents dans la classe intermédiaire. La confirmation d'une relation entre âge et

niveau de performance est donc extrêmement ténue et, en tout état de cause, insuffisante pour faire de l'hypothèse du jeune âge un éventuel facteur explicatif des performances supérieures obtenues en tendance sur le territoire de Bourg-en-Bresse⁴⁰².

13.4. Réussite scolaire et placement

Au-delà des caractéristiques de l'accueil et du placement, telles que nous les avons exposées plus haut, il importe à présent d'en étudier les éventuels liens avec la réussite scolaire.

13.4.1. Lien avec le mode d'accueil

Les notes données par les assistants familiaux sont, nous l'avons vu, proches de celles données par les éducateurs des MECS. Mais alors que les jeunes accueillis en famille d'accueil représentent 61,2% de l'effectif total de 229, sur les 83 jeunes présentés comme étant en réussite scolaire, il y en a 58 en famille d'accueil (69,8%) et 25 en établissements : on se trouverait donc en présence d'une possible surreprésentation des jeunes accueillis en FA, parmi ceux qui réussissent scolairement et donc, éventuellement, de facteurs spécifiques à ce mode d'accueil, qui favoriseraient la réussite scolaire : la stabilité de l'accueil et le ressenti du placement pourraient-ils y contribuer, comme nous l'avons déjà suggéré ?

13.4.2. Lien avec le territoire

Des résultats très légèrement supérieurs pour les jeunes accueillis sur le territoire de Bourg-en-Bresse, se retrouvent ici :

Tableau 13-24 : Territoire et réussite scolaire

	Territoire d'origine		Total
	Châtillon	Bourg	
Réussite	19	64	83
Difficulté/échec	41	105	146
Total	60	169	229

⁴⁰² Voir paragraphe 13.4.2.

Châtillon regroupe 26,2% des effectifs totaux et concentre 22,9% des jeunes en réussite, Bourg accueille 73,8% des jeunes et 77,2% de ceux qui réussissent. La différence ne semble cependant pas telle que l'on puisse parler d'un phénomène notable.

13.4.3. Lien avec l'âge au premier placement

Sur 211 données disponibles, les informations se répartissent ainsi :

Tableau 13-25 : Age au 1^{er} placement et réussite

Age au 1 ^{er} placement	Population en réussite scolaire		Population globale étudiée		Différentiel entre ces deux populations
	Effectifs	% par rapport à la population en réussite scolaire	Effectifs	% par rapport à la population globale étudiée	
-de 3 ans	21	26,6%	54	25,6%	1,0% (26,6-25,6)
3 à 6 ans	28	35,4%	71	33,6%	1,8% (35,4-33,6)
7 à 10 ans	20	25,3%	47	22,3%	3,0% (25,3-22,3)
11 à 15 ans	10	12,7%	32	15,2%	-2,5% (12,7-15,2)
+ de 15 ans	0	0%	7	3,3%	-3,3% (0,0-3,3)
Total	79	100%	211	100%	

Lecture : Sur 79 jeunes en réussite scolaire, 21 ont été placés avant l'âge de 3 ans. Ils représentent 26,6% de la population réussissant scolairement. Sur la population totale de 211 jeunes, 54 ont été placés avant l'âge de 3 ans. Ils représentent 25,6% de cette population totale.

L'âge au premier placement n'apparaît pas constituer un facteur déterminant de la réussite scolaire : la répartition des jeunes, au regard de l'âge auquel ils ont été placés, ne diffère pas fondamentalement, qu'ils soient en réussite scolaire ou non. On notera cependant deux éléments sujets à discussion : un différentiel croissant par rapport à la population globale, quand on passe des placements très précoces aux placements réalisés jusqu'à l'âge de 10 ans, et une inflexion de la tendance au-delà de 11 ans : placés plus tard, les jeunes seraient moins susceptibles de réussir scolairement.

Ces résultats se retrouvent au travers d'une lecture horizontale du tableau ci-dessus, qui montrent que :

38,9% (21/54) des jeunes placés avant 3 ans sont en réussite scolaire, et que le sont également

39,4% (28/71) de ceux qui ont été confiés entre 3 et 6 ans

42,6% (20/47) de ceux qui l'ont été entre 7 et 10 ans

31,3% (10/32) de ceux qui l'ont été entre 11 et 15 ans.

Les 7 jeunes placés après 15 ans connaissent tous difficulté ou échec scolaire.

Au total, un lien entre « âge au placement » et « réussite scolaire » qui demanderait à être confirmé, sur des populations plus larges, mais un questionnement quant au rôle, dans la réussite scolaire, des placements précoces d'une part et des placements tardifs voire très tardifs, d'autre part. En d'autres termes, si un placement tardif va souvent de pair avec une scolarité difficile, un placement précoce ne garantit pas, lui non plus, la réussite scolaire, ce que montraient déjà les travaux que nous avons étudiés (voir paragraphe 4.3.3.).

13.4.4. Lien avec le nombre de lieux d'accueil différents

Tableau 13-26 : Nombre de lieux d'accueil et réussite scolaire

	Jeunes en réussite scolaire	Jeunes en difficulté ou échec ou difficulté scolaire
Nombre de lieux d'accueil moyen	1,65	1,84
Nombre de lieux d'accueil différents :		
1 lieu	43/80 (53,8%)	67/131 (51,1%)
2 lieux	28/80 (35,0%)	38/131 (29,0%)
3 lieux ou plus	9/80 (11,2%)	26/131 (19,9%)

Lecture : Les 80 jeunes en réussite scolaire, pour lesquels nous disposons d'informations, ont connu 1,65 lieux d'accueil en moyenne. Sur ces 80, 43 (soit 53,8%) n'a connu qu'un lieu d'accueil, 28 (soit 35,0%) en ont connu 2 et 9 (soit 11,2%) en ont connu au moins 3.

Loin de parler d'une tendance forte, nous notons une convergence des indicateurs, quant à une éventuelle relation entre la stabilité, évaluée par la présence dans un seul et même lieu d'accueil et la réussite scolaire.

Cependant, nous l'avions indiqué plus haut, ce nombre de lieux d'accueil moyen ne rend compte que de la réalité qu'imparfaitement et nous l'avions complété d'un indicateur synthétique de stabilité, qu'il convient à présent de mobiliser.

13.4.5. Lien avec l'indicateur de stabilité (ISp)

Rappelons son mode de calcul :

ISp = Nombre d'années en placement/ Age x nombre de lieux différents de placement.

Plus il est proche de 1, plus la stabilité sera considérée comme forte. Rapporté aux performances scolaires, il évolue ainsi :

Tableau 13-27 : Indice de stabilité d'accueil et réussite scolaire

	Réussite scolaire (RS)	Difficultés ou échec scolaire (EDS)
ISp moyen	0,4	0,34
Médiane	0,36	0,25

Sur 207 données, représentant 77 cas de réussite et 130 de difficultés ou d'échec, on note les éléments suivants :

RS : 39,0% des jeunes en RS ont un ISp inférieur ou égal à 0,30

15,6% des jeunes en RS ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

EDS : 55,4% des jeunes en EDS ont un ISp inférieur ou égal à 0,30

13,1% des jeunes en EDS ont un ISp supérieur ou égal à 0,70.

Si maintenant, afin de gommer le biais introduit par les placements très récents ou de courte durée au regard de l'âge, nous ne gardons que ceux dont la durée de placement est supérieure au tiers de leur durée de vie, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 13-28 : Indice de stabilité (accueil>1/3 de vie) et réussite scolaire

	Réussite scolaire (RS)	Difficultés ou échec scolaire (EDS)
ISp moyen	0,49	0,44
Médiane	0,43	0,38

Sur 148 données, représentant 58 cas de réussite et 90 de difficultés ou d'échec, on note les éléments suivants :

RS : 19,0% des jeunes en RS ont un ISp inférieur ou égal à 0,30

20,7% des jeunes en RS ont un ISp supérieur ou égal à 0,70

EDS : 35,6% des jeunes en EDS ont un ISp inférieur ou égal à 0,30

18,9% des jeunes en EDS ont un ISp supérieur ou égal à 0,70

Dans les deux cas (restriction apportée ou non à la durée de placement relativement à l'âge), nous notons une proportion sensiblement plus forte d'élèves en EDS quand l'ISp est

faible. En revanche, quand il y a de la stabilité, les proportions Réussite/difficulté sont du même ordre. Cela signifierait que l'instabilité va de pair avec la difficulté scolaire : elle la génère ou est générée par elle. Cependant, la stabilité de placement ne semble pas, quant à elle, nettement prédictive de réussite scolaire.

Emilie Potin (2012)⁴⁰³ évoque les mêmes constats : déménagements, démobilitation, difficultés d'intégration, orientation subie, absence de soutien de la part des Services sociaux, engagement en retrait de la famille d'accueil, tels sont les éléments que l'auteur pointe dans ces parcours de jeunes confiés et qui relatent une instabilité tant de faits (accueil, école) que de perspectives. Ruptures et absence de cap jouent et se renforcent. Même la stabilité dans le placement s'avère régulièrement insuffisante pour conjurer l'échec scolaire.

Cependant, quand les perspectives de vie se solidifient et dessinent un objectif et/ou que l'environnement fait de cet objectif une priorité, la réussite scolaire devient plus présente. La stabilité est donc polymorphe et celle qui semble la plus efficace ne se situe pas nécessairement là où on l'attendrait.

13.4.6. Lien avec le ressenti des accueillants

Nous l'avons vu, une forte proportion d'accueillants et de jeunes porte un regard plutôt positif sur le placement et sur son déroulement, ce qui pourrait constituer un pronostic favorable au regard de la réussite scolaire. Observons si cela se vérifie :

Tableau 13-29 : Ressenti des accueillants et réussite scolaire

Ressenti des accueillants	Répartition de la population globale		Répartition des jeunes en réussite scolaire		Répartition des jeunes en difficulté et échec scolaire	
	effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Très bien	33	20,9%	14	23,0%	19	19,6%
Bien	77	48,7%	37	60,6%	40	41,2%
Moyennement	27	17,0%	8	13,1%	19	19,6%
Difficilement	18	11,4%	2	3,3%	16	16,5%
Très difficilement	3	2,0%	0	0%	3	3,1%
Total	158	100%	61	100%	97	100%

Lecture : pour 33 jeunes sur 158, soit dans 20,9% des situations, l'accueillant dit que le placement se passe très bien, de son point de vue d'accueillant. Cette proportion est de 23,0% pour les jeunes en réussite et de 19,6% pour ceux qui sont en difficultés ou échec scolaires.

⁴⁰³ POTIN Emilie, *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, Toulouse : Eres, 2012, pages 110, 140, 147, 156, 186 en particulier.

Pour les situations d'accueil présentées comme fonctionnant bien ou très bien du point de vue de l'accueillant, la part de jeunes en réussite scolaire est proportionnellement plus importante que celle de jeunes aux parcours scolaires difficiles. Quand l'accueil s'avère plus compliqué, la tendance s'inverse et l'on trouve, toutes choses étant égales par ailleurs, davantage de jeunes en difficulté ou en échec scolaire.

Sur la population globale, 36% des jeunes sont en réussite scolaire : cette proportion⁴⁰⁴ passe à plus de 46% (51/110) quand l'accueil se passe bien ou très bien du point de vue de l'accueillant et tombe à 20% (10/48) quand l'accueil se complexifie. A l'inverse, si 64 % des jeunes sont en échec ou difficulté scolaire au plan général, ils ne sont plus que 54% (59/110) quand l'accueil fonctionne bien, mais 80% (38/48) quand l'accueillant présente la situation comme étant difficile.

Ressenti de l'accueillant et résultats scolaires ne seraient donc pas étrangers l'un à l'autre, même s'il reste difficile d'expliquer comment s'opèrent les relations : La réussite scolaire favorise-t-elle des liens plus sereins ? Donne-t-elle à l'accueillant le sentiment que l'accueil est lui aussi réussi ? Un accueil perçu et vécu positivement par l'accueillant constituerait-il un terreau d'emblée plus favorable à la réussite scolaire du jeune ?

13.4.7. Lien avec le ressenti des jeunes confiés, selon les dires des accueillants

Sur 151 réponses utilisables, 98 (65%) faisaient état d'un ressenti du jeune positif par rapport à son placement, 19 (12,5%) marquaient un vécu mitigé et 34 (22,5%) des difficultés plus ou moins importantes. Ces proportions « 65%, 12,5%, 22,5% » deviennent, chez les jeunes en réussite scolaire, « 71,4%, 12,5%, 16,1% » et chez ceux qui sont en difficulté ou échec scolaire « 60,4%, 13,6%, 26,0% ». On assiste donc à une légère surreprésentation des jeunes en réussite scolaire parmi ceux qui vivent bien le placement, cependant que les jeunes en situation scolaire délicate sont surreprésentés pour les accueils où ils vivent difficilement leur placement. Même si nous ne retraçons ici que ce que les accueillants pensent pouvoir dire des ressentis du jeune, il reste une tendance, qui établirait là encore un lien entre les résultats scolaires et la situation de placement et plus précisément ici, relativement au ressenti du jeune.

⁴⁰⁴ Aucune relation ne peut être mise en évidence relativement à la gradation des performances.

13.4.8. Lien avec la relation accueillant-accueilli

Tableau 13-30 : Relation accueillant/accueilli et réussite scolaire

Population Nature des relations accueillants/accueillis	Population générale (160 jeunes et 264 items)		Jeunes en réussite scolaire (64 jeunes et 97 items)		Jeunes en difficulté ou échec scolaire (96 jeunes et 167 items)	
	Nombre d'items ⁴⁰⁵	%	Nombre d'items	%	Nombre d'items	%
Sereines	86	32,6%	38	39,2%	48	28,7%
De confiance	119	45,1%	51	52,6%	68	40,7%
Agressives	15	5,7%	1	1,0%	14	8,4%
Conflictuelles	35	13,2%	4	4,1%	31	18,6%
Autres	9	3,4%	3	3,1%	6	3,6%
Total	264	100%	97	100%	167	100%

Lecture : sur la population générale, 86 réponses sur 264 (soit 32,6% du total des réponses) représentent des relations sereines entre accueillants et accueillis. Pour les jeunes en réussite scolaire, 38 réponses sur 97 (soit 39,2% du total des réponses de ces jeunes en réussite scolaire) représentent des relations sereines entre accueillants et accueillis. Pour ce même critère, la proportion est de 28,7% pour les jeunes en difficultés ou échec.

La tendance se confirme : les jeunes en réussite scolaire⁴⁰⁶ sont plutôt surreprésentés dans les situations de relations sereines et/ou de confiance et sous-représentés dans les cas de tensions, scénario inverse de celui des jeunes en situation scolaire difficile.

13.4.9. Lien avec les raisons du placement

Nous l'avons vu, un placement peut survenir après une diversité d'événements. Toutes les situations ne sont donc pas comparables. De plus, chaque contexte est différent, chaque ressenti unique, chaque réaction spécifique. Sans entrer, pour l'instant, dans le détail des rebondissements personnels face à tel ou tel fait, nous cherchons à comprendre ici si des logiques générales pourraient être à l'œuvre, relativement au parcours scolaire.

⁴⁰⁵ Pour chaque jeune, plusieurs items ont pu être retenus.

⁴⁰⁶ Ni la gradation des performances ni les profils ne peuvent ici être mis en relation.

Un premier examen des familles de motifs de placement laisse apparaître d'emblée des impacts divers : dans certaines, l'échec ou la difficulté scolaire éclatent tandis que d'autres ne semblent pas s'accompagner des mêmes phénomènes⁴⁰⁷. Une tentative de catégorisation des motifs de placement pourrait se présenter ainsi :

Tableau 13-31 : Motifs de placement et réussite scolaire

Nature principale du problème	Total des items cités	Dont relatifs à des jeunes en réussite scolaire	Dont relatifs à des jeunes en difficulté ou échec scolaire	% difficulté, échec scolaire/ total des items
<u>Lien dont</u>				
- carences affectives	8	1	7	
- problèmes de relations parents/enfant	27	8	19	
- conflit dans la FO	33	16	17	
- négligences	19	9	10	
- Violences physiques	54	20	34	
- Comportement du jeune	16	1	15	
- Difficultés éducatives	95	36	59	
- Absence	26	12	14	
- Décès	9	3	6	
Total	287	106	181	63% (181/287)

⁴⁰⁷ Une présentation détaillée des motifs de placement avec la répartition des jeunes selon leurs performances est à retrouver en Annexe 38.

Tableau 13-31 : Motifs de placement et réussite scolaire

Nature principale du problème	Total des items cités	Dont relatifs à des jeunes en réussite scolaire	Dont relatifs à des jeunes en difficulté ou échec scolaire	% difficulté, échec scolaire/ total des items
<u>Inadéquation</u>				
- Mise en danger de l'enfant	52	20	32	
Total	52	20	32	62% (32/52)
<u>Santé, dont</u>				
- Problèmes des parents	59	31	28	
- Handicap du jeune	7	0	7	
Total	66	31	35	53% (35/66)
<u>Autre, dont</u>				
- Entrée illégale en France	6	3	3	
- Environnement pathogène	3	3	0	
- Difficultés matérielles	7	5	2	
- Scolarité	9	2	7	
Total	25	13	12	48% (12/25)

Apparaissent particulièrement impactantes sur les résultats scolaires les situations où la qualité du lien affectif entre le parent et son enfant est mise à mal et où l'enfant est en insécurité, du fait de la violence de l'adulte à son encontre, de l'instabilité du parent, au sens d'une non-fiabilité (celle-ci semble nettement plus dommageable que la précarité matérielle) et de l'absence de cadre éducatif.

Dans le cas particulier où c'est le décès d'un parent qui génère le placement, les résultats scolaires sont souvent faibles. Cependant, à la question *L'enfant a-t-il toujours été en difficulté ? Si non, quand y a-t-il eu ce changement ?*, dans la majorité des cas, aucun lien n'est spécifié par le travailleur social entre cet événement et les résultats scolaires. Au total, nous ne disposons que d'assez peu d'informations relatives à ces situations de deuil, y compris quand ce ne sont pas elles qui ont généré le placement et c'est à une diversité de situations que l'on assiste, quelques jeunes se mobilisant fortement à l'école, d'autres semblant très fragilisés⁴⁰⁸.

Les placements pour problèmes de santé des parents ne s'accompagnent pas, en tendance, de troubles aussi massifs chez le jeune, sauf en cas d'alcoolisation des parents : des foetopathologies sont alors régulièrement associées à un développement perturbé de l'enfant.

De même, comme cela a déjà été souligné, des conditions matérielles dégradées ne ressortent pas comme nécessairement pénalisantes pour la scolarité.

Dans 9 cas, ce sont les problèmes liés à la scolarisation qui ont déclenché le placement.

- Sont en réussite 2 jeunes filles :

- L'une de 12 ans (**Vanessa**), scolarisée irrégulièrement avant le placement, *s'investit aujourd'hui fortement dans ses apprentissages*⁴⁰⁹.
- La seconde (**Méline**), 15 ans, *va mieux depuis qu'elle bénéficie d'un accompagnement psychologique [...]. Elle a pris de la distance vis-à-vis de sa famille d'origine et vit stabilité et sécurité en famille d'accueil.*

⁴⁰⁸ Un garçon de 10 ans rentré depuis lors dans sa famille d'origine, *a connu une baisse temporaire de ses résultats suite au décès de son papa*. Présenté par son enseignant comme *cultivé, s'intéressant à toutes les matières, vif à l'oral mais négligeant l'écrit, il s'est remobilisé, retrouvant ses bons résultats*. Pour un autre encore, *le décès du papa a accentué les troubles de comportement à l'école en particulier : Les résultats sont moyens et l'enfant est présenté par les enseignants comme pénible mais attachant*. Un garçon de 15 ans, dont les deux parents sont décédés après le placement, obtient, lui aussi, des résultats moyens, *inférieurs à ses possibilités, le tout dans une grande agitation*. Le travailleur social analyse cela comme *étant lié au décès de ses deux parents et à sa vie sociale antérieure très dégradée*. Sa sœur de 12 ans, accueillie dans le même établissement, obtient des résultats faibles : le référent note *qu'elle a perdu beaucoup de sa motivation suite au décès de ses parents*. Elle est présentée comme *étant en souffrance*. A l'inverse, l'aînée de cette fratrie (**Pauline**), âgée de 18 ans, *s'est affirmée scolairement, avec le placement, qui l'a soulagée de la charge des deux plus jeunes. Elle a pris conscience du fait qu'elle peut s'en sortir grâce à sa réussite scolaire*.

⁴⁰⁹ Nous rappelons que l'ensemble des propos en italique correspond, dans cette partie, à des apports issus des questionnaires, ici, en l'occurrence, remplis par les accueillants et/ou les travailleurs sociaux.

- Sont en difficulté ou échec scolaires 7 jeunes dont 6 garçons :
 - o une jeune fille de 12 ans, placée à 6 : *placée pour graves carences éducatives (absence de stimulation), elle progresse mais sa scolarité reste difficile.*
 - o Un garçon de 10 ans, placé à 8 : *déscolarisé en raison de troubles comportementaux, il est en ITEP mais ne supporte pas le cadre et ne manifeste aucun intérêt pour la scolarité.*
 - o Un garçon de 15 ans : *après avoir été déscolarisé pour indiscipline et d'agressivité, ce jeune [...] reste en quête de cadre.*
 - o Un garçon de 15 ans : *déscolarisé pour indiscipline et agressivité, il demeure à présent en échec scolaire et en conflit avec l'institution scolaire.*
 - o Un garçon de 15 ans : *réintégré au collège après une période de rupture liée à son comportement, il s'intéresse peu à ses apprentissages.*
 - o Un garçon de 16 ans, frère du précédent : *en rupture scolaire en lien avec des actes de délinquance, il demeure en recherche de limites.*
 - o Un jeune adulte de 21 ans : *arrivé récemment en France, il a connu de grandes difficultés d'intégration scolaire, se surajoutant à ses déficiences.*

Quand les ruptures scolaires sont liées à des problèmes comportementaux, il apparaît donc difficile de (re)construire une réussite : ces cas de figure, masculins, ne sont pas améliorés par le placement.

C'est en définitive la question des relations affectives et éducatives qui semble peser le plus fortement sur le devenir scolaire du jeune. Elle joue au travers de la qualité du lien avec les parents et de sa pertinence, de façon transversale. Sont ainsi impliquées ses fonctions contenante, sécurisante, pourvoyeuse d'une reconnaissance et d'un respect de l'enfant. La défaillance de l'un de ces piliers est fréquemment marquante négativement au plan scolaire.

13.5. Réussite scolaire et parcours scolaire

Ce sont, en particulier, les indices de permanence et les ruptures dont témoignent les parcours scolaires, que nous retiendrons ici.

13.5.1. Réussite scolaire et parcours en maternelle

Si nous notons un nombre important de non-réponses, à propos de la reconstitution du parcours en école maternelle, nous avons toutefois mis l'accent sur une fréquentation précoce et sur le fait que les 2/3 des enfants, pour lesquels nous avons des informations, n'avaient connu qu'une école avant l'entrée en primaire.

Tableau 13-32 : Parcours en maternelle et réussite scolaire

	Jeunes en réussite scolaire	Jeunes en difficulté ou échec scolaire
Nombre d'écoles différentes fréquentées	(sur 62 jeunes) 1,33	(sur 100 jeunes) 1,28
Nombre de classes maternelles fréquentées, en moyenne	(sur 59 jeunes) 3,01	(sur 89 jeunes) 3,04
Age de scolarisation régulière en maternelle, en moyenne	(sur 31 jeunes) 3,19 ans	(sur 47 jeunes) 3,23 ans

En reprenant les trois critères que nous avons déjà expérimentés plus haut, il n'apparaît pas de différences entre les enfants en réussite scolaire et ceux qui sont en difficulté ou en échec, relativement à la scolarité en maternelle. Cependant, le nombre important de non-réponses invite à la prudence.

13.5.2. Réussite scolaire et parcours en primaire

13.5.2.1. Scolarisation régulière tardive

Sur les 18 élèves qui ont connu une scolarisation régulière tardive, 8 sont en réussite scolaire et 10 en difficulté ou échec, de sorte qu'il n'apparaît pas possible, au vu de ces données générales, de statuer. Nous notons cependant que, sur ces 18 jeunes, 14 ont été scolarisés régulièrement au CP, ce qui signifie que, pour la majorité de ces élèves « intermittents », ce sont les classes maternelles qui ont été touchées. Parmi eux, 5 sont en réussite et 9 en difficulté ou échec : la faiblesse des effectifs ne permet pas de trancher catégoriquement, même si une tendance se dessine.

13.5.2.2. Nombre d'établissements fréquentés

Tableau 13-33 : Scolarité en primaire et réussite scolaire

Nombre d'écoles élémentaires différentes fréquentées	Nombre de jeunes en réussite scolaire	Nombre de jeunes en difficulté ou échec scolaire	Total
1	39	50	89
2	26	41	67
3	4	11	15
4	0	2	2
Total	69	104	173

Lecture : Sur 69 jeunes en réussite scolaire, pour lesquels nous disposons d'informations, 39 n'ont fréquenté qu'une école élémentaire, 26 en ont connu 2, 4 en ont connu 3.

Si l'on assiste, en proportion, à une prédominance des élèves en réussite scolaire parmi ceux qui n'ont fréquenté qu'un établissement, la différence semble plus éloquente encore si l'on considère « la mobilité scolaire », qui, elle, fait apparaître une nette surreprésentation des jeunes en difficulté. En d'autres termes, tandis que la stabilité, relativement favorable à la réussite scolaire, est loin de suffire à l'assurer, l'instabilité apparaît fortement liée à la difficulté. Cette tendance, déjà observée par ailleurs pour le lieu d'accueil, semble se confirmer pour les établissements scolaires, sans qu'il soit pour autant possible d'établir un lien avec la gradation des performances ou le profil.

13.5.3. Réussite scolaire et collège

13-34 : Stabilité au collège et réussite scolaire

Nombre de collèges différents fréquentés	Nombre de jeunes en réussite scolaire	Nombre de jeunes en difficulté ou échec scolaire	Total
1	31	34	65
2	7	15	22
3	1	9	10
4	1	0	1
Total	40	58	98

Lecture : Sur 40 jeunes en réussite scolaire, pour lesquels nous disposons d'informations, 31 n'ont fréquenté qu'un collège, 7 en ont connu 2, 1 en a connu 3 et 1 en a fréquenté 4.

Il semblerait que la stabilité au collège, mesurée par le nombre d'établissements fréquentés, soit fortement en lien avec les résultats scolaires : 77% des jeunes en réussite n'ont connu qu'un seul collège ; ceux qui sont en difficulté ou en échec ne sont que 58% à n'avoir fréquenté qu'un seul établissement. Sur les 11 jeunes qui ont fréquenté 3 ou 4 collèges, 9 sont en difficulté.

Pour ces 9 jeunes en difficulté, qui ont fréquenté 3 collèges :

- 2 ont été placés avant le collège : les changements d'établissement ont donc eu lieu après le placement.
 - o Pour l'une, il y a eu deux collèges différents puis une orientation en EREA.
 - o Pour l'autre, des traitements neuroleptiques et des hospitalisations régulières expliquent une scolarité adaptée et discontinue.
- L'un a été placé à 12 ans et les changements de collège ont eu lieu, là encore, après le placement. Il s'agit d'un jeune homme, né en 1989, dont la scolarité a été adaptée : ITEP, institut spécialisé...

Ces 3 jeunes qui ont connu 3 collèges différents après le placement partagent le fait d'avoir eu d'importantes difficultés d'apprentissage et/ou une santé déficiente.

- 3 ont été placés à 14 ans, 1 à 15 ans, 1 à 16 ans et 1 à 17 ans, donc à la fin du collège ou après.

Ces 6 jeunes - des garçons - pour lesquels il y a eu une forte instabilité en collège, alors qu'ils étaient dans leur famille d'origine, ont eu les cursus suivants :

- Né en 1988, placé à 17 ans, arrivé tardivement en France, maîtrisant difficilement la langue, souffrant d'une déficience, a connu d'importantes difficultés d'adaptation.
- Né en 1992, placé à 16 ans pour rupture scolaire, actes de délinquance, se surajoutant à des difficultés éducatives.
- Né en 1993, placé à 14 ans, a fait sa 5^{ème} puis l'a redoublée dans un collège, est passé en 4^{ème} dans un autre puis a été orienté en MFR.
- Né en 1994, placé à 14 ans, *a manqué de cadre et d'autorité*, notamment après la séparation du couple parental.
- Né en 1994, placé à 14 ans pour échec scolaire, problèmes de comportement et difficultés éducatives (3 collèges pour la classe de 4^{ème}, avec redoublement).

- Né en 1994, placé à 15 ans pour rupture et échec scolaire, dans un contexte de difficultés éducatives et de conflit avec les adultes, parents et enseignants.

5 de ces 6 jeunes avaient déjà connu des problèmes en primaire.

L'instabilité au collège traduit donc une situation à fort risque et invite à une observation vigilante et un accompagnement marqué.

Ceci étant, deux jeunes échappent à la règle : ils sont en réussite scolaire, malgré des années collège perturbées. Ainsi, une jeune fille (**Pauline**) a-t-elle fréquenté 3 collèges : placée à 15 ans, suite au décès de ses deux parents, son instabilité scolaire est donc antérieure. Depuis le placement, *elle prend sa vie en main et réussit bien à l'école*. **Alicia**, placée à 6 ans, a connu 4 collèges différents et 7 lieux d'accueil⁴¹⁰. *Ces nombreux retournements ne l'ont pas empêchée de mener un cursus réussi en formation professionnelle*.

Par ailleurs, sur les 31 élèves en réussite scolaire et n'ayant fréquenté qu'un seul collège, se trouvent 21 filles, ce qui correspond à une surreprésentation forte dans la mesure où la population globale est féminine à 43% et que la population collégienne l'est à 41%.

Enfin, la question de l'orientation et de son déroulement pourrait être liée à la stabilité en collège, en particulier pour les parcours en lycée professionnel : ainsi note-t-on que sur 10 profils d'orientation professionnelle réussie, 9 succèdent à une scolarité dans un seul collège ; sur 5 cas de profils de réussite mitigée en cursus professionnel, 4 font suite à une scolarité sur 2 collèges. Peut-être pourrait-on faire l'hypothèse, en dépit d'effectifs réduits, que la stabilité en collège permet au jeune et à l'équipe enseignante de faire un choix d'orientation plus avisé, plus adapté, moins subi et potentiellement davantage promis à la réussite.

Au total, un ensemble de facteurs, articulés autour de difficultés éducatives, cognitives, et de sociabilisation, qui interagissent et produisent une fragilité scolaire marquée, entre 12 et 15 ans, chez un certain nombre d'adolescents, masculins en particulier. Cette configuration est accentuée dans le cas de placements tardifs, faisant suite à des situations marquées par des problèmes de comportement du jeune.

13.5.4. Réussite scolaire et lycée

Sur 33 réponses, 16 correspondent à des jeunes en réussite scolaire et 17 à des jeunes en difficulté ou échec scolaire. Une proportion forte de parcours favorables, au regard de la

⁴¹⁰ Nous ne disposons pas d'informations précises sur les raisons de ces changements.

place occupée par la réussite scolaire dans la population générale se dégage : cela peut laisser penser que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire permet, notamment avec l'apprentissage et les sections professionnelles, à davantage de jeunes de réussir, là où l'enseignement exclusivement général pénalise un nombre important d'adolescents.

Sur ces 33 réponses exploitables, les 2/3 des jeunes (en réussite ou en difficulté) ont fréquenté le même établissement sur les 3 ans : la stabilité n'assurerait donc pas automatiquement la réussite, ce qui n'empêche cependant pas une surreprésentation des jeunes en réussite parmi ceux qui sont dans la stabilité. C'est, de fait, à une diversité de situations que l'on a affaire : par exemple, deux jeunes en réussite sont passés par 3 lycées ou équivalents

Toujours sur ces 33 réponses, nous comptons 20 garçons, dont 10 sont en réussite, et 13 filles, dont 6 le sont aussi. Au-delà d'une minorité numérique des filles, la réussite au lycée ne semble en fait pas liée au genre.

Enfin, alors que quasiment tous les jeunes en réussite scolarisés en primaire ou au collège étaient dans l'enseignement public, 10 lycéens sur 18 relèvent de l'enseignement privé.

Au total, un ensemble de relations qui demanderait à être précisé encore, mais où les faibles effectifs limitent les conclusions.

13.5.5. Réussite scolaire et redoublement

Si l'on exclut ici les non-réponses, NSP et jeunes en situation de handicap qui ne suivent pas une scolarité classique, nous disposons d'une population de 178 jeunes : 72 en réussite scolaire et 106 en difficulté ou échec.

Sur les 72 jeunes en réussite, 50 n'ont pas redoublé, soit 70% d'entre eux, cependant que, sur 106 jeunes en difficulté ou en échec scolaire, la proportion tombe à 39 %. Le redoublement s'avère donc constituer un profond marqueur, même s'il n'exclut pas systématiquement la réussite : ainsi 22 jeunes sur 72 ont-ils redoublé, sans que cela ne les empêche de réaliser, au final, un parcours scolaire réussi. Pour autant, notons que, sur 8 jeunes qui réussissent en ayant une scolarité adaptée, 6 ont connu un redoublement, que sur 12 jeunes orientés professionnellement et dont on connaît le cursus, 7 ont redoublé. Sans hypothéquer totalement la poursuite des études, le redoublement l'impacte donc cependant.

Des 68 informations que nous possédons à propos de ces redoublements, nous tirons les informations suivantes :

- Les 5 jeunes qui ont redoublé deux fois sont tous en difficulté ou échec.

Sur 63 informations à propos des classes redoublées :

- 11 concernent les jeunes en réussite : 4 CP, 4 CE1, 1 CE2, 1 CM2, 1 en seconde
- 52 concernent les jeunes en difficulté ou échec: 1 PS, 2 MS, 29 en Cycle 2, 3 CE2, 4 CM1, 4 CM2, 3 en 6^{ème}, 1 en 5^{ème}, 3 en 4^{ème}, 1 en 3^{ème}, 1 en 1^{ère} ; 55% en C2.

Les redoublements des jeunes en difficulté ou échec apparaissent à tout moment de la scolarité, de la maternelle au collège, même si le cycle 2, et en particulier le CP et le CE1, représente à lui seul plus de la moitié des allongements de cycle. Pour ceux qui sont en réussite, la maternelle et le collège constituent des périodes sans embûches, l'essentiel des redoublements se situant une fois encore en cycle 2.

Une seule jeune, née en 2000, a « sauté » une classe⁴¹¹.

13.5.6. Réussite scolaire et déscolarisation

Nous disposons, pour cet item, de 71 réponses pour les jeunes en réussite et de 125 pour les jeunes en difficulté ou échec. Pour les premiers, on recense 6 cas de déscolarisation, ce qui correspond à une fréquence de 8,5%, pour les seconds, 37 cas, soit une occurrence de 29,6% : la déscolarisation apparaît donc nettement surreprésentée chez les jeunes aux parcours difficiles.

Concernant le moment où la déscolarisation a été enregistrée, on note une spécificité discriminante entre ceux qui réussissent et les autres : en effet, les jeunes en difficulté se distinguent par une interruption de la fréquentation scolaire plus marquée au collège. Pour les élèves en réussite, il s'agit surtout d'absence de fréquentation de l'école les premières années.

Cette temporalité de la déscolarisation peut aussi s'envisager relativement au placement. Sur les 6 jeunes qui ont été déscolarisés mais réussissent à l'école, on note seulement un cas de déscolarisation après le placement. Les jeunes en réussite ont surtout été déscolarisés avant le placement, en raison de *l'errance de la mère* ou suite à un retour en

⁴¹¹ Il s'agit, aux dires des éducateurs de la Maison d'enfants où elle est accueillie, d'une fillette *très mature, qui s'investit beaucoup dans le scolaire, où elle trouve refuge*. Nous ne pourrions la rencontrer car elle est retournée dans sa famille d'origine.

famille d'origine. Sur ceux qui ne sont pas en réussite, 19 sur 37, soit 1 sur 2, ont été déscolarisés après le placement : nous pouvons faire l'hypothèse que les problèmes sont tels que la scolarité ne peut être investie.

En conclusion sur ce point, ceux qui sont en réussite ne sont quasiment plus déscolarisés après le placement. Ceux qui sont en difficulté ou échec scolaire restent, quant à eux, potentiellement sujets à déscolarisation après le placement : celui-ci ne parvient pas à recréer un ancrage scolaire. La question des causes favorisantes, des déterminants et des conséquences est ici largement ouverte.

Si l'on s'intéresse à présent justement aux raisons de la déscolarisation, il ressort que les jeunes en réussite ont majoritairement connu la déscolarisation pour des raisons de changements de situations ou de conditions de vie dans la famille d'origine. Ceci pourrait alimenter la thèse qu'avec le placement prennent fin les conditions qui généraient la déscolarisation. Parallèlement, la déscolarisation liée à des problématiques non apaisées par le placement irait de pair avec des parcours scolaires difficiles.

Enfin, la déscolarisation récurrente semble dommageable aux acquisitions scolaires, puisque, parmi les 8 jeunes qui ont été déscolarisés sur plusieurs classes, seuls deux sont en réussite scolaire. Leurs parcours et leurs ressentis⁴¹² sont en apparence bien différents mais chacun parvient à se mobiliser avec succès scolairement.

Ou comment les ressources personnelles déjouent parfois les pronostics...

13.6 Réussite scolaire et famille

De nombreuses études mettent en évidence le rôle important joué par la famille sur le cursus scolaire des enfants. Cependant, dans le contexte de la Protection de l'enfance, la situation se complexifie : les enfants ne partagent plus le quotidien de leurs parents. Parfois, ils n'ont jamais vécu avec eux, parfois, au contraire, ils ont été confiés tardivement. Comment s'opèrent alors les retentissements sur la vie scolaire ?

⁴¹² **Méline**, placée à 9 ans, n'a jamais été scolarisée une année complète de la maternelle au CE2, en raison de l'errance de sa mère. Son placement est décrit comme *lui apportant stabilité et sécurité et lui permettant de poser sur elle-même un regard de personne aimable*. L'autre jeune, qui n'a pu être rencontré, a 18 ans : placé à 5 ans, il a été déscolarisé à plusieurs reprises, lors de retours dans la famille d'origine. Bien que trouvant le placement difficile à supporter, il est décrit comme *trouvant sa voie dans sa formation* (bac pro maintenance industrielle).

13.6.1. Réussite scolaire et fratrie

La taille des fratries de notre population est plus importante que la moyenne nationale mais rejoint ce que révèlent les études sur la population de l'ASE⁴¹³. S'agit-il d'un facteur qui pourrait jouer sur les résultats scolaires ?

Le nombre de frères et sœurs est ici du même ordre, quels que soient les résultats du jeune : 2,6 pour ceux qui réussissent et 2,4 pour ceux qui sont en difficulté, avec une médiane de 2, dans les deux sous-populations. Sont comparables également la proportion de jeunes ayant un aîné (66% chez ceux qui sont en réussite et 64% chez ceux qui sont en difficulté) et la proportion d'aînés (36% -18/49- des aînés sont en réussite). En revanche, une surreprésentation relativement nette des enfants uniques parmi ceux qui sont en difficulté scolaire (15 d'entre eux sur 20 peinent à l'école) se dessine : peut-on évoquer un lien fort aux parents, seule référence, et en conséquence, une cassure majeure avec le placement, une solitude, l'absence de figures d'exemplarité ?

Au total, et en dehors de ce point, une différenciation scolaire qu'il semble difficile d'associer aux caractéristiques des fratries.

13.6.2. Réussite scolaire et couple parental

Sur l'ensemble de la population d'étude, rappelons que seules 27 situations révèlent une vie de couple pour les parents. Pour 34 jeunes, l'un des parents au moins est décédé. Ces éléments s'accompagnent-ils de retentissements sur la scolarité des jeunes ?

Tableau 13-35 : Couple parental et réussite scolaire

Situation du couple parental	Jeunes en réussite (36% de la population totale)	Jeunes en difficulté ou échec	Total
Parents vivant en couple	3	24	27
Parents séparés	62	81	143
Au moins l'un des parents décédés	13	21	34
Autres situations	3	20	23
Total	83	146	229

⁴¹³ Voir le paragraphe 4.3.1.

On note une proportion très supérieure de parents vivant en couple chez les jeunes en difficulté ou échec scolaire, ce qui peut sembler paradoxal : ce qui se joue dans le placement (ce qui l'a précédé, ses raisons...) surplombe-t-il tout autre facteur pour le jeune, qui, lui, peine scolairement, quoi qu'il en soit ? Le fait de vivre en couple ne garantirait-il pas une vie sereine et un accompagnement adapté pour le jeune⁴¹⁴ ? A l'inverse, on trouve une surreprésentation des jeunes en réussite scolaire chez les couples séparés. Peut-on évoquer l'idée d'une prise de distance, qui placerait le jeune relativement à l'écart du vécu de ses parents ? Ou d'un apaisement après la séparation ? Relativement au décès des ascendants, on ne note aucune surreprésentation particulière au regard des résultats scolaires, comme nous l'avons déjà évoqué.

Au total donc, c'est ici un ensemble de résultats plutôt paradoxaux qui surgit ici, ou tout au moins peu aisés à interpréter, même s'ils répondent à certaines logiques.

13.6.3. Réussite scolaire et santé des parents

Nous ne notons aucune tendance susceptible d'établir un lien entre état de santé des parents et résultats scolaires (eu égard aux informations disponibles) :

Tableau 13-36 : Etat de santé des parents et réussite scolaire

Etat de santé des parents		Jeunes en réussite	Jeunes en difficulté ou échec	Total
Mère	malade	4	6	10
	handicapée	13	27	40
	malade et handicapée	9	12	21
	en bonne santé	47	74	121
Père	malade	1	7	8
	handicapé	2	6	8
	malade et handicapé	6	6	12
	en bonne santé	46	71	117

Ces données s'énoncent encore ainsi :

⁴¹⁴ Voir les travaux de Corbillon et al (1997), voir paragraphe 4.3.1.

Tableau 13-36 bis : Etat de santé des parents et réussite scolaire

Etat de santé des parents		Jeunes en réussite		Jeunes en difficulté ou échec	Total
Mère	Malade ou handicapée ou les 2	26	36,6%	45	71
	En bonne santé	47	38,8%	74	121
Père	Malade ou handicapé ou les 2	9	32,1%	19	28
	En bonne santé	46	39,3%	71	117

Lecture : sur 71 jeunes dont la mère connaît un problème de santé ou de handicap, 36,6% sont en réussite scolaire. Ce pourcentage est à rapprocher des 38,8% de jeunes (47/121) qui sont aussi en réussite mais dont les mères sont, elles, en bonne santé.

La proportion de jeunes réussissant apparaît stable quel que soit l'état de santé des parents.

13.6.4. Réussite scolaire et activité professionnelle des parents

Nous l'avons vu, la population parentale se situe loin de l'emploi ou est en situation professionnelle précaire. Lorsqu'ils sont engagés dans le travail, les parents occupent majoritairement des postes d'ouvriers et d'employés. Si l'on s'intéresse au lien entre position professionnelle des parents et réussite scolaire des enfants, la situation se présente ainsi pour les pères :

Tableau 13-37 : Situation professionnelle des pères et réussite scolaire

Activité professionnelle des pères		Jeunes en réussite scolaire /83 soit 36% des effectifs totaux		Jeunes en difficulté ou échec scolaire /146		Total (des données disponibles)	
En emploi		20	(30%)	47	(70%)	67	(100%)
dont	intérim		2		5		7
	insertion						
	Travail protégé (handicap)				3		3
Retraité			1		4		5
N'occupe pas d'emploi		13	(45%)	16	(55%)	29	(100%)
N'occupe pas d'emploi du fait du handicap ou de la maladie			5		4		9
Décédé			9		14		23
NR ou NSP			36		60		96
Total			83		146		229

Lecture : sur 67 pères en activité professionnelle, 20 (soit 30% de ces 67) ont un enfant en réussite scolaire (à rapprocher du fait que les jeunes en réussite scolaire représentent 38% de la population totale). Sur 29 pères n'occupant pas d'emploi, 13 (soit 45% de ces 29) ont un enfant en réussite scolaire.

Et pour les mères, dont la situation est généralement mieux connue :

Tableau 13-38 : Situation professionnelle des mères et réussite scolaire

Activité professionnelle des mères		Jeunes en réussite scolaire /83 soit 36% des effectifs totaux	Jeunes en difficulté ou échec scolaire /146	Total (des données disponibles)
En emploi		22 (30%)	52 (70%)	74
Dont	intérim	3	3	6
	insertion	2	9	11
	Travail protégé (handicap)	1	3	4
retraîtée		1	0	1
N'occupe pas d'emploi		44 (44%)	57 (56%)	101
N'occupe pas d'emploi du fait du handicap ou de la maladie		5	7	12
Décédée		5	10	15
NR ou NSP		6	20	26
Total		83	146	229

Lecture : sur 74 mères en activité professionnelle, 22 (soit 30% de ces 74) ont un enfant en réussite scolaire. (à rapprocher du fait que les jeunes en réussite scolaire représentent 36% de la population totale). Sur 101 mères n'occupant pas d'emploi, 44 (soit 44% de ces 101) ont un enfant en réussite scolaire.

Paradoxalement, les parents des jeunes qui réussissent scolairement seraient moins nombreux à occuper un emploi que ceux des jeunes qui rencontrent des difficultés. La situation très précaire des parents sans emploi générerait-elle une envie de réussir chez les jeunes ?

Le fait que des traits marquants de la vie des familles de jeunes de l'ASE ne puissent aisément être mis en relation avec les performances scolaires des enfants, pourrait accréditer les hypothèses que nous avançons. En effet, certaines situations paraissent se laisser difficilement circonscrire par des schémas classiques d'interprétation. La prise de distance pourrait ici s'exprimer sur un double niveau : les enfants qui ne partagent pas le quotidien de leur famille se retrouvent à l'écart des situations relationnelles de leurs parents ; la distance physique et la prise en charge financière par le Conseil départemental pourraient constituer

des facteurs de protection. A ces éléments pourrait s'ajouter une prise de distance plus diffuse, et profonde, qui rendrait plus lointaine la situation de la famille d'origine.

13.7. Réussite scolaire et individualités

13.7.1. Réussite scolaire et santé

Comment la santé entre-t-elle en ligne de compte dans les résultats scolaires ? A partir de 81 réponses disponibles à propos des jeunes réussissant scolairement, nous découvrons que 73 traduisent un bon ou très bon état de santé. Cette proportion de 90% tombe à 70% pour les jeunes aux parcours scolaires difficiles. Parmi ces derniers, 12 sont décrits comme ayant un état de santé dégradé ou très dégradé ; un seul est dans ce cas sur ceux qui réussissent scolairement. Cette différence se retrouve également au travers du handicap : sur 46 jeunes handicapés, 3 réussissent scolairement et 43 sont en difficulté plus ou moins importante. Revenant à ceux qui réussissent, il s'agit : d'un garçon de 15 ans (**Jean**), atteint de myopathie, d'une jeune de 13 ans (**Gaëlan**), souffrant d'une très forte myopie, et d'un jeune majeur de 19 ans (**Harry**) reconnu dyslexique. Les handicaps dus aux déficiences et aux troubles psychologiques et du comportement se retrouvent presque tous dans les cas de difficultés scolaires (40/43). La réussite scolaire semble plus accessible pour les handicaps de type physique.

Nous disposons également d'un autre indicateur, susceptible d'établir un lien entre santé et résultats scolaires : il s'agit du suivi psychologique dont bénéficient un certain nombre de jeunes confiés, en l'occurrence 46% des effectifs. 31 jeunes en réussite scolaire et 67 jeunes en difficulté sont ainsi accompagnés, ce qui correspond à une légère sur-représentation des jeunes en difficulté. Il est difficile de commenter cette information (le nombre de jeunes accompagnés psychologiquement ne reflète pas exactement le nombre de ceux qui ont auraient besoin) et de conclure à une fragilité accrue des jeunes en difficulté scolaire. Par ailleurs, la différence de fréquence de prise en charge psychologique selon les zones se retrouve sur les jeunes en réussite : sur le territoire de Châtillon, cela représente 18 jeunes sur 54 réponses fournies, et sur Bourg-en-Bresse, 80 sur 159. La légère différence de performances, en faveur de Bourg, est difficile à imputer à tel ou tel élément explicatif.

Au total et en résumé, l'état de santé paraît déterminant pour la scolarité. L'accompagnement psychologique, quant à lui, mériterait d'être davantage étudié, dans son lien avec les performances scolaires.

13.7.2. Réussite scolaire et caractéristiques personnelles

Au-delà d'éléments sociaux, culturels et familiaux constitutifs des creusets que chaque être connaît, il existe une spécificité individuelle, faisant qu'en dépit d'éléments prégnants, aucune trajectoire n'est inéluctable. Il en est ainsi de la réussite scolaire. Aussi souhaitons-nous explorer ce qui pourrait définir ces individualités qui, malgré des conditions potentiellement destructrices, connaissent un certain succès dans leurs études.

13.7.2.1. Réussite scolaire et posture vis-à-vis de l'école

Nous utiliserons ici l'expression des accueillants à propos de l'attitude scolaire des jeunes qui leur sont confiés, possible déterminant de la réussite scolaire pour notre population. Il leur était demandé de relever les éléments qui caractérisent la posture du jeune vis-à-vis de l'école et de les prioriser en les classant de 1 (très caractéristique du jeune) à 5.

Tableau 13-39 : Posture vis-à-vis de l'école et réussite scolaire

Items	Nombre d'occurrences de l'item chez les jeunes en réussite scolaire	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} position	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} ou 2 ^{nde} position
Est heureux de ses bons résultats	39	1	8
Est curieux (avide de connaissances	31	16	18
Est très bien intégré dans sa classe	31	2	7
S'entend bien avec les professeurs	27	0	2
S'intéresse à tous les domaines scolaires	24	1	4
Se projette dans l'avenir	23	2	8
Lit beaucoup	22	3	8
Aime beaucoup aller à l'école	21	5	6
Pense que l'école peut lui permettre d'accéder à l'avenir qu'il envisage	18	4	8
A envie de faire plaisir par ses bons résultats	18	7	10
Se sent responsable de son devenir	16	4	5
Aime partager ses connaissances	15	0	2
A une idée de sa scolarité future	15	0	0
Travaille beaucoup	14	2	5
Parle beaucoup de ce qu'il apprend	9	0	0
Sélectionne ses matières	8	1	1
Aime aider les autres à comprendre	7	1	1
S'informe sur sa scolarité future	5	0	0
Réussit sans travailler	4	1	1
Travaille pour les notes	3	0	0
A (aurait) le profil d'un enfant précoce	1	0	1

Lecture : Pour les jeunes en réussite scolaire, l'item est heureux de ses bons résultats est cité 39 fois. Dans un cas, il est cité en 1^{ère} position (c'est l'élément le plus caractéristique de la posture scolaire du jeune), dans 8 cas, il est cité en 1^{ère} ou 2^{nde} position.

Afin de repérer les éléments qui pèsent le plus, il ne suffit pas de tenir compte de leur fréquence d'apparition car la priorisation affectée à chacun importe également : en effet, un élément peut être cité fréquemment mais ne jamais apparaître prioritaire.

Nous proposons, dans une perspective de comparaison, d'intégrer et la fréquence et le rang, par la confection d'un indice synthétique ainsi calculé :

Nombre d'occurrences de l'item \times Nombre de fois où ce critère / nombre
 par les jeunes en réussite scolaire est placé en 1^{ère} ou 2^{nde} position d'évaluations
 de rang 1 à 5

Par ailleurs, un certain nombre d'attributs révélant des postures identiques ou proches relativement à l'école et aux apprentissages, nous opérerons des regroupements, autour de 4 pôles, identifiables au travers de la typographie :

- **Attrait pour le savoir, rapport au savoir, goût de l'école**
- Bienfaits tirés de l'école
- LIEN AVEC L'AVENIR
- Techniques d'apprentissage

Les différents attributs agrégés puis classés par indice décroissant se présenteraient ainsi :

Tableau 13-40 : Postures agrégées vis-à-vis de l'école et réussite scolaire

Items	Nombre d'occurrences de l'item chez les jeunes en réussite scolaire	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} position	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} ou 2 ^{nde} position	Indice synthétique
Est curieux (avide de connaissances)	31	16	18/23	24,26 ⁴¹⁵
Aime beaucoup aller à l'école	21	5	6/16	7,87 ⁴¹⁶
S'intéresse à tous les domaines scolaires	24	1	4/16	6,00
Aime aider les autres à comprendre	7	1	1/2	3,50
Aime partager ses connaissances	15	0	2/11	2,72
Parle beaucoup de ce qu'il apprend	9	0	0/3	0
TOTAL				40,41

⁴¹⁵ $31 \times 18/23 = 24,26$

⁴¹⁶ Cet item sera pour moitié intégré au pilier « attrait pour le savoir, goût de l'école » et pour moitié à « bienfaits tirés de l'école ».

Items	Nombre d'occurrences de l'item par les jeunes en réussite scolaire	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} position	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} ou 2 ^{nde} position	Indice synthétique
Est heureux de ses bons résultats	39	1	8/29	10,76
A envie de faire plaisir par ses bons résultats	18	7	10/17	10,58
Est très bien intégré dans sa classe	31	2	7/21	10,33
S'entend bien avec les professeurs	27	0	2/14	3,86
TOTAL				39,47
PENSE QUE L'ECOLE PEUT LUI PERMETTRE D'ACCEDER A L'AVENIR QU'IL ENVISAGE	18	4	8/10	14,40
SE PROJETTE DANS L'AVENIR	23	2	8/13	14,15
SE SENT RESPONSABLE DE SON DEVENIR	16	4	5/9	8,89
A UNE IDEE DE SA SCOLARITE FUTURE	15	0	0/7	0
S'INFORME SUR SA SCOLARITE FUTURE	5	0	0/2	0
TOTAL				37,44
<u>Lit beaucoup</u>	22	3	8/17	10,35
<u>Travaille beaucoup</u>	14	2	5/10	7,00
<u>Sélectionne ses matières</u>	8	1	1/5	1,60
<u>Réussit sans travailler</u>	4	1	1/4	1,00
<u>Travaille pour les notes</u>	3	0	0/2	0
<u>A (aurait) le profil d'un enfant précoce</u>	1	0	1/1	1,00
TOTAL				20,95

Ainsi pourraient se dégager les prémisses d'une typologie des « ingrédients » de la réussite scolaire⁴¹⁷, tels qu'ils sont présentés par les accueillants, dans leur description des jeunes qui leur sont confiés. Les piliers en seraient les suivants, calculés à partir des indices synthétiques cumulés :

1 **Attrait pour le savoir, rapport au savoir, goût de l'école** : 40,41⁴¹⁸

2 Bienfaits tirés de l'école (bonheur, reconnaissance), espace de bien-être : 39,47

3 PREPARATION DU FUTUR, LIEN ENTRE L'ECOLE ET L'AVENIR : 37,44

4 « Techniques » d'apprentissage : 20,95

⁴¹⁷ Les gradients de performances et profils ne révèlent ici aucune spécificité.

⁴¹⁸ Somme des indicateurs des éléments se rapportant au rapport au savoir.

Les 3 principaux pôles sont, numériquement parlant, quasi-équivalents : ils constituent donc, également, des points d'ancrage puissants pour l'analyse de la réussite scolaire menée ici.

Le même exercice avec la population en difficulté ou échec fournit la présentation suivante :

Tableau 13-41 : Difficulté/échec scolaire et postures agrégées vis-à-vis de l'école

Items	Nombre d'occurrences de l'item par les jeunes en difficulté ou échec scolaire	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} position	Nombre de fois où ce critère est placé en 1 ^{ère} ou 2 ^{nde} position ⁴¹⁹	Indice synthétique 1x3
A beaucoup de soucis qui le submergent	52	26	35/41	44,39
A peur de se tromper (peu sûr de lui, d'elle)	26	6	12/19	16,42
A des soucis de concentration	57	5	10/38	15,00
Ne travaille pas	28	5	10/21	13,33
A des difficultés de compréhension	42	3	9/32	11,81
Apprend superficiellement	32	0	5/18	8,88
Ne semble pas avoir conscience de ses difficultés	28	3	5/16	8,75
A des difficultés pour s'exprimer	26	4	7/22	8,27
Est reconnu dys (lexique, calculique...)	12	2	4/7	6,86
Travaille beaucoup mais n'y arrive pas	7	1	5/6	5,83
A des soucis d'organisation	26	1	3/16	4,87
A (aurait le profil d'un enfant précoce)	0	0	0/0	0
TOTAL				144,41
<i>Vit l'école comme une contrainte</i>	26	2	7/16	11,38
<i>Ne voit pas du tout l'intérêt de l'école</i>	28	3	7/18	10,89
<i>Trouve l'école déconnectée de la vie</i>	5	0	0/2	0
TOTAL				24,02⁴²⁰
A des difficultés relationnelles à l'école	23	4	9/18	11,50
Est étiqueté par le milieu scolaire comme un enfant à problèmes	20	1	2/12	3,33
A tendance à rejeter la responsabilité sur les autres	14	0	2/8	3,50
Est mal vu à l'école	8	0	0/2	0
Ne s'entend pas avec les professeurs	8	0	0/6	0
A peur des enseignants	0	0	0/0	0
TOTAL				16,58

⁴¹⁹ Cette occurrence est ramenée au total des appréciations des rangs 1 à 5, maximum prévu dans la consigne du questionnaire.

⁴²⁰ L'item *A tendance à rejeter la responsabilité sur les autres* est réparti entre **Problèmes de relations en lien avec l'école** et *Absence ou manque de sens*.

Ce seraient ici trois pôles qui se dégageraient :

- Problèmes pour apprendre : 144,41
- Absence ou manque de sens : 24,02
- **Problèmes de relations en lien avec l'école : 16,58**

Contrairement à la population des jeunes en réussite, un faisceau d'éléments explicatifs se dégage nettement, pour les jeunes qui peinent à l'école : il s'agit des difficultés d'apprentissage, en tous genres. Présentées au travers de leurs dimensions les plus visibles, elles n'en traduisent vraisemblablement pas moins des troubles plus diffus, qu'il serait instructif d'étudier dans une recherche spécifiquement orientée vers ce point.

13.7.2.2. Réussite scolaire et traits descriptifs du jeune

Eloignant notre regard de la chose scolaire, nous avons demandé aux accueillants de positionner le jeune accueilli au regard de 28 propositions relatives à des traits descriptifs.

Tableau 13-42 : Traits descriptifs et réussite scolaire

	Nombre total de réponses	% de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt »	Proportion de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt » chez les jeunes en RS	Proportion de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt » chez les jeunes en EDS	Sur (+) ou sous (-) représentation des jeunes en RS ⁴²¹	Sur représentation Filles-Garçons / 1 et 2 ⁴²²
Est d'un caractère agréable	157	71%	53/62	59/95	+	G+
A un développement approprié pour son âge	154	63%	52/62	45/92	+	=
Est autonome	148	62%	44/58	48/90	+	F+
S'engage volontiers (pour aider...)	158	56%	34/61	55/97	=	=
Sait se faire aider efficacement	153	56%	46/61	40/92	+	=
A de l'humour	156	54%	40/61	44/95	+	G+
A de bons amis	153	54%	45/60	37/93	+	G+
Construit des relations humaines stables	150	54%	44/60	37/90	+	G+
Sait s'adapter à des situations nouvelles	158	48%	38/63	38/95	+	=

⁴²¹ 92 (62% de 148) jeunes sont décrits comme étant autonomes, soient 44 jeunes en RS et 48 en EDS. Ceux qui sont en RS représentent 48% (44/92) du total des jeunes autonomes, à rapprocher de la part de 36% que ces jeunes en RS occupent dans la population totale. Les jeunes en RS sont donc surreprésentés parmi ceux qui sont autonomes.

⁴²² Sur 92 réponses « tout à fait » ou « oui plutôt », nous avons 48 garçons, soit 52% de ces 92. Or les filles représentent 41% de la population totale. Elles sont donc ici surreprésentées.

	Nombre total de réponses	% de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt »	Proportion de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt » chez les jeunes en RS	Proportion de réponses « tout à fait » ou « oui plutôt » chez les jeunes en EDS	Sur (+) ou sous (-) représentation des jeunes en RS ⁴²³	Sur représentation Filles-Garçons / 1 et 2 ⁴²⁴
Est vite déstabilisé	151	47%	19/59	52/92	-	=
Respecte les règles	169	44%	45/63	30/96	+	F+
Se décourage facilement	153	44%	16/61	52/92	-	F+
Est créatif	157	41%	30/61	35/96	+	=
Est efficace	146	41%	43/57	17/89	+	=
Donne du sens à sa vie	142	41%	33/56	26/86	+	F+
A une bonne estime de soi	153	39%	34/61	26/92	+	G+
Est d'une humeur très changeante	153	39%	13/61	46/92	-	=
Est d'un naturel courageux	150	38%	30/58	27/92	+	G+
Est optimiste	149	37%	29/60	26/89	+	=
Est dans une relation fusionnelle avec un membre de sa FO	145	37%	21/59	32/86	=	F+
Se pose beaucoup de questions sur son identité	147	31%	15/59	31/88	-	F+
A confiance en soi	154	30%	31/63	15/91	+	G+
Anticipe	148	29%	26/57	17/91	+	=
Se positionne comme victime	153	27%	10/61	32/92	-	=
Prend sa vie en main	150	27%	26/58	14/92	+	=
Est souvent en colère	153	25%	7/61 ⁴²⁵	31/92	-	=
Accepte la frustration	151	25%	20/60	18/91	+	=
Tient à des valeurs spirituelles	135	8%	4/52	7/83	=	=

Les réponses ont ici été nombreuses, avec 167 dossiers remplis par les accueillants. Si quelques caractéristiques apparaissent partagées, telles l'affabilité, l'autonomie ou l'adéquation entre l'âge et le développement psychosocial, nous nous trouvons, pour une majorité, face à des tableaux beaucoup plus nuancés, cependant que la confiance en soi et

⁴²³ 92 (62% de 148) jeunes sont décrits comme étant autonomes, soient 44 jeunes en RS et 48 en EDS. Ceux qui sont en RS représentent 48% (44/92) du total des jeunes autonomes, à rapprocher de la part de 36% que ces jeunes en RS occupent dans la population totale. Les jeunes en RS sont donc surreprésentés parmi ceux qui sont autonomes.

⁴²⁴ Sur 92 réponses « tout à fait » ou « oui plutôt », nous avons 48 garçons, soit 52% de ces 92. Or les filles représentent 41% de la population totale. Elles sont donc ici surreprésentées.

⁴²⁵ Aucun des jeunes en réussite scolaire n'est identifié en « tout à fait », les 7 présents répondant à la proposition « oui plutôt ».

l'implication dans son propre devenir paraissent fragiles chez la plupart, toutes performances confondues.

La distinction selon les résultats scolaires apporte des précisions et met notamment en lumière une surreprésentation, chez les jeunes en difficulté ou échec scolaire, des traits liés à l'instabilité, ainsi qu'à une posture insécure vis-à-vis de sa propre personne. Les jeunes en réussite scolaire se situent davantage dans une dynamique de permanence, d'assurance de soi, de maîtrise de son existence.

Dans ce panorama, les garçons semblent se distinguer par leur plus grande aptitude à prendre de la distance par rapport aux événements et par un ancrage plus déterminé tant dans leurs propres compétences que dans les ressources que peuvent constituer pour eux les autres. Les filles sont décrites comme moins sûres d'elles, mais aussi plus concentrées sur leur propre vie et leur propre devenir.

Si nous observons plus spécifiquement les domaines où les jeunes en réussite scolaire sont surreprésentés se dessine une carte qui n'est pas sans rappeler les profils résilients, ce qui pose un nouveau jalon quant à la validation de nos hypothèses. Relativement aux gradients de performances, certains éléments⁴²⁶ apparaissent invariants en fréquence, quels que soient le niveau des résultats scolaires, mais cela ne signifie pas pour autant que leur prégnance soit élevée.

Certaines caractéristiques, en revanche, se retrouvent davantage dans certains niveaux de performances :

Tableau 13-43 : Traits caractéristiques et gradients de réussite scolaire

Très bonnes performances	Bonnes performances	Moindres performances
Caractère pas toujours agréable Respecte les règles A une faible estime de soi Anticipe Prend sa vie en main Accepte la frustration	A un caractère agréable Sait se faire aider efficacement Est autonome A une forte estime de soi A confiance en soi	A moins d'humour Sait moins s'adapter à de nouvelles situations Respecte moins les règles Donne moins de sens à sa vie Humeur changeante Prend moins sa vie en main Accepte moins la frustration

⁴²⁶ « Avoir de bons amis », « construire des relations humaines stables », « être efficace », « être optimiste », « ne pas se décourager facilement », « se situer dans une relation fusionnelle avec un membre de la famille ».

En tendance, les jeunes qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires, bien que n'étant pas nécessairement habités d'une image d'eux-mêmes des plus favorables, semblent, au travers d'un certain conformisme, orientés vers l'avenir.

Ceux dont les performances sont bonnes présenteraient une image d'eux-mêmes plus positive et une orientation vers les autres.

Enfin, ceux dont les performances sont plus modestes présentent des traits caractéristiques et des perspectives plus mouvants.

L'examen de ces éléments au travers des profils de réussite apporte à la fois confirmations et précisions. Ainsi, les profils de réussite affirmée et ceux de réussite pleine en cursus professionnel convergent-ils autour du respect des règles, de l'efficacité, du fait de donner un sens à sa vie, de l'adaptation aux situations nouvelles.

Ceux qui réussissent moins bien en filière professionnelle sont remarquables par l'absence totale ou quasi-totale qu'ils manifestent d'attributs tels que la créativité, la confiance en soi, la résistance à la frustration, l'anticipation, le fait de se faire aider par les autres, l'adaptation aux nouvelles situations, le sens donné à la vie, le fait de prendre sa vie en main. De plus, ils font preuve d'une relative propension au découragement et à la déstabilisation, là où ceux qui réussissent pleinement dans les filières professionnelles qu'eux aussi suivent en sont totalement exempts.

La confiance en soi et l'estime de soi, évoquées plus haut, retrouvent leur place dans le profil « réussite sous conditions » mais aussi dans celui de la réussite professionnelle marquée : l'orientation choisie et bien menée dans une filière professionnelle permettrait un maintien ou une restauration de l'estime de soi et de la confiance en soi après le collège.

Au total,

- Les jeunes des profils les plus élevés dans les cursus d'enseignement général semblent dotés d'un certain équipement méthodologique, d'une certaine rigueur, au service d'une réussite d'avenir, sans pour autant bénéficier automatiquement des retombées de cette situation très favorable ou en témoigner, en termes de « bien-être » : nombre d'entre eux manquent en effet de confiance en soi, d'estime de soi. Pourrait-il être question ici de pression, de surinvestissement scolaire par exemple ?
- Les jeunes des profils de réussite sous conditions, toujours dans les filières d'enseignement général, présentés comme agréables à vivre, paraissent « bien dans leur peau ». Si leurs fragilités, et en particulier leur tendance à se décourager et à être

déstabilisés, ne leur permettent pas d'atteindre des performances supérieures, ils semblent compenser par une orientation vers les autres marquée, que ce soit au travers de ce qu'ils demandent ou de ce qu'ils offrent eux-mêmes - aide, amitié -. Peut-être sont-ils moins stressés que les précédents, moins dans la recherche de résultat ?

- Les jeunes des profils de forte réussite en cursus professionnel constitueraient la synthèse des deux précédents, sans les points faibles : leur confrontation à la pratique exige d'eux ou leur confrère rigueur, adaptabilité, aptitude à la prise de décision : ils ont confiance en eux et ne se découragent ou ne se déstabilisent pas.
- Les jeunes des profils de réussite mitigée en cursus professionnel cumulent, quant à eux, nombre de handicaps. Après une scolarité en enseignement général laborieuse, leur orientation ne traduit pas une adhésion complète. Ils poursuivent toutefois leur trajectoire, sans risque accru d'échec, mais sans facilité ou enthousiasme non plus.

Les profils de réussite restants - adaptée, en lien avec le comportement, surprise, inachevée - n'ayant donné lieu qu'à un nombre réduit d'observations, ils ne pourront ici faire l'objet d'une synthèse. Ils ne seront pas, pour autant, négligés : nous les retrouverons en effet lors de l'analyse des entretiens.

