



HAL
open science

Approche diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : une succession de difficultés à surmonter

Erica Dorla

► To cite this version:

Erica Dorla. Approche diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : une succession de difficultés à surmonter. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2021. Français. NNT : 2021PA100156 . tel-03722302

HAL Id: tel-03722302

<https://theses.hal.science/tel-03722302>

Submitted on 13 Jul 2022

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.

Erica Dorla

Approche diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance Une succession de difficultés à surmonter

Thèse présentée et soutenue publiquement le **10/12/2021**
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation
de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Mme Hélène Join-Lambert, Université Paris Nanterre

Jury :

Rapporteur-e :	Madame Catherine Blaya	Professeure des Universités en Sciences de l'éducation, Université Nice Sophia Antipolis
Rapporteur-e :	Madame Bernadette Tillard	Professeure des Universités en Sociologie, Université de Lille
Membre du jury :	Monsieur Jean-Pierre Pourtois	Professeur émérite, Université de Mons
Membre du jury :	Monsieur Gilles Séraphin	Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Paris Nanterre
Membre du jury :	Monsieur Johan Vanderfaeillie	Professeur en Psychologie et Sciences de l'éducation, Vrije Université de Bruxelles
Directrice Membre du jury :	Madame Hélène Join-Lambert	Maître de conférences HDR, en Sciences de l'éducation, Université de Paris Nanterre

Résumé

Approche diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance. Une succession de difficultés à surmonter

Le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance est aujourd'hui un fait bien établi. Ce phénomène est significatif, persistant et universel. L'objectif de cette recherche est d'explorer les facteurs explicatifs influençant la qualité des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance.

Cette recherche comprend deux types d'analyse. Le premier est diachronique linéaire, à savoir l'évolution des parcours scolaires de la période antérieure au placement jusqu'à la sortie du dispositif. Le deuxième est contextuel, systémique et circulaire en ouvrant un dialogue dynamique interposé entre les différents acteurs concernés, tout au long de la construction de ce phénomène. Le but est d'éclairer les perspectives des acteurs dans un ensemble de représentations et de comportements permettant d'approcher au plus près la complexité du phénomène. Une méthodologie de combinaison d'approches, d'outils et de modes de recueil de données a été retenue : approche quantitative par questionnaires, analyse de textes juridiques et de dossiers administratifs, et approche qualitative par entretiens.

L'étude montre la présence de difficultés scolaires avant l'entrée dans le dispositif. Une faible priorité accordée à la scolarité en protection de l'enfance sur le plan institutionnel est relevée. Des améliorations mesurées des situations scolaires sont notées durant le placement dans un contexte de facteurs d'influence multiples. Enfin, la perspective des mineurs et jeunes majeurs accueillis met en évidence la forte présence de projets professionnels mais dans un contexte de vulnérabilité à la veille de la sortie du dispositif.

Mots clés : Parcours scolaires – Protection de l'enfance – Inégalités.

Abstract

A Diachronic Approach to the Educational Pathways of Children in Out-of-Home Care: A Succession of Difficulties to Overcome

The fact that the educational trajectories of children in out-of-home care are deficient is now well established. This phenomenon is significant, persistent and universal. The aim of this research is to explore the explanatory factors which influence the quality of the educational pathways of children in care.

This research includes two types of analysis. The first is diachronic and linear, i.e. the evolution of schooling from the period prior to placement until the child leaves care. The second is contextual, systemic and circular, opening up a dynamic dialogue between the different actors involved, throughout the construction of this phenomenon. The aim is to highlight the perspectives of the actors into a set of representations and behaviours that allow the complexity of the phenomenon to be approached more closely.

A methodology combining approaches, tools and data-collection methods was chosen: a quantitative approach which uses questionnaires, analysis of legal texts and administrative files, and a qualitative approach which uses individual interviews.

The study shows that academic difficulties are present before children enter the system. A low priority given to schooling in care at the institutional level was noted. Measured improvements in schooling situations are noted during the placement in a context of multiple influencing factors. Finally, the perspective of minors and young adults in care highlights that a large majority of them have professional plans but in a context of vulnerability on the eve of leaving the care system.

Key words: Educational pathways – Out-of-home care – Inequalities.

Remerciements

Cette aventure commence par une belle rencontre. Je remercie sincèrement Catherine Sellenet qui a cru en ce projet et qui m'a accompagnée à mes débuts. J'ai pu compter sur ses précieux conseils, sa disponibilité et son soutien.

Je remercie ma famille, mes amis et mes proches pour leur soutien, leur patience et leurs encouragements durant toutes ces années.

Je remercie mes collègues de travail pour leur soutien. Je mesure pleinement le défi qui est le nôtre dans l'accompagnement des enfants accueillis en protection de l'enfance. Votre altruisme, votre persévérance, votre solidarité font qu'à vos côtés je trouve l'énergie d'avancer.

Je remercie l'équipe Education familiale et interventions sociales auprès des familles (EFIS) de l'Université de Paris Nanterre pour son accueil chaleureux.

Enfin, ma reconnaissance est immense envers vous, Hélène Join-Lambert. Je vous remercie de m'avoir accompagnée dans ma recherche. Vos conseils, vos encouragements et par-dessus tout vos qualités humaines font que j'ai eu un grand plaisir à travailler avec vous.

A l'heure où j'écris les dernières lignes de ma recherche, j'ai une pensée particulière pour tous ceux qui y ont participé. Sans vous, rien de tout ce travail n'aurait pu se faire. A vous, je vous souhaite de réaliser vos projets d'avenir !

Table des matières

Résumé	3
Remerciements	5
Table des matières	6
Sigles utilisés	16
Introduction	17
1 Partie I. Revue de la littérature	23
1.1 Chapitre 1. Les théories explicatives des inégalités scolaires	25
1.1.1 Précis conceptuel de la notion des inégalités scolaires	25
1.1.2 Des conditions différentielles d'acquisition des savoirs	27
1.1.2.1 Appartenance sociale et trajectoires scolaires	27
1.1.2.2 Précisions sur les positions sociales.....	29
1.1.2.3 Les pratiques familiales.....	30
1.1.2.4 Projet parental, attentes, aspirations et ambitions scolaires.....	31
1.1.2.5 Appropriation de ces projets par l'enfant	33
1.1.2.6 L'implication parentale	34
1.1.2.7 Les choix et les stratégies des familles	35
1.1.2.8 Une non maîtrise des codes en vigueur à l'école	35
1.1.2.9 La place prépondérante des mères	37
1.1.2.10 Les tâches scolaires à réaliser en dehors de l'école comme source d'inégalités	38
1.1.2.11 Synthèse	38
1.1.3 Les marges de manœuvre individuelles.....	39
1.1.3.1 L'action des individus.....	39
1.1.3.2 Le rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire.....	40
1.1.3.3 La motivation / mobilisation de l'élève et travail scolaire.....	42
1.1.3.4 Le travail scolaire et le rapport à la contrainte.....	44
1.1.3.5 Le malentendu sur le travail scolaire	45
1.1.3.6 Des dispositions individuelles	46
1.1.3.7 Inégalités scolaires et genre.....	48
1.1.3.8 Le développement cognitif, une interaction entre un organisme et son milieu	51
1.1.4 Une confirmation des inégalités en milieu scolaire	53
1.1.4.1 Fonctions de l'école	53
1.1.4.2 Une accumulation des inégalités	54

1.1.4.2.1	L'entrée dans le système scolaire et des inégalités déjà en place.....	54
1.1.4.2.2	