13.7.3. Réussite scolaire et regards croisés

Nous voulons ici mettre l'accent sur les événements de la vie des jeunes confiés et sur le regard qui est y posé, tant par l'intéressé lui-même que par les adultes qui le côtoient, dans ce que ces faits peuvent générer ou infléchir en termes de résultats scolaires. Existe-t-il des éléments autres que le placement qui pourraient influencer sur la posture vis-à-vis de l'école ?

13.7.3.1. Modification des résultats scolaires

Si l'on demande aux accueillants si les jeunes en réussite qui leur sont confiés ont toujours été dans cette posture scolaire, les réponses sont les suivantes : 26 oui, 27 non et 30 NR. Sur les 27 qui ne l'ont pas toujours été mais le sont devenus, le moment de la modification est ainsi présenté par les accueillants :

- 10 depuis le placement

- 8 depuis un événement scolaire (comme l'orientation dans un secteur ou une classe plus adaptés aux capacités ou souhaits du jeune).
- 5 depuis une prise de conscience.
- 4 NR

Mais cette stabilité dans les bons résultats n'est pas uniforme selon le niveau de performances des jeunes étudiés⁴²⁷ : ainsi les fidèles de la réussite se retrouvent-ils plus nombreux parmi ceux qui enregistrent aujourd'hui de très bonnes performances.

Si l'on s'intéresse à ce qui pourrait expliquer cette inflexion vers la réussite, voici ce que précisent les accueillants :

- *Le placement, et plus particulièrement de la sécurité, de la stabilité, une scolarité suivie, une régularité de scolarisation, un intérêt de la famille d'accueil pour l'école, du soutien, un équilibre, une plus grande sûreté de soi liée à un équilibre plus propice, une libération, des repères.*
- *L'Ecole avec, par exemple, un niveau plus bas en CAP, une prise en compte des difficultés, une filière adaptée, qui intéresse, une classe plus calme.*
- *Une prise de conscience amenant 'le développement de la persévérance, moins de soucis, une réalisation des enjeux'.*

Le regard des travailleurs sociaux vient compléter cette première analyse. A la question *Y a-t-il eu, à un moment, un changement net dans la vie scolaire ou extra-scolaire du jeune qui a correspondu, chez lui, à un comportement tout à fait différent vis-à-vis de l'école ?*, nous relevons au total 68 réponses positives, 129 réponses négatives et 32 non-réponses.

Sur 78 réponses exploitables, émanant de questionnaires relatifs à des jeunes en réussite, 21, soit environ un quart, témoignent d'un changement net. Cette proportion est de 40% pour les jeunes en difficulté (47 sur 119).

Pour les jeunes en réussite, les 21 changements se présentent ainsi :

⁴²⁷ Ont toujours été en réussite 7 sur 11 des sujets aux très bonnes performances, 7 sur 18 de ceux qui ont de bons résultats et 12 sur 24 de ceux qui présentent des performances plus modestes

Tableau 13-44 : Evénements de la vie et réussite scolaire

Type d'événement (nombre d'occurrences)	Evénement	Répercussions (selon les travailleurs sociaux)
Placement (11)	Placement en lui-même (3)	L'école est devenue un plaisir. Le jeune s'est bien motivé par l'école. Le jeune évolue très bien.
	Arrivée en famille d'accueil (4)	Après une année en foyer, l'enfant a trouvé une place dans une famille et travaille pour eux à l'école. Le jeune, rassuré, s'est remobilisé scolairement. Il s'est senti soutenu. La famille d'accueil s'est beaucoup investie pour sa scolarité.
	Abus sexuel et placement	Problèmes identitaires
	Changement le lieu d'accueil (2)	A eu son bac S'est beaucoup plus investi scolairement
	Remobilisation par la FA	NR
Ecole (5)	Entrée en CFA Entrée en 6 ^{ème} Fin du collège Redoublement Arrivée en SEGPA	Rassuré A amélioré ses résultats A été plus motivé A pris conscience de ses possibilités S'est senti conforté, valorisé
Evénements marquants dans la famille d'origine (5)	Accident de la mère Changement d'école de son frère Décès du père Départ de la mère Inceste et placement	NSP Problèmes de comportement et baisse des résultats scolaires Baisse temporaire des résultats NSP Surinvestissement scolaire

Selon les travailleurs sociaux, la moitié des événements marquants de la vie des jeunes placés qui réussissent scolairement est en lien avec le placement en lui-même, l'école et la famille d'origine en constituant chacune un quart. Les $\frac{3}{4}$ de l'ensemble de ces événements se traduisent par une amélioration au plan scolaire. Ceci est particulièrement vrai pour les événements liés à l'accueil et à l'école elle-même, cependant que les faits marquants dans la famille d'origine restent ceux qui impactent le plus défavorablement. Cette tendance se retrouve, avec une limite liée au faible nombre de données, dans le fait que les jeunes qui ont les plus hautes performances n'ont pas connu d'inflexion de leur trajectoire scolaire en lien avec leur famille d'origine, à la différence des deux autres catégories.

Pour les jeunes en échec ou difficultés, à la question posée aux accueillants : *Le jeune a-t-il toujours été en difficulté ?*, ressortent 48 NR, 11 NSP, 12 cas où le handicap ne permet pas de répondre, 64 oui et 11 non : les inflexions de trajectoires apparaissent ici nettement plus rares. Dans 9 cas sur ces 11 réponses négatives (2NR), les précisions apportées par les accueillants quant aux circonstances du changement se déclinent ainsi :

- Le passage à l'adolescence, dans 3 cas
- Le manque de motivation (collège, en 1^{ère})
- Des événements marquants en lien avec la famille d'origine.

Les travailleurs sociaux, répondant à nouveau à la question *Y a-t-il eu, à un moment, un changement net dans la vie scolaire ou extra-scolaire du jeune qui a correspondu, chez lui, à un comportement tout à fait différent vis-à-vis de l'école ?*, pour les jeunes en difficulté ou échec fournissent une réponse affirmative dans 47 cas (72 réponses négatives et 14 NR).

Tableau 13-45 : Evénements de la vie et difficulté/échec scolaires

Type d'événement (nombre d'occurrences)	Evénement	Répercussions (selon les travailleurs sociaux)
Placement (17)	Placement en lui-même (4)	Remobilisation Investissement scolaire, puis dégradation et rupture avec l'école Traumatisme Changement d'école, difficultés accrues
	Mise en place d'un accueil séquentiel	Réassurance, mise en confiance du jeune
	Changement de lieu d'accueil (7)	Importants troubles du comportement Difficultés d'adaptation Prise de conscience de son attitude violente dans le lieu d'accueil précédent Moindre investissement scolaire Investissement scolaire (abandon de l'orientation en IME) Investissement et identification à la nouvelle famille d'accueil Aucun changement
	Audience	Difficultés de concentration, baisse de la motivation
	Retour en famille d'origine (vacances) Retour en famille d'origine et déménagement Droit de visites	Perturbations, anxiété, trous de mémoire Adaptation scolaire difficile (3 écoles en CM2) Tentative d'investissement scolaire Remobilisation scolaire

Type d'événement (nombre d'occurrences)	Événement	Répercussions (selon les travailleurs sociaux)
Ecole (14)	Arrivée en EREA Arrivée en IME Arrivée en ITEP (après une SEGPA) Arrivée en ITEP +internat Arrivée en MFR Arrivée en internat Changement d'école Changement de collègue Changement d'IME Orientation en hôtellerie Début de la formation professionnelle Fin de la CLIS Renvoi de l'ITEP Impossibilité de poursuite en CLIS	Remobilisation, remise en confiance Agressivité, agitation Investissement, positionnement de leader Difficultés d'adaptation Progrès (apports plus concrets) Motivation, autonomie Remobilisation (attente d'un ITEP) Meilleurs résultats Adaptation difficile dans l'IME mais très bien dans nouveau lieu d'accueil Remobilisation, acceptation du cadre scolaire Progrès, moins négatif Grande motivation Déscolarisation, déprime, sentiment de différence Accueil en IME, perte des acquisitions
Événements marquants dans la famille d'origine (11)	Départ de la mère (3) Accident de la mère Agression violente d'un parent sur l'autre (2) Décès des parents Décès du père Difficultés relationnelles Inceste Reconnaissance d'abandon	Chute des résultats, redoublement ; 2NSP NSP Tentative pour ne pas s'effondrer Effondrement psychique Troubles du comportement Baisse des résultats, attitude très négative NR Mal-être Avancée relationnelle avec les pairs et les adultes, pas d'incidence scolaire
Jeune lui-même (5)	Brûlures graves Décompensation psychotique Adolescence Hospitalisation en psychiatrie (2)	Hospitalisation longue durée, rééducation Hospitalisation longue durée Désinvestissement scolaire Interruption de la scolarité, chute des résultats Retard accentué au plan des apprentissages

Comme pour la population en réussite scolaire, le placement représente les sources de changements les plus fréquentes dans la vie des jeunes en difficulté, suivi de l'école et de la famille d'origine. S'y ajoutent des événements qui sont liés aux jeunes, ce que ne mentionnaient pas les travailleurs sociaux pour ceux qui réussissent, mais que soulignaient les accueillants. Pour les jeunes en difficultés, seulement un tiers des événements se traduit par une amélioration des performances : ce sont les changements d'établissements scolaires qui

apparaissent les plus mobilisateurs. Le placement ou ses modifications permettent parfois un sursaut scolaire, mais dans une proportion moindre que pour les jeunes qui réussissent. Les événements marquants dans la famille d'origine sont associés à une dégradation des résultats scolaires. Enfin, les atteintes physiques ou mentales que vit le jeune se traduisent toutes par un accroissement des difficultés.

Au total, c'est donc un ancrage relativement puissant dans la difficulté qui est révélé ici. Dans quelques cas, un glissement s'opère vers une remobilisation, en lien avec le placement ou ses modifications, mais c'est surtout l'orientation scolaire et le choix d'établissements qui apparaissent les plus susceptibles de générer des améliorations. Alors que l'école est apparue jusqu'alors plutôt en repli, il apparaît manifestement qu'elle est susceptible de jouer un rôle très important et de déclencher tant la mobilisation que le désinvestissement. Pour les jeunes en réussite, le placement et ses conditions semblent déterminants, en ce qu'ils peuvent conférer de mise en confiance, de sécurité et de conditions mobilisatrices, ce qu'ils ne parviennent qu'imparfaitement à réaliser avec les jeunes en difficultés.

13.7.3.2. Expression des accueillants

Posant maintenant la question des explications que les accueillants confèrent à la réussite scolaire des jeunes qui leur sont confiés, de façon générale et sans se limiter à ceux qui ont amélioré leurs performances, nous pouvons classer les arguments en 4 catégories, à propos de 51 jeunes sur 83⁴²⁸. Ainsi, selon eux, la réussite scolaire serait à imputer :

- Au jeune-lui-même (31 réponses sur 58), et plus précisément à ses motivations (*idée de métier, envie de montrer qu'il est capable...*), à des « qualités » qui aident à l'apprentissage (*curieux, vif...*), à « l'état d'esprit » dans lequel il se situe ou est parvenu (*le fait d'être bien, disponible pour apprendre...*). Cette attribution au jeune lui-même est particulièrement nette chez ceux qui ont les plus hautes performances.
- A l'accueil (15/58) : les éducateurs ou les familles d'accueil *encouragent, boostent, assurent un soutien moral...* Ils se décrivent ainsi comme soutenant trois piliers de l'éducation de tout enfant : l'ancrage qui donne la sécurité, la mise en mouvement puis l'accompagnement quand l'autonomie se construit. Ce soutien est marqué plus nettement chez les jeunes dont la réussite est plus modeste.

⁴²⁸ La réponse pouvant comporter plusieurs volets, nous avons obtenu 58 items explicatifs.

- A la famille d'origine (9/58), selon des modalités diverses : les parents et la fratrie peuvent encourager les bons résultats scolaires du jeune et le soutenir. Dans d'autres situations, la réussite scolaire est décrite comme un moyen pour l'enfant d'être reconnu par ses propres parents ; enfin, elle peut permettre de se distancier de sa famille, de prendre du recul et d'être différent. Ces cas de figure se retrouvent en particulier chez les jeunes dont les résultats sont les meilleurs : « *ne veut surtout pas faire comme sa maman* » (**Lara**, 15 ans, 3^{ème}) ; « *a deux frères, adultes, qui ont toujours été de très bons élèves* » (**Johnny**, 14 ans, 3^{ème}).
- A l'école, au travers des professeurs et des conditions d'apprentissage.

Apparaît de la sorte, dans une imbrication qui ne peut être que complexe, la place de l'individu et celle de sa construction sociale : en effet, avoir une idée de métier peut tant s'assimiler à une construction d'apparence strictement personnelle qu'exprimer l'envie de ressembler à quelqu'un ... ; de la même façon, assurer sécurité et soutien, pour un accueillant, ne sauraient garantir la réussite scolaire sans engagement du jeune. S'agit-il d'un équilibre à trouver entre « force intérieure » et « soutien extérieur » ? Quel peut-être l'impact d'un événement, d'une rencontre... ?

Le regard porté sur le parcours scolaire à venir des jeunes confiés et sur les professions envisagées apporte une contribution complémentaire à l'étude des représentations des accueillants sur la scolarité :

La question *Savez-vous dans quelle école (quel établissement) le jeune voudrait aller dans les années à venir ?* produit 126 réponses de la part des accueillants sur 172 retours de questionnaires de leur part. Sur ces 126 réponses, 80 sont positives, dont 55 émanant des familles d'accueil, proportion qui place ces dernières dans une position de légère sur-représentation vis-à-vis des éducateurs des lieux collectifs : les assistants familiaux auraient une meilleure connaissance de ce que les jeunes envisagent comme cursus.

Sur ces 80 réponses, 39 réponses sont relatives à des jeunes en réussite scolaire.

- 12 concernent le collège qui est un point de passage obligé et constituent une réponse classique pour les enfants qui étaient scolarisés en primaire au moment de l'enquête.
- 19 réponses se projettent à la fin de la scolarité secondaire : 9 jeunes iraient en lycée général, 7 en lycée professionnel ou Maison familiale rurale et 3 en apprentissage.

- De plus, 8 jeunes sont présentés comme souhaitant poursuivre leurs études après le baccalauréat : 4 iraient en BTS et 4 s'inscriraient à l'université.

Les 41 autres réponses concernent des jeunes en difficulté :

- 17 iraient au collège.
- 4 rejoindraient un établissement spécialisé,
- 15 iraient en lycée professionnel ou MFR, 3 en CFA et 1 en EREA.
- dans le supérieur, un jeune entrerait en BTS et un autre dans une école d'arts.

Même s'il convient d'interpréter ces données avec prudence, au regard notamment de la variabilité liée à l'âge des jeunes, nous notons, d'une part, la confirmation d'une constante, à savoir la faible proportion de jeunes pour lesquels il est envisagé une scolarité post-bac et, d'autre part, une orientation marquée, dans les dires des accueillants, vers l'enseignement professionnel, y compris chez les jeunes qui réussissent scolairement. Les attentes des accueillants sont donc, en tendance, conformes à ce qui se passe dans la réalité, ce qui pose plusieurs questions : les accueillants exercent-ils un poids influent sur les parcours scolaires des jeunes, qui s'y conformeraient ? Sont-ils tout simplement lucides vis-à-vis d'aptitudes scolaires fragiles chez une large proportion de jeunes confiés ? Les jeunes s'autorisent-ils à émettre leurs véritables souhaits ? Et sont-ils entendus ?

Relativement au métier visé, nous obtenons 153 réponses sur 172 potentielles. Ces 153 réponses se répartissent très également entre des réponses positives (78) et des « ne sait pas » (75). Comme plus haut, nous notons une meilleure connaissance du métier souhaité par le jeune chez les assistants familiaux (55 réponses émanent d'eux sur 78).

Si, globalement, les accueillants ont une idée du métier escompté pour la moitié des jeunes confiés (78/153), ils ont un peu plus d'informations pour ceux qui sont en difficultés : sur 85 cas de jeunes en difficulté, 46 s'accompagnent d'une idée de métier, cependant que, pour 68 jeunes en réussite, il n'y a que 32 perspectives exprimées. Cette tendance est d'autant plus marquée que les jeunes en réussite scolaire sont ici surreprésentés : en d'autres termes, relativement au métier envisagé, les accueillants se sont davantage saisis des dossiers des jeunes en réussite scolaire que des autres mais ils ont été proportionnellement plus nombreux à dire qu'ils n'avaient pas connaissance de l'avenir professionnel de ces jeunes en réussite. Les jeunes en difficulté, envisageant des études courtes, sont, par ailleurs, sûrement plus susceptibles de parler du métier qu'ils souhaitent que les autres.

13.7.3.3. Expression des travailleurs sociaux

La question *Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, expliquer ces résultats ?* posée aux travailleurs sociaux à propos de la réussite a généré nombre de réponses, qui seront organisées autour de 4 pôles, classés par ordre décroissant de fréquence :

- **Le jeune lui-même** (80 items)
 - par sa relation aux apprentissages (38 items), caractérisée par *le travail, le sérieux, l'investissement, la motivation ...*
 - ses capacités intellectuelles (20 items)
 - par les ressources autres que strictement scolaires qu'il mobilise (11 items) : *la maturité, le sens des responsabilités, la capacité à prendre de la distance ...*
 - par son goût de l'école et du savoir (11 items).

Cela n'exclut pas des réserves à propos de compétences peu exploitées, de motivation et de persévérance peu confirmées (13 cas sur ces 80 items).

- **L'accueil** (55 items), par ses apports en termes de :
 - sécurité (21 items) : *il apaise, contient, rassure, prend en charge, donne un cadre, a le souci du bien-être...*
 - mise en mouvement (12 items) : *il valorise, stimule, investit le scolaire ...*
 - accompagnement (23 items) : *il soutient, suit, partage sur la scolarité ...*

Cependant, les travailleurs sociaux soulignent quelques cas de suivi peu marqué, de la part des accueillants.

- **L'école** (21 items), au travers de
 - filières adaptées au jeune (10 items)
 - professeurs qui s'investissent et soutiennent ((4 items)
 - rôles autres (7 items) : *réalisation de soi, échappatoire, refuge, lieu de ressourcement, thérapie, espace de construction...*

Mais là encore, il importe de ne pas idéaliser toute situation.

- **La famille d'origine** (14 items), par :
 - le soutien et l'intérêt qu'elle manifeste quant à la scolarité (9 items)

- le fait qu'elle collabore avec les accueillants (3 items)
- les capacités intellectuelles des parents (2 items).

Nous notons, de façon sporadique, d'autres éléments explicatifs, tels l'aide de professionnels (psychomotricien...), mais le rôle des travailleurs sociaux est lui-même absent. Est-ce un excès de réserve de la part des référents ? Cela reflète-t-il leur perception ? Ou s'évaluent-ils au travers du Service ?

Interrogés sur les traits caractéristiques qu'ils attribueraient à ces jeunes en réussite, les référents sociaux présentent ainsi leur analyse :

- Ces jeunes disposent de compétences favorables aux apprentissages (52 items) : *doués studieux...*
- Ils ont compris ce que l'école leur apporte (23 items),
- Ils sont dotés d'aptitudes générales (14 items) : *ils disent ce qu'ils pensent, sont un peu rebelles, ont l'esprit de compétition ...*

Certains sont cependant fragiles également (28 items). Ainsi,

- Ils connaissent des freins, personnels (12 items) : *défaitiste, se mettant trop de pression...*
- Leur goût pour l'école n'est pas toujours net (10 items),
- Ils manquent de méthodes de travail (4 items),
- Des besoins semblent inassouvis (2 items) : *manque de bienveillance et de cadre.*

Globalement, les travailleurs sociaux référents portent donc la même analyse que les accueillants à propos des piliers de la réussite : le jeune lui-même est l'acteur majeur de sa réussite (la moitié des items), où les accueillants jouent un rôle très important (1/4 à 1/3 des items). D'autres interlocuteurs contribuent également à ces bons résultats : l'école et la famille d'origine.

Le même recueil de données, réalisé cette fois auprès des jeunes en difficultés ou échec, fait apparaître les mêmes grandes familles d'origines possibles :

- **Le jeune lui-même** (107 items)
 - difficultés d'apprentissages (35 items), dont « *dys, problèmes de concentration, de compréhension, de rythme, d'élocution...*

- comportement (22 items) : *troubles, agitation, inhibition...*
- déficiences, handicap (20 items)
- relation à l'école et aux apprentissages (19 items) : *difficultés d'adaptation, absence de motivation, pas de travail, n'aime pas l'école...*
- relation à l'autorité (11 items) : *refus du cadre, du placement...*

Dans 17 autres cas, les difficultés sont importantes malgré la motivation et la volonté.

- **La famille d'origine** (36 items)

- poids de l'histoire personnelle (23 items)
- carences et absences de stimulation (7 items)
- absence de lien, d'affection, de suivi (4 items)
- absence de parents (2items)

Dans 4 cas, il est fait état de bonnes relations avec la famille, et de suivi scolaire.

- **L'accueil** (13 items)

- bon suivi, investissement au plan scolaire des accueillants (9)
- stabilité du lieu d'accueil (3)

Une réponse s'ajoute pour noter l'absence totale de soutien scolaire d'une famille d'accueil.

- **L'école** (9 items)

- absentéisme, nombreuses ruptures (8 items)
- nombreux établissements différents (1 cas)

Dans 2 cas supplémentaires, il est fait référence à la pertinence d'une orientation : CLIS, IME. Le jeune est en difficultés, mais l'établissement convient à sa prise en charge.

Si les jeunes en réussite scolaire étaient considérés à hauteur de la moitié des occurrences comme étant à la source de leur succès, ceux qui sont en difficultés ou échec sont considérés comme étant eux-mêmes à l'origine de leurs résultats dans les 2/3 des réponses. Dans 20 % des réponses, les travailleurs sociaux considèrent que c'est autour de la famille d'origine qu'il convient de rechercher des éléments explicatifs des problèmes scolaires, les accueillants et l'école en tant que telle étant peu cités.

13.7.3.4. Expression des enseignants

Obtenus de manière indirecte d'abord, en demandant aux accueillants ce qu'ils savent du ressenti des professeurs, 114 éléments de réponses nous ont été fournis, à propos de 51 jeunes en réussite scolaire. Ils s'organisent autour de 7 pôles :

- **Comportement en relation avec les apprentissages** : 39, dont 23 à connotation résolument positive (*volontaire, attentive...*), 9 soulignant quelques difficultés (*étourdi, un peu lent...*) et 7 faisant allusion à de légers problèmes de comportement.
- **Caractéristiques du jeune** : 22, dont 17 à connotation positive (*agréable, respectueux...*), 2 traduisant *l'anxiété*, 1 autre *le manque de confiance en soi*, 1 faisant état *d'un caractère entier* et un autre présentant un jeune comme étant *envahissant*.
- **Résultats** : 16, dont 13 positifs dans l'absolu et 3 marquant une tendance ascendante faite de progrès.
- **Travail** : 15, dont 10 pour lesquels les remarques sont franchement positives et 5 qui indiquent que le jeune pourrait faire plus et mieux.
- **Aptitudes cognitives** : 12, dont 10 très favorables (*bon raisonnement, très bonne réflexion...*) et 2 indiquant un manque de concentration.
- **Sens accordé à la scolarité** : 6, tous positifs (*très investi dans son rôle d'écolier...*).
- **Relations avec les autres** : 4, marquant diverses postures.

La question *A quels éléments attribuez-vous cette réussite ?* posée à présent directement aux enseignants fournit les informations suivantes, sur 31 retours :

Dans 16 cas, c'est le jeune lui-même qui est mis en avant, au travers de ses capacités cognitives, de son comportement scolaire et extrascolaire et de son caractère. Dans 7 autres cas, l'accueil est considéré comme un élément déterminant de la réussite du jeune, notamment par la stimulation et la stabilité qu'il procure. 7 derniers cas évoquent *une alchimie*, un équilibre entre le jeune, ses accueillants et l'école, cependant que, pour un autre jeune, ce sont les camarades de classe qui semblent essentiels à sa réussite.

Interrogés sur les atouts et les fragilités qu'ils voient chez ces jeunes en réussite, les enseignants précisent ainsi leurs appréciations, par 36 réponses relatives à 30 jeunes :

ATOUPS⁴²⁹ :

Agréable 4, *sympathique* 2
Sérieux 6, *mature* 1
Travailleur 2, *s'investit* 1, *volontaire* 1, *cherche à bien faire* 1
Motivé 3, *intéressé* 1, *curieux* 1, *ouverte* 1
Obéissant 2, *discipliné* 1
Dynamique 2, *joie de vivre* 1
Intelligent 1, *capable* 1
Autonome 1
A de la mémoire 1
Régulière 1
S'exprime 1

On découvre chez ces élèves qui réussissent une forme d'équilibre entre des aptitudes pour les apprentissages, de l'implication scolaire et une posture marquée par un certain bien-être personnel et relationnel, rejoignant ainsi les dimensions intime et sociale déjà évoquées.

Cela ne signifie cependant pas qu'ils soient invulnérables et seulement équipés d'attributs favorables. Les enseignants pointent, en effet, un certain nombre de fragilités chez ces jeunes en réussite :

N'apprend pas forcément ses leçons 3
Apprend superficiellement 1
Manque d'organisation 1
Dispersion 1
Qualité de son écrit 1
Lenteur 1, *lenteur de sa lecture* 1
Manque de concentration 2
Ne prend pas d'initiatives en classe (attend toujours qu'on lui dise de faire les choses) 1

Besoin d'affection 1
Besoin d'être suivi 1

Cache ses soucis 1
Doute (manque de confiance en soi, inquiète) 1
Morosité 1
Problèmes familiaux 1
En quête « d'être comme les autres enfants » 1
Fragilisé par audience chez le juge et le changement de famille d'accueil 1
Stressée 1

Fait un blocage par rapport à l'autorité 1
Mauvais caractère 2

Sont ainsi mises en lumière, par les enseignants, des fragilités de différentes natures : liées aux apprentissages, affectives, liées à la situation de jeune confié, sociales.

⁴²⁹ Les chiffres représentent la fréquence.

Au-delà des strictes aptitudes cognitives, la question du bien-être personnel du jeune et de la qualité des relations au sein desquelles il évolue est omniprésente. Appréhendé au travers de l'intégration du jeune dans la classe ou dans l'école, ce lien social se présente ainsi, selon les enseignants :

Tableau 13-46 : Intégration à l'école et résultats scolaires

	Jeunes en réussite scolaire	Jeunes en difficulté ou échec scolaire	TOTAL
Très bien intégré	29	24	53
Moyennement intégré	7	19	26
Plutôt rejeté	0	9	9
TOTAL	36	52	88

Les réponses traduisent, dans l'ensemble, une bonne intégration des jeunes confiés dans les classes et les établissements. Les jeunes en réussite, qui représentent 41% des effectifs ici étudiés, rassemblent aussi 55 % de ceux qui sont bien intégrés.

On notera, par ailleurs, que les 9 jeunes présentés comme « rejetés » sont tous en échec ou difficulté scolaire. 6 d'entre eux sont en famille d'accueil et 3 en Maison d'enfants. Le lien entre l'appartenance à un réseau social vécue positivement et les résultats scolaires semble se confirmer ici.

La relation de ces jeunes avec les enseignants, toujours selon les dires de ces derniers, ouvre un autre pan des relations sociales. Les réponses obtenues sur 89 jeunes dessinent les profils suivants :

Tableau 13-47 : Relations avec les enseignants et résultats scolaires

	Jeunes en réussite scolaire		Jeunes en difficultés ou échec scolaires		TOTAL	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
En confiance	27	39,1%	26	24,7%	53	30,5%
Aime parler avec l'enseignant	18	26,1%	23	21,9%	41	23,6%
A besoin des encouragements ou injonctions de l'enseignant	16	23,2%	30	28,6%	46	26,4%
Choisit l'enseignant comme confident	3	4,3%	5	4,7%	8	4,6%
Est perturbé par changements d'enseignants	2	2,9%	11	10,5%	13	7,5%
A peur	2	2,9%	1	1%	3	1,7%
Evite l'enseignant	1	1,5%	9	8,6%	10	5,7%
TOTAL	69	100%	105	100%	174⁴³⁰	100%

Lecture : Sur un total de 69 items relatifs aux jeunes en réussite, 27 font état d'une relation de confiance avec l'enseignant. Ces 27 réponses représentent 39,1% des 69 items.

⁴³⁰ Les 174 items correspondent à des réponses multiples pour chaque jeune.

Les jeunes en réussite apparaissent plus en confiance et dans l'échange que les autres. Ils ont moins besoin d'encouragements et d'injonctions et sont moins perturbés par les changements d'enseignants. La confrontation aux gradients de performances confirme cette tendance : les élèves en grande réussite sont en confiance avec leurs enseignants, ceux qui ont des résultats plus modestes le demeurent, mais connaissent la peur et les perturbations en cas de changements. A l'inverse, les jeunes en difficultés apparaissent plus dépendants de leurs professeurs et, en même temps, plus dans la réserve : la sûreté de soi de l'élève permettrait l'échange et la sollicitation alors que l'insécurité perturberait la structuration de cette relation.

13.7.3.5. Expression des parents⁴³¹

Sur 208 réponses exploitables (travailleurs sociaux), 131 familles sont décrites comme suivant la scolarité de l'enfant (2/3 des cas). Dans 72 cas, il n'y a aucun suivi et dans 5 cas, le suivi est très aléatoire. Le mode d'accueil ne laisse pas apparaître de différence : sur 131 situations, 77 correspondent à un accueil familial et 54 à une prise en charge en maison d'enfants ou autre structure collective, chiffres qui correspondent à la place respective de chacune de ces modalités dans la population que nous étudions.

Il semblerait qu'il n'y ait pas de lien manifeste entre le suivi des parents et la réussite scolaire du jeune :

Tableau 13-48 : Suivi des parents et résultats scolaires

Y a-t-il un suivi scolaire de la part des parents ?	Jeunes en réussite scolaire		Jeunes en difficultés ou échec scolaires		Garçons		Filles		TOTAL	
Oui	50	62,5%	81	63,3%	71	60,2%	60	66,7%	131	63,0 %
Moyennement	3	3,8%	2	1,6%	1	0,8%	4	4,4%	5	2,4%
Non	27	33,7%	45	35,1%	46	39,0%	26	28,9%	72	34,6%
Total	80	100,0%	128	100,0%	118	100,0%	90	100,0%	208	100,0%

Lecture : Sur 80 jeunes en réussite scolaire étudiés ici, 50, soient 62,5% de ces 80, ont des parents (ou au moins un parent) qui suivent leur scolarité.

Une première piste d'explication pourrait être que la majeure partie du suivi scolaire s'effectue durant la semaine, c'est-à-dire, généralement, près de l'accueillant. On remarquera de plus que garçons et filles ne semblent pas être traités de la même façon : les filles sont un

⁴³¹ En l'absence de travail direct avec les parents, nous nous appuyons ici sur les dires des travailleurs sociaux référents, pour tenter de saisir ce qu'expriment les familles d'origine à propos de la scolarité de leurs enfants.

peu plus nombreuses que les garçons à être accompagnées par leur famille. En outre, à la faveur de l'étude des profils, ceux qui réussissent bien ou très bien à l'école ou au collège se révèlent faire davantage l'objet d'un suivi de la part de leurs parents que ceux, plus âgés, qui fréquentent les filières professionnelles. Les jeunes en EREA et SEGPA sont peu suivis scolairement par leur famille d'origine, tout comme ceux qui présentent des problèmes de comportement.

Sur les 131 jeunes qui sont présentés comme plutôt bien suivis scolairement par leur famille d'origine, nous n'avons obtenu que 115 réponses à la question plus précise : *Qui s'occupe de la scolarité dans la famille d'origine ?* Pour 74 jeunes, seule la mère est citée ; pour 22 jeunes, les deux parents s'investissent ; pour 17 d'entre, c'est le père ; dans un cas, c'est une sœur et dans un autre, une tutrice.

Tableau 13-49 : Implication des membres de la famille et résultats scolaires

	Nombre d'accompagnants scolaires		Accompagnants scolaires pour 44 jeunes en RS ⁴³²		Accompagnants scolaires pour 71 jeunes en EDS		Accompagnants scolaires pour les 61 garçons		Accompagnants scolaires pour les 54 filles	
Mère	96	70,1%	37	65,0%	59	73,8%	49	64,5%	47	77,0%
Père	39	28,5%	20	35,0%	19	23,8%	25	32,9%	14	23,0%
Fratric	1	0,7%	0		1	1,2%	1	1,3%	0	
Tutrice	1	0,7%	0		1	1,2%	1	1,3%	0	
Total	137	100,0%	57	100,0%	80	100,0%	76	100,0%	61	100,0%

Lecture : Pour 44 jeunes en réussite, pour lesquels nous avons eu des informations, 57 personnes sont impliquées dans le suivi scolaire : il s'agit de 37 mères et de 20 pères.

Les mères sont, de loin, les plus nombreuses au rang des personnes participant à l'accompagnement scolaire des jeunes confiés et elles sont plus citées pour le suivi des filles. Les pères sont davantage présents auprès des garçons et des jeunes qui réussissent. Par ailleurs, les jeunes en réussite sont, en moyenne, accompagnés par plus de personnes que ceux qui sont en difficulté : 1,29 contre 1,12.

Approfondissant la nature de ce suivi, les travailleurs sociaux se sont prononcés sur diverses modalités en jeu :

Fait réciter les leçons

Aide au travail scolaire

Rencontre les professeurs

Cherche des lieux de stage

S'informe de la scolarité auprès du lieu d'accueil

⁴³² Pour 7 jeunes en réussite scolaire et pour 16 en difficulté, nous ne savons pas qui intervient dans le suivi scolaire.

Elles ont donné lieu à 236 actes de suivi, l'accompagnement des jeunes suivis scolairement par leur famille d'origine pouvant revêtir diverses formes :

- 60 jeunes sont accompagnés selon une seule modalité,
- 44 le sont selon 2 modalités,
- 21 selon 3 modalités,
- 5 selon 4 modalités,
- 1 selon 5 modalités.

Ces modalités se déclinent ainsi, présentées par ordre de fréquence décroissant :

- S'informer de la scolarité auprès du lieu d'accueil : 119 occurrences soit 50,4% du total des 236 occurrences
- Rencontre les professeurs : 66 (28,0%)
- Fait réciter les leçons : 24 (10,2%)
- Aide au travail scolaire : 23 (9,7%)
- Recherche des lieux de stage : 4 (1,7%)

Si la moitié des actes de suivi réalisés par les familles d'origine consiste en une prise d'information auprès des accueillants, plus proches de l'école, les parents assurent l'autre moitié de leurs interventions auprès du jeune lui-même ou en lien direct avec l'établissement.

Les modalités d'intervention sont cependant à observer, selon que le jeune est ou non en réussite scolaire :

Tableau 13-50 : Nature de l'accompagnement parental et résultats scolaires

Suivi réalisé par les parents	Résultats scolaires	Réussite scolaire (106 modalités de suivi)	Difficulté ou échec scolaire (130 modalités de suivi)
Cherche des lieux de stage		1/106	3/130
Fait réciter les leçons		14/106	10/130
Aide au travail scolaire		16/106	7/130
Rencontre les professeurs		26/106	40/130
S'informe de la scolarité auprès du lieu d'accueil		49/106	70/130

Si l'on exclut le biais introduit du fait de la surreprésentation des modalités de suivi à destination des jeunes en réussite scolaire, qui représente toutefois une réalité, nous notons que :

- Les familles de ceux qui réussissent se situent davantage dans un travail direct (aider au travail scolaire, faire réciter les leçons) avec le jeune lui-même que les autres.
- La rencontre avec les professeurs et l'information auprès de l'accueil sont pratiquées dans des proportions relativement comparables, quels que soient les résultats du jeune.

Une observation plus fine met en évidence les éléments suivants :

Tableau 13-51 : Suivi parental et mode d'accueil

Résultats scolaires Suivi réalisé par les parents	Famille d'accueil (134 modalités de suivi)	Etablissement (102 modalités de suivi)
Cherche des lieux de stage	1/134	3/102
Fait réciter les leçons	15/134	9/102
Aide au travail scolaire	20/134	6/102
Rencontre les professeurs	31/134	34/102
S'informe de la scolarité auprès du lieu d'accueil	67/134	50/102

- La prise en charge par le fait de faire réciter les leçons est relativement uniforme, autour de 10% des modalités de suivi, quelles que soient les formes d'accueil. Le fait de s'informer de la scolarité auprès du lieu d'accueil est homogène à 50 %.
- Les enfants en famille d'accueil sont plus souvent aidés par leurs parents pour le travail scolaire que les autres.
- Les parents d'enfants confiés à un-e assistant-e familial-e rencontrent sensiblement moins les professeurs que les autres parents.

Il y aurait une forme de délégation du parent à l'assistant familial relativement à la scolarité, expliquant ainsi que les parents rencontrent moins les enseignants. Cependant, et en restant sur l'accueil familial, la délégation n'est pas totale et, à la faveur d'échanges

plus réguliers et de temps de visites plus modulables que si le jeune était en MECS ou dans d'autres structures, des parents se mobilisent davantage pour l'aide aux leçons.

S'agissant à présent des raisons qui pourraient expliquer que des parents ne suivent pas la scolarité de leur enfant, nous enregistrons 88 réponses, c'est-à-dire davantage que les 72 citées plus haut : en effet, les travailleurs sociaux, qui ont fourni ces informations, ont estimé, dans un nombre cas non négligeable, qu'il y avait, par exemple, une demande d'information de temps en temps auprès de la famille d'accueil, mais que les parents d'origine étaient quand même dans l'incapacité de suivre la scolarité de l'enfant.

5 grandes familles de raisons se dégagent, dont la répartition s'avère uniforme, que les jeunes soient en réussite ou non :

- Problèmes des parents : 35 cas. 11 sont *très carencés*, 11 sont *engloutis ou absorbés par leurs propres problèmes*, 8 souffrent de troubles psychiatriques, 5 sont *débordés* et, pour certains, *dans la démission*.
- Problèmes de liens parents/enfants : 27 cas. 4 jeunes n'ont aucun contact ou liens avec leurs parents, 11 parents ne manifestent aucun intérêt pour leur enfant et 12 sont dans une distance, un détachement complets, vis-à-vis de leur enfant, *ne se sentant pas concernés par lui*.
- Distance physique : 9.
- Relations des parents avec l'école : 8 cas. Dans 6 familles, on ne manifeste aucun intérêt pour l'école et les apprentissages ; 2 parents, de plus, qui ont été en échec scolaire eux-mêmes, ne se mobilisent pas du tout sur cet aspect.
- Autres situations : 9 cas.
 - Veut rester dans le ludique et le plaisir avec son enfant (1)
 - Refuse car cela génère des conflits (1)
 - Nie les difficultés (1)
 - Dit que son enfant travaille bien, n'a pas besoin d'être suivi (1)
 - Compte sur la famille d'accueil (2)
 - Est contre le placement (3).

L'école introduit, pour nombre de familles, une contrainte supplémentaire, en ce qu'elle peut représenter une entité inaccessible, une mise en difficulté, une préoccupation à

intégrer dans un quotidien qui ne s’y prête pas. De plus, elle n’est pas désincarnée mais mobilise ce qui est de l’ordre du lien : lien à sa propre histoire, lien à l’écolier, différent du lien à l’enfant, lien à la situation de placement. Ceci étant, il conviendrait d’évaluer s’il y a, ici, une spécificité des familles d’enfants confiés, et, le cas échéant, comment se joue cette spécificité.

Dans la continuité de l’étude du regard posé par les parents sur les parcours scolaires de leur enfant, nous souhaitons maintenant étudier non plus ce qu’ils font, mais ce qu’ils disent. Il s’agit toujours cependant d’une approche indirecte, relayée par les travailleurs sociaux référents.

A la question *Que dit la famille d’origine des résultats scolaires de l’enfant ?*, nous obtenons 183 réponses :

45 parents disent « rien »⁴³³, 92 messages soit la moitié, représentent un discours positif (*Elle soutient l’enfant dans ses progrès. Elle est fière et contente ...*), 46 s’apparentent à des avis à connotation plus défavorable (*Elle est inquiète. Ils pensent que leur enfant n’est pas assez stimulé ...*). Relativement aux résultats scolaires et au genre, ces réponses se répartissent ainsi :

Tableau 13-52 : Discours parental et résultats scolaires

Nombre de messages Discours des parents	Population étudiée		Jeunes en réussite scolaire		Jeunes en difficulté ou échec scolaire		Garçons		Filles	
Rien	45	24,6%	17	23,0 %	28	25,7%	23	21,9%	22	28,2%
Positif	92	50,3%	47	63,5%	45	41,3%	60	57,1%	32	41,0%
Négatif	46	25,1%	10	13,5%	36	33,0%	22	21,0%	24	30,8%
Total	183	100,0%	74	100,0%	109	100,0%	105	100,0%	78	100,0%

Lecture : Sur 74 messages à propos de jeunes en réussite scolaire, 47 sont à connotation positive. Ces 47 réponses représentent 63,5% de la totalité des avis émis pour les jeunes en réussite scolaire.

Une très légère surreprésentation des messages pour des jeunes en réussite, soit 40,4 % des réponses alors que ces jeunes représentent 36,2% de la population globale est à souligner : peut-être est-il plus facile de parler d’un jeune qui réussit... Cette réserve mise à part, nous

⁴³³ Ce « rien » doit être entendu comme une réponse à part entière. Il ne s’agit pas de questionnaires où rien n’était écrit mais au contraire de retours où la mention « rien » figurait, comme réponse à la question : « Que dit la famille d’origine des résultats scolaires de l’enfant ? ».

constatons que, quels que soient les résultats scolaires du jeune, la proportion d'un quart de parents qui disent *rien* est constante. Relativement au genre, une tendance plus forte des parents à dire *rien* sur les filles se dessine.

Nous l'évoquons plus haut, le discours positif est, tous résultats scolaires confondus, celui que l'on rencontre le plus fréquemment. Toutefois, cette prééminence est particulièrement nette pour les jeunes qui réussissent et aussi pour les garçons. Les filles, bien que moins nombreuses dans l'absolu, sont davantage l'objet de perceptions négatives de la part de leurs parents. Cette distinction par le genre demanderait à être confirmée et approfondie, d'autant que les filles apparaissent plus suivies scolairement par leur famille.

Les réponses à la question *Que dit la famille d'origine des résultats scolaires de l'enfant ?* ont amené, de notre part et dans un premier temps, une césure entre messages à connotation positive et contenus à teneur négative. Mais que révèle la forme littérale de ces apports ?

Tableau 13-53 : Actions des parents relativement aux résultats scolaires

A la question « <i>Que dit la famille d'origine des résultats scolaires de l'enfant ?</i> », les parents ...	Ecrits à connotation positive (92 messages)	Ecrits à connotation négative (46 messages)
ressentent	47 (51,1%) dont satisfaits 23 contents 12 fiers 12	36 (78,3%) dont inquiets 13 insatisfaits du travail de leur enfant, déçus 11 insatisfaits du comportement du jeune 4 ne se sentent pas assez informés 5 ne se sentent pas concernés 3
font	32 (34,8%) dont encouragent 20 (dont un par le frère) reconnaissent les difficultés du jeune 5 motivent 2 valorisent 2 stimule 1 soutient 1 accepte le handicap de son enfant et la scolarisation adaptée 1	0
disent	13 (14,1%) dont disent que c'est bien 9 disent que leur enfant apprend, progresse 3 dit que ça se passe bien avec la famille d'accueil 1	10 (21,7%) disent que le problème, c'est le placement 6 disent que les résultats sont catastrophiques 3 dit que son enfant n'est pas assez stimulé 1

Lecture : Sur 92 messages de parents, relatifs aux jeunes en réussite scolaire, 47 (soit 51,1% de 92) expriment des ressentis de parents, 32 (soit 34,8% de 92) des actes de parents et 13 (14,1% de 92) des paroles.

Même s'il convient de considérer avec prudence la façon dont un message est écrit, surtout dans ce type de document, qui fut rempli par les travailleurs sociaux avec le souci de

transmettre des informations et non à des fins d'analyse de l'expression, il n'empêche que le sens jaillit aussi de la forme. Les travailleurs sociaux avaient toute latitude pour s'exprimer et ont ici, sans commande aucune, produit des contributions que nous proposons d'organiser en trois grandes familles, qui permettent d'inclure tous les apports : ce que les parents ressentent, ce qu'ils font, ce qu'ils disent.

Nous constatons que les messages à connotation positive ont tendance à relater des faits, des actes - les parents sont agissants : ils encouragent, acceptent... - ce dont les messages à connotation négative sont totalement dépourvus. Ces derniers traduisent en effet majoritairement des émotions, des ressentis vis-à-vis de la scolarité de l'enfant : les parents sont inquiets, mécontents... Les dires sont, quant à eux, relativement partagés, quels que soient les résultats scolaires. En d'autres termes, l'action domine chez les parents dont les messages sont positifs et les ressentis, voire les ressentiments, caractérisent davantage les messages à contenu plus négatif. Or, nous l'avons vu, les écrits positifs se retrouvent plus pour les populations en réussite scolaire et les négatifs sont plus fréquents en situation de difficulté ou d'échec.

Enfin, au-delà de cet accompagnement scolaire, dont les formes et l'intensité, sont, nous le constatons, diverses, quels projets scolaires et professionnels les parents formulent-ils pour leur enfant ? Cette question, posée aux travailleurs sociaux, a permis la collecte de 167 éléments de réponses. 100 correspondent à des situations de jeunes en difficulté ou échec scolaire et 67 à des cas de réussite scolaire.

Cinq types de projets se dégagent :

► Aucun projet⁴³⁴ : 59/167

► Projets en termes de structure scolaire : 42/167 : *qu'il aille en ITEP, en foyer médicalisé occupationnel, en IMPro, en IME, en milieu protégé, dans un établissement adapté⁴³⁵, qu'il aille en EREA, en CLIS, en SEGPA, en alternance, en Sport-Etudes, au collège, qu'il reprenne le circuit classique⁴³⁶, qu'il poursuive en milieu ordinaire⁴³⁷.*

⁴³⁴ Il ne s'agit pas de « Non-réponses », mais de retours précisant que les parents ne formulent aucun projet.

⁴³⁵ Il s'agit d'un jeune qui souffre de troubles du comportement et dont les résultats sont catastrophiques, selon les parents, d'une part, et d'autre part, d'une jeune fille qui a arrêté ses études après la seconde, *en raison d'un état psychique qui l'empêche de mettre à profit ses acquis scolaires.*

⁴³⁶ Il s'agit de jeunes actuellement en ITEP.

- ▶ Projets en termes de cursus : 26/167 : *qu'il passe, qu'il continue comme ça...*
- ▶ Projets en termes de finalités : 26/167 : *qu'il ait un diplôme, qu'il ait un métier, qu'il réussisse sa vie.*
- ▶ Projets du jeune : 14/167 : *qu'il fasse ce qu'il a envie de faire.*

Au total, dans un tiers des cas, les travailleurs sociaux indiquent que les parents n'ont aucun projet relatif à l'avenir de leur enfant. Dans un quart des situations, l'attention est focalisée sur le type d'établissement où pourrait aller le jeune, ce qui, manifestement, constitue une préoccupation forte. 15% des projets sont liés à la poursuite du cursus scolaire, dans des termes généraux. Les projets des parents pour leurs enfants, énoncés en termes de finalités, sont présents à hauteur de 15% également, tandis que, dans 10% des cas, les parents mettent surtout en avant les souhaits du jeune, dans un discours qui peut être entendu de trois manières différentes : *Qu'il fasse ce qu'il a envie de faire*, car je ne suis pas concerné par cela, ou bien *Qu'il fasse ce qu'il a envie de faire* au sens où c'est mon enfant qui sait le mieux ce qui est bon pour lui, ou encore *Qu'il fasse ce qu'il a envie de faire*, « envie » étant entendu comme le moteur de la réussite.

Tableau 13-54 : Projets des parents et résultats scolaires

Population concernée	Population globale	Jeunes en réussite scolaire	Jeunes en difficulté ou échec scolaire
Projets énoncés par les parents			
Aucun projet	59	27	32
Projets en termes de structure scolaire	42	8	34
Projets en termes de cursus	26	15	11
Projets en termes de finalités	26	11	15
Projets du jeune	14	6	8
Total	167	67	100

Lecture : Sur un total de 167 retours, à propos des projets que formulent les parents pour leur enfant, 59 représentent une absence de projet. Sur ces 59 réponses, 27 correspondent à des jeunes en réussite scolaire et 32 à des jeunes en difficulté ou échec.

Les 59 réponses qui traduisent une absence de projets concernent 27 jeunes en réussite et 32 jeunes en difficulté ou échec. Ainsi, 4 jeunes sur 10 en réussite ont-ils des parents qui ne disent rien sur leur avenir ; un tiers des jeunes en difficulté est dans la même situation. Le fait

⁴³⁷ Il s'agit, pour deux de ces jeunes, d'un enfant de CE2 et de sa sœur en 5^{ème}, dont la mère est devenue handicapée suite à une agression et vit désormais dans un foyer.

que ne soit formulé aucun projet pour l'enfant ne semble donc pas directement pénalisant. Certains parents se sentent-ils incapables ou non-autorisés à avoir un avis sur l'avenir de leurs enfants ? Leur position est-elle régulièrement mise au second plan, dans la mesure où ce ne sont pas eux qui vivent au quotidien avec leur enfant ? Certains jeunes vivent-ils leur cheminement scolaire sans être influencés par le positionnement ou l'absence de positionnement de leurs parents ?...

Les projets qu'émettent les parents relativement à la structure scolaire qu'ils souhaitent pour leur enfant sont, sans surprise, davantage le fait des familles où l'enfant peine scolairement. Il s'agit d'obtenir une place dans un établissement ou dans une filière spécifiques, dont on attend qu'il permette la prise en charge de difficultés. Quant à scolarité des jeunes en réussite, elle se situe, dans l'optique des parents, comme relevant d'un continuum. Il n'y a pas d'obstacle majeur, il faut que les choses continuent ainsi.

Au total, des résultats qui réinterrogent sur la place et l'implication des parents, auprès des enfants confiés, et sur la façon dont les jeunes gèrent ce qu'ils reçoivent ou non d'eux.

13.7.3.6. Expression rapportée des jeunes confiés⁴³⁸

Sur 83 accueillants de jeunes en réussite, 31 disent savoir comment le jeune expliquerait ses bons résultats et transmettent 30 éléments de réponse. Ce faible taux de réponses se livrant mal à un nouveau découpage, nous en resterons ici à des considérations portant sur l'ensemble de la population en réussite.

Attitude scolaire (14 items) :

- Goût d'apprendre (2 items)
- Moyens mis en œuvre - *travail, écoute, rigueur, attention...* - (10 items)
- Motivation - *ne pas redoubler* - (1 item)
- Détermination (1 item)

Intérêt pour ce que la réussite produit (7 items)

- Sentiments positifs - *fierté, bonheur, contentement, satisfaction* - (6 items)
- Il est également spécifié pour un enfant qu'il s'agit de *plaire à sa maman*.

⁴³⁸ En l'absence d'autorisation à faire participer les jeunes eux-mêmes au remplissage des questionnaires, nous ne disposons que d'informations indirectes à propos de leur propre perception quant à leur situation scolaire.

Lien avec l'avenir (7)

- Meilleures chances d'avoir un « bon métier » (4)
- Envie de réussir (3)

Attitude générale (2)

- Le jeune sait qu'il faut travailler (1)
- Le jeune pense que c'est normal de travailler (1)

Ces résultats ne sont pas sans rappeler les piliers de la réussite déjà mis en évidence plus haut (paragraphe 13.7.2.1.). Ils témoignent, de plus, du lien qu'établissent ces jeunes entre leur propre implication, sous quelque forme qu'elle soit, et leurs résultats scolaires.

Pour les jeunes en difficulté ou échec scolaire, les explications sont les suivantes : sur 146 réponses potentielles, 53 accueillants pensent savoir ce que le jeune dirait pour expliquer ses difficultés, ce qui correspond à la même proportion que pour les jeunes qui réussissent ; 18 disent ne pas savoir. Pour les autres, nous ne disposons pas de retours.

Les 50 éléments de réponses collectés se répartissent ainsi :

Attitude scolaire (30 items) :

- *Se dévalorise* (9)
- *N'aime pas école* (7)
- *Ne pense pas avoir de problèmes scolaires** (4)
- *« Ce n'est pas de sa faute* »* (3)
- *Ne travaille pas* (3)
- *Préfère rire et jouer* (2)
- *N'arrive pas à se contrôler** (1)
- *Aime école mais c'est difficile* (1)

Aptitudes scolaires (9 items) :

- *A des problèmes de compréhension* (4)
- *A des difficultés, doit travailler beaucoup* (2)
- *A des problèmes de concentration* (1)
- *A des problèmes pour écrire* (1)
- *A des problèmes de langue* (1)

Problèmes personnels (8 items)

- *A des problèmes, des soucis** (2)
- *A des blocages liés à sa situation** (5)
- *Est en colère à cause du placement* (1)

Contexte scolaire (1 item)

- *N'aime pas l'internat** (1)

Autres (2 items) :

- *Est fataliste** (1)
- *S'en moque** (1)

Quasiment la moitié de ces items⁴³⁹ traduit un détachement personnel relativement aux causes des difficultés ou tout au moins l'ingérence perçue d'éléments dont le jeune ne serait pas responsable. Ce résultat irait, pour ces jeunes qui peinent, dans le sens d'une attribution de causalité externe à leurs résultats : ce qui leur arrive ne dépendrait pas d'eux.

13.7.3.7. Synthèse de ces interrelations

De façon générale, les jeunes qui réussissent sont aussi ceux pour lesquels l'école et/ou le placement résonnent comme des entités favorables, susceptibles de fournir une aide. Ceux qui sont en difficultés semblent beaucoup plus perméables à leur situation d'origine et d'autant moins mobilisés sur la chose scolaire.

C'est la dimension personnelle qui se détache comme clé des résultats scolaires, quels qu'ils soient, suivie de l'accueil, de l'école et de la famille d'origine, laquelle est régulièrement citée négativement. La différence de performances scolaires est souvent à mettre sur le compte de caractéristiques personnelles relatives à la mobilisation ou à son absence, ainsi que de compétences cognitives et relationnelles. Il s'ensuit des différences de comportement vis-à-vis des apprentissages mais également en termes de relation à autrui : les jeunes qui réussissent sont l'objet et/ou suscitent davantage de liens sociaux que les autres, à la maison comme à l'école.

⁴³⁹ Ils sont repérés par le signe *.

13.8. Cas particuliers

13.8.1 Jeunes retenus au regard d'une seule appréciation scolaire

Nous l'avons indiqué plus haut, 6 jeunes en réussite n'ont fait l'objet que d'une évaluation : dans un cas, l'accueillant seul a retourné le questionnaire, dans les 5 autres cas, il s'agit du travailleur social.

- **Alicia** a 17 ans. D'origine italienne, elle est dans son lieu de placement actuel depuis 18 mois. Accueillie en foyer, elle est en BEPA services à la personne. Ses résultats scolaires sont bons, ce qui n'a pas toujours été le cas : ils sont décrits comme étant liés aux réels choix de cette jeune fille, au fait que l'accompagnement à ce choix ait été réalisé de manière conjointe, avec le foyer et la mère, et enfin au choix de l'internat, qui réduit la stigmatisation due au placement. Alicia aime l'école ; son objectif est de devenir infirmière. Le placement lui pèse cependant et les relations, quoique de confiance, sont régulièrement conflictuelles. Elle est décrite comme gaie, efficace, optimiste, mais dotée d'une estime d'elle-même et d'une confiance en soi modérées. Au regard des informations qui nous sont livrées, nous ne notons aucun indice susceptible d'invalider sa sélection.
- **Guillaume** a 16 ans. Placé depuis l'âge de 3 ans en famille d'accueil, il y a trouvé un équilibre : il considère ses assistants familiaux comme ses propres parents et a désinvesti sa famille biologique. Il a toujours eu de bons résultats scolaires. Il est actuellement en 1^{ère} en lycée professionnel. Il est décrit comme mature et se réalisant à travers l'école : il prend plaisir à aller en cours et trouve une satisfaction personnelle à sa réussite. Un parcours empreint de stabilité et une réussite source d'épanouissement.
- **Sabrina** a 15 ans et est en 4^{ème}. Elle a été placée à 10 ans, après avoir été abandonnée dans une grande gare. Accueillie un an en foyer, elle est en famille d'accueil : ses résultats scolaires se sont nettement améliorés lors de ce passage : elle y a trouvé sa place et elle travaille pour eux. Elle n'a aucun lien avec sa propre famille et son souhait est de devenir éducatrice. Du traumatisme aux projets...
- **Gaëlan** a 13 ans. Confié depuis l'âge de 8 ans pour carences éducatives maternelles, instabilité et violence intra-familiale, ce garçon est dynamique et sportif. Son accueil chez une assistante familiale se passe bien et lui apporte un équilibre. Il n'a jamais été déscolarisé et son entrée cette année en 6^{ème} SEGPA se solde par de très bons résultats.

Il est sérieux, attentif, motivé. Il a à nouveau envie d'apprendre, il fait ses devoirs avec plaisir et il a obtenu les félicitations des professeurs. Ses parents, séparés, le reçoivent à leur domicile, sans tiers. Ils sont fiers de ses résultats. Nous nous situons ici dans le cas d'une réussite liée à une orientation précoce. La SEGPA lui a redonné confiance en lui, l'a valorisé. C'est ici une évolution qui est soulignée.

- **Michel** a 11 ans. Placé à la naissance pour carences maternelles graves, il n'a connu qu'un seul lieu d'accueil. Il est en CM2 avec des résultats régulièrement satisfaisants. Il est bien accompagné par son assistante familiale et les aléas de la vie de sa famille d'origine n'interfèrent pas sur sa propre vie : *il ne veut surtout pas faire comme sa mère*. Au total, de bons résultats pour clôturer l'école primaire, de la stabilité et un certain détachement vis-à-vis de sa famille d'origine.
- **Marine** a 11 ans. Placée à la naissance en raison de l'errance, la violence, l'alcoolisme et l'instabilité de ses parents, elle est accueillie chez une assistante familiale, qui se mobilise pour le scolaire. Après un début de 6^{ème} en classe d'adaptation, elle a rejoint un cursus classique dès novembre. Le travailleur social note qu'elle n'a pas de difficultés particulières au plan cognitif mais qu'elle est très défaitiste. C'est là encore l'évolution qui est remarquée, avec la question de la pérennité de cette réussite.

Les raisons qui président à la qualification de la réussite scolaire sont, à l'évidence, pour ces 6 jeunes, loin d'être uniformes, tout comme l'est l'expression de leurs performances. Les informations essentiellement qualitatives qui sont fournies ici, ne représentent bien sûr, pour chaque cas, qu'une appréciation tronquée. Pour autant, aucun de ces jeunes ne nous paraît hors du cadre, ce qui restera à confirmer au travers des entretiens.

13.8.2. Gradients de réussite

La population des jeunes en réussite a été scindée en trois classes⁴⁴⁰, qui correspondent aux niveaux de la moyenne attribuée par les trois interlocuteurs impliqués dans cette étude (accueillants, travailleurs sociaux et enseignants). Cette partition a mis en évidence 19 jeunes avec de très bons résultats, 33 avec de bonnes performances et 31 se situant sur des performances plus modestes. Dans un certain nombre de cas, nous ne nous sommes pas livrée

⁴⁴⁰ Voir paragraphe 13.2.6.

à une étude selon ces gradients, l'insuffisance numérique risquant de confiner à l'extrapolation. Enfin, n'ont été soulignés que les résultats où la partition apportait un supplément d'informations, en comparaison de la population globale en réussite. Ces limites étant posées, il a cependant été mis en lumière les relations suivantes :

- une proportion plus marquée de filles pour les hautes performances
- une réelle difficulté à être en haute performance au-delà de 18 ans
- des caractéristiques personnelles qui semblent attachées aux niveaux de performances
- des inflexions de trajectoire scolaire moins fréquentes quand les performances sont élevées
- une relation aux enseignants facilitée en cas de hautes performances.

13.8.3. Profils

De même, n'ont été conservées ici que les informations qui traduisent une pertinence de la partition. Ont ainsi été révélés, en particulier, des traits personnels associés aux choix d'orientations scolaires (parcours d'enseignement général ou filières professionnelles) et, à l'intérieur même de ces choix, au positionnement en termes de résultats.

13.9. Conclusion

Si nous avons vérifié que la réussite est un concept relatif, nous avons aussi mis en évidence des tendances lourdes, surgissant le plus souvent de recoupements. La majorité des résultats constitue un ensemble dont nous souhaitons mettre en lumière la cohérence. Nous synthétiserons à cette fin les éléments qui apparaissent liés à la réussite scolaire, dans le cadre de la Protection de l'enfance, puis nous en ferons ressortir les traits saillants. Dans un second temps, nous testerons la rencontre de ces éléments à nos hypothèses.

13.9.1. Synthèse des résultats des questionnaires

Le premier axe de cette entreprise prend cette forme, qu'il convient d'envisager comme témoignant de lignes de force et ne prenant pas en compte une minorité de contre-exemples.

Tableau 13-55 : Synthèse des résultats des questionnaires

Domaine		Mise en évidence d'un lien avec la réussite scolaire			Commentaires
		OUI	Eventuelle-ment	NON	
Jeune lui-même	Âge			x	Tendance très mineure à avoir des résultats supérieurs pour les plus jeunes Attention aux garçons au collège
	Genre		x		Tendance à des résultats supérieurs pour les filles Mais, d'un autre côté, les relations entre accueillants et jeunes seraient plus tendues avec les filles (cf paragraphe 12.3.4.) -relation par ricochet.
	Etat de santé	x			
	Accompagnement psychologique			x	Ne semble pas dirigé vers la scolarité
	Posture vis-à-vis de l'école	x			
	Caractéristiques personnelles, motivations	x			
Famille d'origine	Taille de la fratrie		x		Cas particuliers des enfants uniques et des benjamins
	Couple parental		x		
	Santé des parents			x	
	Situation vis-à-vis de l'emploi		x		
	Posture vis-à-vis de l'école		x		
Placement Accueil	FA/établissement	x			Réussite plus fréquente en accueil familial
	Age au 1^{er} placement		x		Risques accrus de difficultés pour des placements après 11 ans et en particulier après 15 ans. Interrogation pour les placements précoces (avant 3 ans)
	Stabilité	x			Risques en lien avec l'instabilité Pas de relation nette quant à la stabilité
	Raisons du placement	x			Impact particulièrement négatif d'une qualité défaillante du lien parent-enfant et de l'insécurité au sens large
	Ressenti des accueillants	x			Résultats supérieurs pour les accueils avec ressentis positifs de l'accueillant
	Ressenti des jeunes (supposé par l'accueillant)	x			Résultats supérieurs pour les accueils avec ressentis positifs du jeune
	Relations accueillants/Jeunes	x			Résultats supérieurs en cas de relations sereines et de confiance
	Suivi scolaire	x			

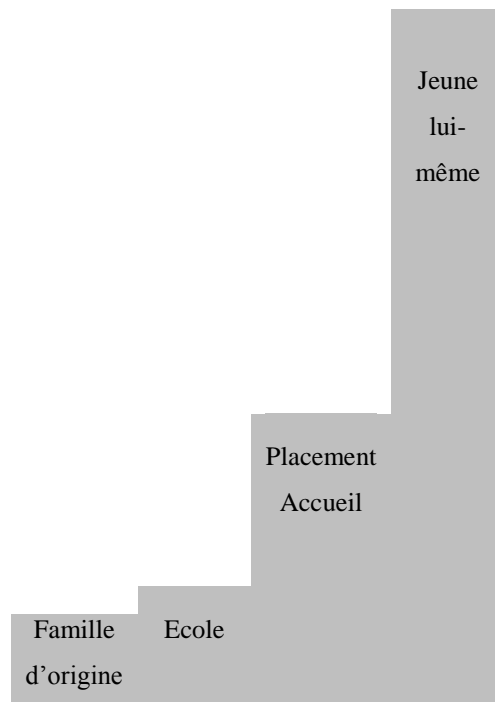
Domaine		Mise en évidence d'un lien avec la réussite scolaire			Commentaires
		OUI	Eventuellement	NON	
Scolarité	Parcours en maternelle			x	
	Stabilité en primaire	x			Impact négatif de l'instabilité. Pas de mise en évidence nette des bienfaits d'une stabilité
	Stabilité au collège	x			Impact négatif de l'instabilité
	Stabilité au lycée ou équivalent			x	
	Redoublement	x			Défavorabilité mais présence de contre-exemples
	Déscolarisation	x			Défavorabilité
	Intégration (sentiment d'appartenance)	x			
Evénements marquants	Placement	x			Au travers de la sécurité, de la stabilité, de la régularité, des relations nouées ; moins de mise en évidence de cela pour jeunes en EDS
	Ecole	x			Lien fréquent avec une scolarité plus adaptée pour des jeunes en EDS ; peu de mise en évidence pour jeunes en RS
	Prise de conscience	x			
	Famille d'origine	x			Souvent en lien avec des difficultés accrues
Lien social	A l'école (avec les pairs et les adultes)	X			

En hiérarchisant ces domaines, le classement se présente ainsi, par ordre de fréquence décroissante :

- Le jeune lui-même
- Le placement et l'accueil
- L'école
- La famille d'origine

Le jeune confié est figure de proue du mouvement d'ensemble, où la famille d'origine occupe une place mineure. Cette configuration distingue nettement les jeunes de l'ASE des publics « classiques ». Le rôle du placement et la façon dont l'accueil se déroule constituent des éléments capitaux pour la réussite scolaire, tandis que l'Ecole, en tant que telle, apparaît en retrait.

Figure 13-56 : Contribution affectée à la réussite scolaire⁴⁴¹



- La famille d'origine, impactante au travers des raisons du placement, semble par la suite ou tenue dans la distance ou plutôt associée à des difficultés scolaires.
- L'école intervient par la continuité qu'elle incarne et dans l'adéquation dont elle peut témoigner tant au regard du présent que pour l'avenir du jeune.
- L'accueil est impliqué moins par la stabilité matérielle qu'il peut représenter que par la qualité de relations qui s'y trament et l'espace de construction qu'il permet.
- Pour le jeune, se dégagent surtout les traits personnels et l'attitude scolaire. Sur ce dernier point, trois axes invariants jaillissent :
 - le sens conféré à l'investissement scolaire,
 - l'expérience de l'école comme espace de vie sociale et personnelle,
 - la mise en exercice et à l'épreuve, à l'école, de ses propres compétences.

En résumé donc, la réussite scolaire pourrait être envisagée comme étant le résultat de la combinaison que le jeune opère entre sa famille d'origine, l'école et son lieu de placement, combinaison où lui-même joue un rôle déterminant.

⁴⁴¹ Ce diagramme a été obtenu en sommant, pour chaque domaine, l'ensemble des contributions des différents acteurs, comme indiqué dans les pages précédentes.

13.9.2. Point sur les hypothèses

Les hypothèses⁴⁴² présidant à cette étude sont organisées autour des concepts et notions suivants : aptitudes spécifiques et valeurs du jeune, personnes marquantes, impact de ces personnes, variabilité du type de relation entretenu par le jeune à l'endroit de ces personnes, stabilité.

Rappelons que nous avons également émis le postulat de l'inscription de ces jeunes dans un processus de résilience et celui d'un rapport au savoir empreint d'une forme de désirabilité. L'analyse des questionnaires a fourni des informations et des indicateurs qu'il convient de confronter aux hypothèses :

Tableau 13-57 : Point intermédiaire de validation des hypothèses

Rappel des hypothèses	Observations	Résultats issus des questionnaires	Validation en cours O=ooui N=non
Aptitudes particulières	Qualités pour apprendre (curieux, studieux ...)	Favorables à la RS	O
	Capacités intellectuelles	Favorables à la RS (cf. appréciations des travailleurs sociaux, paragraphe 13.7.3.3.)	O
	Aptitude à donner du sens aux apprentissages	Favorables à la RS	O
	Maîtrise de techniques d'apprentissage	4 ^{ème} contribution de leur RS (- forte que d'autres éléments). Cf. paragraphe 13.7.2.1.	O

⁴⁴² H1 Les jeunes confiés qui réussissent scolairement témoignent d'aptitudes, de caractéristiques et de valeurs personnelles spécifiques.

H2 Leur parcours de réussite scolaire porte l'empreinte de personnes marquantes, avec lesquelles ils sont en interrelations.

H3 Ces interrelations peuvent être de nature proximisante ou distanciatrice.

H4 La réussite scolaire est liée à la stabilité des conditions de placement et de scolarisation.

Rappel des hypothèses	Observations	Résultats issus des questionnaires	Validation en cours O=oui N=non
Caractéristiques particulières	Genre	Légère supériorité des filles en forte RS	N
	Age		Non, mais attention aux garçons au collège
	Attrait pour le savoir, goût d'apprendre	1 ^{ère} cause de leur RS selon accueillants et les travailleurs sociaux	O
	Assurance de soi, maîtrise de son existence, sens à sa vie	Prévalence chez les jeunes en RS	O
	Motivation (représentation de l'avenir, envie de réussir)	Prévalence chez les jeunes en RS	O
Valeurs personnelles particulières	Respect des règles	Prévalence chez les jeunes en RS	O
	Courage	Prévalence chez les jeunes en RS	O
	Implication dans l'élaboration de leur avenir	3 ^{ème} cause de leur RS selon accueillants	O
Personnes marquantes	Familles d'accueil	Plus de RS en FA qu'en établissements	O (mais sont-ce les mêmes publics accueillis ?)
	Familles d'origine	Résultats impactés par certains motifs de placement	O/N
Interrelations avec des personnes marquantes	Ressenti des accueillants	Davantage de RS en cas de ressentis positifs	O
	Ressenti du jeune à propos de l'accueil	Davantage de RS en cas de ressentis positifs	O
	Soutien, encouragements, aide..., de la part des accueillants	Retentissements positifs sur les résultats scolaires	O
	Bienfaits tirés de l'école	2 ^{ème} cause de leur RS selon accueillants	O (mais serait à préciser)
	Intégration réussie à l'école, relations	Davantage de RS	O
	Implication de la FO dans la scolarité	Davantage de RS en cas d' implication directe de la FO	O (mais à confirmer)

Rappel des hypothèses	Observations	Résultats issus des questionnaires	Validation en cours O=oui N=non
Proximité	Avec les accueillants Familles d'accueil/ établissements	Davantage de RS en familles d'accueil	O (serait à confirmer)
	Qualité des relations	Davantage de RS en cas de bonnes relations entre accueillis et accueillants	O
	Avec les enseignants	Davantage de RS en cas d'échanges et de relations de confiance	O
	Avec la famille d'origine	Davantage de RS quand la communication est à connotation positive	Serait à confirmer
Distanciation	Avec la famille d'origine	Davantage de RS en cas de situation professionnelle dégradée des parents ou de séparation du couple parental	O mais serait à confirmer
	Avec la famille d'origine	Pas d'impact lié à l'état de santé des parents	O
	Avec la famille d'origine	Pas de différence de performances, en l'absence d'expression du parent	O
	Relativement à l'école	« Refuge, échappatoire... » pour des jeunes en RS	O

Rappel des hypothèses	Observations	Résultats issus des questionnaires	Validation en cours O=oui N=non
Stabilité	Age au 1 ^{er} placement	Davantage d'EDS si le placement a lieu après 10 ans. Interrogation pour les placements avant 3 ans, qui ne laissent pas apparaître de RS supérieure	Serait à vérifier
	Nombre de lieux d'accueil	Moins de RS en cas de changements. RS non assurée en cas de stabilité	O mais seulement partiellement
	Indicateur de stabilité du placement	Moins de RS en cas d'instabilité RS non assurée en cas de stabilité	O en partie
	Relations sereines et de confiance dans l'accueil	Davantage de RS	O
	Ruptures dans la scolarité avant le placement	Moins de RS	O
	Nombre d'écoles maternelles fréquentées, âge de scolarisation régulière	Pas de différence notée	N
	Nombre d'écoles primaires	Moins de RS en cas d'écoles primaires multiples, la stabilité ne garantissant pas la RS	O en partie
	Nombre de collègues fréquentés	Davantage de RS si un seul. Plus d'EDS en cas de collègues multiples	O

Rappel des hypothèses	Observations	Résultats issus des questionnaires	Validation en cours O=oui N=non
Stabilité	Nombre de lycées	Pas de lien net. Sur-représentation des jeunes en RS parmi ceux qui n'ont fréquenté qu'un lycée, la stabilité ne garantissant cependant pas la réussite	Serait à approfondir
	Déscolarisation	Beaucoup plus de risques d'EDS en cas de déscolarisation	O
	Orientation scolaire (fin de collège)	Plus d'orientation réussie (professionnelle) quand il n'y a eu qu'un seul collège	O
	Relations humaines stables	Davantage de RS	O
	Humeur changeante	Moins de RS	O

L'étude des questionnaires a fourni des informations qui vont tendanciellement dans le sens de la validation de nos hypothèses.

Relativement à l'inscription de ces jeunes en réussite dans un processus de résilience, nous disposons à présent d'éléments qui en précisent les modalités : caractéristiques personnelles⁴⁴³ (ces attributs les distinguent des jeunes en situation de difficultés ou d'échec scolaires) et mobilisation pour ne pas se retrouver dans la même situation que ses propres parents. Concernant le postulat d'un rapport au savoir positif, il se dégage peu d'informations à propos des aptitudes, du goût pour les apprentissages, de la motivation et du lien établi avec l'avenir. C'est avec l'expression des jeunes eux-mêmes qu'il convient donc de continuer l'étude pour aller au-delà des représentations rapportées et poursuivre l'approfondissement. L'analyse du contenu des entretiens réalisés auprès de ces personnes qui réussissent scolairement se donne ces objectifs.

⁴⁴³ Voir paragraphe 13.7.2.2.

**PARTIE V : RESULTATS QUALITATIFS ET
ANALYSE**

CHAPITRE 14 : Résultats et analyse du traitement qualitatif des entretiens selon la méthode Morin- Chartier

14.1. Précisions et définitions

Un certain nombre de termes doivent être explicités avant l'exploitation des résultats obtenus :

Densité : nombre d'unités d'information par entretien.

Sujets : thèmes abordés dans un entretien

Dossiers : sous-thèmes constituant les sujets et les précisant. Le nombre de dossiers est lié aux hypothèses et aux attentes en termes de précision que l'on prête à l'étude.

Grille d'analyse⁴⁴⁴ : document réalisé préalablement au codage, qui recense l'ensemble des points susceptibles d'être évoqués et prévoit la façon dont ils seront codés.

Taux d'engagement ou partialité : nombre d'unités positives + nombre d'unités négatives / total des unités : $[\Sigma UI(+)] + [\Sigma UI(-)] / (\Sigma UI) \times 100$.

Orientation : nombre d'unités positives - nombres d'unités négatives / total des unités soit $[\Sigma UI(+)] - [\Sigma UI(-)] / (\Sigma UI) \times 100$. Il s'agit ici de qualifier le contenu, au regard de la fréquence comparée des unités positives et des unités négatives. L'échelle va de - 100 % à 100 %.

14.2. Présentation et caractéristiques du corpus

Cette analyse de contenu a été effectuée à partir de 39 entretiens de jeunes confiés, représentant 3 201 unités d'information (UI). Pour faciliter le repérage, cette population sera nommée par la suite « ados ». Si cette sous-population de 39 personnes constitue le cœur de la recherche, elle sera complétée par un sous-groupe de 7 adultes (655 UI) et par un autre de 16 jeunes âgés de moins de 10 ans (783 UI).

⁴⁴⁴ Document à retrouver en Annexe 33.

14.2.1. Densité

Sur l'ensemble des 3 sous-groupes confondus, on compte 82,1 UI par document, en moyenne : les personnes rencontrées ont manifesté un grand intérêt pour cette recherche. La densité est, sans surprise, un peu plus forte chez les adultes (93,5 UI par document) que chez les ados (82,1). Pour information, chez les moins de 10 ans, elle s'élève à 48,9.

14.2.2. Sujets

9 grands thèmes se dégagent de l'étude, en lien avec le guide d'entretien :

Tableau 14-1 : Sujets des adolescents

Sujets	Nombre d'UI	Fréquence
Scolarité	1353	42,2%
Ecole et réussite scolaire ⁴⁴⁵	380	11,9%
Perspectives d'avenir	310	9,7%
Famille d'origine	268	8,4%
Caractère, personnalité ⁴⁴⁶	217	6,8%
Lieu d'accueil	210	6,6%
Présentation du jeune	176	5,5%
Personnes marquantes	167	5,2%
Histoire du placement	120	3,7%
Total	3201	100%

Plus de la moitié des UI concerne l'école (l'entretien s'est focalisé sur cet aspect). La famille d'origine représente moins d'un dixième des UI (les services du Conseil général nous ont demandé de limiter au plus cette partie, de même que l'histoire du placement - 4% des UI -, afin de ne pas réactiver inutilement certains souvenirs). 12,3% des UI concernent la présentation des répondants et leur expression à propos de leurs caractéristiques propres.

⁴⁴⁵ Sous « scolarité » est codé tout ce qui a trait au cheminement de l'élève dans le système scolaire (résultats scolaires, matières préférées ou moins aimées, relations avec les professeurs...). Sous « école et réussite scolaire », se trouvent l'opinion des répondants sur l'Ecole en général, ce qu'elle leur a apporté, les explications qu'ils fournissent à leur propre réussite.

⁴⁴⁶ Les termes « caractère, personnalité » n'ont pas été présentés, lors des entretiens, dans leurs définitions psychiques. Ils ont volontairement été utilisés comme éléments du langage courant. Leur exploitation sera, de même, fidèle à cette orientation et ne s'inscrira pas dans une démarche de spécialisation en Sciences de la Psychologie.

Tableau 14-2 : Sujets des adultes et enfants

Sujets	Adultes		Enfants	
	Nombre d'UI	Fréquence	Nombre d'UI	Fréquence
Scolarité	266	40,6%	358	45,7%
Ecole et réussite scolaire	81	12,4%	54	6,9%
Famille d'origine	80	12,2%	98	12,5%
Lieu d'accueil	63	9,6%	59	7,6%
Caractère, personnalité	61	9,3%	47	6,0%
Histoire du placement	37	5,7%	26	3,3%
Présentation du jeune	27	4,1%	54	6,9%
Personnes marquantes	21	3,2%	10	1,3%
Perspectives d'avenir	19	2,9%	77	9,8%
Total	655	100%	783	100,0%

Quelques différences sont à noter en fonction des publics : les adultes, selon toute attente, évoquent peu de perspectives d'avenir mais parlent davantage de leur passé. Les moins de 10 ans, quant à eux, ont peu exprimé leurs perceptions vis-à-vis de l'école (6,9% des UI), mais se sont beaucoup étendus sur leur parcours scolaire (45,7%) : le premier point peut être difficile à expliciter, le second étant, quant à lui, constitué de faits récents et descriptifs. En outre, les personnes marquantes sont peu citées par ces jeunes enfants (1,3%).

14.2.3. Taux d'engagement

Tableau 14-3 : Taux d'engagement

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Taux d'engagement
39 ados	1 375	511	1 315	3 201	58,9%
7 adultes	339	172	144	655	78,0%
16 enfants	332	94	357	783	54,4%

Le taux d'engagement traduit en quelque sorte la passion avec laquelle le texte a été exprimé, par rapport à la question qui a animé le chercheur. Les taux enregistrés ici

signifieraient que les répondants ont majoritairement tenu des propos engagés⁴⁴⁷. Les différents publics ne se sont pas comportés de façon identique, au regard de cet indicateur : avec l'âge, l'expression des prises de position devient plus présente. L'engagement est très élevé pour les jeunes majeurs et les adultes, avec des opinions passionnées et des émotions fortes, plus bas pour la classe des 7-8 ans et pour celle de 14-15 ans, les moins expansifs.

De plus, l'engagement n'est pas homogène sur l'ensemble des sujets :

Tableau 14-4 : Taux d'engagement des adolescents

Sujets	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Engagement
Lieu d'accueil	127	31	52	210	75,2%
École et réussite scolaire	240	44	96	380	74,7%
Personnes marquantes	98	12	57	167	65,9%
Scolarité	583	268	502	1353	62,9%
Famille d'origine	82	73	113	268	57,8%
Caractère, personnalité	99	24	94	217	56,7%
Perspectives d'avenir	116	28	166	310	46,4%
Histoire du placement	15	19	86	120	28,3%
Présentation de la personne	15	12	149	176	15,3%
Total	1375	511	1315	3201	58,9%

Tableau 14-5 : Taux d'engagement comparés

Sujets	Engagement des ados	Engagement des adultes	Engagement des enfants
Lieu d'accueil	75,2%	87,3%	67,8%
École et réussite scolaire	74,7%	85,2%	75,9%
Personnes marquantes	65,9%	85,7%	90,0% ⁴⁴⁸
Scolarité	62,9%	81,2%	59,5%
Famille d'origine	57,8%	81,2%	53,1%
Caractère, personnalité	56,7%	63,9%	68,1%
Perspectives d'avenir	46,4%	57,9%	35,1%
Histoire du placement	28,3%	64,9%	7,7%
Présentation de la personne	15,3%	51,9%	18,5%
Total	58,9%	78,0%	54,4%

Il est élevé, chez les ados, pour tout ce qui a trait à des espaces porteurs potentiels d'émotions et/ou d'interactions humaines (accueil, école, et, dans une moindre mesure,

⁴⁴⁷ A titre de comparaison, - et seulement à ce titre - le taux moyen d'engagement dans la presse est de 40%, si l'on s'en réfère à plus de 400 études menées par le laboratoire Caisse-Chartier depuis 1980. En d'autres termes, pour la presse, cela veut dire que, si ce taux est inférieur à 40%, le discours étudié peut être identifié comme plutôt neutre, dégageant peu de réactions, alors que si ce taux est supérieur à 40%, il indique que les médias ont manifesté un vif intérêt à l'égard du sujet.

⁴⁴⁸ Les personnes marquantes chez les jeunes enfants constituent un effectif très faible de sorte que l'interprétation de ce pourcentage doit être remise dans son contexte.

rencontres, famille d'origine et soi-même, au travers des traits de caractère, de la personnalité). Deux sujets ont donné lieu à des réponses moins passionnées : l'histoire du placement et la présentation du répondant. Le premier point fut certes peu évoqué, par nécessité, nous l'avons vu, mais d'autres hypothèses sont également envisageables : besoin de se protéger, de taire, d'établir de la distance par rapport à un événement douloureux, pudeur... Le second, de l'ordre du descriptif et du factuel, est, selon toute attente, exprimé sans engagement particulier. Les perspectives d'avenir ne se sont pas traduites par un engagement massif (majorité d'énoncés codés neutres) : difficulté à se projeter, relatif éloignement des véritables préoccupations d'emploi dans lequel se situent les moins âgés, climat général d'incertitude, notamment au plan économique pourraient ici être évoqués.

Ados et adultes s'impliquent fortement sur les mêmes sujets, même si ces derniers se sont exprimés de façon nettement plus décisive sur l'histoire de leur placement et sur leur propre famille. Les moins de 10 ans, quant à eux, se sont prononcés de façon tranchée sur l'école et le lieu d'accueil, leur environnement quotidien.

14.2.4. Orientation

Il est question ici d'établir un indice de favorabilité. Appliqué aux entretiens des ados, l'orientation est de + 27% ($[(1375-511)/3201 \times 100]$), sur une échelle allant de -100% à +100%.

Tableau 14-6 : Orientation des adolescents

Sujets	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Orientation
Scolarité	583	268	502	1353	9,8%
École et réussite scolaire	240	44	96	380	6,1%
Lieu d'accueil	127	31	52	210	3,0 ⁴⁴⁹
Perspectives d'avenir	116	28	166	310	2,8%
Personnes marquantes	98	12	57	167	2,7%
Caractère, personnalité	99	24	94	217	2,3%
Famille d'origine	82	73	113	268	0,3%
Présentation de la personne	15	12	149	176	0,1%
Histoire du placement	15	19	86	120	-0,1%
Total	1375	511	1315	3201	27,0%

⁴⁴⁹ 127-31/3201

Les propos tenus par les personnes rencontrées sont positifs, au regard de la question de la réussite scolaire, étant donné que c'est elle qui a servi de guide au codage. Si l'on ne peut s'étonner de ce résultat, il n'en est pas moins significatif d'une posture générale et non seulement scolaire, dans la mesure où c'est l'existence entière des répondants qui a été soumise au questionnement, avec des tranches de vie difficiles. En dépit des obstacles rencontrés, ces jeunes de l'ASE évaluent favorablement leur parcours, vu dans sa globalité, ce qui peut être interprété comme participant d'une posture de résilience.

Un examen plus précis de ces données optimistes révèle cependant d'importantes différences entre ces fondations. En effet, les facteurs qui participent, de fait, à l'orientation positive des propos sont, par ordre décroissant, la scolarité, l'école et la réussite scolaire, le lieu d'accueil, les perspectives d'avenir, les personnes marquantes ainsi que le caractère et la personnalité. En revanche, le sujet « famille d'origine » est marqué par un relatif équilibre entre UI positives et UI négatives. L'histoire du placement est, quant à elle, relatée plus négativement, même si ce sont ici les propos neutres qui sont de loin les plus nombreux. Quant à la présentation de la personne rencontrée, elle se caractérise majoritairement par des propos peu engagés.

Les origines du placement sont donc, pour ces ados, ce qui est le plus fortement émaillé de propos négatifs, sans qu'il soit néanmoins question d'un effondrement : des propos positifs tenus sur la famille d'origine demeurent, plus nombreux que les propos négatifs. Le placement constitue une épreuve, mais l'existence de ces jeunes ne s'est pas arrêtée avec lui. Leur inscription dans un processus de résilience se confirme à nouveau, avec une empreinte forte de favorabilité, mais aussi des traces de fragilité, même après des années.

La positivité surgit au travers de ce qui a permis de s'écarter du danger vécu dans la famille et générateur du placement : ainsi sont évalués favorablement l'école, l'accueil, les ressources que l'on a soi-même, les personnes qui ont marqué l'existence et les perspectives d'avenir, vus comme autant de moyens ou d'espaces de reconstruction. De la même façon que nous pointions le passé comme possible point de vulnérabilité, nous serions tentée de voir, dans ces éléments distanciateurs et salvateurs, les forces actuelles des personnes rencontrées, ou ce qui est à l'origine de ces forces. Cependant, le constat n'est pas absolu : la scolarité, les perspectives d'avenir, l'accueil, les personnes marquantes et les traits de personnalité ne font pas toujours l'objet de discours positifs : protection et distance ne signifient pas herméticité ou infaillibilité.

En bref donc, les questions liées à l'origine de la situation de jeune confié constituent les points les plus névralgiques, tandis que l'école, les perspectives d'avenir, l'accueil, les rencontres significatives ainsi que la personnalité représenteraient de possibles leviers favorables.

Cette lecture n'est toutefois pas uniforme selon les publics :

Tableau 14-7 : Orientations comparées

Sujets	Orientation /ados	Orientation /adultes	Orientation /enfants
Scolarité	9,8%	7,9%	14,2%
École et réussite scolaire	6,1%	6,3%	4,5%
Lieu d'accueil	3,0 ⁴⁵⁰	1,9%	4,8%
Perspectives d'avenir	2,8%	1,1%	2,4%
Personnes marquantes	2,7%	1,8%	0,9%
Caractère, personnalité	2,3%	3,2%	1,0%
Famille d'origine	0,3%	1,7%	2,3%
Présentation de la personne	0,1%	1,5%	0,2%
Histoire du placement	-0,1%	0,0%	0,0%
Total	27,0%	25,4%	30,3%

De façon générale, la favorabilité décroît avec l'âge et évolue donc dans le sens inverse de l'engagement : avec l'âge, les propos deviennent plus engagés et moins positifs.

- Les moins de 10 ans, quand ils s'engagent, le font de façon plutôt positive, sur ce qui les touche au quotidien (école, accueil).
- Les ados, avec davantage de propos tranchés, positivent surtout leur vie scolaire, leurs perspectives d'avenir, leur lieu d'accueil, les personnes marquantes rencontrées ainsi que leurs propres ressources.
- Les adultes, de loin les plus engagés, sont plus mitigés sur leur lieu d'accueil ; ils font davantage ressortir l'importance de leur caractère et tiennent sur leur famille d'origine davantage de propos positifs que les adolescents. Le recul n'est sans doute pas étranger à cet état de fait.
- L'histoire du placement rassemble quasiment autant d'UI positives que d'UI négatives, quel que soit l'âge. Il demeure soulagement ou douleur.

En résumé, le noyau des 39 ados se présente comme occupant une position intermédiaire entre les jeunes enfants, caractérisés par un ancrage sur la vie quotidienne, et les adultes, qui s'expriment avec recul à propos de leurs propres ressorts et de leur expérience.

⁴⁵⁰ 127-31/3201

14.2.5. La question des réponses neutres

Nous avons défini ce qu'il fallait entendre par « neutralité », dans le cadre de cette analyse de contenu⁴⁵¹. Mais les réponses neutres, importantes quantitativement, peuvent-elles être considérées comme négligeables ? Introduisent-elles des biais sur les équilibres positifs/négatifs ?

Chartier a mis au point un indice, nommé « tendance », qui ne prend en compte que les éléments orientés et cherche à mettre en évidence ceux qui sont les plus marquants. Il ne s'agit pas d'un pourcentage mais de points, variant entre -100 et + 100, et qui se calcule ainsi :

$$[\Sigma UI(\text{sujet}+) - \Sigma UI(\text{sujet}-)] / [\Sigma UI(+) + \Sigma UI(-)] \times 100.$$

La tendance des différents sujets de notre étude apparaît dans le tableau suivant :

Tableau 14-8 : Poids-tendance

Sujets	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Orientation	Poids-tendance
Scolarité	583	268	502	1353	9,8%	16,7 ⁴⁵²
École et réussite scolaire	240	44	96	380	6,1%	10,4
Lieu d'accueil	127	31	52	210	3,0 ⁴⁵³	5,1
Perspectives d'avenir	116	28	166	310	2,8%	4,7
Personnes marquantes	98	12	57	167	2,7%	4,6
Caractère, personnalité	99	24	94	217	2,3%	4,0
Famille d'origine	82	73	113	268	0,3%	0,5
Présentation de la personne	15	12	149	176	0,1%	0,2
Histoire du placement	15	19	86	120	-0,1%	-0,2
Total	1375	511	1315	3201	27,0%	+46

L'indice de tendance générale est donc de 46 points favorables. Mais avec cette option, les UI neutres ne sont pas prises en compte. Nous préférons, quant à nous, en rester à l'indice d'orientation pondérée présenté plus haut qui, de fait, s'intéresse à toutes les UI, qu'elles soient orientées ou neutres : les premières sont bien celles qui sont mises en évidence mais les secondes sont également présentes au travers de la somme des UI. Il en résulte un certain écrasement des résultats, mais leur positionnement n'en est, dans notre étude, nullement modifié, ce qui conforte notre choix.

⁴⁵¹ Voir paragraphe 7.3.3.1.

⁴⁵² (583-268)/(1375+511)

⁴⁵³ 127-31/3201

14.2.6. Etude en fonction du genre

Tableau 14-9 : Indicateurs selon le genre (adolescents)

Ados	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation
Filles	548	220	500	1268	39,6%	60,6%	10,2%
Garçons	827	291	815	1933	60,4%	57,8%	16,7%
Total	1375	511	1315	3201	100,0%	58,9%	27,0%

40% des UI viennent des filles et 60% des garçons chez les ados, ce qui est conforme à la répartition 23 garçons-16 filles. Chez ces dernières, l'engagement est légèrement plus fort, ce qui traduit une expression un peu plus tranchée. L'orientation est en revanche moins favorable que chez les garçons. En d'autres termes, les filles s'engagent davantage dans leurs propos, mais plus négativement.

Tableau 14-10 : Indicateurs selon le genre - Adultes

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation
Femmes	168	76	63	307	46,9%	79,5%	14,0%
Hommes	171	96	81	348	53,1%	76,7%	11,4%
Total	339	172	144	655	100,0%	78,0%	25,4%

Chez les adultes, les femmes ont été moins expansives que les hommes. Elles se sont, comme les adolescentes, davantage engagées, mais avec une orientation plus positive.

Pour information, les moins de 10 ans se présentent ainsi :

Tableau 14-11 : Indicateurs selon le genre – Enfants

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI Neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation
Filles	214	33	213	460	58,7%	53,7%	23,1%
Garçons	118	61	144	323	41,3%	55,4%	7,2%
Total	332	94	357	783	100,0%	54,4%	30,3%

Avec une proportion de 9 garçons - 7 filles, ces dernières apparaissent les plus enclines à s'exprimer. Par rapport aux garçons de leur âge, elles ont parlé de façon beaucoup plus positive.

Revenant à la population des ados, une étude des sujets relativement au genre permet d'affiner les tendances tracées :

Tableau 14-12 : Sujets - Ados FILLES

Sujets	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation ⁴⁵⁴
Scolarité	209	91	161	461	36,3%	65,1%	9,3%
École et réussite scolaire	119	19	46	184	14,6%	75,0%	7,9%
Perspectives d'avenir	49	12	71	132	10,4%	46,2%	2,9%
Famille d'origine	40	43	45	128	10,1%	64,8%	-0,0%
Lieu d'accueil	48	21	26	95	7,5%	72,6%	2,1%
Caractère, personnalité	37	10	44	91	7,2%	51,6%	2,1%
Présentation de la personne	4	10	50	64	5,0%	21,9%	-0,5%
Histoire du placement	3	11	46	60	4,7%	23,3%	-0,6%
Personnes marquantes	39	3	11	53	4,2%	79,2%	2,8%
Total	548	220	500	1268	100%	60,6%	26,0%

Tableau 14-13 : Sujets - Ados GARCONS

Sujets	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation
Scolarité	374	177	341	892	46,2%	61,8%	10,2%
École et réussite scolaire	121	25	50	196	10,1%	74,5%	4,9%
Perspectives d'avenir	67	16	95	178	9,2%	46,6%	2,6%
Famille d'origine	42	30	68	140	7,2%	51,4%	0,6%
Caractère, personnalité	62	14	50	126	6,5%	60,3%	2,5%
Lieu d'accueil	79	10	26	115	6,0%	77,4%	3,6%
Personnes marquantes	59	9	46	114	5,9%	59,6%	2,6%
Présentation de la personne	11	2	99	112	5,8%	11,6%	0,5%
Histoire du placement	12	8	40	60	3,1%	33,3%	0,2%
Total	827	291	815	1933	100%	57,8%	27,7%

En tendance, tous accordent aux mêmes sujets une importance, mesurée par la fréquence, relativement comparable même si les jeunes filles parlent plus négativement que les garçons de leur famille d'origine, de leur placement et de leur lieu d'accueil. Il s'agit là de tendances

⁴⁵⁴ Elle est ici rapportée à la population des adolescentes et non à la population ado dans son ensemble, ceci afin d'établir une comparaison avec l'orientation des garçons.

et non de mouvements manifestes, de sorte que nous ne nous attacherons pas outre mesure à un travail différencié selon le genre, sauf, si, par la suite, des spécificités s'avéraient nettes.

14.3. Etude des dossiers

La réussite scolaire est présente en continu puisque l'évaluation des UI a constamment été conduite sous la forme : « Ce que l'on dit dans cette UI est-il favorable, défavorable ou neutre vis-à-vis de la réussite scolaire ? ». Pour autant, elle transparaît sous de multiples visages. Tantôt ce sont ses conditions qui sont évoquées, tantôt la façon dont elle se manifeste, le tout dans un espace complexe d'interrelations : un certain nombre de questions se posent, en effet, pour le jeune placé, qui ne se poseraient pas dans un autre contexte, d'où différentes entrées pour tenter de la circonscrire.

14.3.1. Opinion sur l'école

Sur les 39 entretiens d'ados, 5,3% (170/3201) des UI expriment un avis sur l'école.

Tableau 14-14 : Opinion sur l'école/Adolescents

Opinion sur l'école	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative ⁴⁵⁵
Opinion générale sur l'école	24	7	18	49	28,8%
Opinion sur l'école : acquisition de connaissances	22	1	9	32	18,8%
Opinion sur l'école : réseau de copains	16	3	10	29	17,1%
Opinion sur l'école : important pour réussir dans la vie	15	0	4	19	11,2%
Opinion sur l'école : perte de temps	1	8	4	13	7,7%
Opinion sur l'école : formatrice, pour avoir un bon métier	11	0	1	12	7,1%
Opinion sur l'école : études trop théoriques	1	9	2	12	7,1%
(Opinion sur l'école : aide et soutien)	(1)	(1)	(0)	(2)	(1,1%)
(Écart entre formation et la réalité)	(0)	(2)	(0)	(2)	(1,1%)
Total	91	31	48	170	100%

⁴⁵⁵ Elle est ici calculée relativement à l'ensemble des UI « opinions sur l'école » et non à la totalité des UI exprimés par les ados.

Hors considérations générales sur l'école, ce sont l'apport de connaissances et le moyen d'avoir un réseau social qui sont vus, en première approche, comme ses principaux attributs. Dans de rares cas, ces aspects peuvent être perçus négativement (arrivée au collège difficile).

Aucune UI ne contredit le fait que l'école soit importante pour réussir dans la vie et avoir un bon métier. L'engagement est très fort sur ce dernier point, malgré une fréquence peu élevée :

- Le fait que l'école puisse être un moyen pour réussir dans la vie est exprimé essentiellement par des filles (6 filles, 3 garçons soit 13 items/19). Il concerne toutes les classes d'âge : *Ben on m'a appris qu'il fallait réussir à l'école pour ne pas plus tard finir dans la rue. [...] Oui, je n'ai pas envie de terminer à la rue, en train de demander de l'argent aux gens (Vanessa, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°37)*⁴⁵⁶.
- L'importance d'avoir un bon métier est également davantage soulignée par les filles (6 filles, 4 garçons) : [...] *Pour réussir dans la vie, si, après 16 ans, on arrête l'école, on ne pourra pas trouver un boulot bien, alors que si après on continue ses études on pourra choisir le métier qu'on veut (Elise, 11 ans, CM2, entretien N°54).*

Les principales attributions que ces ados confèrent à l'école (acquisition de connaissances, réseau social, préparation de l'avenir) font écho à ce que les accueillants eux-mêmes pressentaient comme ingrédients de la réussite scolaire chez ces jeunes⁴⁵⁷, et ce, dans des proportions identiques : l'attrait pour le savoir et le goût des études, le fait de se sentir bien à l'école et le lien avec l'avenir. Il y aurait donc une cohérence autour de ces 3 éléments, fondateurs, où se retrouvent tant les principaux intéressés que ceux qui les côtoient.

Les avis négatifs à propos de l'école s'expriment surtout autour de sa déconnection par rapport à la vie, de son caractère trop théorique et de la perte de temps qu'elle représente :

- La perte de temps est une perception quasi-exclusivement masculine (6/7 jeunes). Elle concerne, de surcroît, essentiellement les jeunes de 14 ans et plus.
- Le caractère parfois inadapté des études est partagé par les garçons et les filles et est surtout exprimé par les 16 ans et plus : *L'école, [...] quand ils nous font lire des textes du XVII^{ème} siècle, je ne vois pas ce que ça a affaire avec notre époque. Je trouve, oui,*

⁴⁵⁶ Les prénoms, âge, classe/activité, numéro d'entretien des personnes citées sont à retrouver en Annexe 39.

⁴⁵⁷ Voir paragraphe 13.7.2.1.

que ça n'était pas du tout adapté (Kilian, 20 ans, en attente d'une admission en BTS, entretien N°46).

L'école est donc vécue plutôt positivement au regard de ses fonctions classiques d'instruction et de socialisation. Elle est, de plus, citée, par ceux qui se sont engagés, comme étant attachée à des perspectives d'avenir satisfaisantes. On lui reproche parfois son manque de pertinence. Les adultes expriment des généralités sur l'école et les plus jeunes indiquent surtout, avec ferveur, qu'elle permet d'acquérir des connaissances, de se faire des copains et de préparer l'avenir, ce qui, somme toute, rejoint les appréciations des plus âgés.

14.3.2. Déroulement de la scolarité

14.3.2.1. Parcours scolaire

Le parcours scolaire des ados représente quasiment 1/4 de leurs UI totales ce qui en fait, logiquement, un sujet majeur.

Tableau 14-15 : Parcours scolaire/Adolescents

Parcours scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative
Souvenirs des débuts à l'école	12	12	93	117	15,6%
Ressenti sur les débuts à l'école	11	2	5	18	2,4%
Primaire	88	36	52	176	23,5%
Collège ou équivalent	99	57	83	239	32,0%
Lycée ou équivalent	47	7	62	116	15,5%
Université, Enseignement sup.	3	0	8	11	1,5%
Stages	13	5	20	38	5,1%
Changement d'école	2	2	1	5	0,6%
Soutien scolaire (parents, éducateurs...)	2	7	2	11	1,5%
Engagement scolaire actuel	6	2	9	17	2,3%
Total	283	130	335	748	100,0%

Si les souvenirs des premiers temps à l'école représentent 3,7% des UI totales exprimées par les ados, on notera qu'ils sont majoritairement codés neutres et ne sont donc pas présentés comme déterminants pour la réussite. Aucune tendance particulière ne se dégage par ailleurs si l'on croise avec l'âge au placement ou l'âge des personnes interrogées.

Ce qui a trait au parcours scolaire en primaire représente 5,5% de la totalité des UI. Il est décrit favorablement et il semble aisé d'en parler. Le collège représente 7,5% de la totalité des UI. On voit apparaître davantage de propos non-engagés et d'UI négatives. Le lycée englobe 3,6% des UI, ce qui est lié à la structure de la population rencontrée. Le faible nombre d'UI négatives, mais le poids des UI neutres dressent une moindre positivité.

Au final, après un affaiblissement de la favorabilité sur les années-collège, le lycée semble constituer une étape marquée un « relatif retour au calme », ce qui pourrait confirmer les tendances repérées au travers des questionnaires : il représenterait une orientation plus choisie, avec un aiguillage professionnel fréquent, qui réduirait les obstacles liés aux matières d'enseignement général pour conférer davantage de place aux domaines techniques et pratiques, sources de réussite. L'importance des propos non orientés suggère cependant des résultats moyens et des positions intermédiaires.

Le lien école-monde du travail fait majoritairement l'objet d'appréciations positives ou non décisives au regard de la réussite du cursus : *L'année dernière, j'ai fait mes 2 périodes de stages à Décathlon. Ça s'est très bien passé, ils voulaient me reprendre pour travailler mais vu que j'étais mineur... Oui, ils voulaient me proposer un contrat en CDD pour les vacances (Tony, 18 ans, Terminale bac pro Vente, entretien N°5)*. Dans de rares cas, l'expérience est moins favorable, introduisant alors le doute quant à la filière choisie : *Nan, il s'est bien déroulé dans l'ensemble sauf que j'ai remarqué donc, par la suite, que le contact avec les personnes, c'était pas forcément ce qui me convenait (José, 17 ans, 1^{ère} bac pro Maintenance industrielle, entretien N°47)*.

C'est donc à une situation mitigée que l'on assiste ici, confirmée par la forte présence d'UI neutres, entre la conviction que la formation est importante pour la vie professionnelle future, l'impression qu'elle ne reflète qu'imparfaitement le monde du travail et la confrontation parfois réussie, parfois moins convaincante, à l'exercice du métier.

Liée au parcours scolaire, l'orientation en constitue une étape des plus importantes :

Tableau 14-16: Orientation scolaire/Adolescents

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative
Détermination de l'orientation – Rêve ou désir du jeune	30	3	24	57	46,7%
Détermination de l'orientation – Dossier scolaire	2	6	6	14	11,5%
Détermination de l'orientation – Conseils qui l'ont convaincu	4	0	2	6	4,9%
Détermination de l'orientation Choix de l'école la plus proche	0	4	0	4	3,3%
Détermination de l'orientation – Personne marquante	1	0	1	2	1,6%
Détermination de l'orientation – Trop cher	0	2	0	2	1,6%
Sentiment suite à l'orientation	9	10	6	25	20,5%
Conseil d'orientation – Professeur	1	3	5	9	7,4%
Conseil d'orientation – Éducateur	1	0	2	3	2,5%
Total	48	28	46	122	100,0%

Les questions d'orientation représentent 3,8% du total des UI des ados (elles ne concernent qu'une part réduite de la population étudiée, celle qui est en fin de collège ou en lycée). Seules 3 UI/57 traduisent une orientation qui s'est faite de façon tout à fait contraire aux désirs du jeune. Les aspirations ont donc été respectées, mais la présence de 24 UI neutres ne marque pas, pour autant, des conditions idéales. On notera un nombre non négligeable d'orientations dans des filières professionnelles alors que le jeune dit lui-même avoir eu le choix de poursuivre en lycée général. Le propos n'est pas de dévaloriser les voies courtes mais de pointer le fait qu'elles peuvent représenter un frein à une poursuite d'études post-bac. Sans doute peut-on ici parler d'un ensemble composite de raisons : manque d'ambition du jeune, attentes modérées de la part de son environnement, pression plus ou

moins exprimée pour l'option d'une voie courte, surestimation, par le jeune, de ses propres aptitudes... Dans le même ordre d'idées, le dossier scolaire a été, dans 14 cas, déterminant pour l'orientation, mais rarement de façon positive : il a agi comme un frein, empêchant le jeune d'accéder à ce qu'il aurait aimé faire, ce qui pose la question des débuts de la scolarité, de la solidité des apprentissages au primaire et de la négociation de ce long passage de fragilité que peut constituer le collège, avec, en particulier, les questions liées au comportement.

Cette ambivalence se retrouve dans les ressentis suite à l'orientation puisqu'il y a autant de déçus que de satisfaits : *Oui, c'est un domaine qui me plaît bien, le contact avec les gens, discuter, oui j'aime bien* (**Harry**, 19 ans, BEP Vente 2^{ème} année, entretien N°20). *Du coup je me suis retrouvé en BEP Vente à M. P. à B. le dernier truc que j'ai choisi et que je ne voulais pas [..]. Ça a été deux années de galère* (**Jimmy**, 19 ans, CAP⁴⁵⁸ palefrenier, entretien N°1). Notons de plus qu'aucune des quelques UI traduisant une orientation d'opportunité n'est marquée par une appréciation positive.

Parmi les aides à la décision sur lesquelles le jeune a pu s'appuyer se trouvent classiquement les conseils reçus. Présents dans 12 UI, ils se révèlent positifs dans 2 cas, négatifs dans 3 et non déterminants dans 7, ce qui ne traduit pas un lien fort, en termes de transmission d'informations.

Au total, pour l'orientation, la prégnance des items neutres et la présence d'un quart d'items négatifs traduisent un degré de satisfaction mitigé, rappelant l'appréciation du lycée⁴⁵⁹, et révèlent une expression des jeunes eux-mêmes passablement optimiste. Mais cet enthousiasme modéré peut-il être considéré comme une spécificité des jeunes de l'ASE ?

⁴⁵⁸ Certificat d'aptitude professionnelle.

⁴⁵⁹ Voir paragraphe 14.3.2.1.

Tableau 14-17 : Parcours scolaire/ Adultes

Parcours scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative
Souvenirs des débuts à l'école	0	0	9	9	6,3%
Ressenti sur les débuts à l'école	0	0	1	1	0,7%
Primaire	15	5	1	21	14,7%
Collège ou équivalent	12	11	9	32	22,4%
Lycée ou équivalent	26	7	7	40	28,0%
Université, Enseignement supérieur	15	5	3	23	16,0%
Stages	2	1	4	7	4,9%
Changement d'école	3	3	1	7	4,9%
Soutien scolaire (parents, éducateurs...)	3	0	0	3	2,1%
Engagement scolaire actuel	0	0	0	0	0,0%
Total	76	32	35	143	100,0%

Les adultes se sont sensiblement plus engagés pour l'évocation de leur parcours scolaire que les ados. Ils relatent leur passage en primaire, au lycée et dans l'enseignement supérieur avec une forte positivité, alors que l'étape du collège fut plus contrastée.

Dans leur parcours, le changement d'école est décrit tantôt positivement, tantôt négativement au regard de la réussite scolaire (cela était d'ailleurs le cas pour les adolescents). L'arrivée dans une nouvelle école n'est pas nécessairement mal vécue, parfois même, elle est vivifiante : *Moi, c'est multiplié par autant d'expériences, autant d'écoles, autant de villes, autant d'endroits, parce qu'à chaque fois, c'était des nouvelles têtes, des nouvelles choses, et j'sais pas, c'était rigolo* (**Etienne**, enseignant, entretien N°62). Parfois encore, cela correspond à un changement de filière ou d'option, qui se termine bien. Mais sans doute faudrait-il distinguer l'instabilité qui s'accompagne d'une rupture de celle qui n'est que mobilité, et introduire l'idée d'instabilité perçue.

Quoi qu'il en soit, pour la population étudiée, le changement d'école n'a pas été décrit comme ayant constitué un handicap au déroulement de la scolarité ou une rupture marquée dans la vie de ces personnes.

Les moins de 10 ans évoquent les éléments suivants, au regard du parcours scolaire :

Tableau 14-18: Parcours scolaire/Enfants

Parcours scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative
Souvenirs des débuts à l'école	4	1	38	43	22,3%
Ressenti sur les débuts à l'école	3	2	1	6	3,1%
Primaire	67	18	51	136	70,5%
Changement d'école	1	1	0	2	1,1%
Soutien scolaire (parents, éducateurs...)	2	0	2	4	2,0%
Engagement scolaire actuel	0	0	2	2	1,0%
Total	77	22	94	193	100%

Cet ensemble représente ¼ des UI totales exprimées par les enfants. Marqué logiquement de l’empreinte du vécu en primaire et des souvenirs de l’arrivée à l’école, il se traduit par un engagement modéré et peu de propos négatifs. Comme pour les ados, le primaire, en tendance, se passe bien pour les plus jeunes.

14.3.2.2 Contenu

Les matières étudiées et leur évocation à différents stades de la scolarité représentent 10% des UI totales des ados (317/3201). Il s’agit d’une forte contribution, compréhensible dans la mesure où elle a constitué le terrain d’ancrage des entretiens.

Tableau 14-19 : Matières scolaires/ Ados/primaire

Matières scolaires	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative
Primaire - Français	14	9	9	31	34,8%
Primaire – Mathématiques	16	5	9	30	33,7%
Primaire – Histoire/Géographie	5	2	4	11	12,4%
Primaire - Sciences	5	2	1	8	9,0%
Primaire - Sport	2	0	2	4	4,5%
Primaire - Arts plastiques	3	0	1	4	4,5%
Primaire - Anglais	0	1	0	1	1,1%
Primaire - Musique	0	0	0	0	0,0%
Total	45	20	24	89	100,0%

Le primaire mobilise 28% des UI relatives aux matières, avec un engagement de 73%. Le français et les mathématiques sont les domaines les fréquemment abordés. En tendance, en début de scolarité, les résultats sont bons.

Tableau 14-20 : Matières scolaires/Ados/collège

Matières	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI Neutres	Total
Collège – Maths	14	16	11	41
Collège – Anglais	16	10	7	33
Collège – Français	8	14	8	30
Collège – Histoire/Géographie	9	7	2	18
Collège – Sport	12	0	6	18
Collège - Physique	5	4	2	11
Collège – Biologie	0	7	2	9
Collège - Allemand	2	2	3	7
Collège – Latin, grec	1	0	6	7
Collège - Arts plastiques	1	3	1	5
Collège - Espagnol	2	1	2	5
Collège - Technologie (EMT)	2	2	2	6
Collège - Musique	1	1	2	4
Total	73	67	54	194

Les UI relatives aux disciplines en collège représentent plus de 60% des UI des matières (194/317). L'engagement y est du même ordre qu'en primaire. Les mathématiques sont les matières dont on parle le plus, mais surtout pour évoquer des difficultés. Il en est de même pour le français. Ces deux disciplines paraissent donc particulièrement impactantes, contribuant ainsi à fragiliser ce passage. L'anglais est évalué favorablement, ainsi que l'éducation physique.

Tableau 14-21 : Matières scolaires/Ados/lycée

Matières	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Lycée - Français	2	3	2	7
Lycée - Maths	3	3	1	7
Lycée – Physique	3	0	3	6
Lycée - Philosophie	3	3	0	6
Lycée – Anglais	2	0	0	2
Lycée - Biologie	1	0	1	2
Lycée - LV2	1	0	1	2
Lycée - EPS	1	0	0	1
Lycée - Économie	1	0	0	1
Total	17	9	8	34

Les UI relatives aux matières en lycée représentent 11% des UI des matières des ados. C'est à ce stade du cursus scolaire que l'engagement est le plus prononcé, ce qui peut vraisemblablement être mis en relation avec l'âge des jeunes, un degré de maturité et une capacité d'analyse supérieurs. Il y a une moindre négativité qu'au collège, que nous avons déjà repérée au travers des questionnaires⁴⁶⁰, mais qui ne doit pas occulter des difficultés.

Sur la totalité du parcours vécu, les ados présentent donc le tableau suivant :

Tableau 14-22 : Ados/Matières sur l'ensemble du parcours scolaire

Matières	Nombre d'UI Positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence relative ⁴⁶¹	Engagement	Orientation relative
Primaire	45	20	24	89	28,1%	73,0%	7,8%
Collège	73	67	54	194	61,2%	72,2%	1,8%
Lycée	17	9	8	34	10,7%	76,5%	2,5%
Total Matières tous cycles confondus	135	96	86	317	100%	72,8%	

S'y retrouvent un engagement du même ordre au long de la scolarité mais, comme souligné précédemment, un net décrochement, en termes d'orientation, entre le primaire et le collège.

Tableau 14-23 : Adultes/Matières sur l'ensemble du parcours scolaire

Matières	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Fréquence	Engagement	Orientation relative
Primaire	21	7	1	29	25,2%	96,5%	12,2%
Collège	20	12	9	41	35,6%	78,0%	6,9%
Lycée	9	11	2	22	19,2%	90,9%	-1,7%
Enseignement supérieur	15	5	3	23	20,0%	86,7%	17,4%
Total Matières tous cycles confondus	65	35	15	115	100%	86,6%	

Pour les adultes, les UI relatives aux matières représentent 17,6% des UI qui les concernent. Les résultats perdent en favorabilité du primaire au lycée, pour retrouver un niveau de positivité élevé après le baccalauréat : 15 UI positives, 5 négatives et 3 neutres.

⁴⁶⁰ Voir paragraphe 13.5.5.

⁴⁶¹ Sur les 317 UI relatives aux matières.

Cette dernière période se dégage logiquement comme ayant revêtu une importance spécifique, ouvrant le devenir professionnel en particulier.

Chez les moins de 10 ans, les UI relatives aux matières scolaires représentent 8,3 % des UI et ne recouvrent bien sûr que le parcours en primaire. Elles se traduisent par un engagement supérieur à la moyenne des UI transmises par les enfants : il s'agit d'un domaine connu, sur lesquels ils ont matière à s'exprimer. L'appréciation est positive, les domaines posant le plus de problèmes étant le français et les mathématiques.

Tableau 14-24 : Enfants /Matières sur l'ensemble du parcours scolaire

Matières	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Primaire - Français	14	4	5	23
Primaire – Mathématiques	8	6	8	22
Primaire – Histoire/Géographie	2	0	0	2
Primaire - Sciences	2	0	4	6
Primaire - Sport	3	0	3	6
Primaire - Arts plastiques	0	1	1	2
Primaire - Anglais	3	0	0	3
Primaire - Musique	0	0	1	1
Total	32	11	22	65

Au total, et pour l'ensemble de la population, si le primaire s'avère favorable, il donne régulièrement lieu à des prolongements qui le sont moins : le collège marque l'émergence de difficultés nettes et le lycée, souvent mieux vécu, se traduit par des résultats variables selon les filières⁴⁶². Le français et les mathématiques posent souvent problème, tandis que l'EPS est évaluée favorablement par tous.

14.3.3. Analyse de la réussite scolaire

14.3.3.1. Conditions de son expression

Les UI relatives à l'analyse que les ados portent sur leur propre réussite représentent 5,5% des UI qui les concernent. L'engagement y est, de façon générale, très fort (115 unités positives ou négatives sur 139).

⁴⁶² 5 adultes sur 7 ont fait un baccalauréat général et se souviennent de leurs difficultés au lycée. Les ados que nous avons rencontrés sont, quant à eux, majoritairement en filière professionnelle.

Tableau 14-25 : Analyse de la réussite scolaire /Ados

Analyse de la réussite scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Aptitudes/disposition pour les études	37	9	7	53
ANALYSE DU JEUNE DE SA REUSSITE : ÉTUDIER, SEUL MOYEN DE REUSSIR, S'EN SORTIR	19	0	2	21
Analyse du jeune de sa réussite : Soutien de la FA/Éducateurs en foyer	14	0	0	14
Analyse du jeune de sa réussite : Travail - Aime étudier	15	0	7	22
<i>Analyse du jeune de sa réussite : Qualité de l'enseignement</i>	0	2	2	4
<u>Analyse du jeune de sa réussite : Pas de réaction à la situation familiale</u>	6	0	1	7
<u>Analyse du jeune de sa réussite : Faire face aux épreuves, s'endurcir</u>	1	0	0	1
Analyse du jeune de sa réussite : A rencontré des enseignants et travailleurs sociaux marquants	1	0	0	1
<u>Analyse du jeune de sa réussite : Veut faire mieux que ses parents</u>	4	0	0	4
Analyse du jeune de sa réussite : A toujours aimé apprendre	3	0	0	3
<i>Analyse du jeune de sa réussite : Stabilité, disponible pour apprendre</i>	3	0	3	6
ANALYSE DU JEUNE DE SA REUSSITE : VOLONTE DE FAIRE UN METIER QU'IL AIME	1	0	0	1
Analyse du jeune de sa réussite : Rencontres, fréquentations	0	0	2	2
Total	104	11	24	139

Les jeunes identifient les leviers suivants à leur réussite⁴⁶³ :

Une disposition pour les études (78 UI/139)

UNE PRISE DE CONSCIENCE QUANT A LEUR ROLE POUR L'AVENIR (22 UI/139)

Des soutiens et des rencontres marquantes (17 UI/139).

Une prise de distance vis-à-vis de la situation d'origine (12 UI/139)

Autres (10 UI/139)

Les jeunes rencontrés se décrivent comme étant eux-mêmes les principaux acteurs de leur réussite, ce qui peut être entendu comme l'expression positive de leur propre valeur et

⁴⁶³ Se référer à la typographie.

constituer un indice supplémentaire de leur inscription dans un processus de résilience. Ce rôle premier de l'individu était déjà souligné dans les questionnaires par les adultes travaillant autour des jeunes : ces adolescents s'évaluent donc positivement et sont aussi évalués ainsi.

14.3.3.1.1. Une disposition pour les études

Même si la scolarité ne déclenche pas invariablement de l'enthousiasme, puisque 14 UI sont neutres et 9 négatives, ce qui est massivement mis en évidence ici est un goût naturel pour l'école, des facilités, le fait que l'on a toujours aimé apprendre, que l'on aime travailler scolairement. Au total, cela concerne 56% des UI relatives à l'analyse faite par les jeunes eux-mêmes, avec un taux d'engagement de 82% et une forte orientation positive. Cette attitude est également répartie entre les filles, qui l'expriment surtout avant 13 ans, et les garçons, chez qui elle apparaît en général plus tardivement.

Cette disposition, ce goût général pour l'école et les apprentissages occupent la première place au rang des facteurs de réussite fournis par les jeunes eux-mêmes. Il s'agit également d'un premier pan explicatif du sens conféré aux études, liant connaissance et plaisir.

14.3.3.1.2. Une prise de conscience quant au rôle de l'école pour l'avenir

Est ici mis en évidence le fait de réaliser que la réussite dans la vie passe par la réussite scolaire. Ce caractère utilitaire - qui n'exclut d'ailleurs pas le plaisir d'apprendre - s'exprime dans 22 UI/139 avec un fort taux d'engagement et une orientation positive marquée (aucune UI négative). Pour un certain nombre de ces jeunes de l'ASE, étudier apparaît en effet comme le moyen de s'en sortir. Cette voie, que l'on trouve essentiellement chez des jeunes filles (18 UI sur 22, 6 filles et 3 garçons), est exprimée par des jeunes au-delà de 14 ans : *L'année prochaine, j'ai 16 ans, l'école n'est plus obligatoire, si je stoppe, les autres ils s'en foutront, je serai un numéro parmi beaucoup d'autres et c'est ça que je ne veux pas...* (**Sabrina**, 15 ans, 4^{ème}, entretien N°36).

Pour autant, dans un contexte général de doute, les questionnements sur l'avenir sont nombreux et révèlent, en tendance, un optimisme mesuré.

Tableau 14-26 : Principales données issues du sujet « perspectives d'avenir⁴⁶⁴ »/Ados

AVENIR	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Se projette dans l'avenir	77	12	118	207
Confiance/ Scepticisme en l'avenir	15	4	7	26
Avenir vu au travers de l'activité professionnelle	11	2	24	37
Total	103	18	149	270

Les préoccupations à propos du futur concentrent 8,4% des UI totales des ados. Un double questionnement est à l'œuvre ici : l'avenir est-il envisagé et si oui, comment ?

La première interrogation est largement prédominante (207 UI). Cependant, dans plus de la moitié des UI, la neutralité de la réponse ne crée aucun lien, qu'il soit positif ou négatif, relativement à la réussite scolaire : l'engagement est ici des plus bas. Si l'on exclut maintenant ces UI non engagées, il ressort que les apports sont nettement positifs (77 UI positives, 12 UI négatives). Les dires qui expriment de façon tranchée une projection dans l'avenir laissent par conséquent entrevoir une posture confiante des personnes interrogées.

La nature de la relation à l'avenir donne lieu, quant à elle, à moins de développements, (seulement 26 UI). Positives pour 15 d'entre elles, elles traduisent, en tendance, une confiance en l'avenir, ce qui n'exclut pas des cas d'incertitude ou de scepticisme. Cette tendance pourrait se nourrir, pour partie, des perspectives d'activité professionnelle : sans sombrer dans le pessimisme, les jeunes de l'ASE restent confiants mais prudents, ce qui n'est somme toute pas surprenant dans le contexte socio-économique de ce début de XXI^{ème} siècle.

Le fait de vouloir assurer son avenir au travers de son activité professionnelle est légitime (37 UI). Cependant, ce sont les propos codés neutres qui, majoritairement, s'en dégagent, s'inscrivant dans la mouvance générale.

Si l'école est donc considérée positivement dans sa fonction de préparation de l'avenir, la confrontation à la réalité et la difficulté à se représenter plus tard tend à modérer cet optimisme, dans la lignée de la tendance générale assignée au sujet « perspectives d'avenir ».

14.3.3.1.3. Des soutiens et des rencontres marquantes

La présence de personnes signifiantes rassemble différentes appellations : soutien, rencontres, fréquentations... L'examen des entretiens montre qu'elle s'exerce, de plus, à des

⁴⁶⁴Voir paragraphe 14.2.2.

moments différents de la vie, selon des modalités variées, et qu'elle produit des résultats eux-mêmes divers. Il s'agit donc d'un axe transversal. Aussi prenons-nous l'option de réunir dans un même chapitre, à venir, tout ce qui y a trait⁴⁶⁵.

14.3.3.1.4. Une prise de distance vis-à-vis de la situation d'origine

Il s'agit d'un thème complexe : tantôt, les personnes rencontrées ont établi, elles-mêmes, un lien entre leurs résultats scolaires et l'état de leurs relations avec leur famille d'origine, tantôt la liaison n'a pas été exprimée, le lien avec les parents étant seulement exposé.

De façon générale, le lien des ados avec la famille d'origine est évoqué au travers de 114 UI ; relativement à la vie scolaire du jeune, il est présent par 135 UI. Il s'agit donc d'un thème récurrent, émergeant à 7,7% des UI des ados et qui a fait l'objet d'énoncés tranchés, en tendance (66% d'engagement).

Tableau 14-27 : Liens avec la famille d'origine/Ados

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Liens FO - Jeune	28	36	50	114
FO et scolarité				
FO et scolarité du jeune	58	33	29	120
Regard de la FO sur les résultats scolaires	3	0	3	6
Sentiment du jeune sur la posture de sa FO sur sa scolarité	3	1	3	7
Réussite scolaire sans la FO	2	0	0	2
Total	94	70	85	249

De façon générale, et sans parler d'école, les liens sont décrits avec peu de passion et la place des items négatifs y est forte, traduisant un grand nombre de relations difficiles. Il apparaît cependant malaisé de porter sur cet aspect un regard assuré : nous nous situons avec un public d'adolescents et cette période n'est pas la plus caractéristique de liens exprimés positivement entre parents et enfants. Pour autant, et exception faite des 10-12 ans, moins catégoriques, un certain nombre de témoignages laissent peu de place à l'ambivalence : *C'est méchant mais pour moi, mes parents, ce ne sont pas mes parents. Pour moi, ma mère, c'est*

⁴⁶⁵ Voir paragraphe 14.3.5.

peut-être elle qui m'a mis au monde mais pour moi, c'est celle qui s'occupe de nous et qui nous apprend donc pour moi. Voilà ! (Camille, 19 ans, BP de coiffure, entretien N°2).

Relativement à cet aspect particulier qu'est la scolarité, les propos sont beaucoup plus tranchés (75,5% d'engagement) et la place des UI positives est plus forte. Cette positivité émane de deux canaux :

- Le travail réalisé par le jeune lui-même, qui, le mettant à distance de sa famille, le préserve et le place dans des conditions d'apprentissage favorables.

- La famille elle-même, qui, par ce qu'elle fait ou renvoie, soutient la réussite.

Le premier cas de figure émane de l'analyse menée par les jeunes : au regard de la réussite scolaire, 7 UI suggéraient une absence de réaction quant à cette situation familiale particulière, 4 indiquaient une volonté de vivre différemment des parents et 1 UI marquait que la situation vécue avait endurci et permis de faire face aux épreuves⁴⁶⁶. Notons que, sur ces 12 UI, 11 sont positives et 1 neutre, ce qui traduit une détermination forte des propos :

- Relativement à l'absence de réaction, les 7 UI sont toutes positives ou neutres. La distance aurait-elle engendré de la protection ? *Je pense que, complètement à l'inverse des autres, je ne voyais plus ma mère, depuis la 4^{ème}, ça ne m'a pas posé forcément de problèmes et mon père n'était pas forcément présent aux visites, c'était les visites quand il voulait, c'était des excuses bidons, donc j'ai arrêté, j'ai coupé les ponts (Guillaume, 16 ans, 1^{ère} bac pro électronique, entretien N°40).*

- La perspective de vivre autrement que ses propres parents (4 UI positives /4), comme moteur à la réussite scolaire, concerne 2 filles et 2 jeunes hommes de 16 et 19 ans. *Moi je me suis donné l'objectif de ne pas devenir comme ma mère et tout faire pour, donc ça m'a vraiment motivée. Oui, je veux réussir ma vie, mes études, mon travail (Lara, 14 ans, 4^{ème}, entretien N° 22).*

Se tenir à distance de sa famille, car la proximité serait plus douloureuse, plus risquée aussi, car elle pourrait entraîner sur des pistes que l'on ne veut pas emprunter, se tenir à distance aussi parce que l'on est devenu, par suite des épreuves ou par elles, différent justement... ou encore que l'on n'a pas eu le moindre choix...

⁴⁶⁶ Voir tableau 14-25, au paragraphe 14.3.3.1.

Le second cas de figure englobe la posture de la famille par rapport à l'école, avec 66 UI positives, 34 négatives et 35 neutres, éléments qui ne sont pas sans rappeler les résultats issus des questionnaires, à propos de l'implication des parents dans la scolarité⁴⁶⁷. De fait, rares sont les parents pour lesquels le jeune a dit qu'ils ne s'intéressaient pas du tout à son travail et à ses résultats⁴⁶⁸, même si cet intérêt peut prendre différentes formes⁴⁶⁹ : *Ils m'engueulaient un peu, ils disaient qu'il fallait travailler plus, sinon tu vas jamais y arriver...* (**Adrien**, 16 ans, 1^{ère} année bac pro paysagiste, entretien N°8) ; *Trouve un travail euh, et ça sert à rien de faire des études. Fais un travail, travaille et gagne de l'argent, c'est mieux* (**Ali**, 19 ans, 1^{ère} année de médecine, entretien N°52). La négativité est donc régulièrement présente : elle peut s'exprimer par une absence d'intérêt des parents, relativement au travail scolaire ou aux résultats ou, à l'inverse, pour 5 jeunes, par un travail scolaire supplémentaire, exigé par les parents, et souvent vécu comme excessif. Les ados les plus jeunes sont cependant moins critiques.

Par ailleurs, la relation qui existe entre les jeunes et leur famille d'origine ne peut se mesurer à l'aune de ce qu'elle laisse à voir aux accueillants en particulier. Ainsi, ce qui peut être considéré, par des adultes, comme un investissement minimal de la part de parents ne sera pas nécessairement perçu comme tel par le jeune. *Ben, déjà, j'avais promis à mon papa que je ferais tout pour bien réussir à l'école*, dit **Tiffany**, 13 ans, en 4^{ème} (entretien N°25), évoquant un père décédé, qui avait l'habitude de s'occuper des leçons. Les pensées de ces jeunes leur appartiennent tout comme leur relation avec leur famille et il convient sans doute d'être prudent pour éviter des jugements hâtifs.

C'est donc, au total, le constat de relations plus complexes qu'il n'y paraît, où le rôle des parents, quand bien même ils sont absents physiquement, peut s'exercer sur la scolarité, et ce, dans une direction comme dans l'autre. Quelques jeunes semblent puiser courage et détermination par les pensées qu'ils entretiennent à l'endroit de leur famille, mais la très grande majorité se répartit en deux options d'égale importance : prendre de la distance, ou osciller entre relative indifférence, résignation, convention, transmission d'informations, sensibilité aux encouragements...

⁴⁶⁷ Voir paragraphe 14.7.3.5. : nous notions alors que sur 67 messages de parents de jeunes en réussite, 47 étaient à connotation positive, 10 comportaient des éléments négatifs et 10 traduisaient une absence d'expression.

⁴⁶⁸ Pour mémoire, sur 131 questionnaires relatifs à des jeunes en réussite scolaire, nous dénombrons 137 personnes des familles d'origine impliquées, à un titre ou un autre, dans la scolarité.

⁴⁶⁹ Ont été codés en positifs les UI marquant les encouragements, le fait de regarder les cahiers...

14.3.3.1.3. Autres

Quelques éléments, non significatifs quantitativement, clôturent les éléments d'analyse de la réussite scolaire des ados :

- La qualité de l'enseignement ne fait pas l'objet d'une appréciation positive. Ce n'est pas à elle que les jeunes attribuent leur réussite.
- La stabilité de l'accueil et la disponibilité pour apprendre sont peu citées mais elles ne sont toutefois pas évaluées négativement.

14.3.3.2. Le cas des adultes et des enfants

Si l'on se livre maintenant, pour les adultes, à la même analyse et aux mêmes regroupements que pour les ados, on obtient les éléments suivants :

Tableau 14-28 : Analyse de la réussite scolaire /Adultes

Analyse de la réussite scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Aptitudes/disposition pour les études	17	0	1	18
ANALYSE DE SA REUSSITE : ÉTUDIER, SEUL MOYEN DE REUSSIR, S'EN SORTIR	3	0	0	3
Analyse de sa réussite : Soutien de la FA/Éducateurs en foyer	8	1	0	9
Analyse du jeune de sa réussite : Travail - Aime étudier	1	0	0	1
Analyse de sa réussite : Qualité de l'enseignement	0	4	0	4
<u>Analyse de sa réussite : Pas de réaction à la situation familiale</u>	0	0	1	1
<u>Analyse de sa réussite : Faire face aux épreuves, s'endurcir</u>	3	0	2	5
Analyse de sa réussite : A rencontré des enseignants et travailleurs sociaux marquants	4	0	0	4
<u>Analyse de sa réussite : Veut faire mieux que ses parents</u>	0	0	0	0
Analyse de sa réussite : A toujours aimé apprendre	1	0	0	1
Analyse de sa réussite : Stabilité, disponible pour apprendre	0	0	0	0
ANALYSE DE SA REUSSITE : VOLONTE DE FAIRE UN METIER QU'IL AIME	1	0	1	2
Analyse du jeune de sa réussite : Rencontres, fréquentations	0	0	0	0
Total	38	5	5	48

- **Une disposition pour les études 20/48**
- Des soutiens et des rencontres marquantes 17/48
- Une prise de distance vis-à-vis de la situation d'origine 6/48
- UNE PRISE DE CONSCIENCE QUANT A LEUR ROLE POUR L'AVENIR 5/48

L'analyse de la réussite scolaire chez les adultes met en évidence, comme chez les ados, quoique de façon moins fréquente, le rôle indiscutable joué par leurs propres ressources (19 UI positives, 1 neutre). C'est peut-être parce qu'ils sont aujourd'hui engagés professionnellement et, pour la plupart, familialement, qu'ils ne citent que rarement l'argument de la réussite scolaire comme condition d'un avenir favorable. En revanche, ils soulignent le rôle joué par leurs accueillants en particulier, qui ne doit pas être confondu avec ce qu'ils expriment à propos de leur placement, de façon générale : *Mais, pour moi, la base, ça a été mes parents, c'est le fait d'être tout le temps présent, tout le temps, tout le temps* (**Françoise**, éducatrice, qui a toujours considéré sa famille d'accueil comme ses parents, entretien N°61). Enfin, le fait de s'être, d'une certaine manière, distancié de la famille d'origine est régulièrement présent chez eux aussi. *C'est une fracture, elle a été faite et puis voilà, on passe à autre chose. Je pense que ça m'a beaucoup aidée. Plutôt que de ressasser le passé... [...] Je sais pas. Justement, je ne m'intéresse pas à savoir, ça ne m'amène rien de plus* (**Josiane**, artiste peintre et animatrice, entretien N°65). Mais il est vrai que, comme chez les ados, la mise à distance n'est pas la seule stratégie possible, la plupart des adultes faisant état d'un placement avec des retours en famille, ou tout au moins des visites régulières, et, dans la majorité des cas, de relations que leur expression d'adultes, tout au moins, ne présente pas comme ayant été conflictuelles.

Enfin, chez les enfants, l'analyse de la réussite scolaire représente 10,5% des UI qui les concernent (82/783) :

Tableau 14-29 : Analyse de la réussite scolaire/ Enfants

Analyse de la réussite scolaire	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Aptitudes/dispositions	45	8	24	77
ANALYSE DU JEUNE DE SA REUSSITE : ÉTUDIER, SEUL MOYEN DE REUSSIR, S'EN SORTIR	2	0	0	2
Analyse du jeune de sa réussite : Travail - Aime étudier.	1	0	2	3
Total	48	8	26	82

Ce sont surtout la faible proportion d'UI négatives et le nombre limité de facteurs explicatifs qui sont à remarquer ici : nous nous trouvons, avant tout, en présence d'enfants qui aiment l'école et apprennent sans trop de problèmes.

14.3.3.3. Bilan

L'analyse que portent les personnes rencontrées sur leur propre réussite scolaire laisse apparaître deux grands pôles : majoritairement, ceux qui s'en sortent scolairement sont animés d'une motivation intrinsèque : ils aiment l'école, les apprentissages, ils travaillent par goût, ont des facilités. Ils ne disent pas être animés par des actants extérieurs. Ce sont des passionnés, pour qui l'intérêt et le goût en eux-mêmes suffisent, sans qu'il soit nécessaire de les instrumentaliser ou de les utilitariser à l'excès. A côté de cela ou conjointement s'exercent des motivations que nous qualifierions d'extérieures. Sous ce registre, nous placerons, en amont et au fil des apprentissages, le soutien de personnes significatives, et en aval, l'appel que peut produire la perspective de « réussir sa vie ». Cette motivation extrinsèque ne veut toutefois pas dire que les jeunes n'en sont pas acteurs, car il convient qu'ils la fassent vivre pour qu'elle devienne opérationnelle.

Dans les deux cas, il s'agit d'une mise en œuvre très personnelle, qu'il importe de rattacher aux individualités et aux parcours de chacun. Si les caractéristiques personnelles semblent devoir être observées, il faudra, de plus, s'arrêter à ce qui fait la spécificité de l'existence des personnes que nous étudions : leur placement. Enfin, et sans se limiter au strict cadre de la réussite scolaire, chacun aura nécessairement rencontré des personnes qui l'auront marqué et qui auront participé à son élan : il sera utile d'étudier leur rôle.

14.3.4 Portrait

14.3.4.1. Caractéristiques personnelles

Présents en continu dans les entretiens, les traits personnels n'apparaissent pas toujours avec clarté. Afin de ne pas prendre le risque d'un double comptage, nous nous sommes limitée à ce qui ressortait du sujet « caractère, personnalité ». Cela constituera l'ossature du thème, ses grandes lignes, qui seront développées par l'analyse littéraire.

Tableau 14-30 : Indicateurs sur le caractère et la personnalité des ados

N° des items	CARACTERE, PERSONNALITE	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total	Pour information : répartition des UI par genre
3	Conscientieux	26	0	8	34	6F13 10G21 ⁴⁷⁰
2	Aime les gens, sociable	17	2	11	30	8F14 7G16
4	Joyeux, blagueur	13	0	6	19	6F8 7G11
1	Timide, réservé, solitaire	2	5	17	24	5G16 3F8
4	Joyeux, blagueur	13	0	6	19	6F8 7G11
11	Fort caractère, volontaire	6	1	12	19	7F16 3G3
7	Aide les autres	9	0	4	13	4F5 5G8
27	Dans le doute	0	5	4	9	3F4 3G5
15	Déterminé	3	0	5	8	2F7 1G1
17	Têtu	3	2	2	7	1F1 2G6
12	Indiscipliné, dilettante	2	5	0	7	1F2 1G5
14	Calme, patient	3	0	3	6	1F1 4G5
16	Organisé	0	0	6	6	3F6
29	Mature	5	0	0	5	1F1 2G4
10	Aimable, sympathique	3	0	2	5	1F1 4G4
28	Dans une bulle, capable de faire abstraction	3	0	1	4	2F3 1G1
22	Gentil	1	0	4	5	1F1 2G4
9	Excité, énervé	0	0	4	4	4F4
13	Autonome	2	0	1	3	2F2 1G1
21	Egoïste	0	1	2	3	1G3
18	Stressé	0	1	1	2	1G2
20	Différent des autres	0	2	0	2	2F2
23	Rêveur, dans la lune	1	0	0	1	1F1
6	Paresseux	0	0	1	1	1G1
Total		99	24	94	217	

A l'analyse, des traits opposés se dégagent :

⁴⁷⁰ 6 filles pour 13 UI et 10 garçons pour 21 UI.

Tableau 14-31 : Oppositions de traits de caractère et de personnalité/Ados

<p>Tourné sur soi-même : items 1, 20, 21</p> <p>29 UI ; 13,4% de fréquence relative, 37,9% d'engagement ; -3,2% d'orientation relative.</p>	<p>Ouvert sur les autres : items 2, 4, 7, 10, 22.</p> <p>72 UI ; 33,2% de fréquence relative ; 62,5% d'engagement ; +18,9% d'orientation relative.</p>
<p>Excité, stressé : items 9, 18.</p> <p>6 UI ; 2,8% de fréquence relative; 16,6% d'engagement ; -0,5% d'orientation relative.</p>	<p>Calme, mature : items 14, 29.</p> <p>11 UI ; 5,0% de fréquence relative ; 72,7% d'engagement ; +3,7% d'orientation relative.</p>
<p>Hors de son travail, virevoltant : 6, 12, 23, 27.</p> <p>18 UI ; 8,3% de fréquence relative ; 72,2% d'engagement ; -3,2% d'orientation relative.</p>	<p>Concentré sur son travail, déterminé : 3, 11, 13, 15, 16,17, 28⁴⁷¹.</p> <p>81 UI ; 37,3% de fréquence relative, 56,7% d'engagement ; +18,4% d'orientation relative.</p>

Les fréquences les plus prononcées montrent qu'il existe chez les ados rencontrés une inclination au travail suivi, de façon générale et à l'ouverture aux autres. Ces deux tendances sont aussi à rattacher à une favorabilité marquée, comme le traduit l'orientation relative. En outre, si, relativement à la composition de la population, l'ouverture aux autres est équitablement répartie entre UI masculines et UI féminines, le fait de se tenir à son travail avec force et détermination est davantage le fait des jeunes filles (48 UI sur 82).

A l'inverse, avec une fréquence bien moindre et un engagement faible qui invite à la prudence, un certain repli sur soi se traduit, entre autres, par des résultats moins bons, tout comme le fait d'être moins concentré ou moins fixé sur un objectif. Ce sont davantage les garçons que l'on retrouve pour le fait d'être tourné vers soi-même (19 UI/29), le fait d'être en dehors de son travail étant équitablement partagé, quel que soit le genre. Enfin, attitudes calmes et attitudes d'excitation ne se traduisent pas par la même favorabilité, les premières étant les plus empreintes de positivité. Cependant, ici, le faible nombre d'UI se prête mal à une analyse plus fine, y compris selon le genre.

Le fait d'être orienté sur soi-même semble donc en lien avec une moindre réussite scolaire : difficulté à prendre de la distance relativement à un passé douloureux ? ou stratégie

⁴⁷¹ Nous avons fait le choix de placer ici « dans une bulle, capable de faire abstraction » et non dans la rubrique « tourné sur soi-même », car ce trait de caractère fait davantage référence, dans les entretiens, à une aptitude ou une volonté de se concentrer pour réussir à l'école qu'à une velléité d'isolement.

de protection, sans retentissements tangibles sur la scolarité, comme pourrait le laisser supposer l'importance des UI neutres ? A l'inverse, le fait de s'ouvrir aux autres apparaît favorable à la réussite. Serait-ce une façon de s'écarter de ses propres soucis ? Quoi qu'il en soit, les ados que nous étudions se retrouvent plus nombreux dans cette configuration. En outre, l'investissement dans le travail est confirmé comme étant l'une des clés de la réussite scolaire : c'est une stratégie reconnue et d'autant plus efficace qu'elle s'accompagne de concentration, de ténacité et de maîtrise de soi.

Pour les adultes, les traits de caractère représentent 9,3% des UI qui les concernent, avec un engagement de 63,9% et une orientation positive (+3,2%). Les tendances repérées chez les ados se retrouvent, mais avec des fréquences bien plus faibles :

Tourné sur soi-même : 8 UI (orientation négative)

Ouvert sur les autres : 19 UI (orientation positive)

Excité, stressé : 0 UI

Calme : 2 UI (orientation positive)

Hors de son travail : 2 UI (orientation négative)

Concentré sur son travail, déterminé : 15 UI (très forte orientation positive)

Pour les moins de 10 ans, les traits de caractère représentent 6% des UI qui les concernent. On ne note qu'une UI marquant le fait d'être tourné sur soi-même, contre 16 traduisant une ouverture vers les autres. 12 UI expriment une inclination vers un travail déterminé (orientation positive) et 9 une moindre concentration (orientation négative). Il y aurait aussi plus d'excitation que de calme, mais la faible fréquence ne permet pas de statuer définitivement.

Au total, et quelle que soit la classe d'âge, l'inclination à l'ouverture vers les autres et à la détermination regroupe de 60 à 70% des UI, avec, pour tous, et au regard de ces deux domaines, une orientation positive, c'est-à-dire une favorabilité pour les performances scolaires. A mesure que le temps passe, la dispersion s'amenuise, la maturité s'installe, la propension à atteindre ses objectifs s'affirme.

Ouverture vers les autres et centration sur soi ne sont pas nécessairement antinomiques : dans le travail de construction/reconstruction qui habite et anime les

adolescents en particulier, il est vraisemblable que les deux démarches soient même indispensables et complémentaires. Ceci est confirmé par le fait que, sur les 10 ados décrits comme tournés vers eux-mêmes, seuls 2 ne présentent pas de traits manifestes d'ouverture vers les autres. C'est également sur cette classe d'âge que l'on découvre avec le plus acuité force de caractère et stratégies de mise en œuvre : leur organisation, leur autonomie sont ainsi soulignées. Prise en charge personnelle, moyen de maîtriser son devenir, de se rassurer, façon de compter avant tout sur soi ? Autant de voies possibles pour tenter d'explicitier ces modalités, intermédiaires entre celles des enfants qui ne les mobilisent pas encore et celles des adultes qui sont parvenus à un stade où elles ne se dégagent pas spécifiquement, insérées qu'elles sont, pour certaines, à un état de fait, que l'on a moins tendance à questionner.

14.3.4.2. Vécu du placement

Tableau 14-32 : Vécu du placement/ Ados

Placement	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Age au 1er placement : 2 à 5 ans	1	0	7	8
Age au 1 ^{er} placement : 5 à 10 ans	0	0	7	7
Age au 1er placement : 10 à 15 ans	0	0	2	2
Age au 1er placement : Plus de 15 ans	0	0	1	1
Nombre de lieux de placement : 1	4	0	5	9
Nombre de lieux de placement : 2	0	1	4	5
Nombre de lieux de placement : 4	0	0	1	1
Nombre de lieux de placement : 5	0	0	2	2
Durée de placement : 1 à 3 ans	0	0	3	3
Durée de placement : 3 à 5 ans	0	0	6	6
Durée de placement : 5 à 10 ans	0	0	5	5
Durée de placement : 10 à 15 ans	1	1	3	5
Durée de placement : Plus de 15 ans				

Placement	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Raison du placement : divers	2	0	14	16
Raison du placement : Parents alcooliques	0	0	0	0
Raison du placement : Problèmes financiers	0	0	1	1
Raison du placement : Parents divorcés	0	3	2	5
Actuellement : Famille d'accueil	1	0	3	4
Actuellement : Maison d'enfants	0	0	1	1
Actuellement : Appartement autonome	0	0	5	5
A l'aise dans lieu de placement ?	3	1	0	4
Relation du jeune avec FA ou Maison d'enfants	16	4	4	24
Sentiment du jeune sur sa FA ou sa Maison d'enfants	13	2	2	17
Ressenti sur le placement	4	5	1	10
FA vs foyer	0	0	1	1
Placement et conséquences	0	0	3	3
TOTAL PERCEPTION/PLACEMENT	36	12	11	59
Services sociaux	0	4	1	5

Sur 22 UI portant sur l'âge au 1^{er} placement, seules 3 sont appréciées positivement, toutes les autres étant neutres. Globalement, il n'y a pas eu de passion à évoquer ce sujet. Le nombre de lieux de placement ne génère pas davantage d'informations tranchées : c'est la neutralité qui domine. C'est avec la perception sur le placement que l'on enregistre la fréquence la plus forte ; c'est aussi là qu'il y a le plus d'engagement. Les 55 UI relatives aux relations de la personne rencontrée avec ses accueillants sont discutées avec de la passion et une grande favorabilité, au regard de leur fréquence : 36 UI positives, 7 neutres, 12 négatives. Mais, parfois, les ressentis sont plus douloureux : *Ils m'aimaient pas, j'pense. Ils aimaient bien me couper les cheveux très court, m'habiller n'importe comment, me... m'enfermer dans la cuisine. Les faire suivre même jusque dehors si y avait personne en haut parce qu'ils avaient pas confiance en moi. Plein de petites choses comme ça, pas, pas gentilles, pas agréables ...* (**Jane**, 20 ans, BTS MUC, entretien N°9). Sur ces 55 UI qui portent sur les

relations entretenues dans le cadre du placement, 29 émanent de 11 filles et 26 de 14 garçons. Les filles ont été les plus expansives et aussi celles pour qui les énoncés ont été le plus codés négativement (14UI positives, 10 négatives, 5 neutres contre, pour les garçons, 22 UI positives, 2 négatives, 2 neutres). Il y aurait donc chez les filles une tendance plus forte à vivre difficilement le placement, ce qui confirme les résultats des questionnaires.

Ce qui est exprimé à propos des Services sociaux ne ressort que dans 5 UI, émanant toutes du même entretien, ce qui rend difficile un commentaire.

En résumé, le ressenti vis-à-vis du placement et des personnes qui l'assurent reste, de façon générale, positif, chez ces adolescents. Il en est de même chez les plus jeunes, même si nous n'avons que peu d'informations, puisqu'il nous a été demandé de réduire le plus possible cette partie de l'entretien.

L'examen des situations des adultes donne, en revanche, une appréciation sensiblement plus mitigée :

Tableau 14-33 : Vécu du placement/Adultes

	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
A l'aise dans lieu de placement?	0	0	0	0
Relation jeune avec FA ou Maison d'enfants	8	1	0	9
Sentiment du jeune sur sa FA (ou de la Maison d'enfants)	5	3	0	8
Ressenti sur le placement	0	1	0	1
FA vs foyer	2	0	2	4
Placement et conséquences	7	16	1	24
Total Ressenti/ placement	22	21	3	46

Leur évaluation demeure majoritairement positive à propos de l'accueil en tant que tel : *Je pense que j'ai quand même eu une enfance heureuse même si je ne vivais pas chez ma maman, j'étais aimée, je vivais à la campagne, je n'ai pas été si malheureuse que ça ! J'ai eu la chance d'être dans une famille d'accueil où ça s'est bien passé, j'y retourne régulièrement* (**Christine**, enseignante, entretien N°59). Mais elle devient plus critique sur les conséquences du placement, avec 7 UI positives et 16 négatives : *retentirait-il surtout en différé ? Ça a été trop dur petit pour que je, j'en ai trop bavé adolescent pour que, j'en ai vraiment, vraiment*

bavé (**Etienne**) ; *Bon, il y a le fait quand même, que quand je me suis retrouvée à la DASS donc euh... ça a été un moment atroce, je m'en rappelle de ce moment-là. Et je m'en rappelle très bien aussi d'être arrivée dans cette famille d'accueil et d'être restée un an sans parler, à ne pas ouvrir la bouche. Parce que... je pense qu'il y avait quelque chose de cassé* (**Josiane**). Les souvenirs demeurent intacts, de nombreuses années plus tard. Enfin, si la difficulté est presque toujours due au fait de devoir quitter sa famille d'origine, il est instructif de noter que, dans un cas, c'est la difficulté à y revenir qui est mise en avant : *Il y a eu des moments un peu difficiles, partir de la famille d'accueil, ça a été très difficile, aller vivre chez sa maman qu'on voit une fois tous les 15 jours et pendant les vacances... Ma maman c'était devenu MC, c'était un peu bizarre comme situation* (**Christine**).

En conclusion, le quotidien de jeune confié apparaît en tendance bien vécu et les relations sont plutôt bonnes avec l'accueillant, malgré quelques cas contraires, quelle que soit la classe d'âge. Cependant, c'est régulièrement plus tard, à l'âge adulte, que s'exprime surtout l'épreuve qu'a pu représenter le placement.

14.3.5. Personnes-ressources

Nous avons déjà évoqué ces personnes importantes pour le jeune et souligné combien les entretiens les citent à divers égards. Elles sont parfois reconnues partie prenante des résultats scolaires, mais, au-delà, un grand nombre d'entre elles a croisé le chemin des personnes confiées et y a joué un rôle essentiel, hors les murs de la classe ou le bureau des leçons. Ainsi se retrouvent-elles, au total, beaucoup plus nombreuses qu'au travers de la seule appellation « personnes marquantes⁴⁷² ».

Dans ce contexte, les principales personnes citées, en incluant toutes les données, sont, pour les ados :

- les accueillants (201 UI, dont 142 positives, 27 négatives et 32 neutres)
- les enseignants (192 UI, dont 124 positives, 23 négatives et 45 neutres)

D'autres sont également évoquées, notamment dans la famille d'origine :

⁴⁷² Voir paragraphe 14.2.2.

Tableau 14-34 : Personnes marquantes de la famille/Ados

Personnes marquantes de la famille d'origine	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Grands-parents	14	0	9	23
Frères et sœurs	6	3	24	33
Parents	8	6	3	17
Total	28	9	36	73

L'ensemble de ces personnes constitue donc un pôle très conséquent, mettant en lumière plus de 450 UI. L'engagement est fort : les personnes interrogées se sont passionnées pour le sujet et la favorabilité est très marquée.

Nous le disions, les accueillants ont une place capitale pour les jeunes, même si leur soutien peut être présenté de façon diffuse :

Tableau 14-35 : Lieu d'accueil et scolarité/Ados

Lieu d'accueil et scolarité	Nombre d'UI positives	Nombre d'UI négatives	Nombre d'UI neutres	Total
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune	79	11	16	106
Regard de la FA (ou la Maison d'enfants) sur les résultats scolaires du jeune	0	0	1	1
Succès sans le soutien de sa FA (ou des éducateurs de la Maison d'enfants) au plan scolaire	0	0	1	1
Total	79	11	18	108

L'intérêt des accueillants pour la scolarité des ados se traduit par un engagement fort de la part des jeunes et par une orientation nettement positive : *C'est vrai que ma famille d'accueil me motive vraiment, elle me dit que si je ne m'investis pas maintenant, plus tard ... (Lara)*. Relativement à cette stricte réussite scolaire des jeunes, le soutien des accueillants est souligné avec un engagement quasi-inconditionnel : *Elle aime quand on réussit, elle s'intéresse à ce qu'on fait, on aime parler de ce qu'on fait la journée. Oui, ils s'intéressent à ce que je fais à SJ et ça, depuis le début, oui (Jean, 15 ans, 2nde Systèmes électroniques numériques, entretien N° 23)*. On notera cependant que 11 UI font état d'éléments contraires,

relatant peu d'implication des accueillants ou une attitude qui ne favoriserait pas la réussite scolaire : *Ben... elle me dispute quand j'ai des... par exemple quand j'ai un 13, elle me dispute, quand j'ai un 14 elle est... Oui. Mais des fois c'est... c'est dur de faire mieux parce que, des fois quand on a 14, des fois tu sais... vous savez c'est la meilleure note...* (**Louisa**, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°43).

Mais cette fonction d'accompagnement ne se limite pas à la sphère scolaire pas plus qu'aux seuls assistants familiaux : les témoignages recueillis évoquent le rôle que peuvent endosser les accueillants, bien au-delà de leurs recommandations habituelles et strictement scolaires, en tant que professionnels bien sûr, mais aussi beaucoup plus largement, via leurs valeurs ou au travers de leurs enfants par exemple, entre complicité, exemplarité et émergence de perspectives : [...] *J'ai pris ISI parce que le fils de ma famille d'accueil avait pris ça et il m'avait un peu raconté et il trouvait ça super. [C'est lui qui t'a donné envie de faire ISI ?] Oui et aussi de faire de la musique, de la guitare, lui aussi est guitariste. [...] Je suis toujours content de le voir, mais, après, je le vois moins et puis on fait nos chemins* (**Peter**, 16 ans, seconde ISI, entretien N°18). Faire comme, mais avec son propre objectif...

En bref, si l'habitude et la régularité du quotidien peuvent masquer ou banaliser tout caractère exceptionnel, le rôle des accueillants est des plus importants, là encore par des modalités diverses.

Il n'est guère surprenant de trouver nombre d'enseignants parmi les personnes significatives : dans une étude fondée sur la réussite scolaire, il a bien sûr souvent été question des professeurs. Les traits positifs les plus évoqués se présentent ainsi, classés par ordre de fréquence décroissant :

- Est bon professeur (*explique bien, fait bien travailler*)
- Est sympathique, souriant-e, agréable, gentil-le
- Encourage, aide, donne confiance
- Est juste, ni dans les excès, ni dans l'exclusion
- A de l'humour, aime rire, fait rire
- Est à l'écoute des situations des élèves
- Est impressionnant par son savoir

A l'inverse, les traits négatifs qui ont le plus marqué les personnes que nous avons rencontrées sont :

- Des paroles ou des actes blessants
- Une sévérité excessive
- Une inadéquation vis-à-vis des besoins de la classe et de chacun.

Cependant, malgré une fréquence imposante des évocations d'enseignants, il est rare, à l'examen des entretiens, de réellement trouver des personnalités marquantes. Dans la très grande majorité des cas, il est, en effet, fait davantage état de généralités, qui ne sont pour autant nullement à négliger : aimer retrouver sa maîtresse, apprécier les vidéos en cours d'histoire... sont autant d'éléments signifiants pour les élèves et qu'il ne nous appartient pas de minorer. Mais l'inverse serait tout aussi excessif.

Dans cet ensemble, certains témoignages sont, malgré tout, éloquents : *En 3^{ème}, [...] on faisait un spectacle et [...] la prof de français que j'aimais bien m'a dit [...] que j'allais avoir le rôle principal. Je lui ai dit : 'Non, ça ne va pas être possible, il y a trop de texte à apprendre'. Elle m'a dit que 'si, ça allait bien se passer' et j'ai réussi à retenir toutes les parties (Harry)*. Les enseignants assurent certes la transmission du savoir mais la façon dont ils le font est, pour le moins, aussi marquante. Il est difficile, en l'absence de comparaison, de dire si les jeunes confiés sont plus sensibles à cet équilibre que d'autres publics. Les enseignants, de leur côté, sont-ils plus attentifs à ces situations particulières ? Sans doute pour certains : *J'avais une très bonne prof qui m'a beaucoup aidée, qui faisait du rattrapage pour moi. [...] En fait, c'est la seule personne avec qui je suis arrivée à parler de mon histoire, de mon passé, et c'était très rare pour moi de parler de ma vie à quelqu'un. [...] Elle m'avait écrit une lettre. [...] Quand j'ai lu cette lettre, j'ai été à la fois très heureuse mais très triste, je me disais, dans la vie, je ne rencontrerai pas une personne comme ça (Sabrina)*.

Quoi qu'il en soit, le fait que les enseignants soient très présents dans les entretiens, indique, à n'en pas douter, qu'ils ont un rôle capital, qu'ils ne soupçonnent probablement pas toujours.

Au rang des acteurs marquants, et après les enseignants et accueillants, se situe la famille d'origine, en particulier au travers des grands-parents et des frères et sœurs, même si plus de la moitié des UI les concernant sont neutres, ce qui traduit des influences peu prononcées. Les parents apparaissent, quant à eux, plus rarement.

- Les grands-parents, évoqués par 3 garçons et 2 filles, sont cités en tant que substitut familial, refuge, modèle ou initiateur. *Elle était tout le temps présente, elle était douce. Ma grand-mère, c'est vraiment elle qui a été présente à la place de ma mère, mais elle n'a jamais pris le rôle de ma mère (Lara) ; J'aimerais bien être policier aussi, donc voilà. Ben oui parce que mon grand-père était déjà inspecteur de police donc je pense que ça m'a donné envie. [...] J'ai toujours été fier de mon grand-père, je voudrais faire comme lui (Loïc, 18 ans, terminale bac pro Mécanique automobile, entretien N°19).*
- Les frères et sœurs mentionnés dans neuf entretiens, avec un statut de personne marquante, ne sont pas identifiés par la personne rencontrée comme ayant eu spécifiquement un rôle dans la réussite scolaire. Leur place est, nous le verrons, plus diffuse, même s'il apparaît indéniable, dans certains cas tout au moins, qu'elle ait été décisive pour l'engagement du jeune dans les études. Il est à noter que ces frères et sœurs jouent des rôles différents, en particulier selon leur âge.
 - o S'ils sont plus âgés, ils font régulièrement figure d'exemple.
 - o Ils peuvent également être présentés dans leur différence par rapport à la personne placée et en particulier relativement à leur perception du placement. *Mais j'ai toujours dit que ma famille, c'était ici ; déjà, c'est ce qui a bloqué surtout, fin on ne s'entendait déjà pas très bien avec mes frères et sœurs, et c'est ce qui a bloqué beaucoup parce que pour moi c'était ici (Camille).*

Au total, et c'est un aspect que nous avons déjà rencontré, il s'agit ici pour le jeune confié de s'inspirer de ce qui semble enviable et, à l'inverse, de prendre de la distance relativement à ce qui apparaît défavorable.

- Les parents, quant à eux, ne sont que rarement codés comme figures marquantes, même si sont nombreux les propos qui les concernent. **Louisa**, 12 ans, parle d'une omniprésence de sa mère restée dans son pays d'origine, mais elle fait figure d'exception : *C'est tout le temps grâce à ma mère que j'y arrive, je pense à elle et... et je vois son image même si je sais que ce n'est pas vrai, voilà.* A propos du travail scolaire, ils s'expriment régulièrement, nous l'avons vu⁴⁷³, mais sans qu'il s'agisse, le plus souvent, de propos engagés et décisifs. Dans quelques rares cas cependant, on

⁴⁷³ Voir paragraphe 14.3.3.1.4.

décèle un impact positif plus marqué : *Ils trouvent que je réussis assez bien. Ils sont assez proches de ce que je fais. Ma mère surtout*⁴⁷⁴ (**Johnny**, 14 ans, 3^{ème}, entretien N°4). Mais, en tendance, leur rôle est présenté avec réserve, pour le moins, et nous l'avons déjà évoqué, dans la perspective, pour un certain nombre de jeunes, d'avoir le moins possible de liens avec eux.

Au total, des parents évidemment marquants du fait même que ce sont eux, qui, d'une façon ou d'une autre, sont à l'origine du placement, mais qui, paradoxalement, ne ressortent pas nécessairement comme tels dans les entretiens. Lorsqu'ils sont décrits comme particulièrement signifiants, c'est rarement de façon positive, en particulier au regard de la scolarité.

- Un certain nombre d'« autres » personnes marquantes sont également à signaler. Ainsi, en lien avec le placement et l'accueil, les travailleurs sociaux, assez peu souvent cités, - et cela était vrai aussi dans les questionnaires - sont cependant ceux qui suscitent le plus d'engagement de la part des personnes rencontrées, avec, de surcroît, une favorabilité marquée. Les éducateurs d'établissements collectifs sont également cités parfois. Plus que pour leur accompagnement scolaire, ils sont appréciés pour leur gentillesse, leur aptitude à imposer un cadre et aussi car ce sont des médiateurs, capables d'expliquer des situations. Pour autant, et relativement à la population de jeunes accueillis en établissements, ces acteurs sont, au total, peu évoqués.
- Les copains ne peuvent être considérés, à proprement parler, comme étant des personnes marquantes, si l'on s'en réfère au contenu des entretiens. Seul un jeune fait état d'une amitié qui dure et l'aide : réservé, osant peu aller vers les autres, il apprécie le soutien de ce camarade qu'il connaît depuis la maternelle et avec qui il est en classe de longue date (**Guillaume**). En outre, le contenu général des entretiens montre que ces jeunes confiés n'ont pas de problèmes particuliers à nouer des relations avec leurs

⁴⁷⁴ Et l'assistante familiale, présente à l'entretien, d'ajouter : *Je ne sais pas ce qu'elle a fait, elle n'en parle pas mais elle a une bonne formation ; d'ailleurs, elle était très « française ». Elle travaillait à la bibliothèque de C. passé un temps, elle aide les enfants dans une école, elle aide les enfants en difficultés. Elle s'intéresse.*

pairs, même si 6 en particulier déclarent être plutôt solitaires (nous avons déjà rencontré cet élément dans l'étude des personnalités).

En résumé, les personnes, marquantes pour différentes raisons, n'interviennent pas toutes au même titre dans la vie des ados : si certaines sont chargées de les accompagner, d'autres peuvent ne se sentir investies d'aucune responsabilité vis-à-vis d'eux. Ainsi ne sont-elles pas également conscientes du rôle qu'elles peuvent exercer. Leur présence auprès du jeune a parfois été éphémère ; certaines sont décédées, certaines ne furent que croisées, d'autres jalonnent un quotidien. Parmi elles, les professionnels incarnent bienveillance et loi. Certains membres de la famille d'origine apportent surtout empathie et protection. Dans les deux cas, ces personnes, tutrices de résilience, ouvrent la perspective d'un possible, d'un avenir, que l'on s'identifie aux uns, que l'on admire les autres, que l'on réactive régulièrement dans sa vie la présence de quelques-uns ou que l'on ait été nourri durablement et de façon quasi-indélébile de celle des autres. Enfin, et c'est notamment le cas de parents, certaines personnes sont marquantes du fait de leur impact négatif sur le jeune, qui cherche à se distancier d'elles, nous y reviendrons.

Les jeunes enfants citent également de nombreuses personnes, même si, là encore, l'examen des entretiens ne montre que rarement des traits marquants : la famille d'origine est fréquemment citée, mais avant tout pour préciser les modalités de visite et de suivi scolaire, sans qu'il soit question de faits remarquables⁴⁷⁵. Comme chez les ados, accueillants et enseignants sont cités, à égalité, mais dans des proportions moindres, et, pour cette classe d'âge aussi, avec des appréciations favorables⁴⁷⁶. Enfin, et c'est une spécificité des enfants, on trouve de nombreux/ses copains-copines, sans que cela se traduise pour autant par des citations marquantes : sans doute est-il plus difficile de dire d'une personne qu'elle a été marquante lorsque l'on a 8 ans que lorsque l'on en a 20 ou 40.

Les adultes parlent, de leur côté, beaucoup de leurs parents, mais avec plus de positivité que les ados.

- Tantôt la famille n'a nullement entravé le placement et cela a constitué une base de développement pour le jeune, peut-être non spectaculaire mais solide :

⁴⁷⁵ Parents : 37 UI positives, 15 négatives, 29 neutres ; frères et sœurs : 1 UI positive, 2 négatives et 25 neutres.

⁴⁷⁶ Accueillants : 23 UI positives, 1 négative et 3 neutres ; enseignants : 14 UI positives, 0 négative et 7 neutres.

c'est le cas de **Nelly**, assistante de service social, qui décrit le regard positif posé par sa mère.

- Tantôt les parents se sont investis, en particulier sur l'importance des apprentissages : *Oui, mes parents m'ont toujours suivi, forcé à aller à l'école, je n'ai jamais été en retard, ils faisaient bien attention à l'école, c'est sûr* (**Romuald**, master de Gestion, entretien N°57). *Ma mère [...] me disait tout le temps que le pire, c'était de se lever le matin et de faire quelque chose qu'on n'a pas envie de faire, elle ne voulait pas que ça m'arrive* (**Christine**). Ce fut, par contre, dans deux cas, une absence d'influence - ce qui ne signifie pas pour autant que rien n'a été ressenti - parce que les personnes placées n'étaient pas en lien avec leur famille. Enfin, dans un cas, les deux parents sont présentés comme ayant été régulièrement sous l'emprise de l'alcool, avec des conséquences néfastes sur la vie de famille et sur la scolarité : *Le matin, ça criait, le midi, quand j'allais manger, ça criait, des fois j'étais gerclé dehors, je me faisais insulter parce ma mère, elle était complètement bourrée ! Le soir, j'arrivais pas à faire mes devoirs, avec ma mère qui frappait à la porte* (**Kenny**, 22 ans, AVS, entretien N°66). Là encore, le temps joue, rendant les événements moins percutants mais cependant bien marquants, si l'on en juge par la précision des témoignages.

Dans ce contexte familial, frères et sœurs sont, de plus, cités par deux adultes comme ayant joué un rôle important. L'un explique ainsi qu'il a été animé par l'envie de faire aussi bien que son frère, puis motivé par ce dernier, ce qui l'a d'ailleurs amené à des études longues. Cette fonction d'exemplarité se retrouve chez **Kenny**, qui en est, lui, l'instigateur : *Mais c'est vrai, qu'il y a une image, que je voulais donner à mon frère. Au total, dans un vécu commun d'infortune, une proximité, une solidarité compensatrice.*

Réunissant accueillants et famille d'origine, un cas mérite une attention particulière : c'est celui de **Françoise**, qui considère la famille d'accueil où elle est arrivée à l'âge de deux mois comme sa véritable famille. Celui qu'elle nomme grand-frère, alors qu'il est le fils de la famille d'accueil, fut, de même, pour elle, des plus marquants, jouant le double rôle d'exemple et de confident : *Et en troisième vœu [d'orientation], j'avais mis routier parce que j'étais très attachée à mon grand frère, qui était routier donc, pour moi, c'est ce qui explique beaucoup de choses...[...] Il m'a dit : 'Si tu as besoin de quelque chose, si tu veux que je*

t'emmène quelque part un jour' ; je pense que, mais ça, ça nous a beaucoup.... Il suffit d'une phrase pour me dire : 'Bon voilà, je peux compter sur lui, il est là'.

Les accueillants, s'ils sont évalués positivement par les adultes, ne sont pas pour autant considérés comme marquants. Le placement s'est bien passé, dans l'ensemble, mais sans personnalités vraiment singulières : dans 5 cas d'accueil en famille, 4 personnes se sont senties « comme chez elles », dans 3 cas d'accueil en foyer, le souvenir de certains éducateurs demeure. Mais on ne sait guère ce qu'a produit leur accompagnement. Dans un cas, par contre, le placement a été très difficile à vivre et, de ce fait, des plus marquants : *Non, ils s'occupaient de leurs deux gamins à eux mais pas ceux qu'ils avaient en garde, ils s'en foutaient. 'Fin, ils étaient là pour euh... nous nourrir et tout, mais même pas de câlins, ni de trucs comme ça (Josiane).*

Les enseignants sont cités avec un très fort engagement par les adultes, mais la présence d'UI négatives est importante (26 UI positives, 19 UI négatives et 4 UI neutres). **Josiane**, par exemple, parle de deux enseignants : une maîtresse, en primaire, qui avait compris la douleur due à son placement et l'absence de parole qui s'en était suivie, et un professeur qui a été déterminant pour son entrée aux Beaux-arts : [...] *J'avais une prof de dessin avec qui ça passait très très bien et qui m'a aidé à franchir le cap... à me battre pour aller aux Beaux-Arts et pas suivre la filière des autres, quoi. [...] Aux Beaux-Arts, il fallait présenter un dossier et donc euh... cette prof m'avait aidé à construire mon dossier... pour être acceptée...* Dans d'autres cas, nous l'indiquions, le professeur n'est pas aussi positif : *J'me rappelle de ma prof de maths [rires]. [...] Devant tout la classe, elle m'a dit : 'C'est quoi, ça, vu par la famille d'accueil ?'. Voilà, donc là j'ai euh, j'ai eu très mal [rires]. Et j'suis restée bloquée (Nelly). Je dirais, malheureusement, les rencontres d'adultes structurants et émancipateurs, dans l'Education nationale, ben, y'en a pas eu énormément (Etienne).*

Les travailleurs sociaux sont ici encore peu cités. Quand ils le sont, c'est surtout l'accompagnement psychologique qui est relaté, ou son absence (**Françoise, Josiane**). Nous notons cependant que les deux plus jeunes adultes, âgés d'une vingtaine d'années, font, eux, systématiquement référence à un accompagnement : *L'aide psychologique aussi, j'ai eu un éducateur, ça m'a beaucoup aidé (Romuald)*. Ce suivi, s'il a longtemps fait défaut, est aujourd'hui davantage installé dans les pratiques et reconnu positivement.

Enfin, l'adulte **Etienne**, qui n'a pas rencontré véritablement de personnes marquantes à l'école, montre combien sa vie a pu être impactée par deux figures au demeurant fort différentes : sa marraine, dont il a gardé le goût du travail bien fait et la méticulosité et un directeur de centre de vacances, qui a été déterminant pour sa carrière.

Citées essentiellement par les ados et les adultes, les personnes marquantes ne constituent donc pas un ensemble homogène. Quand elles sont citées favorablement, c'est au travers :

- de l'intérêt fort qu'elles ont manifesté à l'égard de la personne confiée, et qui a pu se traduire par une présence bienveillante, des encouragements, de la stimulation, une recherche conjointe de solutions...
- de leur implication sensible et adéquate
- du regard positif qu'elles ont posé, en ayant confiance dans les capacités du jeune
- de la sécurité qu'elles ont pu incarner (refuge, cadre...)
- de la valeur d'exemplarité qu'elles ont pu représenter
- de l'élan qu'elles ont su impulser
- de la capacité d'écoute dont elles ont fait preuve
- du rôle de médiation qu'elles ont su endosser
- du statut de personne de confiance qu'elles ont revêtu.

Qu'elles aient été présentes dans la durée ou seulement à des moments précis de la vie du jeune, elles ont associé à la reconnaissance et au soutien dans le quotidien l'émergence et l'élaboration de perspectives.

Certaines personnes, moins nombreuses, ressortent également des récits, mais cette fois-ci, de façon défavorable, au travers de leur comportement inadéquat :

- malveillance, indifférence
- manque d'implication
- exigences inadaptées
- propos blessants.

Leur présence demeure, des années plus tard, mais un examen au cas par cas, prenant en compte l'ensemble des interlocuteurs montre que, sur l'ensemble des ados et adultes, seule **Jane** fait état de davantage d'éléments négatifs que de positifs, au regard des personnes marquantes. Cette jeune femme a mobilisé d'autres ressorts pour s'en sortir scolairement, à

moins que le positif, même moins fréquent, ait, au final, plus joué que le négatif. Ceci étant, il est ici question, par cette exception, d'une personne qui exprime beaucoup de doutes sur elle-même, remet en cause ses choix et se soucie énormément pour son avenir.

Quant au reste de la population, il a, et de façon nette, davantage fait l'expérience de rencontres et de soutiens positifs que d'expériences défavorables, ce qui peut sous-entendre plusieurs cas de figures :

- Il y a eu, de fait, dans la vie de la personne, plus de rencontres marquantes favorables que de négatives.
- La personne, dans l'entretien, a surtout évoqué les rencontres qui l'ont impactée positivement.
- La personne a elle-même fait le tri dans ses rencontres et dans ce qu'elles ont produit et s'est surtout centrée sur les aspects positifs.

Il s'agit donc, au total, et la fréquence l'atteste, d'une composante importante de la vie de ces jeunes confiés, qui ressort également comme telle chez les adultes. Les jeunes de l'ASE rencontrent, de fait, des personnes qui les aident à se reconstruire, à élaborer le quotidien et à envisager l'avenir. Cela ne signifie pas qu'ils soient épargnés par des rencontres plus défavorables, mais, en définitive, à l'exception d'une situation, ces dernières, moins nombreuses, n'altèrent pas leur élan général, et en particulier leur intérêt scolaire. Qu'ils évoluent par les auxiliaires plus que par les adversaires confirme leur statut de héros résilients.

14.3.6. Conclusion

Le travail mené ici, basé sur le codage des UI, a permis de

- confirmer un certain nombre de points, mis en évidence par les questionnaires,
- préciser leurs contenus,
- les enrichir et les singulariser au travers des analyses, des opinions et des témoignages transmis par les verbatim,
- progresser dans la confirmation des hypothèses.

Au rang des confirmations :

- Le jeune lui-même et l'ensemble des acteurs du placement et de l'accueil, de la scolarité et de la famille d'origine constituent leviers et freins de sa réussite scolaire.
- Dans cet ensemble, la personne confiée est elle-même la première actrice.
- L'école et le lieu d'accueil sont, de façon générale, des espaces présentés et vécus positivement.
- Relativement à l'école, le collège demeure un passage délicat et l'orientation scolaire une étape à soutenir. Le changement d'établissement est rarement vécu comme perturbant.
- Les perspectives d'avenir constituent un moteur pour la réussite scolaire.

Au rang des précisions :

- Le rôle premier du jeune confié est à rattacher à ses caractéristiques personnelles et à la façon dont il s'ancre dans son environnement, plus spécifiquement par ses rapprochements et ses prises de distance : rapprochements en particulier avec les accueillants, les grands-parents, certains frères et sœurs, certains enseignants, les travailleurs sociaux, prises de distance régulièrement avec les parents ou la fratrie quand elle tendrait à perturber le fonctionnement du placement.
- Au plan de la personnalité, des traits se distinguent, organisés en dipôles et plus ou moins associés à la réussite scolaire :
 - tourné vers soi / tourné vers les autres,
 - excité / calme,
 - hors de son travail et de ses objectifs, dispersé / concentré, déterminé.

Au titre de l'apport de nouvelles connaissances :

- Le rôle des personnes ressources s'impose. Si elles n'étaient pas citées comme telles dans les questionnaires, elles y apparaissaient déjà en filigrane. Grâce aux entretiens, leur rôle a été développé, le poids de leur influence a pu être approché, à la lumière des témoignages. Elles font régulièrement figures de tuteurs de résilience.

- Le codage des UI a permis de relativiser les tendances lourdes et d'affiner le rôle des différents interlocuteurs et éléments de contexte.
- La perception du placement et des éléments qui s'y rapportent évolue avec l'âge.

Au total, se précise l'inscription de ces jeunes qui réussissent scolairement dans un processus de résilience :

- L'école et le lieu d'accueil, où ils passent la quasi-totalité de leur temps, constituent, en particulier par l'intermédiaire des personnes qui y œuvrent, des espaces favorables à l'expression de cette résilience.
- La manière dont ils l'élaborent et l'habitent est en lien avec la façon dont ils ont métabolisé leur passé, dont ils vivent leur présent et dont ils se projettent dans le futur.
- Un projet récurrent anime ces jeunes : la construction de leur avenir.
- Chacun développe sa propre mise en projet, autour de trois modalités, le plus souvent complémentaires :

Tableau 14-36 : Modalités de mobilisation/Ados

Type de modalité	Ligne de conduite	Modalités de mise en œuvre
Forgée par le jeune lui-même	Faire pour soi-même et en comptant sur soi-même.	Centration sur soi et sur ses propres objectifs.
Initiée par d'autres	Faire comme, avec ou pour d'autres.	Imitation, sensibilité à l'expérience des autres.
Définie par la négative	Ne surtout pas faire comme certains.	Évitement, prise de distance, notamment par rapport à la famille d'origine.

Cette dernière présentation, tranchée pour la facilité de lecture, invite alors à questionner l'existence de profils-types. En d'autres termes, au-delà d'une référence commune qui est l'inscription dans un processus de résilience, y aurait-il des similitudes entre certains de ces jeunes en réussite scolaire, en termes de conceptions, de représentations, de stratégies ? Tel est l'ultime but que nous conférons à cette recherche, au travers du traitement littéral des entretiens.

CHAPITRE 15 : Résultats et analyse qualitative des entretiens selon la méthode littérale

15.1. Rappel des objectifs et de la méthode

Le travail réalisé avec la méthode Chartier, fondé sur le repérage et la catégorisation des unités d'informations, a permis une exploration précise des entretiens, puisque l'intégralité des textes a ainsi été pris en considération et traité. Saisies dans leurs spécificités puis regroupées verticalement, c'est-à-dire sans tenir compte des individus, les unités d'information ont alors révélé la fréquence, l'engagement et l'orientation de ces expressions que nous avons saisies. Elles ont aussi participé, nous venons de le voir, aux premières vérifications des hypothèses que nous avons émises.

Le souhait de compléter ce travail d'un examen « littéraire » des entretiens répondait à un double objectif : confirmer le bien-fondé de la première méthode utilisée dans le cadre de cette analyse de matériau qualitatif et accéder à une exploitation des contenus à partir des profils de chaque personne rencontrée. Recherche horizontale, donc. Cependant, en rester là, signifierait simplement identifier des trajectoires et les envisager comme autant d'existences singulières. Or, les résultats obtenus via la méthode Chartier laissent présager des traits, des tendances qui se retrouvent de façon réitérée, dessinant ainsi des types auxquels il serait possible de rattacher tel ou tel parcours. Ainsi proposons-nous de donner cette direction diagonale à l'analyse de contenu que nous mènerons ci-après, diagonale au sens où il s'agira de rendre compte de la façon dont les individualités concourent aux tendances lourdes.

Puisque ce sont les individus eux-mêmes qui sont les premiers acteurs de leur réussite scolaire, nous nous appuierons sur leurs caractéristiques personnelles et organiserons des regroupements susceptibles de traduire des orientations comportementales ou tropismes. Nous confronterons alors la diversité obtenue à la réussite scolaire et chercherons à savoir si cette dernière se décline uniformément. Cela permettra d'approfondir la façon dont l'inscription dans un processus de résilience se traduit dans les apprentissages. *In fine*, nous pourrions suggérer des pistes d'observation et d'étayage susceptibles justement de générer et de soutenir des conditions d'un engagement et d'une réussite scolaires pour les jeunes confiés.

15.2. Des caractéristiques personnelles

15.2.1. La détermination

Ces jeunes confiés, premiers acteurs de leur réussite, se mobilisent avec engagement. Ils font preuve de détermination, au sens où ils mettent en œuvre intensément et durablement leurs propres ressources au service d'objectifs qu'ils s'imposent d'atteindre. Un certain nombre de traits remarquables sont alors révélés, relativement à cette détermination :

- Quelques jeunes (**Vanessa, Emilien**, 14 ans, 3ème, entretien N°6) se décrivent **têtus** : *Et puis, c'est mon caractère qui est comme ça : un caractère de cochon, têtue, mais je prends ça comme une qualité, j'ai une amie à l'école qui dit oui à tout et les gens se servent d'elle alors que quand tu as un caractère, quand tu sais dire non, ça aide mieux (Vanessa).*
- Certains présentent un **caractère « fort »** : *Bah si on veut m'imposer un truc que je n'ai pas envie, eh ben je ne vais pas le faire, je vais déjà expliquer pourquoi je ne veux pas et ce que je veux quoi, je n'ai pas envie de faire un truc que je ne veux pas faire. Je ne fais pas les choses contre mon gré (Camille).* Cette obstination, qui d'ailleurs se retrouve chez certains jeunes dans les tâches scolaires, avec plus ou moins de bonheur⁴⁷⁷, peut être considérée comme facteur de protection, comme soutien à l'élan et comme affirmation d'une personnalité suffisamment étoffée pour affronter la vie en comptant avant tout sur soi. Facteur de protection donc, car, si cette détermination confine parfois à l'entêtement, elle limite les prises extérieures et donne à voir une apparente invulnérabilité. Soutien à l'élan, car des lignes directrices sont tracées et car l'immobilisme n'est pas de mise. Affirmation d'une personnalité qui met en cohérence ses aspirations, ses paroles et ses actes, sans faire grand cas de ce que les autres peuvent penser ou exprimer. Volonté de tout maîtriser, pour être sûr de ne pas être déçu ? pour ne pas dépendre des autres ? pour rester fidèle à ses objectifs ? pour confirmer ses propres capacités ? Autant de pistes d'interprétation possibles. Précieux par la ligne de conduite qu'il trace, cet élément, que l'on retrouve d'ailleurs chez

⁴⁷⁷ *Je trouve aussi que à l'école, l'art plastique ça ne sert à rien. [...] Je n'aime pas, j'aime bien bricoler toute seule mais quand on me donne des ordres, je n'arrive pas à imaginer le truc, il faudrait que ça vienne de moi. (Vanessa, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°37). [De l'imagination], j'en ai beaucoup mais euh... mais à chaque fois qu'on a ces thèmes là, ce n'est pas les thèmes que je veux. (Rire). Ça m'énerve. Je dis : ' Ah là, je vais avoir un bon thème', bah comme par hasard c'est le thème où je trouve jamais. (Louisa, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°43).*

plusieurs adultes, ne réserve cependant pas que de bonnes surprises, en particulier lorsqu'il confine à l'insolence (**Sabrina**).

- D'autres se disent **battants**, ou, de fait, révèlent qu'ils le sont. Ils ne renoncent pas malgré les épreuves, les difficultés ou les échecs, ils s'accrochent, persévèrent, que ce soit à l'école ou ailleurs. Le terme d'épreuves est d'ailleurs utilisé par deux jeunes filles, **Louisa** et **Sabrina** : la première parle de leur présence récurrente dans ses rêves et dans sa vie, la seconde indique qu'elle en a besoin pour grandir. **Ali**, étudiant en pharmacie, relate en entretien ses difficultés en mathématiques au lycée, en Terminale S, et l'énergie qu'il a dû déployer pour les surmonter. Qualités scolaire et extra-scolaire confirment cette aspiration à franchir les obstacles, à résister dans la durée et à ne pas se laisser anéantir par les difficultés.
- **Ne pas se laisser faire** est une autre façon d'incarner cette détermination, que l'on retrouve chez un certain nombre de jeunes, comme **Orane** (16 ans, 3^{ème}, entretien N°16) : *Ben c'était un peu dur, je me faisais insulter, on me disait « sale naine ». [...] De la 6^{ème} à la 4^{ème}, je réagissais pas, mais maintenant je les envoie bouler [...]. Ba, je ne me laisse pas faire.* Cela fait écho à ce que **Camille** évoquait plus haut : se défendre, se protéger, ne pas se laisser déstabiliser par une agression. Cette résistance peut, dans certains cas rares, se teinter d'agressivité (**Sabrina**, **Louisa**), en particulier quand c'est l'histoire personnelle qui est visée. La résistance est affirmée, elle permet de vivre et d'avancer, mais elle comporte sa part de risques.
- **Le fait de compter sur soi, avant tout**, peut aussi être considéré comme l'expression d'une forme de détermination (**Sabrina** ; **Alicia**, 17 ans, BEP Services à la personne, entretien N°51) : *Et je suis dans l'esprit que j'ai besoin que de moi pour avancer, voilà ce que je ressens, en fait (Alicia).* Ici, et même dans la résignation, cette forme de solitude ne se traduit pas par un enfermement, elle est motrice. C'est en général ce qui se passe, mais ce n'est pas non plus un principe absolu : ainsi **Jane** présente-t-elle un état de retrait, lié à sa timidité, à son manque de confiance en soi, au poids de sa vie, ne générant alors pas le même élan : *Je me suis toujours débrouillée toute seule. Et y a un moment où, où toute seule on peut pas acquérir certaines choses. [...] C'est impossible. Et je me rends compte aujourd'hui que je suis quelqu'un de froid, de réservé.*

Au total, des ressorts personnels puissants, donc, mais non infaillibles.

15.2.2. L'orientation positive : une forme d'optimisme

Mais la mobilisation ne suffit pas. Encore faut-il qu'elle soit en adéquation avec les objectifs que l'on se fixe. Si le travail mené avec la méthode Chartier a mis en évidence une orientation favorable, avec une fréquence sensiblement plus forte des énoncés à valeur positive, il convient à présent d'en vérifier les logiques sous-jacentes :

- Même si tous n'atteindront pas le degré de conviction remarquable de **Guillaume** - *A partir du moment où on se rend compte qu'on a de la chance, ça va tout seul* -, éloquente est la capacité d'une majorité de ces jeunes à évaluer leur situation positivement, sous différentes formes :
 - **Considérer le placement comme une chance**, et ce, quelles que soient les relations entretenues avec la famille d'origine (**Sabrina, José**) : *J'ai des copains, j'ai tout pour être heureuse, moi je dis que une famille d'accueil c'est peut-être une chance pour nous, ça permet de repartir à zéro, de se reconstruire une nouvelle vie, même si tu n'oublies pas ton passé, tu te reconstruis à côté (Sabrina)*. Et ce sentiment demeure chez plusieurs adultes, dont certains parlent même de salut (**Françoise, Nelly**) : *Ouais, c'est une chance, tout à fait. J'ai eu de la chance de tomber dans cette famille, ouais j'ai eu beaucoup de chance finalement et je suis très contente du coup d'avoir été placée, c'était bénéfique pour moi. C'était positif pour moi. Un très bon parcours (Françoise)*. Cette appréciation n'est cependant pas partagée en ces termes par deux adultes notamment (**Etienne et Josiane**) qui sont beaucoup plus critiques.
 - **Considérer que le placement a permis les études** : (**Johnny ; Méline**, 15 ans, 3^{ème}, entretien N°38) : *Peut-être que moi je me sens mieux en famille d'accueil, donc j'ai plus envie de travailler, ça ne se déteint pas sur autre chose (Johnny)*. Cela passe aussi par un regard particulier sur la posture des parents à cet égard (**Adrien ; Loïc ; Jordan**, 15 ans, 4^{ème}, entretien N°50) : *Ils [ma famille d'accueil] m'ont trouvé un patron, tous mes stages, ils étaient délégués de parents dans ma classe, ça m'a changé, comparé à ma mère (Loïc)*. Plusieurs témoignages relatent d'ailleurs une délégation et une confiance des parents envers les accueillants, sur ce sujet précis de l'école. Les adultes partagent aussi largement ce point de vue (**Nelly**), y compris sous

l'angle financier : *Si je ne m'étais pas retrouvée à la DASS, je suis certaine que mes parents n'auraient jamais pu me payer les études que j'ai faites, c'est évident. C'était pas du tout leur milieu..., ça aurait sûrement été les mêmes voies que la DASS, quoi... le boulot et puis c'est tout. Donc, c'est un mal pour un bien (Josiane).* Et ce constat demeure, quel que soit l'âge des adultes.

- **Savoir saisir les opportunités.** **Ali** dit avoir largement utilisé des possibilités de cours de soutien durant son placement : *En fait, moi j'profitais un maximum et j'sais même que, pour le bac, j'en ai fait deux : j'ai fait un stage de physique et un stage de maths. J'en ai profité [...].* Ce jeune étudiant en pharmacie se retrouve encore, ainsi qu'un adulte (**Etienne**), sur des schémas comparables, relativement, cette fois-ci, à ses relations et fréquentations, choisies : *Moi, justement, j'traînais toujours avec des personnes qui... travaillaient... un peu, qui avaient une bonne situation, les parents, ils avaient des bonnes situations. J'avais toujours des amis qui avaient des grandes maisons.* Stratégie d'opportunité dans les relations et sur l'aspect matériel favorable, lié au placement.
 - **Relativiser et positiver :** *J'ai un caractère très positif aussi, je vois toujours le bon côté des choses. [Cela te vient d'où ce trait de caractère ?] Ben c'est peut-être méchant mais ma mère m'a fait voir la misère et, du coup, moi, j'ai vu le bon côté des choses (Alicia).* Et cela se retrouve aussi chez les adultes. En d'autres termes, aller de l'avant plutôt que rester arrimé à l'arrière : *Chaque jour, je me dis : 'Va en avant' et je vis au jour le jour, sans vraiment penser à mon passé, parce que si, à chaque fois, je repense à mon passé, à ces moments-là, je n'avancerais jamais, je reculerais (Sabrina).* Cela veut dire également ne pas s'apitoyer sur son sort (**Alicia**). Mais ce retournement n'est pas toujours simple et peut nécessiter un travail au long cours, comme en témoigne **Jimmy** : *Il faut que j'oublie tous les mauvais souvenirs, que je ne garde que les bons et il faut que j'avance avec ça..* Pour autant, ce n'est pas ce sentiment qui domine l'ensemble des entretiens.
- De même, ils ne sont pas pessimistes pour l'avenir, sans parler de leurs perspectives professionnelles que nous avons déjà développées :

- **Entretenir soi-même une confiance en l’avenir :** *Après, on verra, je me dis que ça ne va pas être facile, pour moi, en n’ayant pas de famille en France : ça ne va pas être facile d’être toute seule pour Noël, Jour de l’an, les anniversaires, mais je me dis : ‘Tu as surmonté des choses plus difficiles alors’... (Sabrina).* Et les moyens pour arriver à cet état dépendent de chacun : *Il faut pas toujours se lamenter ; il faut avancer et puis, il faut vouloir, il faut se fixer un but aussi, il faut avoir confiance en soi aussi.* [Tu as confiance en toi ?]. *Ça dépend. Et puis, si on veut être aidé, il faut voir des psychologues, faire une thérapie. Moi, c’est ce que je fais et ça m’aide beaucoup. Surtout pour ne pas rester toujours dans le négatif ; il faut un peu rêver, il faut se fixer des buts ! (Méline).* **Jimmy**, quant à lui, s’accroche à l’idée que *tous les projets doivent arriver un jour.* Entre autodétermination, aide extérieure, conviction profonde, chacun construit son avenir...
- **Développer ses propres stratégies :** **Harry** sait maintenant que l’on ne peut être déçu si on se « donne à fond » : *‘Si j’ai pas réussi, je n’ai pas réussi, mais je ne regrette rien’.* *Et je pense ça maintenant.*

Il se confirme donc que l’orientation positive que ces jeunes confèrent à leur expérience tient à la fois à la perception favorable qu’ils nourrissent à l’endroit de leur quotidien et à la représentation d’un avenir désirable qu’ils entretiennent ou se construisent. Cela n’assure pas pour autant la réalisation effective des projets. Seule était observée ici la teneur des propos.

15.2.3. Le charisme : sensibilité et attention à l’autre

Ce dont nous souhaitons à présent discuter est à rattacher à une forme de charisme dont témoignent un grand nombre de ces adolescents, faite d’attention et de sympathie, au sens premier du terme : ils ont grandi en étant accompagnés et eux-mêmes font montre d’une appartenance active et souvent altruiste à un environnement relationnel.

Ainsi décrivent-ils un présent et envisagent-ils un avenir orientés vers les autres. Se retrouvent ainsi, dans les souhaits professionnels, les champs qui ont trait au soin, à l’éducation et à l’accompagnement sous des formes variées. Pour les plus jeunes, il s’agit de profils où se dessinent une attention spécifique aux autres, de l’empathie, la volonté d’aider... Les choix professionnels des adultes rencontrés ne sont pas non plus anodins, même si aucune

généralisation n'est possible, au regard du faible nombre de témoignages (2 enseignants, 1 AVS, 2 travailleurs sociaux, 1 artiste peintre, 1 étudiant).

- **Transmettre**, en particulier au plan professionnel : **Camille** émet l'idée de devenir un jour professeur de coiffure, **Loïc** d'accueillir des jeunes en stage dans son futur garage.
- **Satisfaire les gens**, sous une variété de formes : *Dans la coiffure, rendre les gens beaux, avoir des nouvelles techniques, des nouveaux styles, la mode aussi, la nouvelle mode, donc les tendances. Ce qui me plaît, c'est vraiment ... rendre des gens... comment dire... donner un truc aux gens en plus, qu'ils aillent mieux voilà... (Camille) ; Et quand on est dans la vente, on est content parce qu'on a réussi à satisfaire le client, on a réussi à trouver ce qu'il voulait (Harry).*
- **Aider** : *Les personnes âgées, au départ, je voulais travailler à l'ADMR⁴⁷⁸, et après j'ai fait mon stage en maison de retraite, et je me suis dit : 'C'est ça que je veux faire'. J'aime bien ce contact, avec les personnes âgées (Orane) ; Oui, ce que j'aime bien faire aussi, c'est aider l'autre fille qui est en famille d'accueil chez Mamie, surtout en anglais (Jean).* Et cette attitude, fréquente, existe aussi chez les adultes (**Nelly**, par son travail d'assistante de service social, et **Kenny**, AVS, qui l'exprime ainsi : *Donc, j'ai pris conscience, et j'avais la capacité, de... voilà, d'aider les autres, on va dire ! De... je ne pouvais pas les sauver, mais... je veux dire, les gens, ils restaient... confiants en moi.*
- **Soigner** : plusieurs souhaits de carrières de santé sont évoqués (**Orane, Alicia**) ou en cours de réalisation, comme chez **Ali** : *[...] Y'a ma mère et en fait, ma mère, elle était malade, elle a une maladie psychiatrique [...] j'l'ai toujours vue prendre des médicaments et tout p'tit, j'lui disais de prendre ses médicaments [...] les médicaments, c'est pas un hasard si j'suis là. Et voilà, j'veux comprendre ce qu'y a derrière, j'aime bien, moi j'suis intéressé par tout ce qui est psychologie [...].* Les plus jeunes, tels **Rémi** - entretien N°42 - et **Eric** - entretien N°32 - veulent devenir pompiers, mais comme beaucoup d'autres garçons de leur âge sans doute.

⁴⁷⁸ Aide à domicile en milieu rural.

- **Etre sensible aux difficultés des autres** : cette compassion s'exprime en particulier chez certains des plus jeunes ados et chez les adultes. Pour les premiers, elle est à rattacher à des soucis endurés par leur famille d'origine et qu'ils essaient de colmater à leur manière, pour les seconds, elle se traduit par une attention spécifique aux plus faibles, qui peut s'exprimer professionnellement. **Christine**, professeur des écoles, dit expérimenter cette relation particulière : *Ça c'est indéniable, les enfants qui ont des difficultés, qui ont des situations particulières, je les ressens autrement, je les repère et je pense que j'aurais une attitude différente que ma collègue qui n'a pas vécu ça, je n'ai pas les mêmes attentes et je pense que si je n'avais pas eu le passé que j'ai eu, j'aurais certainement été plus « carrée », je n'aurais pas eu cette attitude. Comment dire ? Je suis plus dans la compréhension.* **Etienne**, lui aussi enseignant, se situe dans la même empathie. **Françoise**, aujourd'hui éducatrice, se revoit enfant - *j'étais souvent celle qui protégeait les plus faibles* - et témoigne également de ce trait profond de sa personnalité dans sa pratique professionnelle actuelle. Au total, une forme d'empathie très spécifique : *J'ai l'impression d'avoir vécu un peu toutes les choses, [...] d'avoir tâté plein de terrains, et du coup de comprendre plein de gens* (**Jane**) ; *Et c'est vraiment vrai, c'est ça, on en ressort avec un grand sentiment de comprendre les autres* (**Christine**). Pour autant, cette attention particulière aux fragilités des autres n'est pas, nous y reviendrons, synonyme d'invulnérabilité.
- **Etre fidèle** : il s'agit d'un cas de figure fréquent où s'exprime le lien à une personne dont on garde la mémoire ou à laquelle on veut rendre hommage et qui, de la sorte, oriente les actes du jeune confié : *Je crois à mon étoile, mon grand-père, qui m'a toujours soutenu dans ce que j'ai fait ; tout ce que je fais, je le fais pour lui* (**Jimmy**). **Tiffany** évoque la mémoire de son père, aujourd'hui décédé, à qui elle avait promis de bien travailler à l'école... ou quand le souvenir et l'engagement deviennent naturellement ligne de conduite. Régulièrement, l'objet de la fidélité est une personne décédée ou absente (c'est le cas de **Louisa** - entretien N°43 - dont la mère est à l'étranger), mais, dans certains cas, l'hommage est rendu aux accueillants en particulier, avec, en filigrane, l'idée de « rembourser une dette » : *Ce que ma famille d'accueil a fait pour moi, c'est énorme, je ne pourrai jamais la remercier* (**Sabrina**). Cette idée n'est certes pas l'apanage de tous, mais elle est suffisamment présente pour

que l'on s'interroge sur le lien qu'elle génère, entre soumission et réalisation de soi. Cette dualité est évoquée, en l'état quasiment, chez les adultes qui décrivent aussi leur parcours d'affranchissement : *Le jour où j'ai eu mon premier boulot, un peu durable, j'suis allé voir l'Aide sociale départementale et j'suis allé voir l'éducatrice et je lui ai dit : 'C'est terminé' (Etienne)*. Le sentiment d'être redevable semble également s'effacer plus facilement quand l'accueil ne s'est pas traduit par un attachement marqué et personnel : ainsi est-ce plus fréquent dans les établissements, en raison de la multiplicité des éducateurs ainsi qu'en milieu familial, quand les relations n'ont pas été favorables (cas de **Josiane**). Lorsque l'accueil chez des assistants familiaux se passe très bien, avec, en particulier, un engagement marqué de leur part, le sentiment d'être en dette peut se révéler plus tenace pour la personne confiée, mais ce n'est nullement une généralité, la personnalité de chacun étant ici déterminante, que ce soit chez les ados ou les adultes d'ailleurs : ainsi **Harry**, semble-t-il se poser moins de questions (*Non ça, je n'ai pas d'appréhension parce que je sais que j'aurai toujours des contacts avec eux*) que **Françoise** qui en a 42 (*Oui pour moi je pense que ça sera difficile et là je me sentirai peut-être abandonnée du coup. Je me rattache à eux, beaucoup, beaucoup et encore dans ce que j'ai fait aujourd'hui*). Mais **Françoise** a aussi son explication, basée sur un cheminement très personnel.

C'est donc à une grande diversité de manifestations du lien aux autres que nous assistons, exprimée par les personnes accueillies, dans un contexte où elles-mêmes se situent en situation de réception de sentiments et d'émotions, plutôt positifs. Les soubassements de cette relation aux autres mériteraient d'être approfondis via une approche psychologique mais nous nous en tiendrons ici à des hypothèses relatives à ce qui sous-tend la réussite.

15.2.4. La prise de distance et/ ou la mise à distance

Si les liens avec l'environnement humain de ces jeunes sont nombreux et globalement positifs, il s'avère également qu'un certain nombre représentent au contraire un anti-modèle, ce dont il faut se détacher ou qu'il convient de ne surtout pas imiter. Mais au-delà de ce constat, il importe de repérer les traits de caractère ou les pratiques qui contribuent justement à cette prise de distance ou à cet évitement :

- **Maturité** : Un trait frappant et récurrent concerne la maturité de ces jeunes, qui semblent avoir grandi plus vite que les autres et atteint l'âge adulte par anticipation. Distance par décalage donc. Cela se lit au travers de leurs paroles, de leurs projets, de leur abnégation, de leur recul sur leur propre vie : [...] *Je réfléchis beaucoup et on dit de moi que je suis très mature pour mon âge (Alicia)* ; [...] *Le passé, en fait, il vous fait grandir plus vite (Sabrina)*. Maturité à cause d'un passé fait de responsabilités que la défaillance des parents a parfois rendues obligatoires, mais plus globalement marqué par un climat, des épreuves qui amènent à s'endurcir, à quitter le monde de l'enfance, à prendre de la distance et à être confronté à des questions de grands : *Si ce n'est pas moi qui me prends en main, mes parents ils ne me le diront pas, mes frères et sœurs ils ne me le diront pas', donc, je continue à vivre avec mon passé mais je profite de l'instant présent et je réfléchis à ce que je vais faire dans mon futur et moi c'est comme ça que j'ai grandi (Sabrina)* ; *Moi, par rapport à d'autres personnes, je me rends compte de ce que c'est, l'argent (Guillaume)*. Cette évolution anticipée fait aussi largement écho chez les adultes, avec recul donc : *Je pense que ça m'a bien forgée ; je ne m'en suis pas rendu compte avant, mais, souvent, mes amis me disent : 'T'es forte' ; je ne trouve pas spécialement mais... (Christine)*.

Cette maturité, qui amène nombre de ces jeunes à tenir des discours d'adultes, ne les rend nullement austères pour autant. Ils demeurent en revanche vigilants, et, pour la plupart, impliqués eux-mêmes dans leur prise en charge, ce qui leur confère en tendance des traits de personne responsable et consciente des enjeux à relever.

- **Gaité, sens de l'humour** : 10 ados (5 filles, 5 garçons) se disent gais, aimant rire ou faire rire les autres. Le rire, le goût de la plaisanterie ou le sens de l'humour - comme chez **Johnny** qui déplore que *les copains, ils ne voient pas où est la blague, alors... !* ou qui glisse qu'en sport, ce n'est pas tant qu'il soit mauvais, mais *Oui, c'est les autres qui sont meilleurs !* - constituent autant d'occasions et de moyens de mettre à distance des souvenirs, le quotidien parfois, d'endosser un autre habit que celui de jeune confié, de créer des liens relationnels aussi... Ces phénomènes, non isolés, chez les ados, ne sont pas présents chez les enfants ni repris par les adultes. S'agit-il d'une stratégie plus

spécifique aux ados, difficile à observer pour les plus jeunes ou fugace ? Le faible nombre d'adultes rencontrés ne permet pas, quant à lui, de statuer définitivement.

- **Sport** : le sport, présenté comme une passion, est aussi vu comme un exutoire par de nombreux ados (16/39). Il s'agit tout d'abord d'une discipline scolaire que la plupart des jeunes apprécie et où ils réussissent bien en général. C'est aussi le moyen de se confronter aux épreuves et de les surmonter, une sorte d'archétype inclus dans un cheminement plus large et aux fonctions initiatique et cathartique : *C'est la sensation de se dépasser, quand les barres sont de plus en plus hautes*, déclare **Jimmy**, qui pratique en équitation le saut d'obstacles. Dans quelques rares cas, ce besoin de se dépasser confine même à l'excès, avec des accidents physiques (**Louisa, Kilian**). Au-delà de l'exercice en tant que tel, le sport constitue également une école de la vie, qui permet aussi de grandir (**Kilian**) : *Mais ils (i.e. les éducateurs) étaient très exigeants, il n'y avait pas souvent de compliments, c'était plutôt des reproches, mais c'est aussi prendre les reproches et faire tout pour pas qu'ils ne ré-apparaissent pas*. C'est encore un espace de plaisir, de convivialité, d'exercice de l'esprit d'équipe (**Lara, Kilian**). Enfin, et c'est un argument régulièrement cité, le sport permet de se défouler : *Mais ça m'a tellement apporté..., ça me permet de me canaliser, de me défouler, [...], je suis transcendé quand je fais du sport [...]. Mais, franchement, je pense que, si je n'avais pas eu le sport, j'aurais explosé (Kilian) ; Je pouvais rester concentré pendant une heure, deux heures, mais, après, il fallait un moment où je me relâche, quoi. Et c'est sûr que le sport m'aidait vachement, d'ailleurs le sport m'a toujours aidé parce qu'on encaisse et le sport ça permet de se délivrer (José)*. Les termes sont forts et traduisent cette fonction d'échappatoire maîtrisée : s'affranchir du *stress*, des *tensions*, du fait d'*être sur les nerfs*, de son *vécu d'avant*, de ce que l'on *encaisse* par une pratique sportive qui permet de *se défouler*, de *vider*, de *faire ressortir*, de *se relâcher*, de *se délivrer*, en se *canalisant* et en évitant ainsi l'*explosion*. Chez les enfants, 7 sur 16 disent beaucoup aimer le sport, qu'ils pratiquent pour la plupart en club, dès leur jeune âge. Chez les adultes, 4 évoquent des pratiques mais la passion ne ressort que chez l'un d'eux, **Romuald** (entretien N°57), footballeur. C'est davantage la fonction sociale que le besoin de se libérer qui est ici évoquée, correspondant à un état d'avancement dans la vie ou encore à une gestion différente des tensions. Quoi

qu'il en soit, le sport apparaît essentiel pour nombre de jeunes : que ce soit dans sa fonction d'exutoire ou de socialisation, il constitue un dérivatif apprécié et efficace.

- **Pratique culturelle :** Le théâtre est évoqué par 3 jeunes. 3 autres pratiquent un instrument (**Anita, Peter, Harry**) et un autre chante dans une chorale d'adolescents (**Emilien**). Ils apprécient tous leur activité sans que l'on sache vraiment ce que cela leur permet de vivre. **Louisa**, quant à elle, dit apprécier d'écouter de la musique : *Souvent, être en train d'écouter de la musique, toute seule, être dans ma chambre, dans le noir, et des fois ça me repose. Je me vide les esprits. Donc euh... ça me fait du bien. Je pense, je réfléchis.* Enfin, deux autres ados, **Emilien** - *Oui, j'écris plus pour moi que pour les autres. Des poèmes* - et **Sabrina** - *En fait depuis que je suis arrivée en France, j'écris chaque jour mon passé, j'écris ce que dans le futur j'aimerais être* - s'adonnent à l'écriture. Autant de pratiques choisies et appréciées de ces jeunes, et dont on peut penser qu'elles sont à rattacher à leur créativité, à leurs capacités d'imagination, à un besoin de se constituer un havre, de s'évader, de prendre de la distance relativement à leur condition, de déposer ce que l'on ressent mais aussi, peut-être, de se recentrer sur soi-même.
- **Partition entre espaces de vie :** Deux ados (**José, Alicia**) expriment le besoin qu'ils éprouvent de tracer des lignes symboliques entre certains de leurs espaces de vie, en particulier l'école et la maison : *Ils m'ont aidé à pas confondre la vie, comment dire, la vie de tous les jours et l'école. Il faut pas lier les deux. Parce que si on lie notre vie extérieure avec le collège ou bien le lycée et bien, ça va retentir sur le travail et ça donnera pas forcément des bons résultats.* (**José**). Cela fait écho aux propos de **Josiane** : *C'est vrai que c'est une chose que, à 6 ans, j'ai construit un mur...* Stratégie de protection où l'on dresse autour de chacun de ses espaces vitaux des frontières, comme pour contenir une expansion des fragilités ou pour affirmer, sur un segment donné, une image de soi dénuée d'un poids que l'on ne souhaite pas mettre à jour.

De la détermination, comme ligne de conduite ou comme moyen de réaliser ses objectifs, une tendance à voir des opportunités dans les difficultés davantage que l'inverse⁴⁷⁹, un jeu de relations interpersonnelles marqué par une attention reçue et une ouverture aux autres, un ensemble de stratégies d'évitement, de prise de distance, de protection vis-à-vis d'espaces porteurs de fragilité, telles sont les ressources que ces jeunes en réussite scolaire mettent en œuvre.

Cela confirme les résultats de l'analyse de contenu menée avec la méthode Chartier, en l'enrichissant notamment de caractéristiques relatives à la personnalité ainsi que de la diversité des modalités de lien que ces jeunes. Cependant, ces différents canaux ne fonctionnent pas comme autant de processus isolés : ils interagissent et se retrouvent, le plus souvent, associés, définissant ainsi des profils que nous nous proposons à présent d'explorer.

15.3. Des tropismes

La détermination, tel est le trait de caractère le plus partagé par ces ados, avec une diversité de gradients. Dans tous ces cas, c'est une dimension que nous nommerons « égotrope » qui est sollicitée (au sens d'être mu avant tout par ses propres objectifs, compter sur soi, résister...).

Cependant, la présence des autres (soutien, paroles...) constitue autant de réserves, d'assises ou de cibles qui permettent de potentialiser les ressources internes et de leur donner une dimension sociale. Mais l'autre peut agir comme aimant ou comme repoussoir et, dans le cas des jeunes de l'ASE, les personnes marquantes, le plus souvent favorablement perçues, peuvent également représenter justement l'anti-modèle. Ainsi, chevauchant la dimension égotrope, alternant parfois avec elle, la croisant, la compensant..., existent, pour les jeunes qui nous retiennent ici, une dimension que nous qualifierons d'altérotrope, où l'autre constitue un objet d'attention ou d'attraction majeur et une dimension antitrope, où l'autre incarne ce que l'on ne veut pas être ou devenir ou ce dont on cherche à se détacher.

Ces trois dimensions ne s'excluent pas, elles cohabitent régulièrement, se succèdent et traduisent, en tout cas, différentes façons de se mobiliser. Elles définissent alors différents tropismes que nous proposons maintenant d'étudier, à partir de l'examen littéral des entretiens :

⁴⁷⁹ Expression empruntée à Winston Churchill.

Tableau 15-37 : Tropismes/Ados

	Effectif	N° des entretiens	Genre	Age	Mode d'accueil	Niveau de performances scolaires ⁴⁸⁰	Profil scolaire ⁴⁸¹
Exclusivement égotrope	1	6	1M.	14 ans	FA (famille d'accueil)	1 de niveau 1	1
Exclusivement antitrope	1	9	1F.	19 ans	appartement	1 de niveau 3	5
Ego et antitrope	3	2, 38, 53.	3 F.	15, 19 (2) ans	2 FA, 1 appartement	3 de niveau 1	1 en 6, 2 en 1
Ego et altéro trope	7	4, 5, 18, 20, 25, 46, 47.	1F, 6 M.	13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 ans	6 FA, 1 appartement.	1 niveau 1, 4 à niveau 2, 2 à niveau 3	4 en 1, 2 en 6, 1 en 8.
Ego, altéro et antitrope	15	1, 16, 19, 22, 23, 36, 37, 40, 42, 43, 48, 51, 52, 54, 56.	9F, 6M.	11 (3), 12 (2), 15 (4), 16 (2), 17, 18, 19 (2) ans	9 FA, 3 MECS, 3 appartements.	3 à niveau 1, 6 à niveau 2, 6 à niveau 3.	6 en 1, 4 en 2, 1 en 4, 3 en 6, 1 en 7.
Difficilement décelable	12	8, 11, 12, 17, 26, 27, 32, 33, 35, 45, 50, 58.	1 F., 11 M.	11 (5), 12, 13 (2), 15, 16 (2), 17 ans	10 FA, 2 MECS.	2 à niveau 1, 4 à niveau 2, 6 à niveau 3.	1 en 1, 5 en 2, 2 en 3, 1 en 5, 1 en 6, 2 en 7.
Total	39						

Le fait de compter avant tout sur ses propres ressources est ce qui est le plus souvent exprimé par ces jeunes : ils sont conscients de ce ressort et disent y avoir recours (26 ados). Puis, c'est la posture altéro trope qui est citée : les autres sont modèles, guides, incitateurs, conseillers, objets de considération... et leur rôle est majeur (22 ados). Enfin, le fait de mener son existence avec une préoccupation interditive - ne surtout pas faire telle ou telle chose - constitue une ligne de conduite moins plébiscitée, mais néanmoins marquée puisqu'elle apparaît dans 19 entretiens. Cette gradation confirme l'analyse Chartier : la personne est l'actrice de son devenir, elle est soutenue positivement par des personnes marquantes et elle cherche régulièrement à prendre de la distance par rapport à un ensemble de faits ou de personnes, souvent en lien avec sa propre histoire et en particulier celle de son placement.

⁴⁸⁰ Il s'agit des niveaux de performances définis au paragraphe 13.2.6. : 1 : très bonnes performances ; 2 : bonnes performances ; 3 : performances plus modestes.

⁴⁸¹ Il est ici fait référence aux profils déterminés au paragraphe 13.2.7. : 1 : réussite affirmée (enseignement général) ; 2 : réussite sous conditions (enseignement général) ; 3 : réussite adaptée (EREA...) ; 4 : réussite mais problèmes de comportement ; 5 : réussite surprise ; 6 : réussite marquée en filière professionnelle ; 7 : réussite mitigée en filière professionnelle ; 8 : réussite inachevée.

L'antitropisme est surtout le fait des filles et des jeunes femmes. Cela confirme plusieurs éléments déjà rencontrés : dans les questionnaires, apparaissait le fait que le placement est plus souvent difficile à vivre pour elles et avec elles, qu'elles ont un ressenti plus négatif à l'égard de leur famille d'origine que les garçons, que leur engagement est en tendance plus fort que celui de leurs homologues masculins, mais avec une orientation plus négative (ados). Cependant, quand il est le seul ressort, l'antitropisme peine à constituer un socle suffisamment solide : la réussite scolaire peut exister, par les diplômes, mais sans pour autant s'accompagner de perspectives, avec une confiance en soi plus que chancelante et un réseau de relations ténu... Enfin, l'antitropisme est davantage le fait des adolescents de 14-15 ans que des plus âgés, comme si la mobilisation dans l'opposition constituait, dans un premier temps, un moteur fort, avant de se muer en une force plus collaborative.

Au plan des résultats scolaires à proprement parler, quelques tendances se dessinent :

- Les 3 jeunes filles égo-anti réussissent très bien scolairement. Leurs propos généraux étaient engagés à hauteur de 53,2% et leur orientation relative était de 34,5%. Compter sur soi-même, savoir où l'on veut aller et mettre de côté ce que l'on trouve pesant apparaissent comme des atouts forts de la réussite scolaire, même si le très faible effectif invite à la plus grande prudence.
- Les 7 jeunes égo-altéro présentent des performances scolaires plus hétérogènes mais leur profil scolaire est, quant à lui, très favorable (6 jeunes sur 7 en catégories 1 ou 6). Leurs propos étaient un peu plus passionnés que ceux du sous-groupe précédent (56,5%) et orientés plus positivement (orientation relative de 35,8%). La détermination personnelle associée à l'intérêt porté aux autres irait de pair avec des performances scolaires plus hétérogènes mais un excellent positionnement dans les classes où ils se trouvent et dans les choix de formation qu'ils opèrent.
- Les 15 jeunes égo-altéro-anti montrent des performances très comparables aux égo-altéro, mais leurs profils scolaires sont plus diversifiés, avec, notamment, 4 jeunes en catégorie 2, ce qui correspond à une réussite sous conditions en établissement d'enseignement général. Ce sont eux, qui, de loin, ont tenu les propos les plus engagés (67,5%), avec l'orientation relative la plus basse (31,9%). Nous retrouvons donc ici des jeunes qui prennent fortement position. Les performances sont assez bonnes mais, surtout, avec la présence de 4 jeunes de profil 2, c'est le fait d'être agréable à vivre et bien dans sa peau qui est rapporté, comme nous l'avions vu lors de l'étude des

questionnaires (paragraphe 14.7.2.2.2.). Au total, pour ces jeunes mus à la fois par leurs propres ressources, par le lien fort à certaines personnes et par la recherche affirmée d'affranchissement vis-à-vis d'autres, la réussite scolaire serait soit évidente soit exprimée au travers d'un comportement personnel et social qui pourrait compenser des aptitudes rigoureusement scolaires un peu moindres.

Enfin, le jeune âge rend régulièrement difficile l'affectation à tel ou tel tropisme. Ainsi, pour 12 ados, n'avons-nous pas décelé de dominante forte.

Au total, si l'expression d'une volonté personnelle forte constitue un dénominateur commun puissant, chez les jeunes confiés en réussite scolaire, elle n'est pas exclusive et s'accompagne, dans la très grande majorité des cas, des résultats d'interactions sociales, qui dessinent des trajectoires d'identification ou de distanciation. Le genre n'est pas étranger à la répartition : ainsi trouve-t-on plus de filles dans les profils anti. Relativement aux résultats scolaires, il n'apparaît pas de traçage net : la réussite ne revêt pas pour chacun la même importance et n'est pas à rattacher aux mêmes mobiles.

15.4. Des sens différents à la réussite scolaire

Les tropismes, tels que nous les avons mis à jour, appartiennent à chacun et orientent les pensées, les attitudes et les comportements individuels, de sorte qu'ils ne peuvent que se retrouver dans ce qui occupe le plus clair du temps de ces jeunes confiés, à savoir l'école. Le têtard et battant réussit-il scolairement comme l'altruiste ? En gardant en tête le fait que les tropismes ne sont ni absolus, ni définitifs, ni exclusifs, nous tenterons donc d'observer les modalités d'engagement mises en œuvre à l'école.

15.4.1. Relativement à la détermination et aux ressources de l'apprenant lui-même

La résilience se nourrit de détermination. Mais au-delà du truisme, formes, intensité et expressions ne constituent pas un modèle homogène. De plus, si la détermination est certes mise au service, nous l'avons vu, de la réussite scolaire, elle forme, de fait, une partie d'un tout : elle n'est pas déconnectée d'une posture générale, elle s'y inscrit, l'opérationnalise, la renforce. De ce fait, la réussite scolaire ne revêt pas un sens unique :

Réussir à l'école, pour réussir « tout court » : « Je réussis à l'école donc je réussirai dans la vie ». Ils sont nombreux à partager les convictions de **Lara** : *Pour moi, réussir sa vie ça passe par l'école. Si on ne connaît pas les bases, on ne peut pas réussir plus tard.* La réussite à l'école, comme pari sur l'avenir, même si les termes de cet avenir ne sont pas précis, même si ce sont l'envie et le désir qui dominent. La réussite à l'école comme passage obligé, au double sens du terme : on ne sait pas trop ce que cela va produire mais on sait qu'il faut s'investir à l'école ; on n'a, de fait, pas le choix car c'est sa propre envie, incontrôlable, qui s'impose.

Réussir à l'école, comme moyen de survie : « Je réussis donc je survis ». *C'est la seule chose qui, moi personnellement, qui m'a motivée. C'est la seule chose à quoi on peut s'accrocher. On peut pas s'accrocher à une famille. Pis je pouvais pas m'accrocher à des amis parce que je déménageais tout le temps. Ben je m'accrochais à quoi ? Ben, à la réussite. J'avais pas le choix (Jane).* Chez **Alicia, Sabrina, Ali**, ce sont les mêmes mots qui reviennent : « *Sortir de, s'accrocher, monter, réussir, tenir* », comme autant de stratégies pour échapper au chaos et à l'absence (« *personne pour soutenir, pas de famille, d'amis...* »), le tout dans un élan vital, qui ne laisse que très peu de marge de manœuvre : « *la seule chose, pas le choix* ». La réussite scolaire comme bouée de sauvetage.

Réussir à l'école, comme moyen de se prouver que l'on est bien un être à part entière, bien vivant, ayant toute sa place : « Je réussis donc je suis ». *Je veux d'abord réussir euh... plus grande parce que ce n'est pas parce que je suis en famille d'accueil que je ne sais pas apprendre, que je suis nulle et euh (Louisa).* Et cela peut passer par un surinvestissement scolaire, ou tout au moins un investissement très marqué, comme chez **Ali**, qui attend les résultats de son concours de fin de 1^{ère} année de médecine. La réussite scolaire, comme preuve que l'on est bien là, comme test de soi-même, pour soi et pour les autres, comme processus cathartique aussi. La réussite scolaire, comme résultat d'un défi, ce que **Sabrina** résume ainsi : *Je ne veux pas me décevoir.* Et certains adultes ne disent pas autre chose : *Moi, à la fac, avant d'être surveillant, j'bossais de nuit dans les surgelés, je bossais à -25 ou -30 degrés et, vers une heure de l'après-midi, avec mes 8 heures de boulot dans les pattes, j'arrivais à la fac, j'avais une collègue qui me filait tous les cours du matin (Etienne).*

Comme s'il fallait relever un défi intérieur, ou redoubler d'efforts simplement pour arriver au même stade que les autres...

Réussir à l'école, comme moyen d'être reconnu, soit comme les autres, soit au travers d'un statut spécifique : « Je réussis donc je suis reconnu ». [...] *J'ai beaucoup travaillé pour prouver aux autres que j'étais capable*, insiste **Loïc**. Mais ce jeune homme veut-il prouver qu'il est capable de réussir s'il travaille sérieusement, comme de nombreux élèves, ou bien qu'il est capable de réussir même s'il relève de l'ASE ? En l'occurrence, c'est plutôt le premier cas de figure qui est concerné ici : être reconnu, pour la qualité de son travail et de son investissement, au-delà de toute singularité. Pour autant, cette question de la référence à la norme se pose. Présente en filigrane dans la quasi-totalité des entretiens, elle met au grand jour un état de fait, déploré ou revendiqué. Dans le premier cas, la réussite à l'école serait une voie pour renouer avec la normalité, dans le second, un moyen d'obtenir une gratification supérieure, eu égard au handicap perçu. Quoi qu'il en soit, l'école tend à intégrer dans son giron ces jeunes, au même titre que les autres élèves. Y réussir, c'est préparer son avenir, mais c'est aussi s'y sentir à sa place d'élève. Mais l'élève rattrape parfois l'enfant, surtout dans les souvenirs des plus âgés : ainsi **Jane** se demande-t-elle toujours si on a accepté son passage en 1^{ère} ES par pitié parce que *'la pauvre et tout, elle a pas ses parents'* et l'adulte **Nelly** sent-elle régulièrement qu'est porté un regard à la fois admiratif et suspect sur son parcours universitaire, témoignage de la difficulté à accéder à une conformité, qui ne devrait pourtant pas appeler de commentaires spécifiques. L'école inclut donc et ouvre la porte de la réussite : elle permet une inscription dans une appartenance de masse, même s'il convient régulièrement d'en ré-attester l'authenticité. Mais à côté de cette recherche d'assimilation, il existe un deuxième cas de figure, qui a trait à ce que l'on pourrait nommer « recherche de discrimination positive » : être reconnu d'autant plus favorablement à l'école que l'on est justement dans une situation a priori défavorable. *Mais voilà, cette prof de maths, elle était... elle était... elle savait mes problèmes [...]. Mais ils [les professeurs] s'en fichent carrément, enfin...! Mais je suis... je ne sais pas, il y en a qui s'en fichent carrément ! Il y a certains profs [...], ils ne méritent pas, je ne sais pas, de... d'être profs !* (**Kenny**). Ou le besoin que les efforts et la réussite soient d'autant plus valorisés qu'ils interviennent dans des conditions difficiles. Nous noterons que ce sont de jeunes adultes qui expriment cette demande, marquant ainsi que la quête de reconnaissance ne se limite ni aux résultats obtenus ni à un segment

temporel circonscrit. Enfin, dépassant la seule réussite scolaire et le prestige qui y est attaché, cette recherche peut permettre des formes de reconnaissance exceptionnelles : une fois que l'inclusion rassurante est testée, la sortie en est possible : *J'étais content d'être différent des autres... parce que... on est content de pas être dans le lot quand c'est treize gamins, d'... voilà, de sortir un peu du lot. On est bien content de... de pas toujours être comme les autres, de... moi j'me disais : 'Faut que j'me tienne à ça. Les éducateurs sont contents quand ils parlent bien de moi'. Quand y'a un nouvel éducateur qui venait, j'vous présente A... voilà, il a des bons... il travaille bien à l'école, il est sérieux. Moi j'étais content (Ali)*. Réussir à l'école, parce que l'on y est reconnu à l'aune de ce qu'elle est sensée évaluer, ce qui ramène donc le jeune confié à un statut d'élève, même si cette position n'est qu'imparfaitement hermétique ou protectrice ; réussir à l'école pour être comme les autres ou, justement, pour tirer, à dessein, bénéfice de sa différence.

Réussir à l'école pour exister aux yeux de ses parents : « Je réussis à l'école donc je peux vous être cher »... Dans l'état de culpabilité où peut se trouver l'enfant confié vis-à-vis de ses parents, la réussite scolaire peut être envisagée comme une façon de se racheter et de montrer que l'on a de la valeur, que l'on est aim-able aussi. Mais il s'agit d'un pari risqué. Si une majorité de parents prête un intérêt, même minime, aux résultats de leur enfant, dans un certain nombre de cas, les bonnes performances ne suscitent aucune réaction. Dans le premier cas de figure, le jeune est en quelque sorte payé en retour : on peut alors penser qu'il en éprouve de la satisfaction, voire une envie de poursuivre sur la même voie et que son estime de soi est accrue : *Elle est contente, oui, elle a toujours un compliment et, comment dire, un petit peu des reproches, ce qui est normal. [...] Mais ça fait plaisir de voir d'ailleurs quand les parents s'intéressent à ce qu'on fait (José)*. Dans la seconde configuration, les bons résultats restent lettre morte : *Non, ma mère, ça l'intéresse pas. Elle s'intéresse à rien, enfin je la connais pas bien (Rémi, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°42)*. Ce qui signifie alors réussir à l'école sans attente de retour, ou tout moins de ce retour...

Réussir à l'école, comme moyen de préparer, d'assurer, de maîtriser son avenir : « Je réussis à l'école donc je réussirai demain ». C'est un argument majeur, nous l'avons vu. Cependant, les ressorts de cette orientation ne sont pas toujours identiques. Ainsi distinguerons-nous notamment détermination endogène et détermination exogène.

- Dans le premier cas, le fait de s'investir scolairement et de réussir apparaît comme partie intégrante du projet élaboré par le jeune, sans que soient citées des interventions extérieures : *Si on ne continue pas les études, on n'a rien, on peut se débrouiller peut-être, mais ce sera bien plus difficile parce que les études ça aide* (**Méline**). Et **Christine**, adulte enseignante, avait déjà éprouvé cela : *Très vite j'ai compris qu'il n'y avait que l'école qui pourrait faire quelque chose pour ma vie. Réussir dans la vie et, par conséquent, sortir de sa condition d'origine, par l'école qui joue ainsi le rôle de passeur : Enfin, pour moi, c'était en fait c'était ou tu lâches tout maintenant et tu tombes. [...] Oui, et c'était donc soit ça ou soit tu prends ta vie en main, tu profites des gens qui sont autour de toi et tu te relèves encore plus haut et plus forte et tu as des chances de réussir dans la vie* (**Sabrina**). Réussir à l'école pour accéder à un avenir meilleur à terme, et, dans l'immédiat, s'investir sur cet espace salvateur dans lequel on a confiance.
- Dans le second cas, le fait de préparer l'avenir par l'école est exprimé et porté par d'autres personnes que le jeune, ce qui ne signifie pas pour autant que ce dernier ne s'y investit pas : *Donc ils m'ont toujours bien secoué les bretelles, toutes les semaines j'avais le droit au discours, ah je m'en souviens ! A force je les connaissais par cœur, à force ça rentre ! A force qu'on te dise que c'est important, tu l'as compris au bout d'un moment !* (**Guillaume**). La réussite scolaire est donc présentée comme une obligation par les accueillants en particulier, qui veulent ainsi prémunir les jeunes confiés du risque d'un avenir sombre, dont ils ne les considèrent pas totalement affranchis.

Réussir à l'école car on aime apprendre et y aller : « Je réussis car j'aime ». Ce n'est pas tant la question de l'avenir qui transparaît ici que celle du présent, par ce qu'il apporte de satisfactions et de possibilités d'accomplissement. Nombre de ces jeunes confiés aiment aller à l'école, ce qui ne signifie pas cependant qu'ils soient élèves-modèles, ou qu'ils aiment tout ce qu'ils y apprennent. Une dominante positive demeure cependant, accentuée par le plaisir de se retrouver aussi dans la communauté des pairs. Cet enthousiasme se retrouve en tendance chez les plus jeunes : *Ben on apprend plein de choses ! Et j'aime bien apprendre* (**Betty**, 8 ans, CE2, entretien N°30). Enfin, les adultes sont quasi-unanimes à évoquer leur

goût d'apprendre et le plaisir qu'ils en ont tiré, leur intérêt pour le savoir, la connaissance, même s'ils ont réalisé depuis que cela ne passe pas que par l'école.

Le savoir apparaît donc vital, à maints égards, pour ces jeunes, tout comme il le fut et le demeure pour les adultes : sa quête ne fait pas peur, elle apparaît sans risques et sécurise, elle nourrit même et permet d'exister et de s'épanouir. Dans ces conditions, la réussite scolaire apparaît fondamentalement constitutive d'une recherche identitaire. Elle est partie de la construction de l'individu, soutenant l'élaboration de son besoin de reconnaissance, permettant le déploiement de ses compétences et fixant un cap à son engagement.

15.4.2. Relativement à l'entretien de la relation à l'autre

Le rôle de l'environnement humain de chacun est important. La réussite scolaire des jeunes de l'ASE est, nous l'avons vu, à mettre en lien avec un ensemble de personnes plus ou moins marquantes, susceptibles d'intervenir sur l'engagement et le sens des études.

Réussir pour faire plaisir : cette motivation s'exprime surtout à l'endroit des accueillants, de façon très ciblée ou plus diffuse. L'exemple-type du premier cas est **Ali** qui déclare, à plusieurs reprises, que sa réussite réjouit les éducateurs du foyer et le directeur. Mais, à y regarder de plus près, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une réponse à une attente où tout le monde semble finalement trouver son compte : **Ali** réussit et valide, d'une certaine manière, la qualité de l'accueil et donc du travail des adultes qui l'accompagnent ; il se nourrit intellectuellement et reçoit des cadeaux pour sa réussite : *J'aimais bien, j'travaillais à l'école, j'avais des cadeaux, on me récompensait, on était content de moi, moi j'étais bien content...* Nous noterons cependant qu'au-delà de cette motivation extrinsèque, **Ali** a développé de solides engagements intrinsèques puisqu'il achevait sa 1^{ère} année commune aux études de santé lorsque nous l'avons rencontré. Mais le plus souvent, le fait de vouloir faire plaisir s'inscrit dans un cadre plus global : *C'est un petit peu si par exemple, moi plus tard je ne réussissais pas mon cursus scolaire avec mon avenir et tout ça, tout ceux qui m'entourent, pour eux ce serait un petit peu et c'est sûr en tout cas, j'ai raté l'éducation de mon fils ou de ma fille (José)*. Il s'agit de gratifier, d'une certaine manière, les accueillants qui s'investissent fortement, par de bons résultats scolaires en retour. Parfois encore, cet investissement est

adressé aux parents eux-mêmes, en particulier quand les relations sont bonnes et que le père et/ou la mère s'intéressent au parcours scolaire de leur enfant.

Réussir pour rendre hommage : un certain nombre de ces jeunes sont fidèles à des personnes lointaines ou disparues, qu'ils associent à leur engagement scolaire ou à qui ils semblent dédier leur réussite. Qu'il s'agisse de parents ou de grands-parents, ces figures marquantes sont présentes dans une sorte de contrat tacite que le jeune a scellé avec eux ou qu'il s'est imposé lui-même. Sans que cela soit explicitement dit, la réussite scolaire est également une façon de témoigner respect et reconnaissance aux accueillants notamment, ce qui rejoint le point précédent.

Réussir pour s'inscrire dans un sillage : « Je réussis donc je m'insère dans une communauté ». *Quand j'ai demandé à être en famille d'accueil, ben ça m'a changé, les enfants de ma famille d'accueil ils font plein d'études... moi quand j'étais en foyer, je ne voyais pas l'intérêt de faire des devoirs le soir et quand je suis arrivé en famille d'accueil, quand j'ai vu tout le monde autour de la table en train de faire ses devoirs ben j'ai eu envie ; de voir les autres faire leurs devoirs, ça me poussait à faire les miens (Harry)*. S'inscrire dans la lignée générale mais enviable de ceux qui réussissent, dans celle de la famille des accueillants, qui sont souvent cités en exemple ou dans celle de sa propre famille, lorsque la réussite scolaire y est valorisée. Ainsi **Guillaume** envisage-t-il de faire un BTS en informatique. Il sait que ce sera difficile mais il y tient, s'inscrivant dans des perspectives professionnelles suggérées par un membre de la famille d'accueil. **Johnny**, dont les deux parents s'intéressent à l'école et dont les deux frères sont informaticiens, veut rentrer en Seconde générale et aimerait devenir professeur de mathématiques ou informaticien lui aussi. La réussite scolaire comme signe d'appartenance à une lignée, librement choisie ou tacitement imposée...

C'est au final, avec ces trois orientations, la recherche d'une inclusion via la réussite scolaire, qui est en jeu ici, inclusion dans une référence générale (réussir comme les autres) ou inscription dans une lignée enviable, connue, celle des accueillants ou celle de membres de la famille d'origine, exceptionnellement. Il s'agit en quelque sorte d'une quête d'appartenance.

15.4.3. Relativement à la prise de distance

Nous l'avons constaté, le tropisme « anti » anime un certain nombre de ces jeunes, qui cherchent à se distancier de ce qui fit, à un moment, leur existence.

Réussir pour restituer l'aide reçue : « Je réussis donc je m'acquitte de ma dette ». En réussissant scolairement, le jeune confié gratifie ceux qui l'ont accompagné et peut même s'engager davantage : *C'est normal parce que moi on m'a aidée, je ne vois pas pourquoi je ne devrais pas aider les autres* déclare **Orane**. Mais parallèlement, certains de ces jeunes semblent élaborer, consciemment ou non, leur propre condition d'être libre ce qui pourrait s'énoncer ainsi : *« Je paie ma dette en réussissant à l'école, c'est-à-dire en m'investissant comme vous-mêmes vous êtes investis et, ce faisant, je ne vous dois plus rien... d'autant plus d'ailleurs que mes bons résultats me laissent espérer une situation d'avenir où je n'aurai plus besoin de vous »*... Le témoignage de l'adulte **Nelly** est, à cet égard, doublement intéressant, au travers tout d'abord d'un métier qui permet justement une forme de restitution. Elle ne sera pas enseignante, finalement, mais assistante de service social, qui plus est à l'ASE, marquant ainsi un terme à son passé d'enfant confié : *Voilà pour moi c'était super parce que je l'avais fait. J'étais capable de... voilà, j'avais assumé, j'ai assumé mon histoire, et aujourd'hui, j'étais passée à autre chose*. S'investir à l'école comme moyen de ne plus avoir besoin d'aide ou mieux, comme moyen de restituer, voire de sublimer celle que l'on a reçue.

Réussir pour prendre sa revanche : « Je réussis donc je sors finalement plus fort ». Ali souligne cette dimension : *Et c'est vrai que les cadeaux, ça m'a aidé mais y'a pas que ça. [...] Y'a aussi, j'sais pas, une revanche un peu aussi... Peut-être une revanche... [...] par rapport à ce que j'avais vécu*. Prendre sa revanche vis-à-vis d'un ensemble de circonstances de chaos, témoigner que l'on peut réussir même si la vie commence mal. **Louisa** évoquait déjà cet aspect, indiquant que ce n'était pas parce qu'elle était placée qu'elle était nulle. **Nelly**, assistante de service social, confirme, dans un long témoignage, l'importance qu'a eue, dans sa vie, cette envie de braver les mauvais augures. Réussir pour attester que l'on est justement capable de s'extraire d'une trajectoire toute tracée, réussir pour invalider les pronostics destructeurs, réussir pour montrer que l'on ne peut être réduit à son origine.

Réussir pour ne surtout pas faire comme ses parents en particulier : « Je réussis donc je vous quitte ». La recherche de prise de distance relativement au modèle familial est très marquée, nous l'avons indiqué, chez un certain nombre de jeunes. Elle se traduit le plus souvent par une césure symbolique, plus ou moins puissante, que le jeune érige entre lui-même et ses parents, comme s'il voulait se protéger d'une maladie héréditaire : *Moi je me suis donné l'objectif de ne pas devenir comme ma mère et tout faire pour, donc ça m'a vraiment motivée. Moi, je veux réussir ma vie, mes études, mon travail. Oui et puis ça ne donne pas envie, on ne peut pas vivre comme ça, sa mère, elle a fait souffrir, ses enfants, fin ce n'est pas une vie, on ne peut pas vivre (Lara)*. La réussite scolaire permet alors de se distancier de ses parents souvent peu diplômés et d'éloigner le risque d'un scénario répétitif tant aux plans professionnel que social. Cela ne se traduit pas nécessairement par de mauvaises relations familiales : *Elle [ma mère] est contente de mes résultats. Et puis maintenant je suis la plus diplômée de la maison ! C'est génial (Orane)*. Toutefois, la barrière est installée.

De la même façon que nous identifions, plus haut, une quête d'appartenance, nous posons, à présent, à la lumière des trois éléments que nous venons de citer, que la réussite scolaire procède également d'une quête d'affranchissement.

15.5. Relations entre les tropismes et le sens conféré à la réussite scolaire

Nous avons observé cette population d'adolescents en réussite au travers de ses tropismes, c'est-à-dire de l'orientation fournie par les traits de caractère. Nous venons de voir, en outre, que la réussite scolaire connaît de multiples ressorts, mais qu'il est possible de l'interpréter comme une quête d'individuation, d'appartenance, d'affranchissement. Dans les deux cas, nous avons observé une perméabilité des jonctions, de sorte que la très grande majorité de ces jeunes émerge à des tropismes mixtes et connaît des performances scolaires liées à des motivations plurielles. Il serait alors instructif d'estimer dans quelle mesure tropismes et modalités de quête se recouvrent.

Cependant, un premier obstacle vient du fait que tropismes et sens conférés à la réussite scolaire ne se laissent pas circonscrire aisément. Secondement, si l'école occupe une part conséquente du temps des enfants et des adolescents, l'élève et le jeune ne sont-ils pour autant qu'une seule et même personne ? En d'autres termes, à quelles conditions ces caractères

intrinsèques, cette façon de s'inscrire ou non dans un sillage, ce positionnement vis-à-vis de certaines personnes ou de certaines idées, bref, ce qui constitue la personnalité, s'expriment-ils dans les résultats et dans la façon dont est habitée la réussite scolaire ? Nous ne poserons ici que quelques jalons :

A l'examen des tropismes et des modalités de quête de ces adolescents, il semblerait possible de mettre en évidence une relative identité, puisque sur 27⁴⁸² entretiens exploités, 22 laisseraient apparaître un recoupement : il y aurait donc un lien entre le tropisme et le sens conféré à la réussite scolaire :

- Les jeunes qui s'appuient avant tout sur leurs ressources seraient aussi ceux pour qui la réussite scolaire correspond à l'élaboration et la confirmation de leur existence en tant qu'être mobilisé et en devenir.
- Ceux qui sont dans une mouvance marquée par des interrelations porteuses seraient, en tendance, ceux pour qui la réussite scolaire est l'espoir ou l'occasion de se rattacher à une communauté et d'exprimer leur propre charisme.
- Ceux qui sont animés par des velléités fortes de détachement se retrouveraient dans une réussite scolaire qu'ils considèrent susceptible justement de leur permettre de prendre de la distance.

15.6. Synthèse

Le travail réalisé par l'analyse littérale des entretiens a confirmé l'existence de ressorts à la réussite scolaire, à savoir : la détermination, l'orientation positive attribuée à l'avenir, l'inscription dans le sillage de personnes marquantes, l'évitement ou la prise de distance relativement à des faits ou des personnes dont l'influence est perçue défavorablement.

Cet ensemble se traduit par des traits de caractère dominants. Il s'ensuit des profils personnels, égo, altero et anti : égo rassemble des traits relatifs à la centration sur soi, au recours à ses propres ressources et à la poursuite d'objectifs fixés personnellement ; altero regroupe ce qui a trait à l'établissement de liens à l'autre ; anti représente la mise en œuvre de barrières visant à rompre la relation à certaines personnes ou à certains faits. L'ensemble fait écho à la proximité et à la distance, largement convoqués au long de cette étude.

De la même façon que les traits de caractère cohabitent, les tropismes ne sont pas exclusifs les uns des autres, ils se combinent : on peut très bien s'inscrire dans le sillage de

⁴⁸² 39 - les 12 pour lesquels il ne se dégageait pas de tropisme net (paragraphe 14.2.2.).

certaines personnes et chercher à se distancier de certaines influences. Sans surprise, le tropisme égo est le plus fréquent, puis vient l'altero et enfin l'anti, mais les cas où un seul d'entre eux suffit à caractériser un jeune sont exceptionnels.

Aucun élément de cette analyse littérale ne vient contredire ce qui ressortait du travail mené sur la codification des UI. Il s'ensuit une cohérence globale qui s'exprime au travers de multiples recoupements. Relativement à la mise en évidence et en discussion des facteurs impliqués dans la réussite scolaire de ces jeunes de l'ASE, l'ossature mise en place via la méthode Chartier s'est ainsi trouvée précisée, enrichie et confirmée par la méthode littérale, ce qui constitue un élément positif quant à la validité de la méthodologie mise en œuvre dans cette recherche. La nouveauté vient essentiellement de l'approfondissement réalisé à propos du lien à l'autre ainsi que de l'exploration des modalités d'expression du rapport au savoir, points qu'il convenait d'approfondir.

Ce double apport nous semble efficient dans la mesure où il permet d'approcher le sens que ces jeunes placent dans leur réussite, à leur insu peut-être :

Leurs ressources - et elles sont nombreuses -, activées au prisme de la résilience constituent les moyens mobilisés pour réussir. Mais cela ne permettait pas, jusqu'alors, de dire à quelles fins s'opérait cette réussite scolaire. Il manquait donc une pièce majeure à l'édifice, qui peut désormais prendre corps. Ainsi, la réussite scolaire apparaît comme :

- moyen d'exister, au sens de vivre aujourd'hui mais aussi de placer son existence en perspective, comme une manière de dissuader le passé de revenir.

Elle est aussi :

- moyen de s'affilier à la communauté, indispensable pour potentialiser les ressources personnelles.

Elle est enfin :

- moyen d'affirmer qu'une nouvelle vie peut commencer, qui n'efface pas ce que le passé a tracé, mais qui déleste, libère et prépare l'avènement de l'être é-duqué.

PARTIE VI : SYNTHESE GENERALE

CHAPITRE 16 : Discussion et conclusion de la recherche

Nous proposons de réaliser ce travail en quatre étapes :

- Cadre fourni par la revue de littérature
- Retour sur les postulats et hypothèses
- Etudes des limites de l'étude
- Préconisations et prolongements

16.1. Cadre tracé par la revue de littérature

Nous avons pris l'option de rattacher l'adaptation scolaire à trois ancrages : le milieu familial, l'école et le jeune.

Relativement à la famille, les grands déterminants socio-économiques et culturels furent à l'œuvre. Cependant, la présence de jeunes de l'ASE réussissant témoigne de cette prise de distance relativement au milieu d'origine que décrit Bouteyre⁴⁸³. Quand l'enfant est à nouveau en sécurité, que l'on redonne crédit à son statut d'élève, qu'il peut s'inscrire et se reconnaître dans des réseaux de sociabilité et d'attachement, qu'il peut éventuellement s'identifier à des adultes structurants, alors il peut réussir.

Comme dans la littérature, nous retrouvons le rôle en demi-teinte joué par l'école en tant que telle, pour la réussite scolaire, mais, en revanche, l'importance de certains enseignants, marquants (effet-maître). Notre contribution fut de hisser l'école au statut de viatique : des jeunes de l'ASE y réussissent au travers de ce qu'elle incarne, c'est-à-dire un passage vers un avenir favorable.

Mais nombre d'auteurs font des attributs de l'apprenant lui-même le socle de ses ressources. Nous avons montré en particulier, dans leur sillage, que l'estime de soi et la confiance en soi sont impliquées - elles sont même, pour ces jeunes au passé traumatique, des marques de reconstruction majeures - et que la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, peut prendre appui sur des objets inattendus. L'amotivation fut identifiée chez les

⁴⁸³ Voir paragraphe 5.2.2.1.

jeunes en difficulté ou échec⁴⁸⁴. Au total donc, un cadre qui a aiguillé pertinemment notre recherche.

16.2. Retour sur les postulats

Notre premier postulat posait que **les sévices subis par les enfants confiés aux services de la Protection de l'enfance constituaient une épreuve traumatique**. Nous ajoutons que **la séparation et le placement pouvaient également être vécus comme tels**.

Tous les témoignages eurent le goût de l'authenticité, faisant parfois ressortir les émotions, y compris chez les adultes, se dissimulant régulièrement derrière le dilettantisme, l'humour ou le silence ou ne laissant que quelques traces comme si les événements du passé s'étaient évaporés ou se tenaient silencieusement jugulés. « Il n'y a de barème possible ni pour le traumatisme ni pour la résilience », écrit Cyrulnik (2012, page 10). Dans la diversité de ces existences, une constante demeure : tous ces enfants et adolescents ont un jour fait l'expérience de l'impossibilité dans laquelle se sont trouvés leurs parents de les garder près d'eux. Quelle image fut alors renvoyée à l'enfant ? Celle du parent incapable, indifférent ? Celle de l'enfant fautif ? La révélation, associée aux questionnements qu'elle n'a pu que générer, constituent des motifs suffisamment puissants pour hisser ces situations au rang d'épreuves traumatiques. Quant au placement, qui marque l'éloignement du danger, il constitue un possible espace de reconstruction, tout en continuant, chez certains, à entretenir l'idée et la perception d'un manque crucial. Dilemme potentiellement traumatisant.

Le second postulat était ainsi formulé : **Les enfants confiés, qui réussissent scolairement, témoignent de leur inscription dans un processus de résilience**. Nous avons été frappée par la maturité de ces jeunes, leur optimisme, leur capacité d'adaptation, l'aptitude d'un certain nombre d'entre eux à dresser une barrière vis-à-vis de leurs parents, l'intensité de la reconnaissance qu'ils expriment, en particulier à l'endroit de leurs familles d'accueil. Nous avons expérimenté sur un court moment la présence de leur élan vital et vérifié sa permanence au travers de l'examen de leurs parcours scolaires. Pour autant, la résilience observée ne s'est avérée ni infaillible ni définitivement ancrée. Certains jeunes, en effet, sont apparus peu

⁴⁸⁴ Voir paragraphe 13.7.2.2., se positionne comme une victime, se décourage facilement, est facilement déstabilisé.

assurés, tant dans leur expression que dans leurs projets. D'autres sont restés fragiles à l'évocation de leur famille d'origine. Les plus jeunes vont-ils évoluer vers moins de sensibilité et d'affect ? La question de l'avenir se pose aussi, car nous n'avons rencontré ces jeunes qu'à un moment donné de leur existence et nous savons que l'adolescence, en particulier, et le passage au collège, constituent des espaces de fragilité. Pour autant, les ados que nous avons vus ne semblaient pas aller si mal. Au total donc, c'est bien à une manifestation polymorphe de la résilience que ces jeunes confiés nous ont permis d'assister, faite d'assises puissantes et prometteuses, mais régulièrement traversée de doutes aussi et de faiblesses.

Notre troisième postulat établissait que **ces jeunes en réussite scolaire entretiennent avec le savoir un rapport positif**. Il établissait une double affirmation : celle que la réussite scolaire soit un mode d'expression de l'inscription dans un processus de résilience et celle que la relation avec le savoir soit de qualité. D'après Charlot, l'enfant n'a d'autre choix que celui de découvrir le monde et d'utiliser des outils permettant cette exploration. Ainsi, le savoir se présente-t-il comme un objet de quête obligatoire. Seulement, l'école n'est pas le seul lieu où il se dispense... à moins qu'elle ait plus de chances de le devenir quand, justement, le milieu parental ne permet pas de nourrir cet appétit. Dans ce cas - et nous retrouvons ici en tendance la population des jeunes confiés -, la quête de savoir peut s'apparenter à une opération de survie et la réussite scolaire s'interpréter comme un acte résilient.

Mais alors pourquoi tant de jeunes dépourvus de nourrissage dans leur milieu familial ne se précipitent-ils pas avec enthousiasme sur les chemins du savoir ? Nous apporterons ici deux éléments de réflexion, qui devraient, par là même, élucider la question de la qualité du rapport au savoir, énoncée plus haut.

Tout d'abord, notre recherche s'est focalisée sur une forme de savoir bien précise, celle qui concerne le volet scolaire. Ce n'est bien sûr pas sa seule modalité d'expression. Ainsi n'avons-nous pas travaillé sur quelques cas de jeunes, que nous avaient demandé de rencontrer les responsables des MDS, au motif qu'ils étaient virtuoses en musique par exemple. Cela ne rentrait pas dans notre définition de la réussite scolaire. Pour les jeunes concernés, l'école n'est pas nécessairement un espace de réalisation. Ils réussissent certes mais ailleurs et autrement. Nous nous sommes en effet focalisée sur ceux qui réussissent au travers de leurs performances scolaires. Pour eux s'opère une adaptation, un alignement entre

ce qu'ils attendent et ce qu'ils reçoivent, de sorte qu'ils évaluent favorablement ce savoir issu de l'école et ainsi construit. Ils entretiennent avec le savoir un rapport positif, réussi : ils se réalisent dans l'acte d'apprendre et élaborent avec succès leurs connaissances. Ils sont aussi évalués comme tels.

Quid de ceux qui ne réussissent pas à l'école ? Soit effectivement, leur soif de savoir s'exerce ailleurs qu'à l'école, nous venons d'en parler, soit des résistances s'imposent, d'ordre psychique en particulier, qui perturbent cet accès. Leur rapport au savoir existe, bien sûr, mais ne peut s'exercer de façon adéquate, relativement à ce que demande l'école.

Sans doute pourra-t-on nous objecter que certains des jeunes que nous avons rencontrés et qui étaient présentés en réussite scolaire par les adultes gravitant autour d'eux ne manifestent pas de façon évidente un rapport réussi au savoir. Plusieurs éléments de réflexion sont à envisager ici :

- En comparaison des jeunes de l'ASE en échec et difficultés scolaires, la population que nous avons retenue s'inscrit sans conteste dans une forme de réussite scolaire (inscription dans un cursus régulier, passation d'examens, obtention de diplômes...).
- Cette réussite n'est pas absolue, nous l'avons vu, ce qui va de pair avec des modalités de rapport au savoir elles aussi relatives.
- Il s'ensuit donc une diversité de situations, que nous avons d'ailleurs repérées tant au travers des performances, que des profils scolaires ou des motivations.

Au total, le postulat d'un rapport positif au savoir se confirme pour ces jeunes en réussite : ils ont globalement envie d'apprendre, ils ne connaissent pas d'obstacles insurmontables et ils sont évalués favorablement pour leurs résultats. Le principe en est posé, ce qui n'exclut pas une certaine relativité. Elle fut elle-même étudiée, au cours de cette recherche, notamment au travers du sens donné à l'école et aux apprentissages.

16.3. Retour sur les hypothèses

16.3.1. Jeunes en réussite scolaire

La vérification des quatre hypothèses que nous avons formulées a déjà été largement entamée, de sorte que nous nous limiterons ici à un récapitulatif :

H1 Les jeunes confiés qui réussissent scolairement témoignent d'aptitudes, de caractéristiques et de valeurs personnelles spécifiques.

C'est en particulier au travers du rapprochement avec les jeunes en difficultés ou échec scolaires que surgit la validation de cet énoncé. Ainsi les jeunes qui réussissent se distinguent-ils par les attributs suivants :

Ils se comportent comme s'ils voulaient être les maîtres de leur vie. Dans ce cadre, ils sont remarquables par leur capacité à organiser leur existence, leur propension à la stabiliser, mais également leur aptitude à gérer de nouvelles situations et leur volonté d'investir pleinement leur existence, en lui donnant du sens. Ils mobilisent pour cela humour, créativité, courage, optimisme, estime de soi, confiance en soi.

Leur spécificité jaillit également de la comparaison que l'on ne manque pas d'opérer avec des adolescents qui n'auraient pas connu le placement : sont ainsi frappants leur détermination, leur maturité, leur regard positif sur leur situation, leur charisme, la force de leurs convictions, leur aptitude à scinder aide et entrave, leur conscience de leur avenir.

Autant d'éléments qui permettent la validation de la première hypothèse.

H2 Leur parcours de réussite scolaire porte l'empreinte du rôle de personnes marquantes, avec lesquelles ils sont en interrelations.

Les éléments individuels ne constituent qu'une partie de leurs ressources. De nombreuses personnes marquantes les accompagnent régulièrement (accueillants, enseignants, travailleurs sociaux, famille d'origine) et influent sur leur vie. De leur côté, ces jeunes observent, prennent exemple, sollicitent, se rebellent, parlent, questionnent... gardant en mémoire les impacts et se constituant, au fil du temps, un réseau de références.

L'ensemble de ces constats appuie la validation de cette hypothèse.

H3 Ces interrelations peuvent être de nature proximisante ou distanciatrice.

Les figures marquantes desquelles le jeune se sent en proximité, en connivence, en sécurité ne manquent pas. Elles sont même très nombreuses, nous l'avons vu, avec un rôle déterminant des accueillants et une place marquée des enseignants également, même s'ils ne s'en doutent pas toujours. Dans quelques cas, les relations avec les grands-parents et les frères et sœurs constituent aussi des espaces de confiance, de confiance ou des pôles d'exemplarité. La personne marquante devient alors figure signifiante, dans la mesure où elle contribue à la

mise en sens de l'implication et des résultats scolaires : réussir pour faire plaisir, pour aider ou soigner plus tard, s'inscrire dans un sillage... Nous avons ainsi parlé d'une quête d'appartenance.

De la mère qui n'est qu'une *mère porteuse* [sic], aux frères et sœurs qui sont jaloux que le placement se passe bien, nombre de cas ont, à l'inverse, été évoqués pour traduire des relations dans lesquelles le jeune cherche à placer éloignement ou rupture. Ce sont ici essentiellement les membres de la famille d'origine qui sont concernés, incarnant un passé dont un certain nombre d'adolescents veulent se distancier ou se débarrasser. Dans de nombreuses situations également, la distance est mise en place par les parents eux-mêmes, peu présents voire absents, ou qui ne donnent plus signe de vie. Relativement à l'école, cette clarification dans les relations, le plus souvent menée sans colère mais avec une détermination assumée, est à mettre en lien avec un engagement scolaire qui s'inscrit dans une quête d'affranchissement : réussir pour éviter un scénario répétitif, réussir pour établir une césure salvatrice dans/d'avec son histoire.

C'est bien dans un double jeu de mise en proximité et de mise à distance que s'exercent les relations constitutives de l'environnement du jeune confié. Elles ne s'excluent pas mais c'est la combinaison que le jeune lui-même opère, en tant qu'acteur central, par ses nombreux attributs, qui constitue le terrain des influences favorables à sa réussite scolaire.

Ainsi proposons-nous la validation de cette troisième hypothèse.

H4 La réussite scolaire est liée à la stabilité des conditions de placement et de scolarisation.

Cette hypothèse de la stabilité a été fortement mobilisée mais les résultats indiquent, de façon générale, que si la stabilité scolaire n'est pas une assurance pour de bons résultats, l'instabilité, elle, est associée à des difficultés marquées. Les mêmes tendances se dessinent pour l'accueil : la stabilité est donc loin de suffire à assurer la réussite scolaire, sans que cela ne signifie qu'elle ne soit pas nécessaire, puisque l'instabilité est génératrice de difficultés. Mais cette forme de stabilité, que l'on pourrait qualifier de « physique », ne doit pas en faire oublier une autre, qui caractérise le jeune lui-même, dans sa personne et ses relations. A ce titre, nous avons évoqué la détermination, la focalisation sur les projets d'avenir, l'ancrage aussi à des figures marquantes. Cet ensemble nous paraît constituer un socle de stabilité plus

puissant que la continuité dans le lieu d'accueil où dans la scolarité. L'hypothèse 4 semble donc insuffisante : elle doit être complétée par l'idée de stabilité intérieure, de ligne de mire, de fidélité à un objectif.

En résumé, la validation des trois premières hypothèses et l'insuffisance de la dernière sont établies.

16.3.2. Jeunes en difficulté ou échec scolaire

Nous ne disposons que des questionnaires pour tenter de vérifier si ce qui semble définir ceux qui réussissent fait justement défaut à ceux qui ont des difficultés à l'école. En conséquence, notre travail ne sera ici qu'introductif à un éventuel approfondissement :

La 1^{ère} hypothèse qui établit une relation entre les résultats scolaires et les ressources personnelles serait validée : ces jeunes en difficulté⁴⁸⁵ se distinguent de ceux qui réussissent par leurs traits de caractère, leurs attitudes. De plus, l'école manque de sens pour eux et cela n'est pas moindre. Relativement à leur environnement social, ils font souvent l'expérience de relations difficiles, tendues, que ce soit sur le lieu d'accueil ou à l'école. Ces deux espaces ne leur permettent d'ailleurs de connaître une amélioration de leur parcours que dans 1/3 des cas. Ce sont donc essentiellement les ruptures qui marquent leur existence : placement plus régulièrement consécutif à une qualité du lien défaillante, redoublement, déscolarisation, instabilité tant pour l'accueil que pour l'école... De sorte qu'il apparaît difficile pour eux de construire des relations de proximité suffisamment puissantes auxquelles ils pourraient s'arrimer. Enfin, et les travailleurs sociaux le notent, ils demeurent entravés par le poids de leur histoire, dont ils peinent à se distancier.

En résumé, et même s'il ne s'agit ici que d'une esquisse, nous posons que, non seulement les éléments portés par nos quatre hypothèses correspondent à ce qui anime les jeunes en réussite, mais aussi qu'elles les distinguent nettement de ceux qui sont en difficulté scolaire. Cela ouvre bien sûr un champ large de réflexions et, éventuellement, d'interventions.

⁴⁸⁵ Voir le tableau du paragraphe 13.7.2.2.

16.4. Propositions

Comment expliquer que certains jeunes de l'ASE réussissent à l'école alors que la majorité de leurs homologues connaît difficulté ou échec scolaires ? Telle est la question centrale qui a animé cette recherche, initiée par des préoccupations d'ordre professionnel.

Le travail mené a permis de mettre en lumière des fonctionnements institutionnels, des interrelations, des logiques qu'il est possible d'orienter afin que la réussite scolaire des jeunes confiés devienne une priorité. C'est dans cet objectif que nous dressons un inventaire de propositions.

Propositions	Problèmes identifiés	Objectifs	Moyens
Associer enseignants, travailleurs sociaux et autres acteurs autour de la question de la scolarité des jeunes de l'ASE	<p>Pas ou peu de liens (Peu d'instance où ils se retrouvent)</p> <p>Pas les mêmes regards ni les mêmes perspectives (Evaluations différentes)</p>	<p>Croiser les regards et les objectifs au service d'une prise en charge globale, éclairée et concertée du jeune</p>	<p>Présence des travailleurs sociaux dans les équipes éducatives, à l'école</p> <p>Présence de l'enseignant lors des synthèses ou, tout au moins, information quant aux décisions prises pour l'enfant</p> <p>Temps de formation et d'information communs entre travailleurs sociaux et enseignants</p> <p>Transmission systématique à la famille d'origine, aux accueillants, aux travailleurs sociaux des rapports d'orthophonistes, des bulletins scolaires...</p>
	<p>Craintes quant à la divulgation d'informations</p>	<p>Idem</p>	<p>Collaboration systématique pour l'orientation avec la psychologue scolaire (aux paliers cruciaux CP-CE1, entrée au collège) et surtout en 4^{ème}, 3^{ème}</p> <p>Rappel des règles déontologiques, secret professionnel, secret partagé</p>

Propositions	Problèmes identifiés	Objectifs	Moyens
Compléter la formation des enseignants	<p>Rôle potentiellement déterminant, qu'ils ne soupçonnent pas toujours</p> <p>Manque d'informations</p> <p>Peu dans la culture professionnelle de travailler sur ces thèmes</p>	<p>Amener les enseignants à une connaissance accrue du public et à des compétences affinées, en vue d'une meilleure prise en charge des élèves</p>	<p>Formation des maîtres : modules sur la Protection de l'enfance dans les ESPE ne se limitant pas au signalement (<u>connaissance des publics, des institutions, scolarité, résilience...</u>)</p> <p>Au cours de la formation en ESPE, stage court dans un service de la Protection de l'enfance</p> <p>Formation continue : proposition d'un module annuel</p> <p>Formation à l'analyse de la pratique</p>
Sensibiliser les accueillants à l'importance de la réussite scolaire des jeunes qui leur sont confiés	<p>Conviction à établir, renforcer</p> <p>Absence de formation (la référence est souvent leurs propre expérience et celle de leurs enfants)</p> <p>Tendance à orienter vers des formations courtes</p> <p>En établissement, pas toujours assez de connaissance du jeune et de ses projets</p>	<p>Considérer les études avant tout comme une chance</p> <p>Développer la connaissance des jeunes accueillis dans les MECS et accueils collectifs pour mieux accompagner la scolarité et l'orientation</p>	<p>Importance de ce facteur dans le recrutement des assistants familiaux</p> <p>Module dans la formation</p> <p>Formation continue : aide aux leçons...</p> <p>Sensibilisation à la mise en relation avec des personnes qui pourraient devenir favorablement marquantes</p> <p>Informations sur les études et leur coût</p> <p>Présence d'un éducateur scolaire en établissement</p>
Former davantage les travailleurs sociaux à l'importance de la réussite scolaire, y compris les psychologues	<p>Question de priorité entre réussite scolaire et bien-être dans le lieu d'accueil</p>	<p>Faire de la réussite scolaire une priorité</p>	<p>Formation initiale et continue (processus cognitifs, résilience et réussite scolaire...)</p> <p>Inscription de cette priorité dans le suivi de l'enfant et de sa famille</p>

Propositions	Problèmes identifiés	Objectifs	Moyens
<p>Développer cette priorité au sein des Conseils départementaux</p>	<p>Question non présentée comme étant prioritaire</p> <p>Problème de prise en charge financière</p>	<p>Faire de la réussite scolaire une priorité, car cela est primordial pour les jeunes et car l'échec scolaire coûte cher</p> <p>Placer la réussite scolaire au centre du Projet pour l'enfant</p>	<p>Création d'observatoires départementaux de la RS ou mise en place à partir des services existants</p> <p>(Modules dans la formation des assistants familiaux)</p> <p>Accompagnement des familles en ce sens</p> <p>Rôle des éducateurs scolaires et psychologues : orientation de leur fonction sur ce sujet</p> <p>Bourses spécifiques ou prêts pour les jeunes envisageant des études longues</p> <p>Mise en ligne des études réalisées sur la scolarité des enfants de l'ASE</p> <p>Prise en compte du fait que la réussite scolaire se joue aussi au travers des visites à la famille et des liens que le jeune entretient avec son environnement, au sens large</p>
<p>Favoriser la résilience (résilience assistée)</p>	<p>Concept insuffisamment connu par les différents acteurs</p>	<p>Développer un environnement favorable à la résilience</p> <p>Accompagner le jeune</p>	<p>Formation (tous acteurs)</p> <p>Rencontres</p> <p>Réflexion sur les exutoires (sport, théâtre...)</p> <p>Résilience assistée</p> <p>Mise en œuvre pédagogique⁴⁸⁶</p>

⁴⁸⁶ Les travaux de Serge Boimare pourraient par exemple être mobilisés ici. On trouvera une description succincte de son approche et des modalités pédagogiques qu'il met en œuvre en Annexe 40.

Si le jeune est le principal acteur de ses performances scolaires, c'est donc l'environnement, pluriel, qui doit être mobilisé.

Cette pluralité d'acteurs nous semble essentielle à mettre en avant : nul ne doit s'exclure/être exclu du projet. Or, l'insuffisance de l'intérêt, le sentiment d'incompétence, les exigences institutionnelles, les corporatismes... pèsent encore. « [...] lorsqu'un procès en éducation est le support d'une rencontre humaine, le statut du pédagogue importe peu : il peut être parent, soignant (médecin, infirmière), avocat, maître d'apprentissage... ou même professeur. Être pédagogue, c'est accepter, dans la mesure du raisonnable, d'assumer un certain nombre de risques pour proposer à l'Autre une figure cohérente, qui lui permette de se repérer⁴⁸⁷ ». Être pédagogue si cela est possible, mais, en préalable, s'investir, avec conviction et confiance, dans la scolarité du jeune confié.

16.5. Limites de l'étude

Parvenue au terme de cette recherche, nous souhaitons maintenant en présenter les limites :

Notre principale interrogation porte sur le contenu des entretiens. Nous avons fait le choix de rencontrer directement des jeunes (et des adultes). Il s'en est suivi, pour nous, une connaissance indéniablement accrue du public. Cependant, il existe une incertitude liée à ce qu'a généré, sur le contenu des entretiens, notre présence et la façon dont nous avons mené ce travail. Un certain nombre de recueils furent peu nourris, en particulier chez les plus jeunes, même si certains d'entre eux furent bavards et très impliqués. Pour les plus âgés, la question reste posée de ce que représentent trente minutes d'entretien pour exposer une vie. Le guide d'entretien a été opérant, mais nous avons éprouvé le besoin de laisser parler le jeune plus librement ou, au contraire, de ne pas aborder avec lui certains sujets. Le matériau peut être vu dans son hétérogénéité, mais il est à l'image du public et de son expression, polymorphe.

Un deuxième point tient au traitement qualitatif des entretiens. Nous nous sommes adjoint les services d'un spécialiste du codage⁴⁸⁸, avec lequel nous avons collaboré de manière très régulière. Mais cela ne met pas complètement à l'abri de choix personnels. Leray (2010, page 72) pointe cet obstacle tout en indiquant qu'au final, les résultats ne sont que très

⁴⁸⁷ CHALMEL Loïc, « La pédagogie au risque de la foi », in *La foi du pédagogue*, sous la direction de Michel Soétard et Guy Le Bouëdec, Paris : Don Bosco, 2011, page 72.

⁴⁸⁸ Rappelons que Christian Leray est issu du Laboratoire d'analyse de presse de la chaire de relations publiques et communication marketing de l'Université de Québec à Montréal. Il effectue ce travail depuis plus de 10 ans.

peu affectés, si le codeur s’astreint à une grande rigueur. Ainsi le codage réalisé ici a-t-il fourni des informations concordantes avec celles des questionnaires et de l’analyse littérale, ce qui est essentiel, sans être, pour autant, une preuve irréfutable.

De façon générale, il pourra nous être reproché de ne pas avoir suffisamment déployé de moyens pour réaliser un travail plus approfondi auprès des jeunes eux-mêmes. Les limites mises en place institutionnellement visaient à les protéger et elles ne furent pas négociables.

16.6. Conclusion générale

Novembre 2013 : la fédération nationale des associations d’entraide des personnes accueillies en protection de l’enfance (FNADEPAPE) tire la sonnette d’alarme⁴⁸⁹. Indiquant que les jeunes de l’ASE ont encore moins le droit à l’erreur et à l’hésitation en matière d’orientation que les autres, la FNADEPAPE pointe les insuffisances en terme de suivi et d’accompagnement après 21 ans. Et de préciser que « le coût de trois journées en hébergement d’urgence sociale finance un mois d’aide à un jeune majeur en insertion ou en études (400 à 450 euros) ». C’est toute l’importance de la nécessaire priorité à l’éducation et à la formation qui est ainsi pointée.

Tourné vers la réussite à l’école, notre travail a choisi de s’appuyer davantage sur les ressorts que sur les freins qui vont de pair avec les fragilités scolaires en tous genres. Il permet ainsi de poser un diagnostic et de suggérer des orientations. S’inscrivant dans la cohérence des travaux sur la Protection de l’enfance et dans celle des recherches sur la réussite scolaire, notre contribution rapproche également des pans⁴⁹⁰ - l’éducation et le travail social -, dont les terrains peuvent se rejoindre et s’enrichir mutuellement davantage encore. Fournissant un socle réflexif à la question d’origine, en sollicitant les concepts de résilience et de rapport au savoir, les notions de proximité, de distance et de stabilité, notre apport a souligné le rôle

⁴⁸⁹ « Les anciens tirent la sonnette d’alarme », *Bulletin de la protection de l’enfance*, novembre-décembre 2013, page 2.

⁴⁹⁰ Deux apports récents, en particulier, vont également dans ce sens : POTIN Emilie, « Protection de l’enfance : parcours scolaires des enfants placés », *Politiques sociales et familiales*, N°112, juin 2013, 12 pages. DENECHÉAU Benjamin, *Etude comparative de l’accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l’épreuve de la question scolaire*, thèse de doctorat (sciences de l’éducation), Université de Bordeaux Segalen, sous la direction de Catherine Blaya et de Carol Hayden, 2013, 511 pages.

fondateur de ces éléments mais ne les a pas circonscrits à un statut de certitudes : elle espère avoir contribué à les placer dans un débat constructif, novateur et pertinent.

Ouverte à des prolongements, notre recherche pourrait donner lieu à une étude longitudinale, qui compléterait utilement le travail que nous avons mené auprès des adultes. Un approfondissement pourrait de même être réalisé sur les fratries d'enfants confiés. Enfin, le soutien plus ou moins opérant à la résilience de certaines structures nous interroge, parmi les établissements scolaires en particulier.

Au cours de notre thèse, nous nous sommes posé la question de savoir quelle distance le jeune confié met entre son passé et son avenir ; nous avons ainsi finalisé le cadre théorique de notre recherche avec les concepts de « distance » et de « distanciation ».

De facto, les jeunes confiés se construisent socialement à travers une image inversée de l'univers social « normal », celui de l'ensemble de la société. Par la situation qui les caractérise, concernant leur séparation d'avec cette institution fondamentale pour la construction de soi qu'est la famille d'origine, ils sont toujours susceptibles de constituer une fraction spécifique et stigmatisée, quand ce n'est pas d'entrer dans la catégorie quasi-pathologique⁴⁹¹ des *déviants*⁴⁹². Seulement, si la déviance, en sociologie, fait référence à des comportements non conformes aux normes sociales, avec tout ce que cela implique de relativité, en ce qui concerne les enfants confiés, c'est leur distance de la famille comme institution fixant ces normes, qui implique une propension statistique à s'écarter de la « normalité » structurellement prédéfinie. Or cette distinction majeure, entre eux et les autres, est à la fois révélatrice et annonciatrice de nouvelles fractures : sévices et insécurité, fréquente non-maîtrise, par la famille, des codes d'insertion dominants, cursus dans une école de la République qui peine à embarquer dans son giron les moins dotés...

Or la notion de distance est elle-même ambiguë en ce qu'elle présuppose toujours l'existence d'un centre, pouvant potentiellement être remis en cause. L'enfant placé est mis à distance de sa famille, centre axiologique positif de la société, et est ainsi perturbé. Évoluant dans une famille d'accueil ou un établissement spécifique, centre de placement, il est de fait socialement stigmatisé en raison de son positionnement dans ce nouveau cadre de vie, centre axiologique négatif de la société (il est « sans-famille »). Dès lors, l'enfant placé est au centre

⁴⁹¹ Ici au sens social ; pour l'opposition épistémologique, fondatrice des sciences modernes, entre normal et pathologique, voir George Canghilhem, *Le normal et le pathologique* (1943), Paris, P.U.F., 2007.

⁴⁹² BECKER Howard, *Outsiders*, Paris : Métailié, 1985, pages 25 à 42.

d'un dilemme : en effet, pour se décentrer de son placement, qui le met à la marge de la société et se dépendre vis-à-vis de ce stigmaté, il doit prendre ses distances vis-à-vis de l'institution sociale paradoxale, qui l'aide à s'en sortir mais à la fois l'assigne dans une position de déviance par rapport à la norme (l'appartenance à une famille biologique).

Pour cela, il peut prendre appui sur des acteurs distanciateurs, tuteurs de résilience, qui lui permettront de procéder à une dé-centration par rapport à son histoire d'enfant placé : ainsi peut-il faire face à la distanciation négative vis-à-vis de la famille biologique, centrale, et construire une distanciation positive vis-à-vis de sa situation d'enfant placé dans un espace d'accueil.

Mais les termes de l'enjeu sont complexes – là réside l'ambivalence – dans la mesure où centre et périphérie sont dynamiques et non pas statiques : la première distanciation, fatale, est un drame, tandis que la seconde, construite, constitue une stratégie de normalisation.

Or, dans cette tentative, la réussite apparaît certes constituer un moteur pertinent - réussir pour accéder à la normalité -, tout en constituant une piste distanciatrice - échapper à une condition d'origine immanquablement tournée vers le chaos. S'investit-on à l'école pour prendre ses distances avec un passé douloureux ou pour se rattacher à une conscience collective, qui, de fait, en tendance, fait de la réussite scolaire la voie incontournable vers une existence « normale » ? Se distancier ou s'identifier ? Se distancier et s'identifier ?

Double interrogation qui met en lumière, plus qu'une opposition, l'existence d'une tension entre identification – permettant au groupe de paraître – et distanciation – permettant à l'individu de conserver une part suffisante d'autonomie pour exister en tant que tel. Autrement dit, la distanciation ne serait peut-être pas tant ce processus instaurant un schisme entre l'individu et le groupe qu'un élément d'équilibre interne dans le tourbillon centrifuge qui noie l'individu dans le groupe.

Dès lors, le rôle salvateur de la prise de distance relativement à un passé destructeur doit s'observer comme un double processus : distanciation certes, mais aussi identification personnelle à un modèle alternatif. Si l'enfant placé veut se défaire corps et âme de son image d'être abandonné et torturé par son passé, la recherche du savoir se conforme alors à un modèle théorisé qui le fait entrer dans une communauté (parfois imaginée) et l'amène de la sorte à évoluer dans un nouveau cercle identificatoire, espace de reconstruction fonctionnant comme réceptacle de distanciation.

De même, à l'inanité des oppositions individu/groupe et identification/distanciation, il faudrait adjoindre la remise en cause de l'opposition repos/mouvement. En effet, l'inconstance caractérise l'être placé, qui peut être amené à se déplacer de lieux de vie en établissements scolaires. Or une certaine stabilité et une forme de permanence seraient favorables par ce qu'elles comportent de repères. Ainsi, la prise de distance par rapport à soi et à son histoire, synonymes de mouvement, ne peut-elle être bénéfique que si elle s'arrime à un espace d'ancrage, qu'il soit matériel ou symbolique.

Se pose donc ici la question générale d'une perpétuelle recherche d'équilibre dans le rapport de soi à soi et de soi aux autres. Avec les enfants de l'ASE, les termes de l'équation sont potentiellement modifiés par une estime de soi souvent dégradée, une défiance vis-à-vis de l'adulte, une faible propension à rebondir... En effet, si « la distanciation psychologique se définit comme étant la tendance d'un individu à vouloir se percevoir différent d'un autre, en termes de caractéristiques personnelles »⁴⁹³, toute la difficulté pour le jeune placé ne réside-t-elle pas justement dans le fait que cet autre soit lui-même, c'est-à-dire qu'il cherche à s'affranchir de certains de ses propres attributs, ceux-là même qui le rendent différent des autres, pour accéder à une certaine normalité ? Ou quand la distanciation conduit au rapprochement...

Cet affranchissement, que nous considérons constitutif du processus de résilience, permet d'envisager le concept sous le même prisme : par la résilience, l'être devient autre : abattu, il se relève, rejoignant ainsi la communauté.

Envisagée sous cet angle, la réussite scolaire des enfants placés, qui peut être lue tant comme piste de sortie que comme une voie d'accès, inviterait à penser de façon plus anticipée et systématique cet agencement complexe qu'est la combinaison du rapport de soi à soi et du rapport de soi aux autres, avec de possibles retentissements sur des populations différentes de celles de cette étude et sur des configurations autres que scolaires.

⁴⁹³ AUBIN Nathalie, « Distanciation psychologique d'une personne violente », in *Actes de la 10^{ème} Journée « Sciences et Savoirs »*, sous la direction de S. Lafortune, P. Sawyer, M. Trembaly, Sudbury, ON : Acfas-Sudbury, 2004, page 111.

RESSOURCES

Références imprimées citées

Ouvrages

- ANDRE Jacques, *Eduquer à la motivation, Cette force qui fait réussir*, Paris : L'Harmattan, 2005, 272 pages.
- BANDURA Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck Université, 2003, 880 pages.
- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris : P.U.F., 2^{ème} tirage, 2009, 291 pages.
- BECKER Howard, *Outsiders*, Paris : Métailié, 1985, 247 pages.
- BENONY-VIODE Christelle, GOLSE Bernard (avec la collaboration de Nicolas GEORGIEFF), *Psychopathologie du bébé*, Paris : Colin, 2^{ème} édition, 2012, 127 pages.
- BIOY Antoine, FOUQUES Damien, *Manuel de psychologie du soin*, s.l. : Bréal, 2002, 317 pages.
- BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2004, 196 pages.
- BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, 2008, 178 pages.
- BOUTEYRE Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris : Dunod, 2004, 146 pages.
- BOUTEYRE Evelyne, *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*, Paris : Belin, 2008, 158 pages.
- BOUTIN Gérard, DURNING Paul, *Les interventions auprès des parents, innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*, Paris : Dunod, 1999, 201 pages.
- BOWLBY John, *Attachement et perte I, L'attachement*, Paris : P.U.F., 5^{ème} édition, 2002, 539 pages.
- BRUNET Guy, CHABRE Gilles, *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Bourg-en-Bresse : Musnier-Gilbert, 2005, 260 pages.
- CANGUILHEM George, *Le normal et le pathologique* (1943), Paris : P.U.F., 2005, 224 pages.
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Economica, 1997, 112 pages.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : Bordas, 2000, 253 pages.
- CHARTIER Lise, *Mesurer l'insaisissable, méthode d'analyse du discours de presse*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, 263 pages.
- CUPA Dominique (sous la direction de), *L'attachement, perspectives actuelles*, Paris : EDK, 2000, 164 pages.
- CYRULNIK Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob, 1999, 239 pages.
- CYRULNIK Boris, *Les vilains petits canards*, Paris : Odile Jacob, 2001, 279 pages.
- CYRULNIK Boris, *Mourir de dire, la honte*, Paris : Odile Jacob, 2010, 260 pages.
- CYRULNIK Boris, JORLAND Gérard (sous la direction de), *Résilience, connaissances de base*, Paris : Odile Jacob, 2012, 222 pages.
- CYRULNIK Boris, POURTOIS Jean-Pierre, *Ecole et résilience*, Paris : Odile Jacob, 2007, 441 pages.
- CYRULNIK Boris, SERON Claude (sous la direction de), *La résilience ou comment renâtrer de sa souffrance*, Paris : Fabert, 2003, 248 pages.

DEJOURS Christophe, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*, Paris : Editions INRA, 2003, 85 pages.

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil, 2002, 427 pages.

DURNING Paul, *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris : P.U.F., 1995, 294 pages.

DURU-BELLAT Marie, HANRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris : Colin, 2006, 266 pages.

FENOUILLET Fabien, *La motivation*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2012, 128 pages

GAYET Daniel, *Les performances scolaires, comment on les explique ?*, Paris : L'Harmattan, 1997, 248 pages.

JULLIEN François, *Les transformations silencieuses*, Paris : Grasset, 2009, 199 pages.

LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris : Gallimard Le Seuil, 1995, 297 pages.

LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2000, 310 pages.

LAHIRE Bernard, *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008, 192 pages.

LANGOUËT Gabriel (sous la direction scientifique de), *Les oubliés de l'école en France*, Paris : Hachette, 2003, 249 pages.

LECOMTE Jacques, *Guérir de son enfance*, Paris : Odile Jacob, 2010, 382 pages.

LERAY Christian, *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique, la méthode Chartier-Morin*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, 182 pages.

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2006, 146 pages.

MANNONI Pierre, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris : ESF, 1986, 144 pages.

MICHEL Jean-Luc, *La distanciation, essai sur la société médiatique*, Paris : L'Harmattan, 1992, 368 pages.

MUCCHIELLI Alex, sous la direction de, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin, 2004, 304 pages.

NAVILLE-MORIN Violette, *L'écriture de presse*, Québec : Presses de l'université du Québec, 2003, réédition, 167 pages.

POTIN Emilie, *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, Toulouse : Eres, 2012, 218 pages.

SINGLY (de) François, *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Paris : Colin, 2012, 125 pages.

THIN Daniel, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998, 290 pages.

TOMKIEWICZ Stanislas, VIVET Alain, *Aimer mal, châtier bien - Enquêtes sur les violences dans les institutions pour les enfants et adolescents*, Paris : Seuil, 1991, 303 pages.

VERDIER Pierre, *L'enfant en miettes*, Paris : Dunod, 2004, 192 pages.

Chapitres d'ouvrages

AINSWORTH Mary D. Salter, « Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy », in *Attachment in the pre-school years*, M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings, Chicago : University of Chicago Press, 1990, pages 463 à 488.

ANAUT Marie, « Humour et résilience à l'école », in *Ecole et résilience*, sous la direction de B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 327 à 356.

AUBIN Nathalie, « Distanciation psychologique d'une personne violente », in *Actes de la 10^{ème} Journée « Sciences et Savoirs »*, sous la direction de S. Lafortune, P. Sawyer, M. Trembaly, Sudbury, ON : Acfas-Sudbury, 2004, pages 111 à 131.

BARTELT David W., « On resilience : questions of validity », in *Educational resilience in inner-city America, Challenges and prospects*, Margaret. C. Wang, Edmund W. Gordon, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, chapitre VI, 1994, pages 97 à 108.

BOEKAERTS Monique, « Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe », in *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Paris : Editions de l'OCDE, chapitre 4, 2010, pages 97 à 115.

BOTBOL Michel et al, « Les destins de l'attachement à l'adolescence », in *L'attachement, perspectives actuelles*, sous la direction de Dominique Cupa, Paris : EDK, 2000, pages 69 à 82.

BRESSOUX Pascal, PANSU Pascal, « Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves », in *Comprendre les apprentissages*, Paris : Dunod, 2004, pages 185 à 204.

CHALMEL Loïc, « La pédagogie au risque de la foi », in *La foi du pédagogue*, sous la direction de Michel Soëtard et Guy Le Bouëdec, Paris : Don Bosco, 2011, pages 57 à 76.

CHALMEL Loïc, « Janusz Korczak, pédagogue polonais, la genèse des droits de l'enfant », in *Respect des droits de l'enfant et pratiques éducatives en Europe*, coordonné par J.P. Feutry, Paris : L'Harmattan, 2011, pages 27 à 46.

CHALMEL Loïc, « Education thérapeutique du patient savoir se plier en quatre ? Les quatre niveaux de contraintes de l'éducation thérapeutique », in *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation*, in M. Frisch, Paris : L'Harmattan, 2013, pages 229 à 242.

FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite et appartenance sociale », in *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches ; recueil de notes de synthèse*, INRP, Paris : L'Harmattan, 1990, pages 59 à 102.

FREUD Sigmund, Préface de *Jeunes en souffrance*, traduction de l'ouvrage original *Verwahrloster Jugend* d'A. AICHHORN, 1925, Lecques : Champ social, 2000.

FREUD Sigmund (1937), « L'analyse sans fin et l'analyse avec fin », in *Résultats, idées, problèmes II, 1921-1938*, Paris : P.U.F., édition de 1985, pages 231 à 268.

IONESCU Serban, « Origine et évolution du concept de résilience », in *Résilience, connaissances de base*, sous la direction de B. Cyrulnik et G. Jorland, Paris : Odile Jacob, 2012, pages 19 à 32.

LE PAPE Marie-Clémence, « Les pratiques éducatives des familles », in *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, sous la direction de M. Duru-Bella et A. Van Zanten, Paris : P.U.F., 2009, pages 185 à 205.

LESCARRET Odette, « Mobilisation scolaire et maladie gravissime », in *Ecole et Résilience*, sous la direction de B. Cyrulnik et J.P. Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 373 à 392.

LORY Bernard, « Au-delà des déceptions, quelles perspectives d'amélioration ? », in *Signaler et après ?*, sous la direction de J.L. LE RUN et al., Toulouse : Eres, 2005, pages 145 à 155.

MURTIN Marie-Claude, « L'abandon d'enfants à Bourg-en-Bresse dans la première moitié du XIX^{ème} siècle », in *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Guy Brunet, Gilles Chabré, Bourg-en-Bresse : Musnier-Gilbert, 2005, pages 29 à 33.

NADER Nora, « Dès l'âge de douze ans, la mise en apprentissage entre 1870 et 1914 », in *Parcours d'enfances, Portraits de familles, la tradition de l'accueil familial dans l'Ain, hier et aujourd'hui*, Guy Brunet, Gilles Chabré, Bourg-en-Bresse : Musnier-Gilbert, 2005, pages 34 à 37.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, LAHAYE Willy, « Quelles complémentarités entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? », Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper, in *L'analyse qualitative en éducation*, L. PAQUAY et al., Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2006, pages 135 à 142.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, « L'éducation, facteur de résilience », in *Ecole et résilience*, sous la direction de B. Cyrulnik et J.P. Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 85 à 103.

SCHNEIDER Barbara, KEESLER Venessa, MORLOCK Larissa, « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants », in *Comment apprend-on ?, La recherche au service de la pratique*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Paris : Editions de l'OCDE, 2010, pages 265 à 299.

TYCHEY (de) Claude, LIGHEZZOLO-ALNOT Joëlle, « Résilience psychologique », in *Résilience, connaissances de base*, sous la direction de B. Cyrulnik et G. Jorland, Paris : Odile Jacob, 2012, pages 85 à 96.

Thèses

BOUTEYRE Evelyne, *La réussite scolaire des enfants de migrants*, thèse (psychologie), Université René Descartes-Paris V-, sous la direction de Serban Ionescu, 1997, 2 tomes, 508 pages.

CASTETS-FONTAINE Benjamin, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire : le cas des élèves de Grandes Ecoles issus de « milieux populaires »*, thèse (sociologie), Université de Bordeaux 2, sous la direction de Charles-Henry Cuin, 2008, 438 pages.

DENECHÉAU Benjamin, *Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, thèse (sciences de l'éducation), Université de Bordeaux Segalen, sous la direction de Catherine Blaya et de Carol Hayden, 2013, 511 pages.

FAUGUET Jean-Luc, *Pratiques des parents et réussite scolaire des enfants dans les milieux populaires des quartiers Nord de Marseille*, thèse (sociologie), Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, sous la direction de Roger Establet, 1998, 2 tomes, 1380 pages.

FRECHON Isabelle, *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, thèse (démographie et sociologie), Université Paris X-Nanterre, sous la direction de Catherine Bonvalet, 2003, 561 pages.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transformation*, thèse (sociologie et sciences sociales), Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Bernard Lahire, 2007, 542 pages.

POTIN Emilie, *Enfants en danger. Enfants protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) à l'Aide sociale à l'enfance*, thèse (sociologie), Université de Brest, sous la direction d'Arlette Gautier, 2009, 451 pages.

Articles

ANAUT Marie, « L'école peut-elle être facteur de résilience ? », *Empan*, N°63, 2006/3, pages 30 à 39.

BANDURA Albert, CERVONE Daniel, « Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 45, N°5, 1983, pages 1017-1028.

BARREYRE Jean-Yves, « L'évaluation dans le domaine éducatif et social : méthode ou référentiel », *La Nouvelle Revue de l' AIS*, Cnefei, N°20, 4^{ème} trimestre 2002, pages 45 à 52.

BERGONNIER-DUPUY Geneviève, « Famille et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, N°151, avril-mai-juin 2005, pages 5 à 16.

BOUCHARD Pierrette, SAINT-AMANT Jean-Claude, « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Revue canadienne de l'Education*, volume 21, N°1, 1996, pages 1 à 17.

CASTETS-FONTAINE Benjamin, « La réussite scolaire est moins affaire de famille qu'affaire de cercles vertueux », *La lettre de l'éducation*, éditions du Monde, N°705, 30 mai 2011, pages 1 et 2.

CONSEIL GENERAL DE L'AIN, « Les services », *Ainpact*, N°5, septembre 2011, page 7.

CORBILLON Michel, DULERY Alain, MACKIEWICZ Marie-Pierre, « La participation des familles dans un dispositif de suppléance familiale », *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 1, N°2, 1977, pages 61 à 75.

COSNEFROY Laurent, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, N°147, avril-juin 2004, pages 107 à 128.

DARLING Nancy, STEINBERG Laurence, « Parenting style as context : an integrative model », *Psychological bulletin*, Volume 113, N°3, 1993, pages 487 à 496.

DELAGE Michel, « Résilience dans la famille et tuteurs de résilience, qu'en fait le systémicien ? », *Thérapie familiale*, volume 25, 2004/3, pages 339 à 347.

DUMARET Annick-Camille, STEWARD John « IQ, scholastic performance and behaviour of sibs raised in contrasting environments », *Journal of child psychology and psychiatry*, volume 26, N°26, juillet 1985, pages 553 à 580.

DUMARET Annick-Camille, DONATI Pascale, CROST Monique, « After a long-term placement : investigating behaviour, educational achievement and transition to independent living », *Children society*, N°25, 2009, pages 215 à 227.

FNADEPAPE (Fédération nationale des associations d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance), « Les anciens tirent la sonnette d'alarme », *Bulletin de la protection de l'enfance*, novembre-décembre 2013, page 2.

FEYFANT Annie, « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », *Veille et analyses*, Institut Français de l'Education, N°63, juin 2011, 14 pages.

GROSSMANN Klaus E., GROSSMANN Karin., « Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau », *Enfance*, tome 51, N°3, 1998, pages 44 à 68.

GUEDENEY Nicole, « Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement », *Revue Devenir*, volume 23, 2011/2, pages 129 à 144.

GURTNER Jean-Luc et al., « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie*, N°155, 2006, pages 21 à 33.

HUMBEECK Bruno, « Résilience et épanouissement : les enjeux d'une perspective humaniste de la prévention de la maltraitance », *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 8, N°1, 2004, pages 71 à 85.

IONESCU Serban, JOURDAN-IONESCU Colette, « Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience », *Bulletin de psychologie*, tome 63, 510, 2010/6, pages 401 à 403.

JOET Gwénaëlle, NURRA Cécile, BRESSOUX Pascale, PANSU Pascal, « Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves », *Psychologie et Education*, N°3, 2007, pages 23 à 40.

JOURDAN-IONESCU Colette, « Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience », *Revue québécoise de psychologie*, volume 22, N°1, 2001, pages 163 à 186.

KHERROUBI Martine, CHANTEAU Jean-Paul, LARZEGUE Brigitte, « Exclusion sociale, exclusion scolaire », *Les travaux de l'Observatoire*, INRP, Centre Alain Savary, 2003-2004, pages 135 et 136.

KOHOUT-DIAZ Magdalena, « Besoins éducatifs particuliers des élèves, quels mots pour dire les différences ? », *Esquisse*, « Besoins éducatifs particuliers et handicaps », Mérignac : IUFM d'Aquitaine, N° 54-55, janvier 2011, pages 7 à 22.

LACHARITE Carl, ETHIER Louise S., « Traumatismes et maltraitance », *La revue internationale de l'éducation familiale*, N°21, 1/2007, pages 13 à 28.

LAFERRIERE Thérèse et al., « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Education et francophonie*, volume 39 : 1, 2011, pages 156 à 182.

LAHIRE Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville Ecole Intégration*, N°114, septembre 1998, pages 104 à 109.

LECOMTE Jacques, « Les caractéristiques des tuteurs de résilience », *Recherche de soins infirmiers*, N°82, septembre 2005, pages 22 à 25.

LELOUP Stéphanie, « La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire », *Formation Emploi*, N°72, 2000, pages 35 à 47.

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, « Motivation et estime de soi », *Résonances*, novembre 2002, pages 10 à 13.

MARTINOT Delphine, « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des Sciences de l'Education*, volume 27, N°3, 2001, pages 483 à 502.

MEYER Roger, « Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les enfants de cours moyen », *Bulletin de psychologie*, N° 382, 1987, pages 933 à 942.

MURAT Fabrice, « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents », *Economie et statistique*, N°424-425, 2009, pages 103 à 124.

NICHOLLS John. G., « Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance », *Psychological Review*, 91, 1984, pages 328 à 346.

OUBRAYRIE Nathalie, LESCARRET Odette, « Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives », *Spirale*, N°20, 1997, pages 7 à 25.

- PIERREHUMBERT Blaise et al., « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, XLI, N° 384, 7-9, 1988, pages 333 à 345.
- PIERREHUMBERT Blaise, « Attachement et psychopathologie », *Enfance*, volume 55, 2003/1, pages 74 à 80.
- PLACE Dominique, VINCENT Bruno, « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences », *Economie et statistique*, N°424-425, 2009, pages 125 à 147.
- POTIN Emilie, « Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés », *Politiques sociales et familiales*, N°112, juin 2013, pages 89 à 100.
- PRETEUR Yves, « Développement de l'estime de soi et réussite scolaire », *Résonances* (Revue de l'école valaisanne), 2002, pages 4 à 6.
- QUESTIAUX Nicole, « Orientations principales sur le travail social », *Vie sociale*, N°3, 2012, pages 13 à 32.
- ROLLET Catherine, « Les placements d'enfants, historique et enjeux », *Revue Quart-Monde*, 2001, N°178, pages 9 à 13.
- ROSENCZVEIG Jean-Pierre, « Non l'école n'est pas juste », Conclusion du colloque « L'école juste », des 28-29 novembre 2009, *La Famille et l'Ecole*, FCPE, lettre bimensuelle, supplément N°1 à la lettre 407, 15 novembre 2010, pages 38 à 41.
- SEIDAH Amélie, BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole, « Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons », *Enfance*, N°4, volume 56, 2004, pages 405 à 420.
- SELLENET Catherine, « La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance », *La nouvelle revue de l' AIS*, Editions du Centre National de Suresnes, N°7, 3^{ème} trimestre 1999, pages 28 à 40.
- TAZOUTI Youssef, FLIELLER André, VRIGNAUD Paul, « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans des milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue française de pédagogie*, N°151, avril-juin 2005, pages 29 à 46.
- THEORET Manon, « La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, N°3, 2005, pages 633 à 658.
- VANISTENDAEL Stefan, « Clés pour devenir : la résilience », *Les Cahiers du BICE* (Bureau international catholique de l'Enfance), 1996, page 9.
- VAYSSETTES Sophie, CHARBONNIER Eric, « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, N°57, septembre 2011, pages 55 à 63.

Communications (colloques, conférences...)

- CORBILLON Michel, « Reproduction inter-générationnelle du placement à l'Aide sociale à l'enfance et devenir adulte des anciens placés », in *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*, Actes du colloque international, Paris, 31 mai et 1^{er} juin 1989, Vanves : C.T.N.E.R.H.I, diffusion P.U.F., 1989, pages 281 à 288.
- PERRENOUD Philippe, « Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum », texte d'une intervention dans le débat d'ouverture du 10^{ème} colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, 27 au 29 novembre 2002, 19 pages.

Rapports et guides

BABY Antoine, *Rapport annuel 1993-1994 du CRIRES*, Québec, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, 1994, 69 pages.

BIANCO Jean-Louis, LAMY Pascal, *L'aide à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités*, Paris : Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, 1980, 218 pages.

BOUTANQUOI Michel, MINARY Jean-Pierre, DEMICHE Tahar, *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, Rapport d'étude, Université de Franche Comté, Convention d'étude DGAS, Ministère de la Cohésion sociale et du logement, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2005, 119 pages.

CORBILLON Michel, DULERY Alain, MACKIEWICZ Marie-Pierre, *Après les Cèdres Bleus... quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?*, Rapport final, Olivet : GERIS (Groupe d'Études et de Recherche en Intervention Sociale), 1997, 111 pages.

DENECHÉAU Benjamin, *La scolarité des enfants placés par la protection de l'enfance dans des établissements collectifs*, mémoire de master, Université Victor Segalen Bordeaux II, 2008, 105 pages.

DUMARET Annick-Camille, RUFFIN Daniel, *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*, Rapport final, Centre de Recherche Médecine, Sciences, Santé et Société, 1999, 69 pages.

FERLEY Jean-Pierre et al., *Contribution à l'analyse des relations entre l'état général actuel des enfants, les évolutions intervenues et leur parcours antérieur dans le dispositif de protection de l'enfance*, rapport N°395 B, Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire, juillet 2003, 159 pages.

FERLEY Jean-Pierre et al., *Étude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris, État de santé physique et psychologique, vie relationnelle, comportements et conduites à risque, vie sociale et loisirs, scolarité*, rapport N°395 A, Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire, août 2003, 204 pages.

FIACRE Patricia, PEINTRE Carole, BARREYRE Jean-Yves, *Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide sociale à l'enfance des Yvelines*, Centre d'Étude, de Documentation, d'Information et d'Action sociale, Délégation de l'Association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptée, 2003, 58 pages.

HERRBACH Olivier, MIGNONAC Karim, MOUSTAUD David, « Le rapport des cadres à l'entreprise », *Les recherches en partenariat*, APEC, avril 2011, 60 pages.

LAIDEBEUR Paule, *Étude sur les enfants et les adolescents pris en charge par le service de l'Aide sociale à l'enfance au 30 juin 1998*, Conseil général du Nord, 2000, 72 pages.

LUCA (de) Virginie, GUEROULT Florent, *Un demi-siècle d'accueil de fratries en villages d'enfants SOS, Contribution à une socio-démographie d'une population d'enfants placés*. Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, 2006, 82 pages.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SOLIDARITÉ, *L'Aide sociale à l'enfance*, éléments statistiques, ES 89, Service des statistiques des études et des systèmes d'information, N° 114, mars 1991, 37 pages.

PALACIO-QUINTIN Ercilia, LACHARITE Carl, *Variables de l'environnement familial qui affectent le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible*, rapport de recherche, Groupe de recherche en développement de l'enfant, Université de Québec Trois Rivières, 1989, 284 pages.

PAROT-SCHINKEL Elsa, CATELAND Louis-Noël., ROUSSEAU Daniel, SIRIOT Philippe, *Enquête sur les enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance dans le Maine-et-Loire, 2002-2004*, rapport d'enquête, 2006, 45 pages.

VITRY Daniel (directeur de publication), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Education nationale, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, édition 2009, 426 pages.

Documents consultés

Ouvrages

- AICHHORN August, *Jeunes en souffrance*, traduit de l'ouvrage original *Verwahrloster Jugend*, 1925, par Marc Géraud, Lecques : Champ social, 2000, 207 pages.
- ALFOLDI Francis, *Evaluer en protection de l'enfance, théorie et méthode*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition, 2005, 243 pages.
- BARDET Jean-Pierre (sous la direction), *Lorsque l'enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*, Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003, 983 pages.
- BARUDY Jorge, DANTAGNAN Maryorie, *De la bientraitance infantile*, Paris : Fabert, 2007, 257 pages.
- BENONY Hervé, *Le développement de l'enfant et ses psychopathologies*, Paris : Nathan Université, 2003, 128 pages.
- BERGER Maurice, *L'enfant et la souffrance de la séparation (Divorce, adoption, placement)*, Paris : Dunod, 2003, 176 pages.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit, 1964, 192 pages.
- BOWLBY John, *Attachement et perte, II La séparation, angoisse et colère*, Paris : P.U.F., 3^{ème} édition, 1998, 557 pages.
- BURGUIERE André, LEBRUN François, *La famille en Occident du XVIème au XVIIIème siècle : le prêtre, le prince et la famille*, Bruxelles : Editions Complexe, 2005, 123 pages.
- CHAZAUD Jacques, *Précis de psychologie de l'enfant*, Paris : Dunod, 1999, 110 pages.
- CHERKAOUI Mohamed, *Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris : P.U.F., 1985, 223 pages.
- CHERKOUI Mohamed, *Sociologie de l'éducation*, Paris : P.U.F., 2004, 127 pages.
- CHILAND Colette, *L'enfant, la famille, l'école*, Paris : P.U.F., 1989, 261 pages.
- CHILAND Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris : P.U.F., 6^{ème} édition, 1992, 448 pages.
- CHILAND Colette, YOUNG J. Gérald, *L'enfant dans sa famille. Le refus de l'école, un aperçu transculturel*, Paris : P.U.F., 1990, 272 pages.
- CURONICI Chiara, JOLIAT Françoise, Mac CULLOCH Patricia, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*, Bruxelles : De Boeck, 2007, 300 pages.
- DAUBIGNY Corinne, *Les origines en héritage*, Paris : Syros, 1994, 279 pages.
- DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck, 7^{ème} édition, 2004, 241 pages.
- DESMET Huguette, POURTOIS Jean-Pierre, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris : P.U.F., 1993, 288 pages.
- DOLLANDER Marianne, TYCHEY (de) Claude, *La santé psychologique de l'enfant, fragilités et prévention*, Paris : Dunod, 2002, 259 pages.
- DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil, 1994, 272 pages.
- DUPIN Charles (Baron), *Du travail des enfants qu'exploitent les ateliers, les usines et les manufactures, considéré dans les intérêts mutuels de la société, des familles et de l'industrie*, Paris : Bachelier Imprimeur-libraire, 1840, 124 pages.
- DUPOUX Albert, *Sur les pas de Monsieur Vincent, trois cents ans d'histoire parisienne de l'enfance abandonnée*, Paris : Revue de l'Assistance publique, 1958, 413 pages.
- DURNING Paul, POURTOIS Jean-Pierre, *Education et famille*, Bruxelles : De Boeck Université, 1994, 313 pages.
- GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, Paris : Retz, 2008, 188 pages.

GARMEZY Norman, SAMEROFF Arnold J., SEIFER Ronald, ZAX Melvin, *Early development of children at risk for emotional disorder*, Chicago : University of Chicago Press, 1982, 82 pages.

GAVARINI Laurence, LEBRUN Jean-Pierre, PETITOT Françoise, *Avatars et désarrois de l'enfant-roi*, Paris : Fabert, 2011, 41 pages.

GAYET Daniel, *Les relations fraternelles, approches psychologiques et anthropologiques des fratries*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1993, 205 pages.

GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (sous la direction de), *La déscolarisation*, Paris : La dispute, 2004, 313 pages.

HABERMAN Martin, *Star teachers of children in poverty*, West Lafayette : Kappa Delta Pi., 1995, 100 pages.

HANUS Michel, *La résilience, à quel prix*, Paris : Maloine, 2001, 231 pages.

HUERRE Patrice, PAGAN-RAYMOND Martine, REYMOND Jean-Michel, *L'adolescence n'existe pas*, Paris : Odile Jacob, 2003, 304 pages.

HUOT-MARCHAND Martine, *Le temps de l'enfant, s.l.*, Gérard Louis Editeur, 2004, 239 pages.

HUTEAU Michel, *Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ*, Lille : PUL, 1987, 273 pages.

IMBERT Francis, *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Issy les Moulineaux : ESF Editeur, 2004, 256 pages.

KELLERHALS Jean, MONTANDON Cléopâtre et al., *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1991, 256 pages.

LACHARITE Carl, SELLENET Catherine, CHAMBERLAND Claire (sous la direction de), *La Protection de l'enfance, La parole des enfants et des parents*, Québec : Presse de l'Université de Québec, 2015, 320 pages.

LARIVÉE Serge J., Asdih Carol, *Construire une 'communauté éducative'. Un partenariat famille-école-association*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2008, 260 pages.

LAURENS Jean-Paul, *1 sur 500, La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse : P.U.F. du Mirail, 1992, 259 pages.

LAUTREY J., *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, Paris : P.U.F., 4^{ème} édition, 1995, 288 pages.

LEBOVICI Serge, DIATKINE René, SOULE Michel, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : P.U.F., 2^{ème} édition, Volume 3, 2004, pages 1869 à 2235.

LEMAY Michel, *J'ai mal à ma mère, approche thérapeutique du carencé relationnel*, Paris : Fleurus, 1979, 376 pages.

LEVINE Jacques, MOLL Jeanne, *JE est un autre*, Paris : ESF, 2001, 310 pages.

MANCIAUX Michel, (sous la direction de), *La résilience, résister et se construire*, Genève : Editions Médecine et Hygiène, 2001, 253 pages.

MARTINEAUD Jean-Paul, *De Vincent de Paul à Robert Debré : des enfants abandonnés et des enfants malades à Paris*, Paris : L'Harmattan, 2007, 272 pages.

MOLLO-BOUVIER Suzanne, *La sélection implicite à l'école : Pratiques du discours et discours de la pratique (Pédagogie d'aujourd'hui)*, Paris : P.U.F., 1985, 322 pages.

PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève : Droz, 1984, 326 pages.

POURTOIS Jean-Pierre, *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans)*, Paris : P.U.F., 1979, 248 pages.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation implicite*, Paris : P.U.F., 2004, 239 pages.

REVOL Olivier, *Même pas grave*, Paris : Lattès, 2006, 342 pages.

SAUVY Alfred, *La révolte des jeunes*, Paris : Calmann-Lévy, 1970, 269 pages.

SELLENET Catherine, *Loin des yeux, loin du cœur ? Maintenir les liens parents-enfants dans la séparation*, Paris : Belin, 2010, 427 pages.

THIERCE Agnès, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris : Belin, 1999, 329 pages.

TOCQUEVILLE (de) Edouard, *Des enfants trouvés et des orphelins pauvres comme moyen de colonisation de l'Algérie*, Paris : Amyot, 1850, 46 pages.

VANISTENDAEL Stefan, LECOMTE Jacques, *Le bonheur est toujours possible*, Paris : Bayard Presse, 2000, 223 pages.

VERDIER Pierre, Noé Fabienne, *Guide de l'aide sociale à l'enfance*, Paris : Dunod, 2008, 525 pages.

VILLERME Louis-René (Docteur), *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, textes choisis et présentés par Yves TYL, Paris : Union générale d'Éditions, 1971, 316 pages.

WIDMER Eric, *Les relations fraternelles des adolescents*, Paris : P.U.F., 1999, 256 pages.

YOUF Dominique, *Penser les droits de l'enfant*, Paris : P.U.F., 2002, 184 pages.

Chapitres d'ouvrages

ALLES-JARDEL Monique, « Des compétences parentales ... aux compétences sociales chez le jeune enfant », in *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*, Y. Prêteur et M. de Léonardis, Bruxelles : De Boeck, 1995, pages 29 à 60.

MANCIAUX Michel et al., « La résilience : état des lieux », in *La résilience, résister et se construire*, sous la direction de M. Manciaux, Genève : Éditions Médecine et Hygiène, 2001, pages 13 à 20.

MASTEN Ann S., GARMEZY Norman, « Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology », in *Advances in child clinical psychology*, B. Lahey, & A.E. Kazdin, (Eds.), New York: Plenum Press, volume 8, 1985, pages 1 à 52.

MOREL Marie-France, « Lorsque l'enfant grandit, perspectives historiques », in *De l'âge de raison à l'adolescence : quelles turbulences à découvrir ?*, C. BERGERET-AMSELEK (sous la direction de), Toulouse : Eres, 2005, pages 27 à 55.

MULLIEZ Jacques, « Père tonnant (de l'Ancien Régime), Père aimant de la Révolution », in *Des parents ! A quoi ça sert ?*, D. Coum, Toulouse : Eres, 2001, pages 9 à 23.

MURPHY Lawrence R., HURRELL Joseph Jr., « L'attribution causale; le locus de contrôle », in *Encyclopédie de sécurité et de santé au travail*, Genève, Bureau International du Travail, 1991, pages 34.51 à 34.52.

PALACIO-QUINTIN Ercilia, « Milieu socio-économique, environnement familial et cognitif de l'enfant », in *Éducation familiale et intervention précoce*, S. Dansereau, B. Terrisse, J.M., Bouchard, Montréal : Éditions Logiques, 1990, pages 163 à 197.

PRETEUR Yves, SUBLET F., « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi, acquisition de l'écrit chez des enfants de 4 ans », in *Éducation parentale, image de soi et compétences sociales*, sous la direction de Y. Prêteur et M. de Léonardis, Bruxelles : De Boeck Université, 1995, pages 181 à 199.

RUTTER Michael, « La résilience, quelques considérations théoriques », in *Préadolescence : théorie, recherche et clinique* », M. Bolognini et al., Paris : ESF, 1994, pages 147 à 156.

RUTTER Michael, QUINTON David, HILL Jonathan, « Adult outcome of institution-reared children : males and females compared », in *Straight and Devious Pathways from childhood to adulthood*, sous la direction de L. ROBINS et M. RUTTER, Cambridge University Press, 1990, pages 135 à 157.

TAP Pierre, « préface », in *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, Y. PRETEUR et M. de LEONARDIS, Bruxelles : De Boeck, 1995.

TERRISSE Bernard e al., « Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce », in *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* », F. Peterander et al., Bruxelles : Mardaga, 1999, pages 193 à 206.

WERNER Emmy.E., Protective factors and individual resilience, in *Hand book of early chidhood intervention*, S.J. Meisels and J.P. Shoukoff (EdS), Cambridge University Press, 1984, pages 97 à 116.

Articles

ALAPHILIPPE Daniel, SULLEROT Sabine, LELASSEUX Valérie, « Intelligence, rang dans la fratrie et taille de la famille », *Enfance*, 1, 1995, pages 25 à 36.

ALLES-JARDEL Monique, « Déterminants familiaux des compétences communicatives et sociales du jeune enfant », *Apprentissage et socialisation*, 17 (1-2), 1996, pages 9 à 20.

ALLES-JARDEL Monique, MALBOS Clothide, SANHES Sandrine, « Approche écosystémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire des pré-adolescents : une revue de questions », *Psychologie et Education*, N°45, 2001, pages 11 à 35.

BANKSTON Carl L., « Sibling cooperation and scholastic performance among Vietnamese-American secondary school students : an ethnic social relations theory », *Sociological perspectives*, 41, 1998, pages 167 à 184.

BAUTIER Elisabeth, « Décrochage scolaire, Genèse et logique des parcours », *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, prévenir les ruptures scolaires, N° 132, Mars 2003, pages 30 à 45.

BIGARD Alain, RATTIER Jean-Louis, « L'accès à la seconde de détermination », *Revue Française de Pédagogie*, volume 67, 1984, pages 51 à 58.

BLOCH Daniel, CHAMONARD Dominique, HOCQUAUX Caroline, « Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers », *Education et formations*, N°60, juillet-septembre 2001, pages 67 à 69.

BOUCHARD Jean-Marie, ARCHAMBAULT Jocelyne, « Modèles éducatifs des mères: origine, cohérence et actualisation », *Revue française de pédagogie*, 96, 1991, pages 17 à 32.

BROCCHOLICHI Sylvain, BEN-AYED Choukri, « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui: 'Pourrait faire mieux' », *Revue française de pédagogie*, volume 129, 1999, pages 39 à 51.

CARAYON Annette, DELANNOY Cécile, « Besoin de savoir, désir de savoir, refus de savoir chez les enfants adoptés », *Psychologie et Education*, N°3, 2004, pages 83 à 94.

CHARLOT Bernard, « L'échec scolaire. Système, idéologies et pratiques », *Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires*, N° 37, 1981, pages 37 à 66.

DAVERNE Carole, « Des héritiers... déshérités ? », *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, prévenir les ruptures scolaires, N° 132, 2003, pages 90 à 105.

DYK Ruth B., « An exploratory study of mother child interaction in infancy as related to the development of differentiation », *Journal of the American Academy of Psychiatry*, volume 8, N°4, 1969, pages 657 à 691.

FILLOUX Janine, « Clinique et pédagogie », *Revue française de pédagogie*, volume 64, juillet, août, septembre 1983, pages 13 à 20.

FORTIN Laurie et BIGRAS Marc, « La résilience des enfants: facteurs de risque, de protection et modèles théoriques », *Revue Européenne de Pratiques Psychologiques*, 1, 2000, pages 49 à 63.

FRANKARD Anne-Christine, « Pathologie du lien et attachement : aux sources de l'étayage », *Dialogue*, N°176, 2^{ème} trimestre 2007, pages 105 à 114.

GAUTHIER Yves, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, « Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil : importance de la continuité », *Devenir*, volume 16, 2004 /2, pages 109 à 139.

HAYDEN Carol, « More than a piece of paper ? Personal Education Plans and looked after children in England », *Child and Family social work*, volume 10, N°4, 2005, pages 343 à 352.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, « Elèves en difficultés de parents fortement diplômés, une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle », *Sociologie*, N°4, volume 1, 2010, pages 457 à 477.

HUERRE Patrice, « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice », *Journal français de psychiatrie*, N° 14, 2001/3, pages 6 à 8.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Classes sociales et échecs scolaires », *L'école et la nation*, N°203, novembre 1971, pages 19 à 27.

JABLONKA Ivan, « De l'abandon à la reconquête. La résistance des familles d'origine populaire à l'égard de l'Assistance Publique de la Seine (1870-1930) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, N°7, 2005, pages 229 à 255.

LAFOSSÉ-MARIN Marie-Odile, « Carences affectives, abandon, parcours scolaire et désir d'apprendre d'enfants adoptés », *Psychologie et éducation*, N°2, 2005, pages 77 à 96.

LEMAY Michel, « La résistance devant la violence », *Revue québécoise de psychologie*, volume 22, N°1, 2001, pages 135 à 148.

LESCARRET Odile, « Désir d'apprendre et dynamique éducative familiale », *Psychologie et Education*, N° 43, Décembre 2000, pages 103 à 118.

MANCIAUX Michel, « L'enfant et la résilience », *Bulletin des médecins suisses*, N°24, 2000, pages 1319 à 1322.

MARMION Jean-François, « Mythes et réalité de la résilience », *Sciences humaines*, N° 194, Juin 2008, pages 22 à 27.

MICHAUDON Hélène, « La lecture, une affaire de famille », *Insee Première*, N°776, 2001, 4 pages.

MICHEL Jean-Luc, « La théorie distanciatrice », *Styles of communication*, 2011, volume 3, N°1, pages 86 à 94.

MILLET Mathias, THIN Daniel, « La 'déscolarisation' comme processus combinatoire », *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, Prévenir les ruptures scolaires, N° 132, Mars 2003, pages 46 à 58.

MOUHOT Francis, « Le devenir des enfants de l'Aide Sociale à l'Enfance », *Devenir*, volume 13, 1/2001, pages 31 à 66.

OUBRAYRIE Nathalie, de LEONARDIS Myriam, SAFONT Claire, « Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 44, (4), 1994, pages 309 à 317.

- POTVIN Pierre, LECLERC Danielle, DESLANDES Rolande, « Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année », *Revue québécoise de psychologie*, volume 20, N°1, 1999, pages 57 à 72.
- POURTOIS Jean-Pierre et al., « Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? », *Revue française de pédagogie*, N°44, 1978, pages 34 à 37.
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, « L'éducation familiale », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 86, 1989, pages 69 à 101.
- ROTTER Julian B., « Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement », *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1), pages 1-28.
- ROUBERGUE Anne, « Bien-traiter la maltraitance : d'une génération à l'autre, le temps d'une autre transmission », *Enfance majuscule*, N° 101, juillet-août 2008, pages 35 à 42.
- ROUSVOAL Jacques, « Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite ou l'échec scolaires », *Revue française de Pédagogie*, N° 79, avril-mai-juin 1987, pages 15 à 34.
- ROUSVOAL Jacques, ZAPATA Antoine, « La question de l'échec scolaire. Evolution des idées », *Psychologie et éducation*, N°46, Septembre 2001, pages 53 à 78.
- RUTTER Michael, QUINTON David, « Long-term follow-up of women institutionalized in childhood : factors promoting good functioning in adult life », *British Journal of Developmental Psychology*, volume 2, 1984, pages 191 à 204.
- SAMEROFF Arnold J. et al., « IQ Scores of four-year-old children : social-environment risk factors », *Pediatrics*, 79 (3), 1987, pages 343 à 350.
- TERRISSE Bernard, KALUBI Jean-Claude, LARIVÉE Serge J., « Résilience et handicap chez l'enfant », *Reliance*, N°24, juin 2007, pages 12 à 21.
- TRUDEL Marcel, PUENTES-NEUMAN Guadalupe, NTEBUTSE Jean Gabin, « Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation », *Revue canadienne de l'Éducation*, N°27, 2 et 3, 2002, pages 153 à 173.
- YOUF Dominique, « Protection de l'enfance et droits de l'enfant », *Études*, 2011/12, tome 415/6, pages 617 à 627.

Communications (colloques, conférences...)

- FAUGUET Jean Luc, « L'école et les styles de vie populaires », Communication N° 148, Deuxième biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 9 au 12 avril 1994.
- JOUBERT Natacha, « La résilience et la prévention du suicide : se réapproprier la souffrance de l'être et notre quête de bien-être », texte de conférences données par l'auteur, Montréal, Institut national de santé publique du Québec, 2003, 21 pages.

Rapports et guides

- LAVENU Daniel, « A 2 ans, tout est-il joué ? : famille et réussite scolaire », IE/CNRS, CERSE, Université de Caen, octobre 1984, 10 pages.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SOLIDARITÉS, *L'accueil de l'enfant et de l'adolescent protégé*, 39 pages ; *L'observatoire départemental de la protection de l'enfance*, 37 pages. Guides pratiques sur la Protection de l'enfance, 2008 :

Documents numériques cités

- ACADEMIE de LYON, *Agenda des effectifs 2006-2007*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].
- ACADEMIE de LYON, *Constat de rentrée 2007 et 2008*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. Consulté le 3 septembre 2013].
- ACADEMIE de LYON, *Les chiffres de la rentrée 2009*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. Consulté le 3 septembre 2013].
- ACADEMIE de LYON, *Des chiffres en bref, Constat rentrée 2010-1^{er} degré : pré-élémentaire et élémentaire*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].
- ACADEMIE de LYON, *Des chiffres en bref, Constat rentrée 2011-1^{er} degré : pré-élémentaire et élémentaire*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].
- ACADEMIE de LYON, *Les chiffres de la rentrée 2012*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].
- BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2005*, Document de travail, DREES, N° 107, mars 2007, 79 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].
- BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2005*, Document de travail, DREES, N° 107, mars 2007, 79 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].
- BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2006*, document de travail, Paris : DREES, Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques, N°122, avril 2008, 106 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].
- BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2007*, document de travail, Paris : DREES, N° 130, avril 2009, 103 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].
- BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2008*, document de travail, Paris : DREES, N°140, décembre 2009, 107 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].
- BORDERIES Françoise, TRESPEUX Françoise, *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2009*, document de travail, Paris : DREES, N° 156, avril 2011, 119 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].
- BORDERIES Françoise, TRESPEUX Françoise, *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2010*, document de travail, Paris : DREES, N° 171, juillet 2012, 123 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].
- BORDERIES Françoise, TRESPEUX Françoise, *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011*, document de travail, Paris : DREES, N° 176, février 2013, 125 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].
- CARLE Jean-Claude, SHOSTECK Jean-Pierre, *Rapport de commission d'enquête sur la délinquance des mineurs*, N° 340 (2001-2002), remis au Président du Sénat le 26 juin 2002, 232 pages. Disponible sur www.senat.fr. [Consulté le 28 mars 2013].
- CHAÏEB Sarra, FRANTIN Clara, LEJBOWICZ, Tania, *Enquête nationale Informations Préoccupantes*, ONED, octobre 2011, 39 pages. Disponible sur www.oned.gouv.fr. [Consulté le 1^{er} avril 2013].

CLEMENT Elise, *Les dépenses d'aide sociale départementale en 2006*, Etudes et résultats, Paris : DREES, N°622, janvier 2008, 8 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 12 septembre 2013].

CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2006*, Document de travail, DREES, N° 124, mai 2008, 126 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 12 septembre 2013].

CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2009*, document de travail, Paris : DREES, N° 159, août 2011, 135 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 20 mars 2013].

CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2010*, document de travail, Paris : DREES, N° 169, juin 2012, 136 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 20 mars 2013].

CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2011*, Document de travail, DREES, N° 182, juillet 2013, 134 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 12 septembre 2013].

COLOMBIER Georges, Ouverture du colloque « Etre jeune orphelin, se construire sans son père ou sans sa mère », 11 octobre 2011, Paris. Page 4. Actes du colloque disponibles sur www.unaf.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, *Avis adopté par le Conseil économique et social* au cours de sa séance du mercredi 9 octobre 2002, suite au rapport présenté par Madame Claude Azéma, au nom de la section des affaires sociales, 278 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 15 mai 2013].

COUR des COMPTES, *La protection de l'Enfance*, rapport public thématique, Paris, octobre 2009, 180 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

DECI Edward L., RYAN Richard M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New-York: Plenum, 1985, 388 pages. Disponible sur books.google. [Consulté le 9 juin 2013].

DENECHÉAU Benjamin, *La scolarité des enfants placés par les services de la protection de l'enfance : une recherche exploratoire*, intervention au séminaire de l'ONED, séance du 10 octobre 2008. Disponible sur www.oned.gouv.fr. [Consulté le 10 avril 2013].

DEPARTEMENT DU NORD, « Qu'est-ce que la maltraitance ? », Observatoire départemental de la maltraitance. Disponible sur www.lenord.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

DIRECTION GENERALE DES COLLECTIVITES LOCALES, *Les collectivités locales en chiffres 2011*, 19 pages. www.collectivites-locales.gouv.fr. [Consulté le 12 mars 2013].

DIRECTION GENERALE DES COLLECTIVITES LOCALES, *Les collectivités locales en chiffres 2012*, 12 pages. www.collectivites-locales.gouv.fr. [Consulté le 12 mars 2013].

DUBET François, Communication au colloque « Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes », Lyon, 22-23 octobre 2007. Disponible sur www.ep.ens-lyon.fr. [Consulté le 30 mars 2013].

DURNING Paul, *Faut-il réformer la Protection de l'Enfance ?*, conférence-débat, Lyon, 15 décembre 2005, organisée par le CREA (Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée) Rhône-Alpes. Disponible sur www.creai-ra.com. [Consulté le 6 mars 2013].

DWECK Carol S., LEGGETT Ellen L., « A social - cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, Volume 95, 1998, pages 256 à 273. Disponible sur www.stanford.edu. [Consulté le 9 juin 2013].

ESEN (Ecole supérieure de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), « Scolarisation des élèves à besoins particuliers ». Disponible sur www.esen.education.fr, [Consulté le 1^{er} avril 2013].

ESPAGNOL Philippe, PROCHANDY Patricia, *La scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Note d'information, mai 2007, 6 pages. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

FENOUILLET Fabien, « La motivation chez les collégiens et les lycéens », in *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents*, C. Golder, D. Gaonac'h, manuel de psychologie, Paris : Hachette Education, 2001, pages 196 à 207. Disponible sur le site de l'auteur fabien.fenouillet.free.fr. [Consulté le 9 juin 2013].

GAUDRON Gérard, PINVILLE Martine, *Rapport d'Information*, déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur la médecine scolaire, présenté et enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 17 novembre 2011, 362 pages. Disponible sur www.assemblee-nationale.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

GURTNER Jean-Luc, MONNARD Isabelle, NTAMAKILIRO Ladislav, *Evolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*, Rapport final, Université de Fribourg, Suisse, novembre 2000, 33 pages. Disponible sur www.unifr.ch. [Consulté le 12 juin 2013].

GURTNER Jean-Luc, OSER Fritz, « Self-esteem, self-concepts, personal goals and motivation : are there age and subjects' differences ? », Proceedings of the 3rd international Biennial SELF Research Conference: self-concept, motivation and identity : Where to from here ?, Berlin, 4 au 7 juillet 2004, pages 328 à 334. Disponible sur www.uws.edu.au. [Consulté le 12 juin 2013].

HANSFORD Brian C., HATTIE John A., « The relationship between Self and Achievement/Performance Measures », *Review of Educational Research*, N°52, 1982, pages 123 à 142. Disponible sur www.jstor.fr. [Consulté le 3 juin 2013].

HERAN François, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, N°350, décembre 1994, 4 pages. Disponible sur www.epsilon.insee.fr. [Consulté le 13 juin 2013].

INSEE Rhône-Alpes, « Les situations de handicap, une question d'âge », *la Lettre*, N° 126, avril 2004, 4 pages. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

INSEE Rhône-Alpes, *L'année économique et sociale*, dossier N° 156, 2010, 40 pages. Disponible sur www.epsilon.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

INSEE Rhône-Alpes, *La Lettre Analyses*, N° 127, mai 2010, 4 pages. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Ain, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Rhône-Alpes, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, France métropolitaine, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

INSEE, *Tableaux détaillés, Couples, familles, ménages*, Ain, Rhône-Alpes, France métropolitaine, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

INSEE, *chiffres-clés*, département de l'Ain, mis à jour le 28 juin 2012. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

JEYNES William H., *Parental involvement and student achievement : a meta-analysis* (Family Involvement Research Digest), Cambridge, MA : Harvard Family Research Project. Disponible sur www.hfrp.org. [Consulté le 25 juillet 2013].

LAFORGUE Denis, « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines », *Socio Logos*, revue en ligne de l'association française de sociologie, N°4, 2009. Disponible sur www.socio-logos-revues.org. [Consulté le 4 avril 2013].

LECOMTE Jacques, « La résilience après la maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social », *Les cahiers de psychologie politique*, N°8, janvier 2006. Disponible sur www.lodel.irevues.inist.fr. [Consulté le 27 juillet 2013].

LE DEFENSEUR DES DROITS, *Enfants confiés, enfants placés : défendre et promouvoir leurs droits*, rapport 2011 consacré aux droits de l'enfant, Paris : Défenseur des droits, 2011, 126 pages. Disponible sur www.defenseurdesdroits.fr. [Consulté le 1^{er} août 2013].

MAINAUD Thierry, *50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements*, Etudes et Résultats, Paris : DREES, N° 778, octobre 2011, 8 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

MAINAUD Thierry, *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale, Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008*, document de travail, Paris : DREES, N°173, septembre 2012, 371 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 mars 2013].

MAINAUD Thierry, *Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance*, Etudes et Résultats, DREES, N° 845, juillet 2013, 6 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 29 novembre 2013].

MEIRIEU Philippe, « Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi, comment ? », contribution de à l'occasion de la 1^{ère} journée du refus de l'échec scolaire, organisée par l'AFEV, Association de la fondation étudiante pour la ville, le 24 septembre 2008. Disponible sur cafepedagogique.net. [Consulté le 14 mars 2013].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Géographie de l'école*, Direction de l'évaluation et de la prospective, N°9, mai 2005, 104 pages. Disponibles sur www.media.education.gouv.fr. [Consultés le 4 mai 2013].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Le rôle et la place des parents à l'école », *Bulletin officiel*, N°31, 31 août 2006. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 29 mars 2013].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Résultats des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire de 2009 à 2011 », disponibles sur www.media.education.gouv.fr. [Consulté le 30 septembre 2013].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, *Géographie de l'école*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, N°10, mai 2011, 104 pages. Disponibles sur www.media.education.gouv.fr. [Consultés le 4 mai 2013].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *L'Education nationale en chiffres*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2013, 20 pages. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

MINISTERE DE LA SANTE ET DES SOLIDARITES, *La cellule départementale de recueil, de traitement et d'évaluation*, Guide pratique sur la Protection de l'enfance, 2008, 35 pages. Disponible sur www.social-sante.gouv.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

MONNIER Alain, PENNEC Sophie, « Trois pour cent des moins de 21 ans sont orphelins en France », *Population et Sociétés*, INED, N° 396, décembre 2003, 4 pages. Disponible sur www.ined.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

MOSS Ellen, SAINT-LAURENT Diane, PASCUZZO Katherine, DUBOIS-COMTOIS Karine, *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*, rapport final de recherche (programme d'actions concertées du Fonds Québécois de Recherche sur la Culture et la Société), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, septembre 2007, 47 pages. Disponible sur www.frqsc.gouv.qc.ca. [Consulté le 22 juillet 2013].

NAVES Pierre, CATHALA Bruno, DEPARIS Jean-Marie, *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2000, 103 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

ODAS, *La lettre de l'Observatoire de la Protection de l'enfance en danger*, Paris : ODAS, Numéro spécial, novembre 1997, 4 pages. Disponible sur www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

ODAS, « Décentralisation et protection de l'enfance, où en est-on ? », *Cahiers de l'ODAS*, juin 2010, 24 pages. Disponible sur www.odas.net. [Consulté le 7 mars 2013].

ONED, *Premier rapport annuel*, Observatoire National de l'Enfance en Danger, remis au Parlement et au Gouvernement, Paris, septembre 2005, 95 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 7 mars 2013].

ONED, *Sixième rapport annuel*, juin 2011, 102 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 26 mars 2013].

ONED, *Septième rapport annuel*, mars 2012, 86 pages. Disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr. [Consulté le 26 mars 2013].

ONISEP, *Guides de l'apprentissage en Rhône-Alpes*, éditions 2007-2008, 2010-2011 (108 pages), 2011-2012 (116 pages). Disponible sur www.onisep.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

PAU-LANGEVIN George, LAMY François, *Editorial de la convention créant l'observatoire de la réussite éducative*, Ministère de la Réussite éducative, 19 juillet 2013, 1 page. Disponible sur www.gouvernement.fr. [Consulté le 16 août 2013].

POTVIN Pierre, *La réussite éducative*, Texte pour le Cadre de référence du CTREQ (Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec), 30 avril 2010, 2 pages. Disponible sur le site de l'auteur : www.pierrepotvin.com. [Consulté le 13 mai 2013].

REGION RHONE-ALPES, *Apprentis en Rhône-Alpes, chiffres-clés 2012, 2013*, 2 pages. Disponible sur www.rhonealpes.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

ROCHER Thierry, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, Année 2003*, note d'évaluation, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 7 mai 2004, 4 pages. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 27 avril 2013].

ROMEO Claude, ROSENZWEIG Jean-Pierre et al., *Pour le renouveau de la protection de l'enfance, appel des 100*, conférence de presse, 8 septembre 2005, 16 pages. Disponible sur www.reforme-enfance.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

SALMONA Muriel, « Les violences faites aux enfants : un silence assourdissant et un scandale sanitaire, social et humain », juillet 2013, 12 pages. Article en ligne sur www.memoiretraumatique.org.

TAP Pierre, « Attachement et violence en famille », intervention devant la Fédération nationale des assistants familiaux, montage diapositives, Angoulême, 23 novembre 2010. Disponible sur le site de l'auteur : www.pierretap.com. [Consulté le 30 avril 2013].

VANOVERMEIR Solveig, *Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale*, Résultats de l'enquête ES 2004, PARIS : DREES, Etudes et résultats N° 525, septembre 2006, 8 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

VERDIER Pierre, « Histoires de l'Aide sociale à l'enfance et de ses 'bénéficiaires' », intervention aux journées d'études de l'ANPASE (Association Nationale des Personnels et Acteurs de l'aide Sociale en faveur de l'Enfance et de la famille) à Hyères, le 14 octobre 2003, 24 pages. Disponible sur www.le-fil-dariane-france-asso.fr. [Consulté le 6 mars 2013].

Documents numériques non cités

DUVERGNIER Jean-Baptiste, *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements et avis du Conseil d'Etat*, livre numérique.

LOCKE John, *Quelques pensées sur l'éducation*, 1693, traduit de l'anglais par G. Compayré en 1889, 204 pages dans la version électronique, disponible sur le site de l'Université du Québec à Chicoutimi.

SIMON Jules, *L'ouvrier de huit ans*, Nabu Press, 1867, 364 pages (ouvrage numérisé par l'Université du Michigan en 2009).

TERME Jean-François, MONFALCON Jean-Baptiste, *Histoire des enfants trouvés*, Paulin, 1840, 496 pages (ouvrage numérisé, google books).

Sitographie

ain.fr
ac-lyon.fr
annuaire.action-sociale.org
assemblee-nationale.fr
books.google.fr
cafepedagogique.net
cnrtl.fr
creai-ra.com
diplomatie.gouv.fr
drees.sante.gouv.fr
education.gouv.fr
eduscol.education.fr
ep.ens-lyon.fr
epsilon.insee.fr
esen.education.fr
fabien.fenouillet.free.fr
frqsc.gouv.qc.ca
gallica.bnf.fr
gouvernement.fr
hfrp.org
ined.fr
insee.fr
jstor.fr
justice.gouv.fr
ladocumentationfrancaise.fr
lannuaire.service-public.fr
legifrance.gouv.fr
lenord.fr
lodel.irevues.inist.fr
media.education.gouv.fr
mfr.asso.fr
odas.net
oned.gouv.fr
reform-enfance.fr
rhonealpes.fr
sante.gouv.fr
senat.fr
social-sante.gouv.fr
snmpmi.org
socio-logos.revues.org
sudoc.abe.fr
travail-emploi.gouv.fr
vosdroits.service-public.fr
unaf.fr
uws.edu.au

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 8-1 : Evolution du nombre de familles monoparentales de 1999 à 2008 (Ain).....	page 135
Tableau 9-1 : Présentation de la population de référence.....	page 145
Tableau 9-2 : Retours des questionnaires par les enseignants.....	page 147
Tableau 10-1 : Genre de la population accueillie, par territoire.....	page 159
Figure 10-2 : Age de la population étudiée.....	page 159
Figure 10-3 : Age de la population accueillie, par territoire.....	page 160
Figure 10-4 : Proportion de garçons accueillis.....	page 161
Figure 10-5 : Ratio garçons/ filles (nombre de garçons/nombre de filles).....	page 161
Figure 10-6 : Types de handicap présents dans la population étudiée.....	page 163
Tableau 10-7 : Effectifs de jeunes en situation de handicap par classes d'âge.....	page 164
Tableau 10-8 : Handicap et âge d'identification.....	page 165
Figure 10-9 : Taille des fratries des jeunes constituant la population.....	page 166
Tableau 10-10 : Répartition des familles françaises selon le nombre d'enfants (2009).....	page 167
Tableau 10-11 : Activité professionnelle des pères.....	page 169
Figure 11-1 : Age au 1 ^{er} placement.....	page 171
Tableau 11-2 : Age et âge au 1 ^{er} placement.....	page 172
Figure 11-3 : Temps d'accueil dans le lieu de référence.....	page 173
Tableau 11-4 : Durée de placement dans le lieu de placement de référence.....	page 174
Tableau 11-5 : Durée d'accueil et âge.....	page 174
Tableau 11-7 : Age et durée totale du placement.....	page 175
Figure 11-8 : Durée totale de placement par territoire.....	page 176
Tableau 11-9 : Durée de placement par territoire.....	page 176
Figures 11-10 : Durée de placement selon le mode d'accueil sur la population totale.....	page 177
Tableau 11-11 : Durée moyenne d'accueil selon le mode d'accueil et par territoire.....	page 177
Tableau 11-12 : Nombre d'accueils différents en fonction des classes d'âge.....	page 179
Tableau 11-13 : Age au 1 ^{er} placement et nombre de lieux d'accueil.....	page 179
Tableau 11-14 : Proportion de jeunes ayant connu un ou deux placements en fonction de l'âge au 1 ^{er} placement.....	page 180
Tableau 11-15 : Temps passé par lieu d'accueil : temps total de placement / nombre de lieux d'accueil.....	page 180
Figure 11-16 : Temps passé par lieu d'accueil (en années).....	page 181
Tableau 11-17 : Nombre de motifs invoqués.....	page 189
Tableau 11-18 : Ressenti des accueillants et genre du jeune.....	page 190
Tableau 11-19 : Ressenti des accueillants et mode d'accueil.....	page 191
Tableau 11-20 : Point de vue des jeunes, à propos du placement, selon les accueillants.....	page 192
Tableau 11-21 : Ressenti des jeunes, selon le genre.....	page 193
Tableau 11-22 : Ressenti des jeunes, selon le mode d'accueil.....	page 193
Tableau 11-23 : Perceptions des accueillants et ressenti des jeunes, selon les accueillants.....	page 194
Tableau 12-24 : Perceptions des accueillants/ Nature des relations.....	page 195
Tableau 11-25 : Nature des relations accueillant/ accueilli selon le genre.....	page 196
Tableau 11-26 : Nature des relations accueillant/ accueilli selon le mode d'accueil.....	page 196
Tableau 12-1 : Stade scolaire des jeunes étudiés.....	page 198
Tableau 12-2 : Nombre d'écoles primaires fréquentées.....	page 200
Tableau 12-3 : Nombre d'écoles primaires fréquentées et âge au placement.....	page 200
Tableau 12-4 : Tableau croisé Mode d'accueil * nombre d'écoles primaires différentes.....	page 201
Tableau 12-5 : Nombre de collèges fréquentés et âge au placement.....	page 202
Tableau 12-6 : Nombre de lycées fréquentés.....	page 202
Tableau 12-7 : Raisons de la déscolarisation.....	page 206
Tableau 13-1 : Résultats en mathématiques aux évaluations nationales.....	page 208
Tableau 13-2 : Résultats en français aux évaluations nationales.....	page 208
Tableau 13-3 : Notes attribuées par les accueillants.....	page 210
Figure 13-4 : Notes attribuées par les accueillants (diagramme).....	page 210
Tableau 13-5 : Notes attribuées par les travailleurs sociaux.....	page 210
Figure 13-6 : Notes attribuées par les travailleurs sociaux (diagramme).....	page 211
Tableau 13-7 : Comparaison des notes attribuées par les travailleurs sociaux selon la zone.....	page 211
Tableau 13-8 : Notes attribuées par les enseignants.....	page 211
Figure 13-9 : Notes attribuées par les enseignants (diagramme).....	page 212
Tableau 13-10 : Proportion de jeunes dans chaque catégorie de notes, vue par les différents interlocuteurs.....	page 212

Tableau 13-11 : Nombres de sources et réussite scolaire.....	page 213
Tableau 13-12 : Obtention de la moyenne de 5,50 par consensus.....	page 215
Tableau 13-13 : Obtention de la moyenne de 5,50 par compensation.....	page 216
Tableau 13-14 : Obtention de la moyenne de 5,33 par consensus.....	page 217
Tableau 13-15 : Obtention de la moyenne de 5,33 par compensation.....	page 218
Tableau 13-16 : Obtention de la moyenne de 5,16 par consensus.....	page 219
Tableau 13-17 : Obtention de la moyenne de 5,16 par compensation.....	page 220
Tableau 13-18 : Obtention de la moyenne de 5,00 par compensation.....	page 221
Tableau 13-19 : Répartition des jeunes en réussite par gradient de performances.....	page 227
Tableau 13-20 : Répartition des jeunes en réussite par profil.....	page 228
Tableau 13-21 : Genre et gradient de performance.....	page 230
Tableau 13-22 : Age et réussite scolaire.....	page 231
Tableau 13-23 : Age et gradient de performance.....	page 231
Tableau 13-24 : Territoire et réussite scolaire.....	page 232
Tableau 13-25 : Age au 1 ^{er} placement et réussite.....	page 233
Tableau 13-26 : Nombre de lieux d'accueil et réussite scolaire.....	page 234
Tableau 13-27 : Indice de stabilité d'accueil et réussite scolaire.....	page 235
Tableau 13-28 : Indice de stabilité (accueil>1/3 de vie) et réussite scolaire.....	page 235
Tableau 13-29 : Ressenti des accueillants et réussite scolaire.....	page 236
Tableau 13-30 : Relation accueillant/accueilli et réussite scolaire.....	page 238
Tableau 13-31 : Motifs de placement et réussite scolaire.....	page 239
Tableau 13-32 : Parcours en maternelle et réussite scolaire.....	page 243
Tableau 13-33 : Scolarité en primaire et réussite scolaire.....	page 244
Tableau 13-34 : Stabilité au collège et réussite scolaire.....	page 244
Tableau 13-35 : Couple parental et réussite scolaire.....	page 250
Tableau 13-36 : Etat de santé des parents et réussite scolaire.....	page 251
Tableau 13-36 bis : Etat de santé des parents et réussite scolaire.....	page 252
Tableau 13-37 : Situation professionnelle des pères et réussite scolaire.....	page 252
Tableau 13-38 : Situation professionnelle des mères et réussite scolaire.....	page 253
Tableau 13-39 : Posture vis-à-vis de l'école et réussite scolaire.....	page 256
Tableau 13-40 : Postures agrégées vis-à-vis de l'école et réussite scolaire.....	page 257
Tableau 13-41 : Difficulté/échec scolaire et postures agrégées vis-à-vis de l'école.....	page 259
Tableau 13-42 : Traits descriptifs et réussite scolaire.....	page 260
Tableau 13-43 : Traits descriptifs et gradients de réussite scolaire.....	page 262
Tableau 13-44 : Événements de la vie et réussite scolaire.....	page 266
Tableau 13-45 : Événements de la vie et difficulté/échec scolaires.....	page 267
Tableau 13-46 : Intégration à l'école et résultats scolaires.....	page 277
Tableau 13-47 : Relations avec les enseignants et résultats scolaires.....	page 277
Tableau 13-48 : Suivi des parents et résultats scolaires.....	page 278
Tableau 13-49 : Implication des membres de la famille et résultats scolaires.....	page 279
Tableau 13-50 : Nature de l'accompagnement parental et résultats scolaires.....	page 280
Tableau 13-52 : Discours parental et résultats scolaires.....	page 283
Tableau 13-53 : Actions des parents relativement aux résultats scolaires.....	page 284
Tableau 13-54 : Projets des parents et résultats scolaires.....	page 286
Tableau 13-55 : Synthèse des résultats des questionnaires.....	page 293
Figure 13-56 : Contribution affectée à la réussite scolaire.....	page 295
Tableau 14-1 : Sujets des adolescents.....	page 303
Tableau 14-2 : Sujets des adultes et enfants.....	page 304
Tableau 14-3 : Taux d'engagement.....	page 304
Tableau 14-4 : Taux d'engagement des adolescents.....	page 305
Tableau 14-5 : Taux d'engagement comparés.....	page 305
Tableau 14-6 : Orientation des adolescents.....	page 306
Tableau 14-7 : Orientations comparées.....	page 308
Tableau 14-8 : Poids-tendance.....	page 309
Tableau 14-9 : Indicateurs selon le genre (adolescents).....	page 310
Tableau 14-10 : Indicateurs selon le genre – Adultes.....	page 310
Tableau 14-11 : Indicateurs selon le genre – Enfants.....	page 310

Tableau 14-12 : Sujets - Ados FILLES.....	page 311
Tableau 14-13 : Sujets - Ados GARCONS.....	page 311
Tableau 14-14 : Opinion sur l'école/Adolescents.....	page 311
Tableau 14-15 : Parcours scolaire/Adolescents.....	page 313
Tableau 14-16: Orientation scolaire/Adolescents.....	page 316
Tableau 14-17 : Parcours scolaire/ Adultes.....	page 318
Tableau 14-18: Parcours scolaire/Enfants.....	page 319
Tableau 14-19 : Matières scolaires/ Ados/primaire.....	page 319
Tableau 14-20 : Matières scolaires/Ados/collège.....	page 320
Tableau 14-21 : Matières scolaires/Ados/lycée.....	page 320
Tableau 14-22 : Ados/Matières sur l'ensemble du parcours scolaire.....	page 321
Tableau 14-23 : Adultes/Matières sur l'ensemble du parcours scolaire.....	page 321
Tableau 14-24 : Enfants /Matières sur l'ensemble du parcours scolaire.....	page 322
Tableau 14-25 : Analyse de la réussite scolaire /Ados.....	page 323
Tableau 14-26 : Principales données issues du sujet « perspectives d'avenir »/ Ados.....	page 325
Tableau 14-27 : Liens avec la famille d'origine/Ados.....	page 326
Tableau 14-28 : Analyse de la réussite scolaire /Adultes.....	page 329
Tableau 14-29 : Analyse de la réussite scolaire/ Enfants.....	page 330
Tableau 14-30 : Indicateurs sur le caractère et la personnalité des ados	page 332
Tableau 14-31 : Oppositions de traits de caractère et de personnalité/Ados.....	page 333
Tableau 14-32 : Vécu du placement/Ados.....	page 335
Tableau 14-33 : Vécu du placement/Adultes.....	page 337
Tableau 14-34 : Personnes marquantes de la famille/Ados.....	page 339
Tableau 14-35 : Lieu d'accueil et scolarité/Ados.....	page 339
Tableau 14-36 : Modalités de mobilisation/Ados.....	page 350
Tableau 15-37 : Tropismes/Ados.....	page 364

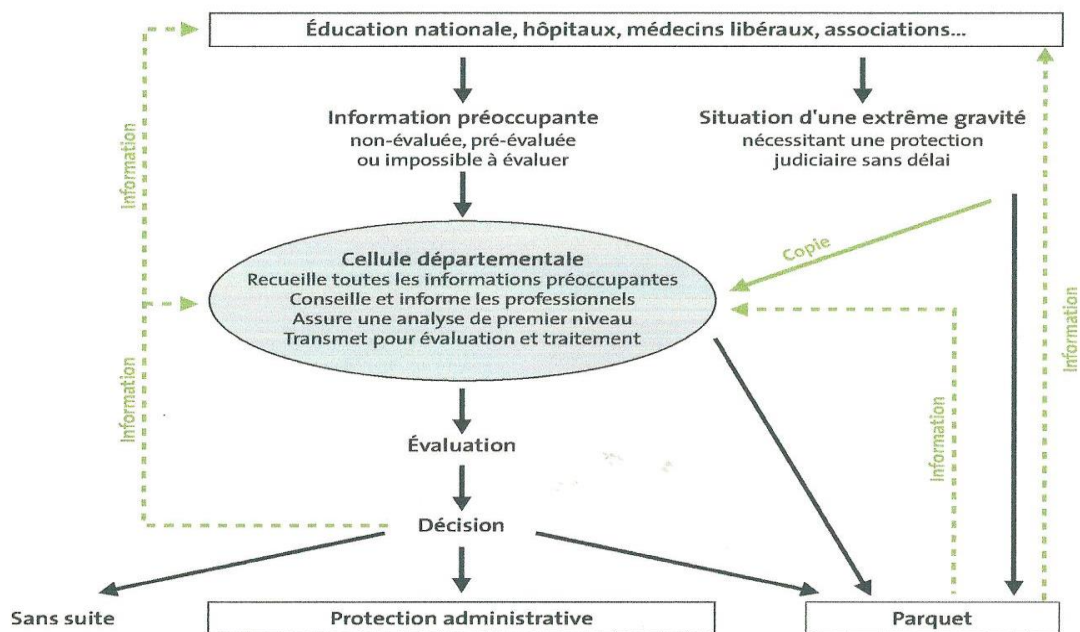
ANNEXES

Liste des Annexes

- Annexe 1 : Circuit de l'Information préoccupante.
- Annexe 2 : Mesures de protection.
- Annexe 3 : Répartition et évolution des prestations de l'aide sociale allouées depuis 2007.
- Annexe 4 : Répartition des bénéficiaires de l'ASE entre actions éducatives et placements au 31-12-2011.
- Annexe 5 : Les enfants accueillis à l'ASE depuis 2007.
- Annexe 6 : Répartition par âge des enfants confiés à l'ASE au 31-12-2011.
- Annexe 7 : Modes d'hébergement des enfants confiés à l'ASE au 31-12-2011.
- Annexe 8 : Métiers gravitant autour de la Protection de l'enfance
- Annexe 9 : Dépenses de fonctionnement des départements de 2005 à 2010.
- Annexe 10 : Evolution des dépenses nettes totales d'aide sociale.
- Annexe 12 : Témoignages d'enseignantes.
- Annexe 13 : Comptabilisation des thèses relatives à la Protection de l'enfance et répertoriées dans le fichier SUDOC depuis 1884.
- Annexe 14 : Comptabilisation de thèses relatives à la scolarité et répertoriées dans le fichier SUDOC depuis 1884.
- Annexe 15 : Présentation des documents de référence ASE/ Ecole.
- Annexe 16 : Contenu des études.
- Annexes 17 : Fréquence des motifs de placement en cas de maltraitance (enfants en danger) et en en cas de risque.
- Annexe 18 : Niveaux de régulation des stades d'autodétermination.
- Annexe 19 : Répartitions idéaltypiques établies par Charlot et al.
- Annexe 20 : Vision éco-systémique des facteurs de protection (Jourdan-Ionescu).
- Annexe 21 : Triangle de Lecomte.
- Annexe 22 : Facteurs de protection.
- Annexe 23 : Facteurs associés à un processus résilient (Humbecq).
- Annexe 24 : Rapport au savoir et résilience.
- Annexes 25 : Présentation de la région Rhône-Alpes.
- Annexes 26 : Présentation du département de l'Ain.
- Annexes 27 : Présentation du Conseil général de l'Ain.
- Annexes 28 : La Protection de l'enfance dans l'Ain.
- Annexe 29 : Tableau croisé entre le millésime de placement et la nature de la décision
- Annexe 30 : Questionnaire à destination des accueillants
- Annexe 31 : Questionnaire à destination des travailleurs sociaux (MDS)
- Annexe 32 : Questionnaire à destination des enseignants
- Annexe 33 : Grille/analyse de contenu qualitatif
- Annexe 34 : Etapes du lancement de la recherche par questionnaire, par territoire
- Annexe 35 : Profils des jeunes ayant obtenu la note synthétique de 4,5 ou légèrement moins
- Annexe 36 : Présentation de cas où la note a été obtenue par la moyenne de deux évaluations
- Annexe 37 : Tableau récapitulatif des modalités d'obtention de la note moyenne de réussite scolaire
- Annexe 38 : Motifs de placement détaillés et performances scolaires
- Annexe 39 : Prénom, (âge), classe/activité des personnes, dont le contenu de l'entretien est cité
- Annexe 40 : Apports de Serge Boimare

Annexe 1 : Circuit de l'Information préoccupante

Schéma de recueil, d'évaluation, de traitement des informations concernant des mineurs en danger ou risquant de l'être



Annexe 2 : Mesures de protection

Type de mesure	Nature	Objet	Mesure administrative	Mesure judiciaire
Mesure ponctuelle	Aide financière	Permettre à la famille de prendre en charge financièrement des dépenses, dont le non-règlement pourrait compromettre la sécurité de l'enfant : alimentation, électricité et chauffage, garde, vacances...	X	
Mesures de prévention sociale	Accompagnement en économie sociale et familiale (AESF) Mesure judiciaire d'Aide à la gestion du budget familial, (MJAGBF)	Donner aux familles les moyens de gérer au mieux leur budget dans l'intérêt de tous les membres.	X	X
	Mise en place d'un accompagnement familial	Par l'entremise de la Protection maternelle infantile (PMI), du Service social de secteur ou du Centre médico-psychologique, assurer un dialogue et un accompagnement des familles, en vue de les orienter vers les professionnels et services compétents.	X	X

Type de mesure	Nature	Objet	Mesure administrative	Mesure judiciaire
Mesures d'Aide à Domicile	Mise en place d'un service de Technicien/ne de l'intervention sociale et familiale (TISF)	Apporter aide et conseils aux familles en difficulté, participer concrètement à l'organisation de la vie familiale, dans un souci de prévention.	X	X
	Intervention d'un service d'Action éducative	Apporter un soutien à un mineur maintenu dans sa famille, au sein de laquelle existent des difficultés éducatives ou psychologiques, susceptibles de le mettre en danger (observation, dialogue, suivi scolaire...). Accompagner les parents dans l'exercice de leurs responsabilités et de leurs capacités.	X (Action éducative préventive, AEP)	X (Action éducative en milieu ouvert, AEMO) (Obligation de se conformer à ce qui est préconisé et de se rendre aux rendez-vous du service éducatif).
			Placement à domicile	

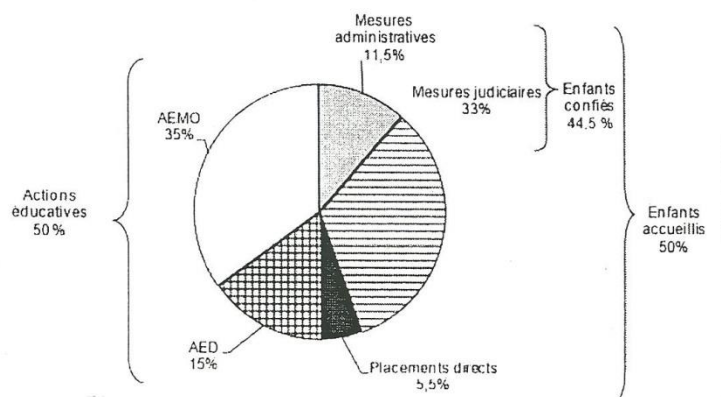
Type de mesure	Nature	Objet	Mesure administrative	Mesure judiciaire
Mesures de placement	Accueil provisoire (séquentiel, continu...)	Retirer l'enfant de son milieu naturel et le confier au parent qui n'assurait pas sa résidence habituelle, à un membre de la famille élargie, à un tiers digne de confiance, au service de l'Aide sociale à l'enfance, afin de soustraire le mineur à une situation avérée de danger. Accompagner les parents dans l'exercice de leurs responsabilités et de leurs capacités.	X	X

**Annexe 3 : Répartition et évolution des prestations de l'aide sociale allouées
depuis 2007, France métropolitaine⁴⁹⁴**

PRESTATIONS	2007	2008	2009	2010	2011	Evolution	
						2011/2007	2011/2010
AIDE AUX PERSONNES AGEES	1 210 990	1 258 300	1 298 670	1 330 890	1 362 490	13%	2%
AIDE AUX PERSONNES HANDICAPEES	255 750	282 510	310 040	331 910	355 590	39%	7%
AIDE SOCIALE A L'ENFANCE	283 630	285 570	289 440	290 700	297 250	5%	2%
<u>Enfants accueillis à l'ASE</u>	<u>141 410</u>	<u>142 410</u>	<u>144 450</u>	<u>145 980</u>	<u>148 440</u>	<u>5%</u>	<u>2%</u>
► Enfants confiés à l'ASE	121 610	123 180	126 460	129 100	132 280	9%	2%
► Placements directs par un juge	19 800	19 230	17 990	16 880	16 160	-18%	-4%
<u>Actions éducatives (AEMO et AED)</u>	<u>142 120</u>	<u>143 160</u>	<u>144 990</u>	<u>144 720</u>	<u>148 810</u>	<u>5%</u>	<u>3%</u>
► Actions éducatives à domicile (AED)	39 200	41 650	44 470	44 140	45 010	15%	2%
► Actions éducatives en milieu ouvert (AEMO)	102 920	101 510	100 520	100 580	103 800	1%	3%
TOTAL AIDE SOCIALE AUX PERSONNES AGEES, HANDICAPEES, A L'ENFANCE	1 750 270	1 826 380	1 896 150	1 963 500	2 015 330	15%	3%
AIDE SOCIALE AU TITRE DE L'INSERTION	1 107 550	1 079 860	1 354 400	1 435 840	1 474 520	33%	3%
TOTAL GENERAL	2 857 820	2 907 240	3 262 650	3 389 340	3 489 850	22%	3%

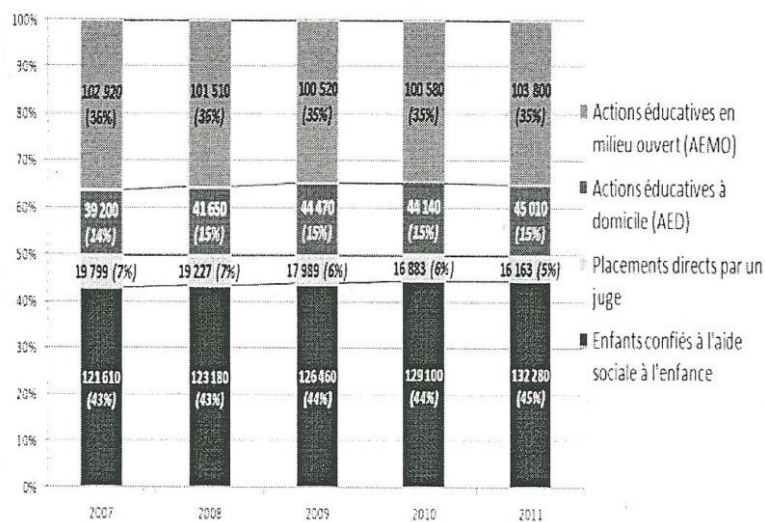
⁴⁹⁴ BORDERIES Françoise, TRESPEUX Françoise, *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011*, document de travail, Paris, DREES, N° 176, février 2013, page 11.

Annexe 4 : Répartition des bénéficiaires de l'ASE entre actions éducatives et placements au 31-12-2011, France métropolitaine⁴⁹⁵



Source : DREES - enquête Aide sociale 2011

Les bénéficiaires de l'ASE : répartition et évolution 2007 - 2011



(même source)

⁴⁹⁵ Ibid., pages 24 et 25.

Annexe 5 : Les enfants accueillis à l'ASE depuis 2007

France métropolitaine⁴⁹⁶

TYPE DE MESURE	au 31-12- 2007	au 31-12- 2008	au 31-12- 2009	au 31-12- 2010	au 31-12- 2011	Evolution	
						2007/2011	2010/2011
Administrative	30 830	31 520	33 150	33 880	34 130	11%	1%
Judiciaire	90 780	91 660	93 310	95 220	98 150	8%	3%
Total des enfants confiés à l'ASE	121 610	123 180	126 460	129 100	132 280	9%	2%
Placement direct par un juge	19 800	19 230	17 990	16 880	16 160	-18%	-4%
Total des enfants accueillis au titre de l'ASE	141 410	142 410	144 450	145 980	148 440	5%	2%

⁴⁹⁶ Ibid., page 25.

Annexe 6 : Répartition par âge des enfants confiés à l'ASE au 31-12-2011

France métropolitaine⁴⁹⁷

	Moins de 6 ans	6 à 10 ans	11 à 15 ans	16 à 17 ans	18 ans et plus	Total
Effectifs	18 570	29 220	43 040	23 550	17 910	132 280
Part (en %)	14%	22%	33%	18%	13%	100%

Annexe 7 : Modes d'hébergement des enfants confiés à l'ASE au 31-12-2011

France métropolitaine⁴⁹⁸

NATURE DU PLACEMENT	au 31-12 2007	au 31-12 2008	au 31-12 2009	au 31-12 2010	au 31-12 2011	Evolution	
						2007-2011	2010-2011
Famille d'accueil	65 320	66 830	68 660	68 790	69 880	7%	2%
Etablissement⁴⁹⁹	48 030	47 910	48 610	49 880	50 410	5%	1%
Adolescents autonomes	3 800	3 620	3 730	4 710	4 620	22%	-2%
Autres modes d'hébergement⁵⁰⁰	4 460	4 820	5 450	5 720	7 370	65%	29%
TOTAL ENFANTS CONFIES	121 610	123 180	126 460	129 100	132 280	9%	2%

⁴⁹⁷ Ibid., page 26.

⁴⁹⁸ Ibid., page 27.

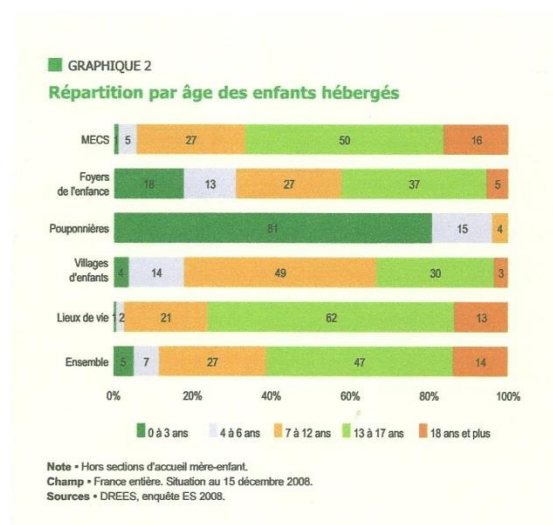
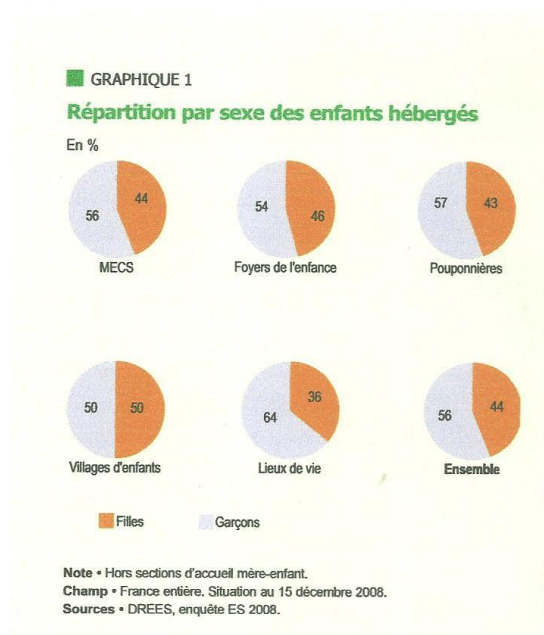
⁴⁹⁹ Il faut ici entendre « établissement relevant de l'ASE ou habilité par elle ».

⁵⁰⁰ Il peut s'agir de villages d'enfants, de tiers dignes de confiance, de placement dans la future famille adoptante...

Annexe 7 (suite) : Etablissements et publics accueillis

Type d'établissement	Age	Proportion de garçons	Type de mesure		
			administrative	judiciaire	placement direct par le juge
MECS	Moyenne de 14 ans	56 %	24%	58%	14% ⁵⁰¹
Foyer de l'Enfance	Moyenne de 10 ans	54%	nc	77%	
Pouponnière	Majorité d'enfants en bas âge	57%	nc	85%	
Lieux de vie	Majorité d'adolescents	64%	nc	76%	
Villages d'enfants	Moyenne de 11 ans	50%	nc	94%	

Répartition par âge et sexe des enfants accueillis⁵⁰²



⁵⁰¹ On notera que le total n'atteint pas 100 %. En effet, certaines personnes sont hébergées « sans mesure » ; d'autre part, des enfants en AED peuvent être hébergés en MECS. Informations recueillies auprès de Monsieur Thierry MAINAUD, chargé de l'enquête Etablissements Sociaux (ES), DREES, en août 2011.

⁵⁰² Ces graphiques décrivent la population des jeunes de l'ASE sur la France entière (et non sur la seule métropole) au 15 décembre 2008 d'où un écart, sur la répartition des genres, par rapport aux pourcentages donnés précédemment.

Annexe 8 : Métiers gravitant autour de la Protection de l'enfance

Domaine	Métier	Rôle
Justice	Procureur de la République	Magistrat, représentant le ministère public, il est le destinataire des plaintes, signalements... Il intervient, entre autres attributions, en matière d'état des personnes (tutelle, filiation, adoption...) et de protection des mineurs. Une fois qu'il a été saisi, et en fonction des éléments recueillis, il décide des suites à donner à l'affaire qui lui a été soumise. Il est en particulier habilité à retirer en urgence un enfant en danger dans sa famille.
Justice	Juge des enfants	Spécialisé dans ce public, il a deux missions : <ul style="list-style-type: none"> - juger les mineurs délinquants - prendre des mesures pour protéger un enfant victime.
	Avocat	Il peut être amené à défendre les intérêts de l'enfant devant la justice ou ceux des parents devant le juge des enfants.
Travail Social	Cadre en charge de la protection de l'enfance	Rattaché à la Fonction publique territoriale, il met en œuvre la politique départementale de prévention et de protection de l'enfance, en lien avec de nombreux partenaires. Sur le périmètre de son territoire, il applique la politique départementale, établit des priorités en fonction des spécificités du territoire, anime l'équipe de travailleurs sociaux.

Domaine	Métier	Rôle
Travail social	Assistant social de secteur (Assistant territorial de service social – ATSE - puéricultrice, sage-femme)	Ce professionnel est « sur le secteur » Il réalise un diagnostic des situations, établit des signalements, propose les décisions adéquates. En contact direct avec les réalités de terrain, il a un rôle de prévention, d'accompagnement et d'évaluation.
	Educateur/ ATSE, spécialisé enfance	Il est le référent de l'enfant confié (ASE, AED), il établit un rapport de la situation. Il est le lien entre la famille et les services de l'ASE.
	Educateur en MECS	Il a la charge d'appliquer le projet éducatif pour l'enfant en établissement.
	Assistant familial	Titulaire d'un agrément, embauché par le Conseil départemental, il accueille un ou des enfants de l'ASE à son domicile. Il établit avec le référent de l'enfant le projet éducatif et le met en œuvre.
	Technicien de l'intervention sociale et familiale	Il vient en aide aux familles qui rencontrent des difficultés et, dans le cadre de l'ASE, intervient à domicile ou lors des visites aux parents lorsque celles-ci sont médiatisées. Il exerce une fonction d'accompagnement, y compris dans la prise en charge des responsabilités de la vie quotidienne.
	Psychologue	Dans le cadre de la Protection de l'enfance, il peut intervenir auprès de l'enfant en danger, de ses parents, de l'assistant familial le cas échéant.

Annexe 9 : Dépenses de fonctionnement des départements (France entière)
de 2005 à 2010, en milliards d'euros⁵⁰³

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
DEPENSES REELLES D'INVESTISSEMENT HORS REMBOURSEMENTS	12,13	12,93	14,21	14,36	14,51	12,45
Subventions d'équipement	4,52	4,81	5,38	5,50	5,52	4,74
Equipement	7,30	7,76	8,33	8,54	8,60	7,42
Autres	0,31	0,36	0,50	0,32	0,39	0,29
DEPENSES REELLES DE FONCTIONNEMENT	39,29	42,22	45,37	48,63	51,03	52,82
Achats et charges externes	4,91	5,16	5,33	5,65	5,68	5,63
Personnel	6,56	7,07	8,33	9,93	10,67	10,96
Transferts versés	26,54	28,59	30,16	31,37	33,04	34,61
Intérêts de dette	1,28	1,40	1,55	1,68	1,64	1,62
DEPENSES TOTALES HORS REMBOURSEMENT DE DETTES	51,42	55,14	59,57	62,99	65,45	65,27
Remboursements	2,87	3,21	2,43	2,40	2,94	3,52
DEPENSES TOTALES	54,29	58,35	62,00	65,39	68,39	68,79
RECETTES TOTALES	54,42	58,93	61,39	64,91	68,39	68,79
Dont recours à l'emprunt	4,03	4,14	3,84	5,28	6,42	4,81
Dont concours de l'Etat	12,41	12,93	13,20	13,32	13,44	13,75

⁵⁰³ *Les collectivités locales en chiffres 2011*, Direction générale des collectivités locales, page 11. Disponible sur www.collectivites-locales.gouv.fr. [Consulté le 12 mars 2013].

Les collectivités locales en chiffres 2012, Direction générale des collectivités locales, page 8. Disponible sur www.collectivites-locales.gouv.fr. [Consulté le 12 mars 2013].

Annexe 10 : Evolution des dépenses nettes⁵⁰⁴ totales d'aide sociale⁵⁰⁵

France métropolitaine, en millions d'euros courants

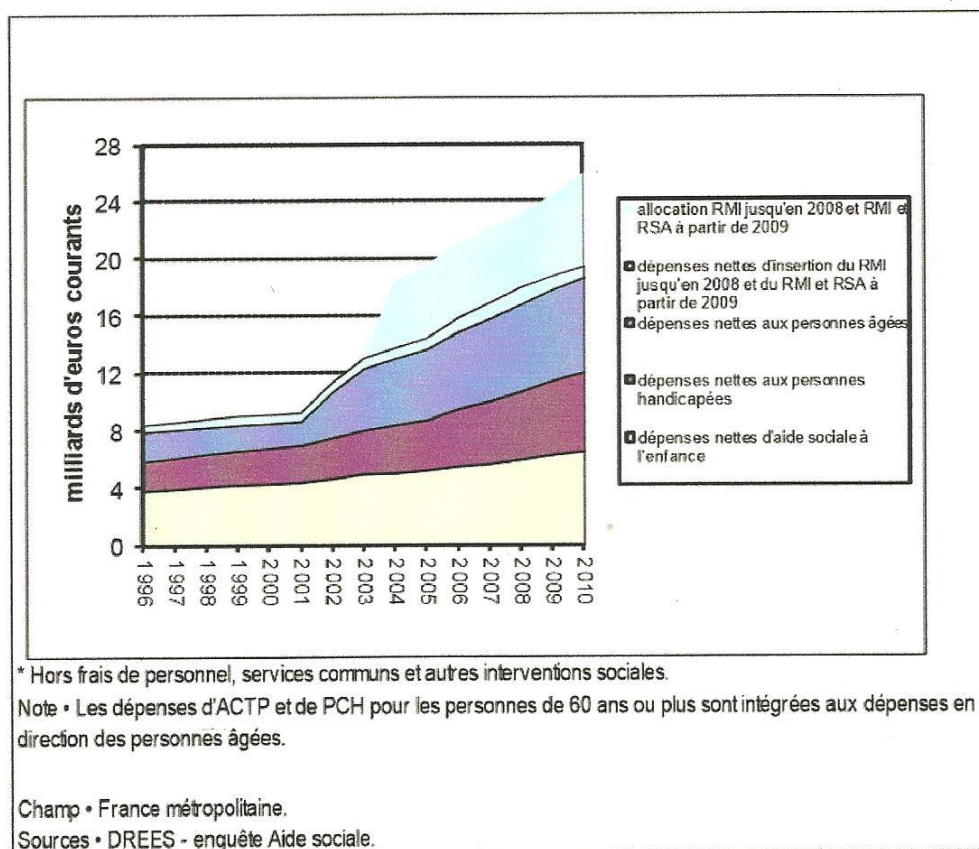
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Evolution 2006/ 2010 (Euros constants)	Evolution 2009/ 2010 (Euros constants)
Aide sociale aux personnes âgées	4 945	5 378	5 758	6 111	6 382	6 626	+16%	+2,3%
Aide sociale aux personnes handicapées	3 496	3 997	4 351	4 731	5 148	5 496	+30%	+5,1%
Aide sociale à l'enfance	5 178	5 463	5 638	5 927	6 259	6 510	+12%	+2,4%
Dépenses totales d'allocations liées au RSA et au RMI	5 840	6 238	6 329	6 288	6 633	7 369	+11%	+9,4%
TOTAL des dépenses nettes liées aux quatre domaines de l'AS	19 459	21 076	22 076	23 057	24 422	26 001	+16%	+4,9%
Dépenses nettes de services communs, frais de personnel (hors ceux qui sont liés au RMI-RSA) et autres interventions sociales	2 432	2 627	2 712	2 831	2 906	2 937	nc	nc
TOTAL des dépenses nettes d'Aide Sociale	21 891	23 703	24 788	25 888	27 328	28 938	nc	nc

⁵⁰⁴ Les dépenses nettes correspondent aux dépenses d'aide sociale des départements après déduction des récupérations, recouvrements et remboursements.

⁵⁰⁵ CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2009*, document de travail, DREES, août 2011, N° 159, pages 8 et 10 et *Dépenses d'aide sociale départementale en 2010*, document de travail, DREES, N° 169, juin 2012, page 10. Disponibles sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consultés le 20 mars 2013].

Annexe 11 : Evolution des dépenses nettes d'aide sociale*

France métropolitaine⁵⁰⁶



⁵⁰⁶ CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2010*, document de travail, Paris : DREES, N°169, juillet 2012, page 9. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 20 mars 2013].

Annexe 12 : Témoignages d'enseignantes

Questions posées	Jessica	Emeline	Violette	Liliane	Florence	Cécile
<i>Dans votre formation d'enseignante, avez-vous eu un apport sur la Protection de l'enfance ?</i>	<i>Oui</i>	<i>Non, aucun, par contre, j'en ai eu un lors de ma formation BAFA⁵⁰⁷ avec les Francas.</i>	<i>Non, je n'en ai jamais eu et tous les, ça me pose problème⁵⁰⁸.</i>	<i>Non, aucune.</i>	<i>Non, je ne me rappelle pas.</i>	<i>Oui</i>
<i>Si oui, combien de temps ?</i>	<i>Il me semble que c'était une conférence donc 3 heures.</i>	<i>1/2 journée (formation BAFA)</i>				<i>2 heures</i>
<i>Par qui ?</i>	<i>Un intervenant d'association, extérieur à l'IUFM</i>	<i>Un intervenant spécialisé dans la Protection de l'Enfance (formation BAFA)</i>				<i>Un Inspecteur de l'Education nationale</i>

⁵⁰⁷ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

⁵⁰⁸ *Tous les ans, ça me pose problème. On ne sait pas jusqu'où on doit intervenir, quand une situation nécessite d'être dénoncée ou suivie. Il est difficile parfois de savoir si ce sont des situations familiales qui ne correspondent pas à notre « idéal » ou si ce sont des situations qui sont dangereuses pour les enfants. J'ai deux cas dans ma classe, c'est pour ça que je dis ça : une famille avec un papa alcoolique qui emmène son fils de six ans au bar et une maman qui menace son enfant en difficulté en lui disant qu'il va se faire manger par les fantômes et les sorcières s'il ne comprend pas mieux le travail à l'école. Et les mamans battues, doit-on signaler en tant qu'enseignante ?*

Quel contenu ?	<i>Les signes d'une maltraitance, les recours possibles de l'enseignant et les attitudes à adopter</i>	<i>Comment réagir en cas de constatation ou de révélation de la part d'un enfant de maltraitance ou autre mise en danger, quelles démarches appliquer. D'ailleurs je dois toujours avoir le petit dépliant qu'on m'a remis ce jour-là.</i>				<i>Comment et à quel propos saisir les Services sociaux.</i>
Année de sortie de formation	2010	2009	2009	1991	1993	1994
Si vous aviez face à vous un élève en risque ou en situation de danger, que feriez-vous concrètement ?	<i>Je pense que j'essaierais d'être sûre de ce que j'avance en discutant avec l'enfant et en voyant si possible la famille. La situation serait sûrement exposée en conseil des maîtres (souvent les collègues, les équipes sont</i>	<i>Tout d'abord, je prendrais note de toutes les remarques ou paroles en lien avec l'enfant concerné, puis j'en informerais le directeur eu l'inspecteur, si ça se passe à l'école. Sinon, je prendrais contact avec la Protection de l'enfance pour savoir ce qu'il faut faire.</i>	<i>Il m'est arrivé de contacter les assistantes sociales qui suivaient un enfant pour qui j'avais des doutes (gros problèmes d'hygiène et comportement inadapté de l'enfant). Mais je l'ai fait sur la pointe des pieds parce</i>	<i>D'abord en parler en conseil de maîtres extraordinaire, pour recueillir différents avis, ne pas rester seule face au problème, puis appeler l'inspecteur pour savoir la procédure à suivre.</i>	<i>Je ferais un signalement au procureur de la République</i>	<i>Je suis en plein dans une situation actuellement avec une petite de ma classe. J'ai tout de suite été interpellée par plusieurs choses : le fait qu'elle ne sache pas écrire son prénom alors qu'elle est arrivée dans ma classe, en CP, en janvier,</i>

	<p><i>sources de soutien et de conseils. Ensuite, concrètement, il faudrait que je me renseigne. Là, tout de suite, je me sens assez démunie.</i></p>		<p><i>qu'il n'y avait rien de sûr et ensuite parce que je ne savais pas si j'en avais le droit. Mais pour un cas où l'enfant a dénoncé des violences, nous avons prévenu l'Inspection et réuni une équipe éducative avec psy et assistante sociale.</i></p>		<p><i>l'attitude de sa maman, le comportement de cette petite en récréation et les dessins qu'elle fait. J'ai photocopié ces dessins et j'ai préparé une Information Préoccupante à l'intention des Services sociaux de l'Education nationale.</i></p>
--	---	--	---	--	--

**Annexe 13 : Comptabilisation des thèses relatives à la Protection de l'enfance et
répertoriées dans le fichier SUDOC depuis 1884**

Mots-clés du titre	Nombre de thèses	années				Dont le titre évoque l'idée de scolarité	Dont le titre évoque l'idée d'évalua tion des actions	Dont le titre évoque l'idée de temporalité	
		Avant 1980	1980- 1989	1990- 1999	Depuis 2000			passé	devenir
Aide Sociale à l'Enfance	18	2	3	3	10	1	2	1	
Enfants placés	14	3	4	4	3	0	0	2	1
Enfants confiés	7	2	0	0	5	0	2	1	1
Foyer de l'enfance	10	4	3	1	2	0	0	1	1
Maison d'Enfants à Caractère Social	2	0	1	0	1	0	0	0	1
Protection de l'enfance	62	31	6	9	16	0	8	1	1
Foyer socio- éducatif	1				1				1
Total	114	42	17	17	38 (dont 27 depuis 2005)	1	12	6	6

**Annexe 14 : Comptabilisation des thèses relatives à la scolarité et répertoriées dans
le fichier SUDOC depuis 1884, en fonction de mots-clés sélectionnés**

Mots-clés du titre	Nombre de thèses	années				Dont le titre évoque le lien au milieu familial	Dont le titre évoque les pratiques pédagogiques
		Avant 1980	1980- 1989	1990- 1999	Depuis 2000		
Famille école	16	1	3	3	9	16	2
Adaptation scolaire	31	5	13	7	6	14 ⁵⁰⁹	7
Protection/ école	2		1		1	0	0
Difficultés/ scolarité	3		2		1	1	0
Facteurs de réussite scolaire	3		1	1	1	2	0
Réussite scolaire	40 (depuis 1977)	5	11	11	13	16 ⁵¹⁰	6
Total	95	11	31	22	31	48	15

⁵⁰⁹ 8 travaux sur 14 concernent des enfants de migrants ; par ailleurs, sur l'ensemble des recherches, différentes entrées sont étudiées, sans qu'aucune ne soit dominante : langue, climat familial, climat affectif, âge, images parentales (divorce), éducation familiale, milieu familial, changement de milieu socio-culturel.

⁵¹⁰ 6 en lien avec le milieu socio-économique ou socio-professionnel, 4 avec le pays d'origine, 3 avec le milieu culturel, 2 avec la langue d'origine, 1 avec le rang de naissance.

Annexe 15 : Présentation des documents de référence ASE/ Ecole

Type de document	Titre	Auteurs	Année	Statut
Rapports	<i>Après les Cèdres bleus</i> ⁵¹¹	Michel Corbillon, Alain Dulery, Marie-Pierre Mackiewicz	1997	Universitaires
	<i>Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial ; comportements et perceptions des adultes</i> ⁵¹² .	Annie-Camille Dumaret Daniel Ruffin	1999	Ingénieur de recherche à l'INSERM démographe
	<i>Les oubliés de l'école</i> ⁵¹³	Gabriel Langouët (directeur scientifique)	2003	Universitaire
	<i>La qualité des pratiques en Protection de l'enfance</i> ⁵¹⁴	Michel Boutanquoi Jean-Pierre Minary Tahar Demiche	2004	Universitaires
Etudes * A la demande d'un Conseil général	<i>Enfants et adolescents pris en charge par le service de L'ASE du département du Nord au 30 juin 1998</i> ⁵¹⁵	Paule Laidebeur	2000	Adjointe technique auprès de la direction de l'enfance

⁵¹¹ CORBILLON Michel, DULERY Alain., MACKIEWICZ Marie-Pierre, 1997, *Après les Cèdres Bleus... quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?*, Rapport final, Olivet : GERIS (Groupe d'Etudes et de Recherche en Intervention Sociale), 1997, 111 pages.

⁵¹² DUMARET Annick-Camille, RUFFIN Daniel, *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*, Rapport final, Centre de Recherche Médecine, Sciences, Santé et Société, 1999, 69 pages.

⁵¹³ LANGOUËT Gérard (sous la direction scientifique de), *Les oubliés de l'école en France*, Paris : Hachette, 2003, 249 pages.

⁵¹⁴ BOUTANQUOI Michel, MINARY Jean-Pierre, DEMICHE Tahar, *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, Rapport d'étude, Université de Franche- Comté, Convention d'étude DGAS, Ministère de la Cohésion sociale et du Logement, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2005, 119 pages.

⁵¹⁵ LAIDEBEUR Paule, *Etude sur les enfants et adolescents pris en charge par le service de l'Aide sociale à l'enfance au 30 juin 1998*, Conseil général du Nord, 2000, 72 pages.

Type de document	Titre	Auteurs	Année	Statut
Etudes * A la demande d'un Conseil général	<i>Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'ASE des Yvelines</i> ⁵¹⁶	Patricia Fiacre Carole Peintre Jean-Yves Barreyre	2003	Sociologue Socio-économiste Sociologue
	<i>Etat général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris</i> ⁵¹⁷	Jean-Pierre Ferley Frédérique Rouvière Thomas Gulian Martine Charrel Eric Da Silva	2003	Docteur, recherche et évaluation en santé publique Collaborateurs au CAREPS ⁵¹⁸
	<i>Enquête sur les enfants placés à l'ASE dans le Maine-et-Loire</i> ⁵¹⁹	Groupe de rédaction et de relecture Elsa Parot-Schinkel Louis-Noël Cateland Daniel Rousseau Philippe Siriot	2006	Interne de santé publique Pédiatre pédopsychiatre éducateur

⁵¹⁶ FIACRE Patricia, PEINTRE Carole, BARREYRE Jean-Yves, *Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide sociale à l'enfance des Yvelines*, Centre d'Etude, de Documentation, d'Information et d'Action sociale, Délégation de l'association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptée, 2003, 58 pages.

⁵¹⁷ FERLEY Jean-Pierre et al., *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris, Etat de santé physique et psychologique, vie relationnelle, comportements et conduites à risque, vie sociale et loisirs, scolarité*, Rapport N°395 A, Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire, août 2003, 204 pages.

FERLEY Jean-Pierre et al., *Contribution à l'analyse des relations entre l'état général actuel des enfants, les évolutions intervenues et leur parcours antérieur dans le dispositif de protection de l'enfance*, Rapport N°395 B, juillet 2003, 159 pages.

⁵¹⁸ Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire.

⁵¹⁹ PAROT-SCHINKEL Elsa et al., *Enquête sur les enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance dans le Maine-et-Loire, 2002-2004*, Rapport d'enquête, 2006, 45 pages.

Type de document	Titre	Auteurs	Année	Statut
Etudes * menées par des ministères	<i>Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale, enquête ES⁵²⁰ 2004⁵²¹</i>	DREES	2006	Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, ministère de la Santé et des Solidarités.
	<i>50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements, enquête ES 2008⁵²²</i>	DREES	2011	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, ministère du Budget, des Comptes publics et de la Réforme de l'Etat, ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale.
Article	<i>La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance⁵²³</i>	Catherine Sellenet	1999	Universitaire (maître de conférence en psychosociologie, Nantes ; chercheur au CREF, Paris X, Nanterre
Rapport de séminaire	La scolarité des enfants placés par les services de protection de l'enfance : une recherche exploratoire ⁵²⁴	Benjamin Denecheau	2008 ONED	doctorant

⁵²⁰ Etablissements et Services

⁵²¹ VANOVERMEIR Solveig, *Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale*, Résultats de l'enquête ES 2004, DREES, Etudes et résultats N°525, septembre 2006, 8 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

⁵²² MAINAUD Thierry, *50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements*, Résultats de l'enquête ES 2008, DREES, Etudes et résultats N°778, octobre 2011, 8 pages. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 8 mai 2013].

⁵²³ SELLENET Catherine, « La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance », *La nouvelle revue de l' AIS*, 3^{ème} trimestre 1999, N°7, pages 28 à 40.

⁵²⁴ DENECHÉAU Benjamin, *La scolarité des enfants placés par la protection de l'enfance dans des établissements collectifs*, mémoire de master, université Victor Segalen Bordeaux II, 2008, 105 pages.

Annexe 16 : Contenu des études

	Objectifs	Population étudiée
<i>Cèdres bleus</i> 1997	<ul style="list-style-type: none"> • connaître le devenir d'anciens accueillis et leur ressenti, ainsi que celui de leur famille à propos de leur passage aux Cèdres Bleus • améliorer la prise en charge et les pratiques. 	<p>142 jeunes ayant quitté l'établissement, après un séjour d'au moins quatre mois, entre début juillet 1985 et début septembre 1995.</p> <p>Recueil des informations à partir des dossiers de l'établissement et de questionnaires. Une étude a été réalisée à partir d'entretiens, avec l'objectif de connaître le point de vue des acteurs sur leur séjour aux Cèdres bleus et l'évolution de leur situation depuis la sortie, de mieux comprendre les processus de devenir, à l'issue du placement.</p>
Sellenet 1999	<ul style="list-style-type: none"> • dresser un bilan sur l'action culturelle et éducative de l'ASE • proposer des pistes de réflexion et d'action pour améliorer la scolarité des enfants confiés. 	<p>Investigation par questionnaire sur un département qui compte 1757 enfants placés, dont 834, soit 47%, en familles d'accueil (577 familles).</p>

	Objectifs	Population étudiée
Sellenet 1999	L'enquête, qui a porté sur l'histoire de l'enfant, de la famille d'accueil et des enfants de la famille d'accueil, s'est inscrite dans une méthodologie sociologique.	L'enquête par questionnaire a permis de sensibiliser 388 familles, soit 67% de l'effectif, et de retracer le cursus de 502 enfants, soit 60% de l'effectif initial. Ce pourcentage, s'il n'est pas exhaustif, permet néanmoins une bonne approximation de la situation, selon l'auteur.
Dumaret Ruffin 1999	<ul style="list-style-type: none"> • obtenir un bilan général de la situation scolaire, des prises en charge et des comportements sociaux des jeunes en accueil familial perçus par les adultes qui s'occupent d'eux • sensibiliser le personnel éducatif en vue d'une réflexion sur les pratiques et le travail des équipes. 	407 jeunes, dont 215 garçons et 192 filles, en placement au 31 décembre 1997. L'étude (recueil des informations par questionnaire) s'intéresse à l'année scolaire 1997-1998 : 3% des enfants ne sont pas scolarisés compte tenu de leur âge, 16% sont en maternelle, 35% en primaire, 32% dans le secondaire (général ou technique) et 3% sont en apprentissage. 3% des enfants sont dans des classes spécialisées et 8% dans des classes médicalisées. Seuls 5 jeunes sont sortis du système éducatif.
ASE Nord 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux connaître la population accueillie • Prévoir une meilleure adéquation des prises en charge • Déterminer des priorités et guider des orientations • Sensibiliser largement à une politique de prévention de la maltraitance. 	3471 jeunes du département du Nord, soit 50% des enfants pris en charge par l'ASE au 30 juin 1998 (hors milieu ouvert). Données collectées par les travailleurs sociaux au travers de questionnaires.

	Objectifs	Population étudiée
Fiacre Peintre Barreyre 2003	<ul style="list-style-type: none"> • préciser la connaissance du public accueilli • constituer une base de données et méthodologique susceptible d'être pérennisée • évaluer la capacité des dispositifs actuels et futurs à répondre aux besoins. 	541 jeunes placés dans le département des Yvelines (soit 30% de la population confiée). Recueil des informations à partir des dossiers de l'établissement et de questionnaires.
ASE Paris via la Sous-Direction des actions familiales et éducatives (SDAFE) du département de Paris, qui inclut les services de l'ASE, et a en charge plus de 5000 enfants et jeunes placés en établissement ou en famille d'accueil 2003	<ul style="list-style-type: none"> • éclaircir la stratégie de développement de l'ASE par une évaluation de l'état général du public accueilli, en particulier au travers de son évolution depuis une précédente étude datant de 1997. Pour cela, ont été engagées deux études en 2002, sur des échantillons limités d'enfants : l'une est une contribution à l'analyse des relations entre l'état général actuel des enfants, les évolutions intervenues et leur parcours antérieur dans le dispositif de protection de l'enfance, l'autre s'intéresse à l'état de santé physique et psychologique, à la vie relationnelle, aux comportements et conduites à risques, à la vie sociale et de loisirs et à la scolarité.	84 enfants de 5-6 ans, 102 enfants de 11-12 ans, 107 adolescents de 14-15 ans.
<i>Les oubliés de l'école</i> 2003	<ul style="list-style-type: none"> • informer sur l'état réel du système éducatif • évaluer l'Ecole et de tirer parti de ces informations pour progresser • définir une politique adéquate • améliorer les pratiques des acteurs. 	« Panel 89 », c'est-à-dire une cohorte de 24 710 élèves, entrés au collège en septembre 1989, constituant un échantillon représentatif de l'ensemble des entrants au 1/30 ^{ème} .

	Objectifs	Population étudiée
Les oubliés de l'école 2003	Il s'agit donc d'un travail général, de grande ampleur, nullement dirigé sur la scolarité des enfants de l'ASE, et mené à partir de statistiques du ministère de l'Education nationale (Direction de la Programmation et du Développement) et de panels d'élèves repérés par l'année de leur entrée en 6 ^{ème} .	
Boutanquoi 2004	<ul style="list-style-type: none"> réaliser une synthèse de différents travaux menés sur les pratiques concrètes et leurs effets sur les prises en charge d'enfants. <p>On trouve en particulier dans ce travail des contributions de grande ampleur relatives à des politiques départementales.</p>	
Maine-et-Loire 2006	<ul style="list-style-type: none"> mieux connaître les caractéristiques sociologiques, biographiques et médico-psychologiques des enfants accueillis et de leur famille évaluer les effets du travail social vers ces populations mieux orienter la prise en charge et les efforts de prévention. 	<p>92 cas.</p> <p>Il s'agit d'enfants de 0 à 11 ans, dont la moyenne d'âge se situe autour de 3 ans et demi.</p> <p>Recueil des informations par questionnaire.</p>
DREES ES⁵²⁵ 2004, parue en 2006 ES 2008 parue en 2011	<ul style="list-style-type: none"> fournir des données de cadrage aux différents acteurs : ministères, conseils généraux, associations, chercheurs⁵²⁶... 	Enquête par questionnaire.

⁵²⁵ Nous avons retenu ici les « Etudes et résultats » qui portent sur un échantillon national de structures (34%) et non les « documents de travail », qui, bien que concernant la totalité des établissements, ne fournissent pas d'information sur le volet « scolarité ».

⁵²⁶ Information fournie le 10 mai 2012 (courrier électronique) par Monsieur Thierry Mainaud, chargé de l'enquête ES à la DREES.

Annexes 17 : Fréquence des motifs de placement, en cas de maltraitance

(enfants en danger)

Sources	Nord (selon le motif principal)	Yvelines	Maine-et-Loire
Motifs de placement			
Violences physiques	31,3%	49,7%	
Abus sexuels	26,9%	22,9%	
Violences psychiques	12,1%	38,9%	
Négligences lourdes, prise en charge affective insuffisante	25,6%	33,8%	
Autres	4,1%	NR	NR
Total	100%		

Fréquence des motifs de placement, en cas de risque

Yvelines	Maine-et-Loire
Education 64,6%	Difficultés et carences éducatives dans 1 cas sur 2
Santé psy 42,6%	Conflits familiaux graves dans 1 cas sur 3
Sécurité 35,1%	Psycho-pathologies des parents dans 1 cas sur 4
Entretien 33,5%	Dépendances (alcoolisme, toxicomanie) dans 1 cas sur 4
Moralité 15,3%	
Santé phys 15,3%	

Annexe 18 : Niveaux de régulation des stades d'autodétermination

Niveaux de régulation	Stades d'autodétermination	Niveaux de motivation	Explicitation	Exemples
Régulation externe	Le plus faible	Le plus bas	Les contraintes extérieures régulent totalement le comportement de l'individu.	N'étudier que pour les examens, pour éviter d'être puni par ses parents.
Régulation introjectée			L'individu agit uniquement car il se sent coupable de ne rien faire et veut montrer aux autres qu'il est capable de faire quelque chose.	Etudier par peur de passer pour un cancre et d'être déprécié de son entourage
Régulation identifiée			L'activité est identifiée comme importante et a de la valeur pour l'individu.	Travailler dur à l'école, car on a l'objectif d'exercer tel métier plus tard.
Régulation intégrée			A son maximum	Très élevé	Les régulations sont intégrées au soi de l'individu en un tout cohérent.	Faire des études de médecine et, en même temps, être pompier volontaire, car aider les autres participe à l'épanouissement personnel.

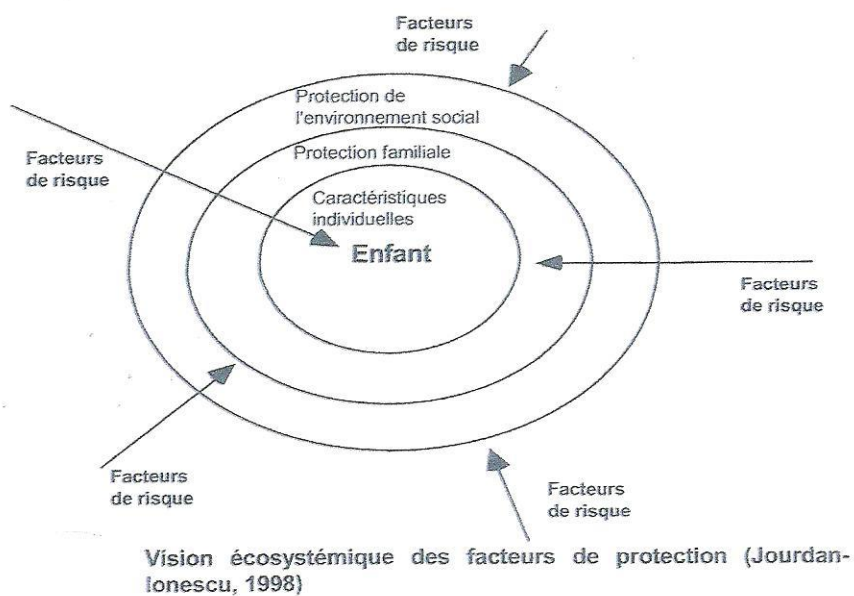
Tableau élaboré d'après Fenouillet (2001)

Annexe 19 : Répartitions idéaltypiques établies par Charlot et al. (2000)

	Elèves en difficulté	Bons élèves⁵²⁷
Accès au savoir	Médiatisation systématique par les enseignants. Dépendance vis-à-vis du maître	Mobilisation et implication personnelle. Sujet distinct de sa relation aux enseignants.
Activités	« Faire matériels », décrits de l'extérieur.	Activités cognitives personnelles. Indépendance par rapport aux « événements » du quotidien de la classe.
Représentation du savoir	Réalisation normative. Confusion entre objets d'apprentissage et exercices. Difficulté à établir le lien entre discipline et exercices. Discours très général ou focalisation sur le niveau « micro ».	Distinction entre objets d'apprentissage et exercices. Identification de savoir-faire cognitifs. Questionnement sur le sens des disciplines et leur but. Intérêt pour les questions relatives aux fonctionnements, aux principes généraux. Distinction entre les niveaux global, local et quotidien.
Rapport au savoir	Extérieur. Absence de mise en dynamique. Absence d'implication et de jugement. Impossibilité de se constituer comme sujet face au savoir.	Elaboration d'un sens donné à ce qui est appris, indépendamment de l'activité réalisée. Intérêt et jugements positifs, distance et interrogations critiques. Expression d'une finalisation des apprentissages.

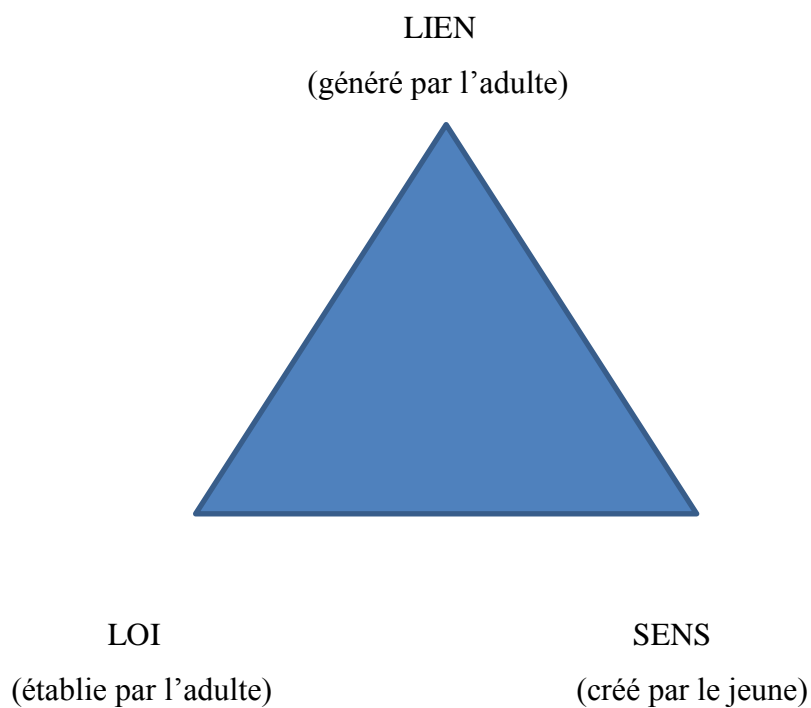
⁵²⁷ Terminologie utilisée par les auteurs.

Annexe 20 : Vision éco-systémique des facteurs de protection (Jourdan-Ionescu)⁵²⁸



⁵²⁸ JOURDAN-IONESCU Colette, « Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience », *Revue québécoise de psychologie*, volume 22, N°1, 2001, page 167.

Annexe 21 : Triangle de Lecomte⁵²⁹



⁵²⁹ LECOMTE Jacques, *Guérir de son enfance*, Paris : Odile Jacob, 2010, page 67.

Annexe 22 : Facteurs de protection⁵³⁰

Caractéristiques de l'enfant	Caractéristiques relatives aux parents	Caractéristiques de l'environnement de l'enfant
Habiletés intellectuelles	Structure éducative adéquate (normes claires et appropriées)	Présence d'un réseau riche social de pairs
Bonnes habiletés sociales (facilité à entrer en contact, maintien de bonnes relations)	Interactions positives avec l'enfant (activités partagées, échanges agréables)	Adulte - autre que les parents - significatif dans l'environnement
Estime de soi positive (confiance en soi, assurance dans sa conduite)	Climat familial chaleureux	Aide apportée aux parents pour l'éducation de leur enfant

⁵³⁰ D'après JOURDAN-IONESCU Colette, « Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience », *Revue québécoise de psychologie*, volume 22, N°1, 2001, page 169.

Annexe 23 : Facteurs associés à un processus résilient (Humbecck, 2004⁵³¹)

	Facteurs affectifs	Facteurs cognitifs	Facteurs conatifs
Individuels	<ul style="list-style-type: none"> * Estime de soi (création de liens, initiatives, autonomie) * Orientation positive, foi en l'avenir (projets, anticipation, investissement...) * Distanciation émotionnelle (capacité de maîtriser les liens, pour se protéger) 	<ul style="list-style-type: none"> * Créativité (production de solutions inédites, mise à distance, humour, jeu, art) * Activité (et non passivité, réponse aux sollicitations) * Communication (pression, mise en récit du drame) 	<ul style="list-style-type: none"> * Engagement (convictions, compassion) * Adhésion à des principes éthiques (« mise en ordre dans ses principes moraux »)
Environnementaux	<ul style="list-style-type: none"> * Présence de tuteurs de résilience * Présence d'une écoute, d'un environnement soutenant 	<ul style="list-style-type: none"> * Présence d'un milieu de vie stimulant 	<ul style="list-style-type: none"> * Présence d'un environnement qui rend possible l'engagement volontaire et est garant d'une éthique clairement exprimée et librement consentie * Possibilité donnée pour des modalités alternatives d'expression et d'accomplissement

⁵³¹ HUMBEECK Bruno, « Résilience et épanouissement : les enjeux d'une perspective humaniste de la prévention de la maltraitance », *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 8, N°1, 2004, pages 71 à 85.

Annexe 24 : Rapport au savoir et résilience

	Rapport au savoir	Résilience
GAYET (1997)⁵³²	<p>« Lorsqu'un enfant est en échec à l'école, c'est qu'il a cessé d'être l'auteur de ses propres apprentissages. Il est même devenu le spectateur impuissant de sa dérive.</p> <p>En revanche, un enfant qui réussit a su garder la maîtrise de sa trajectoire scolaire malgré les multiples obstacles qui auraient pu le désorienter ou même stopper son élan. L'enfant qui réussit apparaît comme un sujet libre et autonome tandis que celui qui échoue est 'agi' par un jeu de circonstances qui l'écrasent⁵³³ ».</p>	<p>« Pour certains, l'échec crée et renforce un sentiment d'impuissance alors que pour d'autres, il suscite en réaction un désir de surmonter les difficultés. Cette différenciation peut aisément s'interpréter en termes de résilience⁵³⁴ ».</p>
LESCARRET (2007)⁵³⁵	<p><u>Relativement à des jeunes confrontés à un risque de mort (accident, maladie..)</u></p> <p>S'intéressant ici à l'appropriation du savoir en tant qu'activité signifiante de l'enfant et non comme élément d'une transmission sociale et culturelle, Odette Lescarret note : « [...] Notre investigation [...] se focalise [...] au cœur de l'intimité de l'appropriation du savoir. Notre propos est de montrer que, face à des circonstances douloureuses, c'est la dynamique du sujet, sa mobilisation, sa subjectivité propre qui le conduisent à pouvoir confirmer que <i>vivre</i> et <i>apprendre</i> sont deux processus orientés dans le même sens ».</p>	

⁵³² GAYET Daniel, *Les performances scolaires, comment on les explique ?*, Paris : L'Harmattan, 1997, 248 pages.

⁵³³ Ibid., page 9.

⁵³⁴ Ibid., page 213

⁵³⁵ LESCARRET Odette, « Mobilisation scolaire et maladie gravissime », in *Ecole et Résilience*, sous la direction de B. Cyrulnik et J.P. Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, page 375.

	Rapport au savoir	Résilience
POURTOIS et DESMET (2007)⁵³⁶	<u>Il est ici question d'étudier le parcours de jeunes Polytechniciens en situation de réussite et issus d'un milieu ouvrier.</u>	
	« Au départ, existe un projet parental pour l'enfant, [...] lié à l'enjeu scolaire. [...] Le jeune a fait sien le projet de ses parents. [...] L'éducation implicite a été, ici, parfaitement réussie ».	« Quels sont les facteurs de résilience entrant en jeu dans ces trajectoires de vie ? » « [Les parents] ont répondu à de nombreux besoins de l'enfant [...] : attachement, acceptation, investissement, stimulation, expérimentation, communication, considération et structures. Mais de ce tableau n'était jamais absente l'autorité ». « Le jeune a mené un travail d'intériorisation, d'incorporation et d'interprétation pour concrétiser les efforts parentaux ».

⁵³⁶ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, « L'éducation, facteur de résilience », in *Ecole et résilience*, sous la direction de B. Cyrulnik et J.P. Pourtois, Paris : Odile Jacob, 2007, pages 92 à 95.

Annexes 25 : Présentation de la région Rhône-Alpes

Indicateurs démographiques et économiques

Superficie et population : 2^{ème} deuxième région métropolitaine.

Population : en 2012, les moins de 25 ans y représentaient 31,7% de la population totale contre 30,6% en France métropolitaine⁵³⁷.

Activité industrielle : 2^{ème} deuxième région métropolitaine (2011).

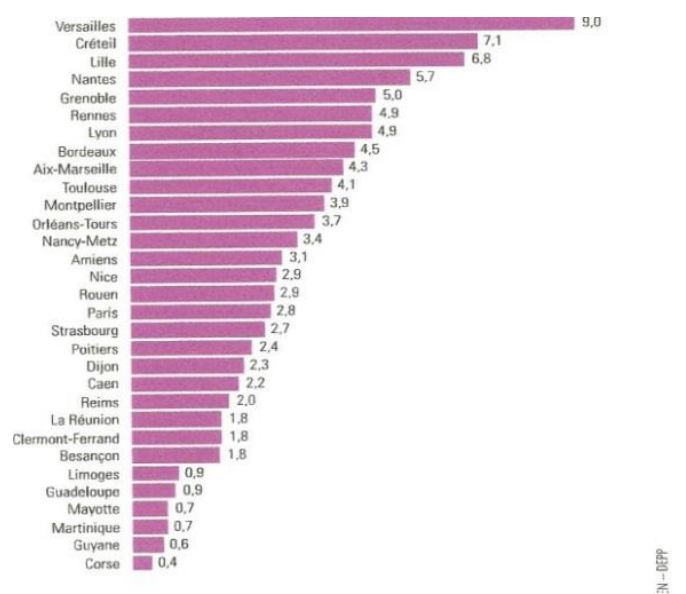
Taux de chômage : inférieur à la moyenne nationale.

Revenu : 2^{ème} rang national derrière l'Ile-de-France.

Enseignement

► 2 académies : Lyon et Grenoble

Poids des académies dans la population scolaire⁵³⁸ en 2012 (en %)⁵³⁹



Lecture : en 2012, l'académie de Versailles scolarise 9,0% des élèves et apprentis accueillis dans les premier et second degrés en France métropolitaine et dans les DOM (établissements scolaires ou médico-éducatifs, CFA).

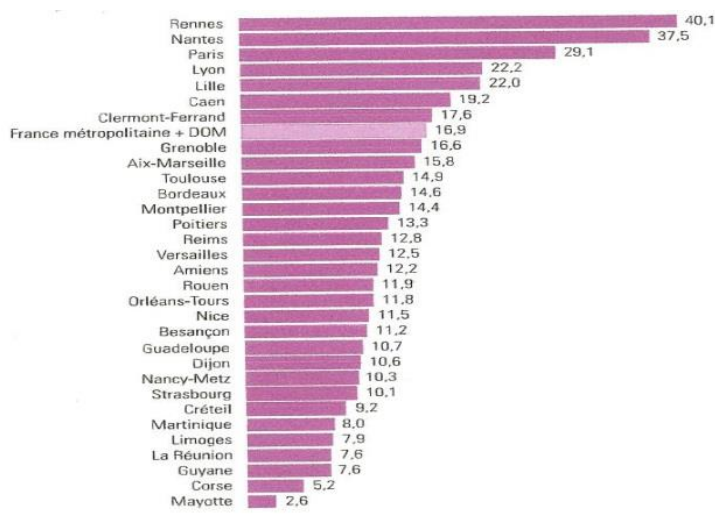
⁵³⁷ Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 2 septembre 2013].

⁵³⁸ La population scolaire comprend les élèves des premier et second degrés publics et privés (ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Pêche, ministère de la Santé), et les apprentis du second degré dans les Centres de Formation des Apprentis (CFA).

⁵³⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *L'Éducation nationale en chiffres*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, édition 2013, page 6. Disponible sur www.education.gouv.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

► Une présence marquée de l'enseignement privé (30% des collégiens et lycéens, en particulier en formation professionnelle).

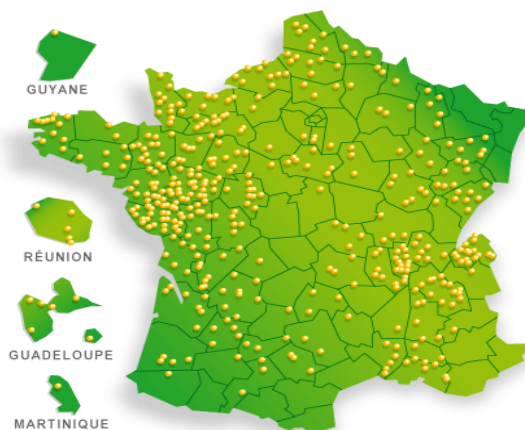
Part de l'enseignement privé dans la scolarisation des élèves des premier et second degrés du ministère de l'Éducation nationale en 2012 (en %) ⁵⁴⁰



Lecture : en 2012, dans l'académie de Rennes, 40,1 % des élèves scolarisés dans les premier et second degrés du ministère de l'Éducation nationale fréquentent un établissement privé.

► Une forte implantation des Maisons familiales rurales.

Implantation des Maisons familiales rurales en France ⁵⁴¹



⁵⁴⁰ Ibid., page 7.

⁵⁴¹ Carte disponible sur www.mfr.asso.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

► Une emprise conséquente des formations par apprentissage et un soutien marqué de la Région qui en fait l'une de ses priorités.

L'apprentissage en Région Rhône-Alpes⁵⁴²

	Nombre d'apprentis							
	en 2006		en 2009		en 2010		en 2012	
	effectif	% du total	effectif	% du total	effectif	% du total	effectif	% du total
Niveau V (CAP-BEP)	19 154	52,6	18 728	46,0	17 574	43,4	18 085	41,8
Niveau IV (Bac Pro-BP)	9 098	25,0	11 933	29,3	13 002	31,0	12 154	28,1
Niveau III (BTS-DUT)	5 145	14,1	6 280	15,4	6 574	15,7	7 978	18,5
Niveau II (Licence professionnelle)	3 024	8,3	1 586	3,9	1 712	4,1	1 954	4,5
Niveau I (Master pro, diplôme d'Ingénieur)			2 143	5,4	2 410	5,8	3 056	7,1
Total général	36 421	100	40 670	100	41 272	100	43 227	100

⁵⁴² *Guides de l'apprentissage Rhône-Alpes*, ONISEP, éditions 2007-2008, 2010-2011, 2011-2012. Disponible sur www.onisep.fr. [Consulté le 3 septembre 2013]. Pour les chiffres de l'année 2012, la source est le document *Apprentis en Rhône-Alpes, chiffres-clés 2012*. Disponible sur www.rhonealpes.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

Annexes 26 : Présentation du département de l'Ain

► Une population jeune

	2000			2010		
	Population estimée ⁵⁴³ AIN	% par rapport à la population totale AIN	Proportion sur la population totale FRANCE METROPO-LITAINE	Population estimée AIN	% par rapport à la population totale AIN	Proportion sur la population totale FRANCE METROPO-LITAINE
Population totale	521 103			595 536		
dont 0-19 ans	144 423	27,71%	25,56%	158 235	26,57%	24,49%
20-39 ans	143 269	27,50%	28,00%	147 448	24,76%	25,57%
40-59 ans	138 484	26,58%	25,80%	167 901	28,19%	27,09%
60-74 ans	62 161	11,93%	13,42%	77 329	12,98%	13,96%
75 ans et plus	32 766	6,28%	7,22%	44 623	7,50%	8,89%

⁵⁴³ INSEE, résultats provisoires arrêtés fin 2011.

► Un taux de chômage plus bas que la moyenne française mais en forte augmentation.

Taux de chômage⁵⁴⁴ (Correction des variations saisonnières)

	Ain	Rhône-Alpes	France métropolitaine
Troisième trimestre 2006	5,7	7,7	8,9
Troisième trimestre 2007	5,2	7,0	7,9
Troisième trimestre 2008	5,0	6,5	7,4
Troisième trimestre 2009	7,2	8,5	9,2
Troisième trimestre 2010	7,0	8,2	9,4
Troisième trimestre 2011	6,6	8,3	9,3
Troisième trimestre 2012	7,1	8,8	9,9

Demandes d'emploi par sexe et âge au 31 décembre⁵⁴⁵ (DEFM, catégories A, B, C)⁵⁴⁶

	AIN					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total des hommes	8 425	10 563	14 399	14 185	14 798	16 491
Hommes de - de 25 ans	18,5 %	21,9 %	21,3 %	18,5 %	18,3 %	18,4 %
Hommes de 25 à 49 ans	65,4 %	63,6 %	63,7 %	64,1 %	63,0 %	62,1 %
Hommes de 50 ans et +	16,1 %	14,5 %	15,0 %	17,4 %	18,7 %	19,5 %
Total des femmes	11 118	12 512	14 575	15 343	16 465	17 905
Femmes de - de 25 ans	16,1 %	18,0 %	17,5 %	16,1 %	16,1 %	15,8 %
Femmes de 25 à 49 ans	67,6 %	65,7%	65,5 %	65,4 %	64,0 %	62,7 %
Femmes de 50 ans et +	16,3%	14,5 %	17,0 %	18,5 %	19,9 %	21,5 %
Total général	19 543	23 075	28 974	28 528	31 263	34 396
Total - de 25 ans	17,1 %	19,8 %	19,4 %	17,3 %	17,2%	17,0 %
Total de 25 à 49 ans	66,7 %	64,7 %	64,6 %	64,8 %	63,5 %	62,4 %
Total de 50 ans et plus	16,2 %	15,5 %	16,0 %	17,9 %	19,4 %	20,5 %

⁵⁴⁴ www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

⁵⁴⁵ Sources : Pôle emploi, DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques). Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

⁵⁴⁶ La catégorie A, B, C regroupe l'ensemble des demandeurs d'emploi tenus de faire des actes positifs de recherche d'emploi, sans emploi ou exerçant une activité réduite, quel que soit le type d'emploi recherché.

► Une population scolaire en croissance

Effectifs scolarisés dans l'Ain, premier cycle

	Rentrée 2006⁵⁴⁷	Rentrée 2007⁵⁴⁸	Rentrée 2008	Rentrée 2009⁵⁴⁹	Rentrée 2010⁵⁵⁰	Rentrée 2011⁵⁵¹	Rentrée 2012⁵⁵²
Préélémentaire	24 924	24 765	24 819	24 894	25 053	25 440	25 542
Dont privé	2 200	2 162	2 074	2 037	2 097	2 102	2 124
élémentaire	39 911	40 155	40 384	40 561	40 968	41 141	41 893
Dont privé	4 427	4 353	4 369	4 376	4 400	4 380	4 345
Spécialisé⁵⁵³	317	302	289	316	340	385	402
Dont privé	11	11	11	6	8	8	11
Total 1^{er} degré	65 152	65 222	65 492	65 771	66 361	66 966	67 837
Dont privé	6 638	6 526	6 454	6 419	6 505	6 490	6 480
(soit en %)	10,2%	10,0%	9,8%	9,7%	9,8%	9,7%	9,5%

⁵⁴⁷ *Agenda des effectifs 2006-2007*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁴⁸ *Constat de rentrée 2007 et 2008*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁴⁹ *Les chiffres de la rentrée 2009*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵⁰ *Des chiffres en bref, Constat rentrée 2010-1^{er} degré : pré-élémentaire et élémentaire*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵¹ *Des chiffres en bref, Constat rentrée 2011-1^{er} degré : pré-élémentaire et élémentaire*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵² *Les chiffres de la rentrée 2012*, Service prospective et statistiques. Disponible sur www.ac-lyon.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵³ Enseignement spécial, d'initiation, d'adaptation, pour les années 2004 à 2009, ASH (adaptation scolaire et Scolarisation des enfants Handicapés), pour les années 2010 et 2012.

Effectifs scolarisés dans l'Ain, second cycle⁵⁵⁴

	Rentrée 2006	Rentrée 2007	Rentrée 2008	Rentrée 2009	Rentrée 2010	Rentrée 2011	Rentrée 2012
1^{er} cycle (collège)	31 427	30 854	31 157	31 922	31 877	33 373	33 018
Dont privé	5 437	5 624	5 711	5 835	5 848	6 039	6 222
SEGPA EREA CLIPA-UPI	989	734	706	843	885	905	857
Dont privé	0	0	0	0	18	16	0
2nd cycle professionnel	4 362	4 324	4 224	4 076	4 224	3 960	3 629
Dont privé	1 075	1 092	1 066	1 076	870	891	980
2nd cycle général et technologique	11 457	11 314	11 225	11 246	11 452	11 617	11 790
Dont privé	878	907	967	969	1 066	1 190	1 254
Total 2nd degré	48 235	47 226	47 312	48 087	48 438	49 855	49 294
Dont privé	6 512	7 623	7 744	7 880	7 802	8 136	8 456
(soit en %) ⁵⁵⁵	13,5%	16,1%	16,4%	16,3%	16,1%	16,3%	17,1%

⁵⁵⁴ Mêmes sources que pour le premier degré.

⁵⁵⁵ Ces pourcentages ne prennent en considération que les élèves relevant de l'Education nationale. Ne sont pas comptés ici ceux qui relèvent des autres ministères (Agriculture en particulier).

► Une forte proportion de diplômés de type CAP et BEP.

Répartition de la population par diplôme

	AIN 2008 ⁵⁵⁶			Rhône-Alpes 2008 ⁵⁵⁷	France métropolitaine 2008 ⁵⁵⁸	AIN 2010 ⁵⁵⁹	Rhône-Alpes 2010	France 2010
	hommes	femmes	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble
Population non scolarisée de 15 ans ou plus	204 389	212 903	417 292	4 372 260	45 030 228	429 446	4 460 345	45 593 100
Part des titulaires en %								
d'aucun diplôme	17,2	17,7	17,5	17,8	18,7	16,8	17,1	17,9
du certificat d'études primaires	9,1	14,3	11,7	10,8	11,5	10,7	9,9	10,7
du BEPC, Brevet des collèges	4,7	7,0	5,8	5,9	6,4	5,6	5,8	6,2
d'un CAP ou d'un BEP	32,2	21,0	26,5	24,1	24,0	26,4	23,9	24,0

⁵⁵⁶ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Ain, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵⁷ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Rhône-Alpes, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵⁸ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, France métropolitaine, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁵⁹ Mêmes sources, sur les données du recensement général de la population 2010, exploitation générale.

	AIN 2008 ⁵⁶⁰			Rhône-Alpes 2008 ⁵⁶¹	France métropolitaine 2008 ⁵⁶²	AIN 2010 ⁵⁶³	Rhône-Alpes 2010	France 2010
	hommes	femmes	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble	Ensemble
Part des titulaires en %								
d'un baccalauréat	15,4	16,7	16,1	15,8	15,6	16,6	16,2	16,1
d'un diplôme de niveau bac +2	10,5	13,6	12,1	12,8	11,4	12,8	13,5	12,0
d'un diplôme de niveau supérieur à bac+2	10,9	9,7	10,3	12,8	12,4	11,1	13,6	13,1

⁵⁶⁰ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Ain, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁶¹ INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, Rhône-Alpes, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁶² INSEE, *chiffres clés*, Evolution et structure de la population, France métropolitaine, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 3 septembre 2013].

⁵⁶³ Mêmes sources, sur les données du recensement général de la population 2010, exploitation générale.

► Un taux de monoparentalité plus bas qu'ailleurs, mais en augmentation marquée.

Composition des familles⁵⁶⁴

	AIN				RHONE-ALPES				FRANCE METROPOLITAINE			
	1999	%	2008	%	1999	%	2008	%	1999	%	2008	%
Ensemble	143 634	100	163 615	100	1 541 669	100	1 677 617	100	16 096 782	100	17 133 675	100
Couples avec enfants	75 670	52,7	79 215	48,4	776 842	50,4	767 024	45,7	7 848 148	48,8	7 541 331	44,0
Familles monoparentales	14 278	9,9	17 635	10,7	182 502	11,8	213 522	12,7	1 984 599	12,3	2 318 375	13,5
Dont hommes seuls avec enfants⁵⁶⁵	2 365	16,5	3 279	18,6	26 866	14,7	35 045	16,4	292 698	14,7	373 803	16,1
Dont femmes seules avec enfants	11 913	83,5	14 356	81,4	155 636	85,3	178 477	83,6	1 691 901	85,3	1 944 573	83,9
Couples sans enfants	53 686	37,4	66 765	40,9	582 325	37,8	697 072	41,6	6 264 035	38,9	7 273 868	42,5

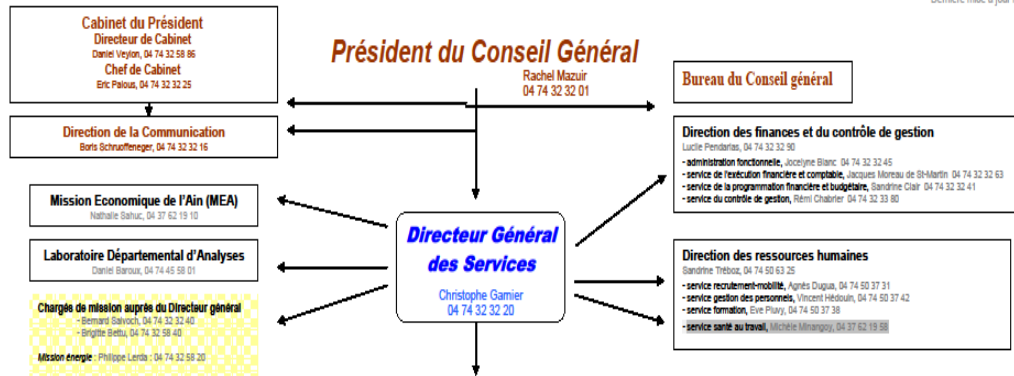
⁵⁶⁴INSEE, *Couples, familles, ménages*, Ain, Rhône-Alpes, France métropolitaine, mise à jour du 30 juin 2011. Disponible sur www.insee.fr. [Consulté le 5 septembre 2013].

⁵⁶⁵ Les pourcentages s'appliquent ici sur le nombre total de familles monoparentales.

Annexes 27 : Présentation du Conseil général de l'Ain

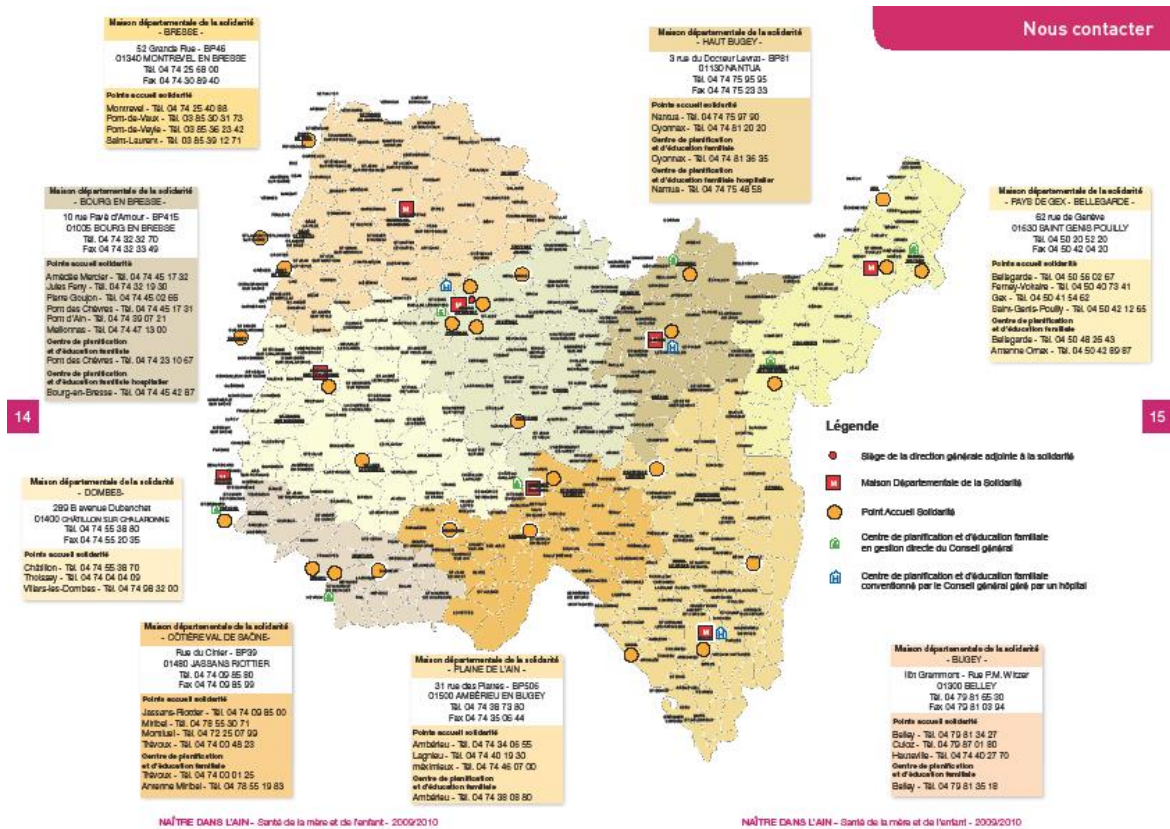
► Organigramme du Conseil général (mis à jour au 2 janvier 2014).
(source : site du Conseil général de l'Ain : www.ain.fr)

Dernière mise à jour le 2 janvier 2014



Infrastructures et déplacements (DGA) Pierre Badey 04 74 47 49 81	Aménagement du territoire, économie et environnement (DGAA) Dominique Colin 04 37 62 11 11	Education, Jeunesse, Sports et Culture (DGAE) Céline Carrier 04 37 62 17 14	Solidarité (DGAS) Thierry Clément 04 74 32 32 77	Fonctionnement institutionnel (DGAF) Philippe Belair 04 74 32 32 30
<p>Attaché auprès du DGA Catherine Picard, 04 74 47 49 82</p> <p>Chargé de sécurité routière Sandrine Rudy, 04 74 47 49 83</p> <p>Direction des Routes Pierre Badey, 04 74 47 05 31</p> <ul style="list-style-type: none"> - service maîtrise d'ouvrage - service travaux neufs - service exploitation-maintenance - service matériel travaux <p>Direction des Bâtiments Didier Thieriot, 04 74 22 89 21</p> <ul style="list-style-type: none"> - pôle constructions neuves - pôle transversal <p>Direction des Transports Déborah Aissac, 04 74 22 14 20</p> <ul style="list-style-type: none"> - service des transports scolaires - service des déplacements <p>Service des affaires foncières Marique Laurent, 04 74 47 49 84</p> <p>Service comptabilité / marchés Frédéric Marchand, 04 74 47 05 62</p>	<p>Chargé de mission développement durable Marie Tessier, 04 37 62 18 49</p> <p>Direction de l'aménagement du territoire et de l'économie Sidonie Jiquez, 04 74 24 48 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - service du développement économique - service de l'aménagement - service observatoire et géomatique <p>Direction des affaires européennes et transfrontalières Déborah Lorm-Eljay, 04 74 24 48 24</p> <ul style="list-style-type: none"> - service des affaires européennes et transfrontalières <p>Direction de l'environnement Franck Courtois, 04 37 62 18 02</p> <ul style="list-style-type: none"> - service de l'eau (SATAA et SATESE) - service nature et biodiversité 	<p>Chef de projet Espaces Numériques de Travail et collèges numériques Michaël Thiéropot, 04 74 47 49 86</p> <p>Direction de l'éducation et de l'enseignement supérieur Jacki Michaud, 04 74 32 94 02</p> <ul style="list-style-type: none"> - service affaires scolaires - service bourses départementales <p>Direction des archives, du patrimoine et des musées Florence Besaune, 04 74 32 12 81</p> <ul style="list-style-type: none"> - Archives - Conservation départementale des Musées - Patrimoine <p>Direction de la lecture publique Romain Benjamina, 04 74 45 59 03</p> <p>Direction du Développement culturel Pierre Rodriguez-Moreno, 04 37 62 17 16</p> <p>Service des sports Rachet Dubois, 04 37 62 17 19</p> <p>Service jeunesse Sandrine Grana, 04 37 62 17 18</p>	<p>Directeur adjoint Florence Peissier, 04 74 32 32 65</p> <p>9 domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contrôle interne qualité - enfance/adoption - accueil du jeune enfant - PMI - logement - insertion - développement social - établissements - autonomie <p>1 délégation : - politique du Handicap</p> <p>MDPH</p> <p>Maison de l'enfance</p>	<p>8 maisons de la solidarité</p> <ul style="list-style-type: none"> * Plaine de l'Ain * Bugy * Bugey * Bresse-Rivermont * Dombes * Côte/orne/Val de Saône * Bresse * Haut-Bugey * Pays de Geux/Belegarde <p>Direction des assemblées Bernard Elliott, 04 74 47 49 89</p> <ul style="list-style-type: none"> - service des assemblées - service imprimerie <p>Direction des affaires juridiques et des marchés publics Romain Benjamina, 04 74 50 63 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - service des marchés - service juridique et documentation <p>Direction des systèmes d'information Fabrice Gelon, 04 74 32 32 34</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directeur adjoint chargé des centres de services - service infrastructures - service études et projets <p>Direction des moyens Thierry Bachet, 04 74 24 48 36</p> <ul style="list-style-type: none"> - service administratif et financier - service maintenance <p>Service des affaires immobilières Françoise Gerbe-Nicollino, 04 74 47 49 91</p> <p>Service des actions sociales Marie-Claude Jiroux, 04 74 22 98 40</p> <p>Mission organismes extérieurs (BDIS, syndicats mixtes, SEIA, associations, CCAD, Comité de Feutissement...)</p>

► Carte des Maisons de la solidarité et des Points d'accueil Solidarité (2009-2010)
 (source : site du Conseil général de l'Ain : www.ain.fr)



Annexes 28 : La Protection de l'enfance dans l'Ain

Panorama chiffré de l'ASE dans l'Ain au 31 décembre⁵⁶⁶

Bénéficiaires

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Evolution 2005/2008	Evolution 2008 /2011
Total des enfants accueillis à l'ASE	983	953	887	901	1 000	963	1 084	-8 %	+ 20,3 %
dont confiés à l'ASE	883	873	800	819	915	874	997	-7 %	+ 21,7 %
dont placés directement	100	80	87	82	85	84	87	- 18,0 %	+6,0 %
Mesures ASE									
dont administratives	264	248	260	267	349	328	366	+1 %	+ 37,1 %
dont judiciaires	619	625	540	552	566	546	631	- 10,8 %	+ 14,3%

⁵⁶⁶ BAILLEAU Guillaume, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2005*, Document de travail, DREES, N° 107, mars 2007, 79 pages. *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2006*, Document de travail, DREES, N° 122, avril 2008, 107 pages. *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2007*, Document de travail, DREES, N° 130, avril 2009, 105 pages. *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2008*, Document de travail, DREES N° 140, décembre 2009, 107 pages. BORDERIES Françoise, TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2009*, Document de travail, DREES N° 156, avril 2011, 119 pages, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2010*, Document de travail, DREES N° 171, juillet 2012, 123 pages. *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011*, Document de travail, DREES N° 176, février 2013, 126 pages. L'ensemble de ces documents est disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consultés le 12 septembre 2013].

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Evolution 2005/2008	Evolution 2008 /2011
Accueil ASE	435	450	408	418	442	435	478	-3,9 %	+14,3 %
Familles d'accueil	392	382	340	361	385	361	374	-7,9 %	+3,6 %
Etablissements									
Adolescents autonomes	33	22	21	11	25	18	18	-66,6 %	+ 63,6 %
Autres	23	19	31	29	63	60	127	-26,0 %	+337,9%
Age des enfants confiés à l'ASE									
Moins de 6 ans	163 _(18%)	161* _(18%)	122 _(15%)	124 _(15%)	119 _(13%)	129 _(15%)	132 _(13%)		
6 à 10 ans	205 _(23%)	203* _(23%)	230 _(29%)	226 _(28%)	237 _(26%)	200 _(23%)	220 _(22%)		
11 à 15 ans	282 _(32%)	279* _(32%)	255 _(32%)	263 _(32%)	295 _(32%)	294 _(34%)	338 _(34%)		
16 à 17 ans	103 _(12%)	102* _(12%)	106 _(13%)	119 _(14 %)	142 _(16%)	140 _(16%)	166 _(17%)		
18 ans et plus	130 _(15%)	128* _(15%)	87 _(11%)	87 _(11%)	122 _(13%)	111 _(12%)	141 _(14%)		
Actions éducatives	1 078	1 013	1 005	997*	1 072	1047	1018	-7,5 %	+2,1%
dont à domicile	295	278	261	253	308	292	283	-14,2 %	+ 11,8%
dont en milieu ouvert	783	735	744*	744*	764	755	735	-4,9 %	-1,2 %

Population confiée dans l'Ain en 2006 et 2008

	Ain		Rhône-Alpes		France	
	2006	2008	2006	2008	2006	2008
Population totale des moins des 21 ans ⁵⁶⁷	164 298	167 614	1 699 940	1 718 712	16 796 272	16 869 610
Population accueillie à l'ASE ⁵⁶⁸	983	901	11 441	12 023	140 459	142 404
Actions éducatives	1 013	997* ⁵⁶⁹	11 099	13 767	136 956* ⁵⁷⁰	143 160
Mesures d'ASE /population totale des moins des 21 ans	12,1 ‰	11,3 ‰	13,2 ‰	15,0 ‰	16,5 ‰	16,9 ‰

⁵⁶⁷ Recensements de population 2006 et 2008, exploitation principale, niveau semi-agrégé, INSEE. [www.recensement-\(année\).insee.fr](http://www.recensement-(année).insee.fr)

⁵⁶⁸ Au 31 -12 de l'année.

⁵⁶⁹ BAILLEAU Guillaume et TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2008*, document de travail, Paris, DREES, décembre 2009, N°140. Montant estimé, page 90. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

⁵⁷⁰ BAILLEAU Guillaume et TRESPEUX Françoise, *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2006*, document de travail, Paris, DREES, avril 2008, N°122. Montant estimé, page 95. Disponible sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 10 septembre 2013].

► Des dépenses ASE en hausse, mais en fléchissement sur le budget social total du département de l'Ain.

Dépenses d'aide sociale dans l'Ain au 31 décembre, en milliers d'euros⁵⁷¹

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dépenses totales brutes d'Aide sociale	142 117	152 106	150 465	165 748	180 341	193 330	205 635	216 617
Dépenses totales brutes ASE	30 628	34 592	32 801	32 823	33 445	36 449	36 395	42 749
dont allocations	956	1 087	923	779	908	1 099	959	1 347
dont actions éducatives AED AEMO	1 698	1 796	1 905	1 849	2 026	2 061	2 076	1 988
dont prévention spécialisée	1 737	2 052	2 225	2 002	2 065	2 084	2 093	2 114
dont placements	23 339	26 940	27 726	28 174	28 425	31 183	31 226	35 949
► familial	5 435	6 467	7 444	7 404	5 684	8 384	10 891	11 150
► en établissements	17 621	20 123	19 590	20 531	22 381	22 510	23 530	24 353

⁵⁷¹ CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2006*, Document de travail, DREES, N° 124, mai 2008, 126 pages (pour les années 2004 à 2006). CLEMENT Elise, *Dépenses d'aide sociale départementale en 2011*, Document de travail, DREES, N° 182, juillet 2013, 134 pages (pour les années 2007 à 2011). Disponibles sur www.drees.sante.gouv.fr. [Consulté le 12 septembre 2013].

Annexe 29 : Tableau croisé entre le millésime de placement et la nature de la décision

Effectif

		DécisD					Total	
		J ⁵⁷²	A	tutelle	A puis J	J puis A		NR
MillésPI	998,00 ⁵⁷³	1	0	0	0	0	7	8
	999,00 ⁵⁷⁴	3	0	0	0	0	9	12
	1989,00	1	0	0	0	0	0	1
	1991,00	1	0	0	1	0	0	2
	1992,00	2	1	0	0	0	0	3
	1993,00	2	0	0	0	0	0	2
	1994,00	2	0	0	0	0	0	2
	1995,00	7	0	0	0	0	0	7
	1996,00	10	1	0	1	0	0	12
	1997,00	9	0	0	3	0	0	12
	1998,00	6	0	0	0	0	0	6
	1999,00	8	3	0	0	0	0	11
	2000,00	9	2	0	3	0	0	14
	2001,00	8	2	0	0	0	0	10
	2002,00	9	5	0	2	0	0	16
	2003,00	10	0	0	3	0	0	13
	2004,00	14	2	0	0	1	0	17
	2005,00	13	0	0	0	0	0	13
	2006,00	12	5	0	3	0	0	20
	2007,00	17	6	0	1	0	0	24
2008,00	10	7	2	5	0	0	24	
Total		154	34	2	22	1	16	229

Données issues du traitement par SPSS.

⁵⁷² J : judiciaire ; A= administratif.

⁵⁷³ Ne sait pas.

⁵⁷⁴ Non-réponse.

Annexe 30 : Questionnaire accueillant

Je, soussignée Elisabeth LEROUX, doctorante en Sciences de l'Education à l'université Lyon2, m'engage sur l'honneur :

- à ne faire aucun autre usage des données qui me seront confiées qu'une stricte utilisation de recherche
- à utiliser toute mesure nécessaire pour que soit respectée la confidentialité tant sur les identités que sur les faits
- à ne diffuser aucune donnée susceptible de porter un quelconque préjudice à quelque acteur que ce soit.

Fait à

le

Signature

**Questionnaire accueillant
(assistants familiaux et éducateurs/ éducatrices référents en
MECS, foyer...)**

En cas de propositions à choix multiple, entourez la ou les réponses retenue(s). Merci.

IDENTIFICATION DE L'ENFANT/ DU JEUNE

N° d'identification : Fille garçon

Date de naissance :

Lieu de naissance (ville, département) :

Accueil actuel : famille d'accueil Maison d'Enfants à Caractère Social

Autre (à préciser) :

Depuis combien de temps l'enfant/le jeune est-il dans son lieu d'accueil actuel ?

1 ITINERAIRE SCOLAIRE

(Si vous ne connaissez pas l'itinéraire scolaire complet de l'enfant, merci de le préciser et de remplir cependant ce que vous savez).

Je connais tout son itinéraire scolaire oui non

Années	Classe	Etablissement (nom et adresse)

A quel âge l'enfant/le jeune a-t-il été scolarisé de façon régulière ?

Cela correspond à quelle classe ?

L'enfant/le jeune a-t-il redoublé ? oui non

Si oui, quelle(s) classe (s) ?

L'enfant/le jeune a-t-il « sauté » une classe ? oui non

Si oui, laquelle ?.....

Y a-t-il eu des périodes au cours desquelles l'enfant/le jeune n'est plus allé à l'école ? oui non

Si oui, quel âge avait alors l'enfant/le jeune ?

Combien de temps a duré cette non-scolarisation ?

Quelles en sont les raisons ?

.....

L'enfant/le jeune est-il porteur d'un handicap ? oui non

Si oui, lequel ?

Depuis quand ?

RESULTATS SCOLAIRES

Comment qualifiez-vous les résultats scolaires de l'enfant/du jeune ?

Très bons bons moyens faibles très faibles

Sur quel(s) critère(s) vous appuyez-vous pour dire cela ?

notes
appréciations
Attitude
Autre (à préciser)
.....

Comment estimez-vous la position scolaire de l'enfant / du jeune ?

réussite scolaire
difficulté scolaire
échec scolaire

Explicitiez votre réponse

► SI VOUS CONSIDEREZ QUE LE JEUNE ACCUEILLI A DES RESULTATS SCOLAIRES MOYENS, FAIBLES OU TRES FAIBLES, reportez-vous page 7.

► SI VOUS CONSIDEREZ QUE LE JEUNE ACCUEILLI A DE BONS OU DE TRES BONS RESULTATS SCOLAIRES

L'enfant a-t-il toujours été bon élève ? oui non

Si non, quand y a-t-il eu ce changement ?

.....

Comment expliquez-vous qu'il soit devenu bon élève à ce moment-là ?

.....

.....

**Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, expliquer que l'enfant réussisse bien à l'école ?
(Penser aux éléments qui sont liés à l'enfant/au jeune, à sa famille d'origine, à son
accueil, à l'école elle-même...).**

.....

.....

.....

.....

Parmi les éléments suivants, entourez ceux qui représentent le mieux l'attitude de l'enfant/du jeune (au moins 5 réponses si possible).

Curieux (avide de connaissances)

Travaille beaucoup

Réussit sans travailler

Sélectionne ses matières

S'intéresse à tous les domaines scolaires (ou presque)

Se projette dans l'avenir

A envie de faire plaisir par ses bons résultats

Est heureux de ses bons résultats

Travaille pour les notes

A une idée de sa scolarité future

S'informe quant à sa scolarité future

Aime partager ses connaissances

Aime aider les autres à comprendre

A (aurait) le profil d'un enfant « précoce »

Parle beaucoup de ce qu'il apprend

Pense que l'école peut lui permettre d'accéder à l'avenir qu'il envisage

Lit beaucoup

Aime beaucoup aller à l'école

Est très bien intégré dans la classe

S'entend bien voire très bien avec le/ les professeurs

Se sent responsable de son devenir

.....

Sélectionnez maintenant, parmi les éléments entourés, les 5 qui vous semblent les plus significatifs et classez-les de 1 à 5 en attribuant la note 1 à ce qui est vraiment très caractéristique de l'enfant, puis 2, 3, 4 et 5 (un peu moins caractéristique de l'enfant).

Que disent d'elle ou de lui ses professeurs ? (A remplir par vos soins, sans aller voir le(s) professeur (s)).

.....
.....

Savez-vous comment l'enfant/ le jeune explique ses bons résultats scolaires (ce qu'il en dit)? Merci d'expliciter.

.....
.....
.....

Savez-vous dans quelle école (quel établissement) il voudrait aller dans les années à venir ?

Plusieurs réponses possibles

Je ne sais pas dans quelle école il voudrait aller

Je pense qu'il voudrait aller en :

Collège lycée d'enseignement général lycée professionnel
Maison familiale rurale Université Etablissement où l'on prépare un BTS
Etablissement où l'on prépare un DUT
Prépa (classe préparatoire aux grandes écoles) autre (à préciser).....

Savez-vous quel diplôme il vise à la fin de sa scolarité ?

Je ne connais pas le diplôme qu'il vise à la fin de sa scolarité.

Je pense qu'il vise :

CAP BEP Bac Professionnel Bac Technologique Bac général
BTS DUT Licence (bac +3) Master (Bac +4 ou 5) Autre (à préciser)

Connaissez-vous le métier qu'il voudrait faire plus tard ?

Je ne sais pas le métier qu'il/ elle voudrait faire

Je pense qu'il envisage le métier suivant :

SE REPORTER MAINTENANT A LA PAGE 11 du questionnaire

► SI VOUS CONSIDEREZ QUE LE JEUNE ACCUEILLI A DES RESULTATS SCOLAIRES MOYENS, FAIBLES OU TRES FAIBLES.

L'enfant a-t-il toujours été en difficulté? oui non

Si non, quand y a-t-il eu ce changement ?

Comment expliquez-vous que les difficultés soient apparues à ce moment-là ?

.....
.....

Dans quels domaines scolaires l'enfant/le jeune est-il, selon vous, particulièrement en difficulté ? Plusieurs réponses possibles.

Français et matières littéraires Mathématiques Sciences

Histoire, Géographie Oral et prise de parole

.....

Ses difficultés scolaires font-elles l'objet d'un suivi particulier ? oui non

Si oui, lequel (lesquels ?).....

.....

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

Y a-t-il des domaines scolaires où l'enfant réussit bien, voire très bien ? oui non

Lesquels ?

.....

.....

.....

**Qu'est-ce qui pourrait expliquer, d'après vous, que l'enfant/le jeune ait des difficultés à l'école ?
(Penser aux éléments qui sont liés à lui, à sa famille d'origine, à son accueil, à l'école elle-même...)**

.....

.....

.....

.....

Parmi les éléments suivants, entourez ceux qui représentent le mieux l'attitude de l'enfant (au moins 5 réponses si possible).

Ne semble pas avoir conscience de ses difficultés

Ne travaille pas

Apprend superficiellement

Est reconnu dys (calculique, lexique, orthographique...)

A peur de se tromper (peu sûr de soi)

Est « mal vu » à l'école

A beaucoup de soucis qui le submergent

Ne s'entend pas avec les maîtres/professeurs

Trouve l'école déconnectée de sa vie

A tendance à rejeter la responsabilité sur les autres (Ex : les devoirs sont trop durs, il y a du bruit dans la classe...)

Travaille beaucoup mais n'y arrive pas

A des difficultés relationnelles à l'école

Vit l'école comme une contrainte

Ne voit pas du tout l'intérêt de l'école

A des soucis d'organisation

A des soucis de concentration

A (aurait) le profil d'un enfant précoce

Est « étiqueté » par le milieu scolaire comme « un enfant à problèmes »

A des difficultés de compréhension

A peur des enseignants

A des difficultés pour s'exprimer

.....

Sélectionnez maintenant, parmi les éléments entourés, les 5 qui vous semblent les plus significatifs et classez-les de 1 à 5, en attribuant la note 1 à ce qui est vraiment très caractéristique de l'enfant, puis 2, 3, 4 et 5 (un peu moins caractéristique de l'enfant).

Que disent d'elle ou de lui ses professeurs ? (A remplir par vos soins, sans aller voir le(s) professeur (s)).

.....

Savez-vous comment l'enfant/ le jeune explique ses difficultés scolaires ? Merci d'expliquer.

.....

.....

Savez-vous dans quelle école (quel établissement) il voudrait aller dans les années à venir ?

Plusieurs réponses possibles

Je ne sais pas dans quelle école il voudrait aller

Je pense qu'il voudrait aller en :

Collège lycée d'enseignement général lycée professionnel

Maison familiale rurale Université Etablissement où l'on prépare un BTS

Etablissement où l'on prépare un DUT

Prépa (classe préparatoire aux grandes écoles) autre (à préciser).....

Savez-vous quel diplôme il vise à la fin de sa scolarité ?

Je ne sais pas le diplôme qu'il vise à la fin de sa scolarité.

Je pense qu'il vise :

CAP BEP Bac Professionnel Bac Technologique Bac général

BTS DUT Licence (bac +3) Master (Bac +4 ou 5)

autre (à préciser)

Connaissez-vous le métier qu'il voudrait faire plus tard ?

Je ne sais pas le métier qu'il/ elle voudrait faire

Je pense qu'il envisage le métier suivant :

POUR TOUS LES ENFANTS/ JEUNES, quels que soient leurs résultats.

SUIVI SCOLAIRE SUR LE LIEU D'ACCUEIL

Le jeune a-t-il besoin d'être accompagné pour son travail scolaire ? oui non

Qui s'occupe de cela ?

Est-il « demandeur » ou est-ce une contrainte pour lui ?

Comment décririez-vous « l'ambiance » de ce temps de travail scolaire ? (durée, relations tendues ou non, quel type d'aide ?, dans quel endroit ? ...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 PLACEMENT

Comment se passe le placement de votre point de vue ?

.....

.....

D'après vous, comment le jeune vit-il ce placement ?

.....

.....

.....

Quelles relations entretient le jeune avec les personnes près desquelles il est accueilli ?

Sereines de confiance agressives conflictuelles

Autres à préciser :

4 VIE EXTRA-SCOLAIRE

L'enfant/le jeune a –t-il une ou des passions ? oui non

Lesquelles ?

A-t-il une ou des activités extrascolaires ? oui non

Lesquelles ?

Depuis combien d'années ?

Comment se sent l'enfant dans ces activités ?

.....

L'enfant/ le jeune pratique-t-il un sport dans un club ? oui non

De quel sport s'agit-il ?

Comment se positionne-t-il par rapport à cette activité sportive ?

Adore aime bien « y va, parce qu'il est inscrit... » y va sans entrain

S'il s'agit d'un sport individuel, fait-il de la compétition ? oui non

Si oui, quelle est son attitude face à la compétition ?
(plusieurs réponses possibles)

Adore la compétition « est stimulé par la compétition »

a l'esprit de compétition (« bon esprit ») A peur des compétitions

accepte de perdre ou d'avoir un classement modeste

ne supporte pas les contre-performances

est découragé après une contre-performance

.....

5 REPERES A PROPOS DU JEUNE

Dans le tableau suivant, cochez, pour chaque item, la case qui vous semble correspondre le mieux à l'enfant/ au jeune.

En d'autres termes, les items proposés vous semblent-ils tout à fait convenir à l'enfant/ au jeune, ou bien ou moyennement ou plutôt pas ou pas du tout ?

	Tout à fait	Oui plutôt	Moyennement	Plutôt pas	Pas du tout	Commentaire si besoin
Est autonome						
A un développement approprié pour son âge						
Est créatif						
A de l'humour						
A une bonne estime de soi						
A confiance en soi						
Se positionne comme victime						
Respecte les règles						
Se décourage facilement						
Est optimiste						
Est efficace						
Donne du sens à sa vie						
Anticipe						
Sait se faire aider efficacement						
Est d'une humeur très changeante						
Est souvent en colère						
Sait s'adapter à des situations nouvelles						
Se pose beaucoup de questions sur son identité						
Prend sa vie en main						
Est d'un caractère agréable						
Construit des relations humaines stables						
A de bons amis						
Accepte la frustration						
Tient à des valeurs spirituelles (religion ou autre)						
Est vite déstabilisé						
Est dans une relation fusionnelle avec un membre de sa famille d'origine						
S'engage volontiers (pour aider...)						
Est d'un naturel courageux						

Complétez si vous souhaitez rajouter des éléments.... Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration.

Combien d'établissements différents le jeune a-t-il fréquentés ?

En maternelle 0 1 2 3 4

En primaire 0 1 2 3 4

Sur l'équivalent des années collège 0 1 2 3 4

Depuis la fin du collège ou équivalent 0 1 2 3 4

Etablissement et classe actuelle :

RESULTATS SCOLAIRES

Comment qualifieriez-vous les résultats scolaires du jeune ?

Très bons bons moyens faibles très faibles

Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, expliquer ces résultats ? (éléments liés à l'enfant, à sa famille d'origine, à son accueil, à l'école elle-même...).

.....
.....
.....
.....

Citez quelques expressions qui, selon vous, qualifient bien l'enfant/ le jeune dans sa relation à l'école et aux apprentissages (ex : « est battant », « est défaitiste », « voudrait devenir ... »)

.....
.....

Y a-t-il eu, à un moment, un changement net dans la vie scolaire ou extrascolaire du jeune, qui a correspondu, chez lui, à un comportement tout à fait différent vis-à-vis de l'école ? (ex : déscolarisation, arrivée dans une école où il a été très pris en charge, événement dans la famille, suivi des leçons, rencontre avec une personne...)

oui non

Quelle a été la nature de cet événement ?

Qu'est-ce que cela a produit ?
.....
.....

Le jeune a-t-il d'après vous le profil d'un élève à « haut potentiel »/ intellectuellement précoce ?

Oui non

Pour conclure sur la scolarité, comment estimez-vous la position scolaire de ce jeune ?

Réussite scolaire difficulté scolaire échec scolaire

IMPORTANT : explicitez ce choix si nécessaire :
.....
.....

4 FAMILLE D'ORIGINE

De quelles personnes se compose la famille d'origine, telle que la rencontre le jeune ?

Un père une mère des frères et sœurs

Autres à préciser :

Nombre de frères et sœurs :frères sœurs

Age des frères et sœurs :

Les parents vivent en couple Ils sont séparés

Activité professionnelle de la mère :

Activité professionnelle du père :.....

Activité professionnelle du compagnon/ de la compagne (=partie prenante de la famille d'origine qui reçoit l'enfant) :
.....

Y a-t-il pour l'un de ces adultes une situation de handicap, d'arrêt longue maladie, d'incapacité au travail ? oui non

Vous pouvez préciser si vous le souhaitez :

► SI VOUS CONSIDEREZ QUE LE JEUNE A DE DES RESULTATS MOYENS, FAIBLES OU TRES FAIBLES

A quels éléments attribuez-vous ces difficultés (enfant/jeune lui-même, famille d'origine, accueil, école...) :

De quelle nature sont ces difficultés ? problèmes de concentration rythme

Problèmes de compréhension indisponibilité pour les apprentissages scolaires

.....
.....

Quels sont les points forts de ce jeune ?

.....
.....

► POUR TOUS LES ENFANTS/ JEUNES

Comment le jeune est-il intégré dans la classe ou à l'école ?

Très bien intégré globalement intégré à un petit groupe plutôt rejeté

Comment percevez-vous sa relation envers les enseignants?

En confiance a peur aime parler avec l'enseignant évite l'enseignant

Est perturbé par les changements d'enseignant choisit l'enseignant comme confident

A toujours ou souvent besoin des encouragements ou injonctions de l'enseignant

.....

Est-il dys (lexique, calculique..... ?) oui non

Si oui, qui le suit pour cela ?

Depuis quand ?

L'enfant est-il porteur d'un handicap ? oui non **Si oui, lequel ?**

A-t-il, d'après vous, le profil d'un enfant à « haut potentiel »/intellectuellement précoce ?

oui non

Si oui, est-ce avéré ?..... (tests.....)

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PRECIEUSE COLLABORATION

Annexe 33 : Grille/analyse de contenu qualitatif

Les sujets

Présentation du jeune

Garçon/ fille

Age

circonscription : Châtillon (N° jusqu'à 67 inclus) ou Bourg-en-Bresse.

Histoire du placement

Age du jeune au 1^{er} placement

Raisons du placement

Durée de placement (entre le 1^{er} placement et aujourd'hui)

Nombre de lieux différents de placement (on codera au neutre, la catégorie indiquera ce qu'il en est)

Actuellement : Famille d'accueil

Actuellement : Maison d'enfants

Actuellement : Appartement autonome (majeurs) ?

Ressenti sur le placement (sa nécessité) aujourd'hui (positif, neutre, négatif) (positif si sent que le placement est nécessaire, l'aide à grandir)

Se sent-il « à l'aise » dans ce lieu de placement ? (positif, neutre, négatif) (positif si se sent à l'aise)

Tiraillement FO/lieu de placement Cette question est importante car si le jeune n'arrive pas « à se poser », peut-être qu'il est plus difficile pour lui d'être disponible pour bien travailler à l'école ? (positif si n'est pas tirillé)

Lieu idéal : FO

Lieu idéal : FA, etc. (positif s'il est bien là où il est)

Scolarité

Souvenirs des débuts à l'école

Ressenti sur les débuts à l'école (positif, neutre, négatif) : enthousiasme, indifférence, difficulté ? (positif, si bons ressentis au début)

Personnes importantes au début avec l'école – Père

Personnes importantes au début avec l'école – Voisin, etc. (positif si présence d'une personne au moins ;

Goût naturel pour l'école (positif aussi si l'enfant aimait l'école naturellement, sans que personne ne « le porte »).

Primaire – Mathématiques

Primaire – Histoire, etc.

Primaire – Personne marquante : Maîtresse

Primaire – Personne marquante : Grand-mère, etc.

Primaire - Impact de la personne marquante (très fort, fort, moyen, peu fort ?)

Collège (pendant 4ans, en gros de l'âge de 12 ans à l'âge de 15 ans) – Histoire

Collège – Biologie

Collège – Personne marquante – Directeur du Collège Il s'agirait d'une personne qui lui a donné envie d'apprendre ou qui a surveillé son travail ou qui l'a encouragé ou qui a eu confiance en lui ? (cf +haut)

Collège – Personne marquante – Copain, etc.

Collège - Impact de la personne marquante (très fort, fort, moyen, peu fort ?)
Lycée (pendant 3 ans, globalement de l'âge de 15 ans à l'âge de 18 ans) – Musique
Lycée – Anglais, etc.
Lycée - Personne marquante – Ami
Lycée - Personne marquante – Éducateur, etc.
Lycée - Impact de la personne marquante (très fort, fort, moyen, peu fort ?)
Conseil d'orientation ? (positif s'il a pu être conseillé) – Professeur
Conseil d'orientation ? – Éducateur, etc.
Détermination de l'orientation – Rêve ou désir du jeune. (+)
Détermination de l'orientation – Personne marquante, volonté de ressembler (+)
Détermination de l'orientation – Conseils qui l'ont convaincu. (+)
Détermination de l'orientation – Choix de l'école la plus proche (-)
Détermination de l'orientation – Il a voulu suivre les copains (-)
Sentiment suite à l'orientation TB, B, Moyen, Mal, Très mal. (+) si se sent bien
Écart entre formation et la réalité
Engagement scolaire actuel

Famille d'origine

FO et scolarité du jeune
FO et scolarité – Père
FO et scolarité – Mère, etc.
Implication de la FO – Scolarité - La personne a fait des études
Implication de la FO – Scolarité – La personne n'a pas fait d'études et le regrette
Implication de la FO – Scolarité – La personne ne veut pas la même chose pour le jeune
Implication de la FO – Scolarité – La personne a toujours aimé étudier. Etc.
Réussite scolaire sans la FO (+) si le jeune ne souhaite pas le soutien de sa FO ou a accepté que sa FO ne puisse pas l'aider
Regard de la FO sur les résultats scolaires
Sentiment du jeune sur la posture de sa FO sur sa scolarité

Lieu d'accueil

Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune – Père
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune – Mère, etc.
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune - Métier de cette personne de soutenir le jeune
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune - La personne aime les études
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune - La personne dit qu'il y a un lien entre les études et l'avenir
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune - La personne veut que le jeune s'en sorte
Intérêt du lieu d'accueil à la scolarité du jeune - La personne met l'école au centre de ses préoccupations éducatives...
Succès sans le soutien de sa FA (ou des éducateurs de la Maison d'enfants) au plan scolaire ?
(+) si c'est le CHOIX du jeune
Regard de la FA (ou la Maison d'enfants) sur les résultats scolaires du jeune ? fière, contente, admirative, peu expansive, indifférente... (+) à (-)
Sentiment du jeune - FA (ou de la Maison d'enfants) sur sa scolarité ?

Personnes marquantes

Synthèse de ce qui a été vu plus haut et peut-être d'autres personnes, qui n'ont rien à voir avec l'école mais qui sont importantes pour le jeune.

École et réussite scolaire

Scolarité : primaire

Scolarité : collège

Scolarité : lycée

Opinion générale sur l'école

Opinion sur l'école : acquisition de connaissances

Opinion sur l'école : réseau de copains

Opinion sur l'école : Perte de temps

Opinion sur l'école : Études trop théoriques

Analyse du jeune de sa réussite : A toujours aimé apprendre

Analyse du jeune de sa réussite : A rencontré des enseignants marquants

Perspectives d'avenir

Se projette dans l'avenir : bcp (+), moyennement, peu, pas

A confiance en l'avenir : bcp(+), moyennement, peu, pas : réussite

A confiance en l'avenir : précarité, etc.

Caractère, personnalité

Timide, réservé

Travailleur

Joyeux

Etc.

Sexe

Garçon

Fille

Age

7 à 8 ans

9 à 11 ans

12 à 13 ans

14 à 15 ans

16 à 18 ans

Plus de 18 ans

Circonscription

Châtillon (N° jusqu'à 67 inclus)

Bourg-en-Bresse

Les intervenants

Le jeune

Parent

Éducateur

Personnes marquantes

Père

Mère

Copain

Professeur

Éducateur

Etc.

Age du jeune au 1^{er} placement

Moins de 2 ans

2 à 5 ans

5 à 10 ans

10 à 15 ans

A plus de 15 ans

Durée de placement (entre le 1^{er} placement et aujourd'hui)

Moins de 1 an

1 à 3 ans

3 à 5 ans

5 à 10 ans

10 à 15 ans

Plus de 15 ans

Nombre de lieux différents de placement

1

2

3

4

5

Annexe 34 : Etapes du lancement de la recherche par questionnaire, par territoire

Différentes étapes	MDS de Châtillon-sur-Chalaronne	MDS de Bourg-en-Bresse
<p>Prise de contact avec les assistants familiaux (AF) (présentation de l'étude et de son cadre, engagement déontologique, déroulement prévu des différentes opérations)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à l'ordre du jour d'une réunion de service, par le responsable de la MDS, de la présentation de notre projet d'étude. • Participation à une réunion de service le 24 mars 2009, rassemblant les assistants familiaux de la circonscription, les travailleurs sociaux et le responsable de la MDS. • Prise de connaissance du questionnaire. Questions, réponses. • Obligation faite par le service aux assistants familiaux d'un retour des questionnaires remplis (fourniture du matériel postal par nos soins, à adresser à la MDS). 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation et envoi, en collaboration avec le secrétariat de la MDS, d'un courrier, à destination des AF, comportant, une lettre de présentation de l'étude par la responsable de la MDS, un courrier par nos soins précisant les modalités de la recherche et un questionnaire par jeune accueilli. • Convocation à une réunion de service le 9 juin 2009, au cours de laquelle les AF devaient rendre les questionnaires remplis. Caractère d'obligation de service.
<p>Prise de contact avec les travailleurs sociaux référents</p>	<p>Mêmes conditions que pour les AF, au cours de cette réunion commune.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réunion spécifique avec les travailleurs sociaux de la MDS, pour leur présenter l'étude, son cadre, son déroulement, le questionnaire.

Différentes étapes	MDS de Châtillon-sur-Chalaronne	MDS de Bourg-en-Bresse
<p>Prise de contact avec les travailleurs sociaux des MECS et établissements assimilés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Courrier, adressé au directeur d'établissement, comprenant une lettre de présentation du projet par le responsable de la MDS, un courrier présentant l'étude, ses modalités, par nos soins, un questionnaire pour chaque enfant, le matériel postal affranchi correspondant aux retours, à adresser à la MDS). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mêmes modalités. • De plus, rencontre avec les responsables des deux MECS regroupant le plus d'enfants.
<p>Prise de contact avec les enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Courrier, regroupant l'autorisation de l'Inspecteur d'Académie, une lettre de présentation de l'étude au directeur d'établissement et à l'enseignant concerné⁵⁷⁵, incluant l'engagement déontologique et un questionnaire, le tout à retourner par voie postale, à l'aide du matériel affranchi fourni par nos soins, à adresser à la MDS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Courrier regroupant les mêmes pièces que sur la circonscription de Châtillon-sur-Chalaronne, mais transmis aux établissements scolaires directement par les accueillants (AF ou travailleurs sociaux des MECS), chargés de récupérer les questionnaires une fois complétés.

⁵⁷⁵ Par enseignant concerné, il faut entendre le professeur des écoles pour les enfants en primaire et le professeur principal pour les collégiens, élèves en MFR, lycéens...

Annexe 35 : Profils des jeunes ayant obtenu la note synthétique de 4,5 ou légèrement moins

N° de dossier	Note accueil	Note référent social	Note enseignant	Note de synthèse	Année de naissance	Genre	Classe 2008/2009	Motifs de non-sélection ⁵⁷⁶
10	3,50	5,50	NR	4,50	1991	F	BEPA soins équin, arrêt en décembre 2008.	A quitté le service ; a arrêté sa scolarité (BEPA équin) ; a un CAP ; décrite comme <i>hors réalité au vu de ses ambitions.</i>
21	4,00	5,00	NR	4,50	2002	F	CP	Difficultés scolaires en CP ; a besoin de beaucoup de soutien.
32	4,00	5,00	NR	4,50	1999	G	NR (CLIS)	Bon développement en CLIS (classe non précisée) ; déficience, retard global affectant l'expression, la compréhension.
109	4,5	4,00	4,50	4,5	2002	F	CP	A appris à lire et comprend ce qu'elle lit. <i>Très agitée, ne tient pas en place,</i> dyspraxique, accompagnée par l'orthoptiste, l'ergothérapeute, le RASED.
117	3,50	5,00	4,50	4,33	1994	F	4 ^{ème} EREA	Scolarité difficile en circuit classique. Résultats qui semblent s'améliorer en EREA.

⁵⁷⁶ Mentions issues des questionnaires des accueillants, des travailleurs sociaux référents ou des enseignants.

N° de dossier	Note accueil	Note référent social	Note enseignant	Note de synthèse	Année de naissance	Genre	Classe 2008/2009	Motifs de non-sélection ⁵⁷⁷
160	4,00	5,50	4	4,5	1999	M	CM1	Résultats en dents de scie. Niveau moyen : Elève agréable, intéressé, aimant apprendre mais des difficultés de compréhension, d'attention, d'organisation de sa pensée, d'élocution, d'écriture et d'orthographe.
177	4,00	5,50	3,50	4,33	1997	M	CM2	Après un redoublement de CP, a fait une bonne scolarité globalement. En CM2, est retourné dans sa famille d'origine puis est revenu dans sa famille d'accueil, d'où 3 classes différentes de CM2 et une perte de motivation.
193	4,00	5,00	4,50	4,50	1999	F	CE2	<i>La petite s'accroche et récupère son retard petit à petit.</i> Elle a une très bonne mémoire mais elle manque d'intérêt et est peu disponible pour rentrer dans les apprentissages.

⁵⁷⁷ Mentions issues des questionnaires des accueillants, des travailleurs sociaux référents ou des enseignants.

N° de dossier	Note accueil	Note référent social	Note enseignant	Note de synthèse	Année de naissance	Genre	Classe 2008/2009	Motifs de non-sélection ⁵⁷⁸
194	3,50	6,00	NR	4,75	1991	M	IME	N'ayant que très peu fréquenté l'école (hyperactivité, troubles de la personnalité), ce jeune effectue aujourd'hui des stages avec de bons retours. Il est en dernière année à l'IME.
345	4,5	4,5	NR	4,5	1997	M	6 ^{ème}	Malgré ses difficultés (difficultés de compréhension, problèmes de lenteur, troubles de l'élocution), il s'accroche.
361	5,00	4,00	N	4,5	1998	M	CM2	Enfant qui a des capacités personnelles et intellectuelles mais qui est pour l'instant <i>dans une attitude d'opposition, bâcle son travail ou ne le fait pas et fait le choix de ne pas réussir à l'école.</i>

⁵⁷⁸ Mentions issues des questionnaires des accueillants, des travailleurs sociaux référents ou des enseignants.

Annexe 36 : Présentation de cas où la note a été obtenue par la moyenne de deux évaluations

Cas	Note accueillant	Note travailleur social	Commentaires accueillant	Commentaires Travailleur social	Entretien
N°62 garçon de 12 ans, en CM2 (assistante familiale)	5,5	4,5	Pas de problème ; il aime aller à l'école et travaille.	Résultats fluctuants, liés à l'histoire personnelle et au manque de rigueur de la famille d'accueil pour le suivi scolaire.	NON (refus de la famille d'origine).
N°38, jeune majeure, 19 ans, en BTS Management des Unités commerciales	5,5	4,5	Jeune qui s'est toujours accrochée et poursuit sa scolarité	Manque de confiance en soi et incertitude quant au choix du BTS	OUI
N°327 jeune fille de 19 ans (appartement éducatif) en CAP fleuriste	5,5	4,5	A obtenu un premier CAP et en prépare un second. Son travail est sérieux.	Jeune qui se mobilise mais dont les résultats demeurent modestes.	NON (majeure qu'il n'a pas été possible de rencontrer)

Annexe 37 : Tableau récapitulatif des modalités d'obtention de la note moyenne de réussite scolaire

Nombre de sources	Note moyenne	Effectif	Mode d'obtention	Attributeur de la note la plus basse ⁵⁷⁹	Attributeur de la note la plus élevée	Age	Genre
1 (21)	6,00	8		6/6 : TS		tous	9 F
	5,50	9		8/9 : TS	1/9 : Ac		12 G
	5,00	4		3/4 : TS	1/4 : Ac		
2 (23)	6,00	2	consensus	Ac. = TS		G, 11 ans (N°318) F, 14 ans (N° 112)	
	5,75	5	consensus	4/5 Ac 1/5 TS	1/5 Ac 4/5 TS	Ados et jeunes adultes	3 G 2 G
	5,50	10	consensus	Ac. = TS		tous	8 G 2 F
	5,25	2	consensus	1/2 : TS 1/2 : Ac.	1/2 : TS 1/2 : Ac.	18-19 ans	2 G
	5,00	4	consensus	1/4 : Ac. = TS		10 ans	G
			compensation	3/3 : TS	3/3 : Ac.	12 ans	G
					19 ans 19 ans	F F	
3 (39)	6,00	1		Ac.=TS=Ens.		13 ans	F
	5,66	3	consensus		Ac : 2/3 Ed : 1/3	9 ans 15 ans 15 ans	F F G
				5,50	11	consensus	1/11 : Ac. 4/11 : Ens. 6/11 : Ac. = TS =Ens.	5/11 : TS	8/11 : 12 ans ou – 3/11 : 16-19 ans	6 F 5 G

⁵⁷⁹ Ac. : accueillant ; TS : travailleur social ; Ens. : enseignant.

Nombre de sources	Note moyenne	Effectif	Mode d'obtention	Attributeur de la note la plus basse ⁵⁸⁰	Attributeur de la note la plus élevée	Age	Genre
		3	compensation	2/3 : Ac. 1/3 : Ens.		12 à 14 ans	3 G
	5,33	7	consensus	2/6 : TS 4/6 : Ens.	4/6 : Ac.=TS 2/6 : Ac.= Ens	8 à 16 ans	3 G 3 F
			compensation	1/7 : Ens.	1/7 : Ac.=TS	11 ans	1 G
	5,16	4	consensus	1/4 : Ac 2/4 : Ac=TS 1/4 : Ac=Ens	2/4 : TS 2/4 : Ens.	10 à 16 ans	4 G
		6	compensation	1/6 : Ac. 1/6 : TS 4/6 : Ens.	2/6 : Ac=TS 2/6 = TS 1/6 : Ac=Ens. 1/6 =Ens.	5/6 : 10 ans ou -	5 G 1 F
	5,00	4	compensation	2/4 : TS 2/4 : Ens.	2/6 : Ac.=TS 1/6 : Ac.=Ens 1/6 : Ac.	3/4 : 11 ans ou -	3 F 1 G

⁵⁸⁰ Ac. : accueillant ; TS : travailleur social ; Ens. : enseignant.

Annexe 38 : Motifs de placement détaillés et performances scolaires

Motifs de placement	Total	Dont en réussite scolaire	Dont en difficulté ou échec scolaire
Difficultés éducatives, dont	95	36	59
- Difficultés	66	26	40
- Incapacité éducative	27	8	19
- désinvestissement	2	2	
Problèmes de santé des parents	59	31	28
- grossesse et difficultés éducatives	2	1	1
- Tentatives de suicides des mères	3	1	2
- Addictions (toxicomanie)	7	3	4
- Addiction (alcool)	17		
Dont père	4	4	
mère	4	2	2
deux parents	9	6	3
- Hospitalisation longue durée	9	4	5
- Incapacité du parent	21	10	11
Violences physiques des parents, dont	54	20	34
- liées à un conflit entre adultes	12	11	15
- sans état de conflit spécifié	14		
- exercée sur les enfants (hors agressions sexuelles)	20	8	12
- violences sexuelles	8	1	7

Motifs de placement	Total	Dont en réussite scolaire	Dont en difficulté ou échec scolaire
Mise en danger de l'enfant, dont	52	20	32
- sans indication particulière	24	8	16
- non-prise en compte des besoins de l'enfant	12	6	6
- démission parentale	2		2
- instabilité du/des parent(s)	8	2	6
- errance	5	4	1
- -rapt	1		1
Conflits dans la famille d'origine dont	33	16	17
- séparation du couple	21	10	11
- autre	12	6	6
Absence de parents, dont	26	12	14
- Enfant abandonné	1	1	
- départ de la mère	12	5	7
- départ du père	5	2	3
- incarcération du père	6	3	3
- père absent (travail)	1	1	
- père expulsé de son logement.	1		1
Pb de relations parents/enfant	27	8	19
Dont - déficience du lien avec la mère	24	8	16 ?
- autre	3		3
Négligences	19	9	10
Comportement du jeune	16	1	15

Motifs de placement	Total	Dont en réussite scolaire	Dont en difficulté ou échec scolaire
Décès des parents, dont	9	3	6
- décès du père	2		2
- décès de la mère	5	2	3
- décès des deux parents	2	1	1
Problèmes liés à la scolarité	9	2	7
- dont déscolarisation	3	2	1
- autre	6		6
Carences affectives	8	1	7
Difficultés matérielles	7	5	2
Handicap du jeune	7		7
Entrée illégale en France	6	3	3
Environnement pathogène (squats...)	3	3	

Annexe 39 : Prénom, âge, classe/activité des personnes, dont le contenu de l'entretien est cité

- **Betty**, 8 ans, CE2, entretien N°30
- **Elise**, 11 ans, CM2, entretien N°54
- **Louisa**, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°43
- **Rémi**, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°42
- **Vanessa**, 12 ans, 6^{ème}, entretien N°37
- **Tiffany**, 13 ans, en 4^{ème}, entretien N°25
- **Emilien**, 14 ans, 3^{ème}, entretien N°6
- **Johnny**, 14 ans, 3^{ème}, entretien N°4
- **Jean**, 15 ans, 2^{nde} Systèmes électroniques numériques, entretien N° 23
- **Jordan**, 15 ans, 4^{ème}, entretien N°50
- **Lara**, 15 ans, 3^{ème}, entretien N°22
- **Méline**, 15 ans, 3^{ème}, entretien N°38)
- **Sabrina**, 15 ans, 4^{ème}, entretien N°36
- **Adrien**, 16 ans, 1^{ère} année bac pro paysagiste, entretien N°8
- **Guillaume**, 16 ans, 1^{ère} bac pro électronique, entretien N°40
- **Orane**, 16 ans, 3^{ème}, entretien N°16
- **Peter**, 16 ans, seconde ISI, entretien N°18
- **Alicia**, 17 ans, BEP Services à la personne, entretien N°51
- **José**, 17 ans, 1^{ère} bac pro Maintenance industrielle, entretien N°47
- **Loïc**, 18 ans, terminale bac pro Mécanique automobile, entretien N°19
- **Tony**, 18 ans, Terminale bac pro Vente, entretien N°5
- **Ali**, 19 ans, 1^{ère} année de médecine, entretien N°52
- **Camille**, 19 ans, BP de coiffure, entretien N°2
- **Harry**, 19 ans, BEP Vente 2^{ème} année, entretien N°20
- **Jimmy**, 19 ans, CAP⁵⁸¹ palefrenier, entretien N°1
- **Jane**, 20 ans, BTS MUC, entretien N°9
- **Kilian**, 20 ans, en attente d'une admission en BTS, entretien N°46

- **Christine**, enseignante, entretien N°59
- **Etienne**, enseignant, entretien N°62
- **Françoise**, éducatrice, entretien N°61
- **Josiane**, artiste peintre et animatrice, entretien N°65
- **Kenny**, 22 ans, Auxiliaire de vie scolaire, entretien N°66
- **Nelly**, assistante de service social, N°64
- **Romuald**, master de Gestion, entretien N°57 (sorti du service de l'ASE).

⁵⁸¹ Certificat d'aptitude professionnelle.

Annexe 40 : Apports de Serge Boimare

Serge Boimare est directeur pédagogique du centre Claude Bernard à Paris. Depuis plus de quarante ans, il travaille avec des jeunes en échec scolaire, en tant qu'enseignant spécialisé et psychopédagogue. Ses deux ouvrages *L'enfant et la peur d'apprendre* (2004)⁵⁸² et *Ces enfants empêchés de penser* (2008)⁵⁸³ mettent en évidence une lecture particulière de l'échec scolaire : pour Boimare, ces jeunes ne parviennent pas à entrer dans les apprentissages car ils ne peuvent pas s'appuyer sur leur pensée. Ils ne sont pas en capacité d'accéder à ce retour sur eux-mêmes ni à ce temps de doute, où se fabriquent les liaisons, les transformations, les hypothèses qui préparent de nouveaux savoirs. S'ils s'y risquaient, ce retour sur eux-mêmes, indispensable pour apprendre, établirait un lien entre leur monde intérieur et le monde extérieur ; or, ils sont envahis par des inquiétudes excessives, des sentiments contradictoires qui interdisent ces allers-retours. A la source, il y aurait, selon Boimare, des craintes archaïques, des peurs infantiles, des préoccupations identitaires. Ne pas penser apparaît alors comme une protection.

L'impossibilité de mener cette introspection serait elle-même liée à deux difficultés principales :

- l'impossibilité à produire des images mentales. Ces enfants qui n'arrivent pas à apprendre n'ont pas de représentations de qualité suffisante (Les images ne sont pas assez riches, pas assez variées ou encore pas assez détachées des émotions⁵⁸⁴), ni de fabrique de sens adéquate : fréquentes chez les enfants qui n'ont eu assez de sollicitations pour mettre des mots sur leurs ressentis ou pour évoquer des événements imaginaires, ces insuffisances se traduisent par un faible passage de la perception à la représentation, une quasi-absence d'images et, en conséquence, une coupure entre la maîtrise du code et la conquête du sens.
- La difficulté à affronter la contrainte : souvent, note Boimare, ces enfants n'ont pas été initiés à l'épreuve de la frustration, ni préparés à différer leurs envies. Or l'apprentissage nécessite temps, persévérance et solitude, autant de possibles réactivateurs d'états d'abandon, d'insuffisance ou de persécution.

⁵⁸² BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2004, 2^{ème} édition, 196 pages.

⁵⁸³ BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, 2008, 178 pages.

⁵⁸⁴ Ibid., page 6.

Car apprendre comporte des risques : apprendre, c'est accepter de se distancier de ce que l'on connaît et qui incarne la sécurité, c'est faire le pari d'un détour par l'incertitude, c'est lâcher une prise pour accéder à une autre, qui elle-même deviendra solide, mais seulement une fois que ce temps de suspension, indispensable au questionnement, aux réactivations et aux liaisons, sera franchi. C'est aussi se décentrer de ses préoccupations personnelles envahissantes⁵⁸⁵. C'est donc, une fois encore, faire l'expérience d'une prise de distance salvatrice.

Au plan pédagogique, Serge Boimare fait largement usage de ce qu'il nomme textes fondamentaux, où se retrouvent en particulier les contes, avec le quadruple objectif d'*intéresser pour renouer avec la curiosité primaire* (2008, page 78), de *nourrir pour raccrocher son histoire avec celle des autres* (page 83), de *faire parler tous les jours... pour aider la pensée à se structurer* (page 87), de *relier les savoirs aux questions fondamentales... pour affronter les contraintes de l'apprentissage* (page 93).

⁵⁸⁵ Ibid., page 79.

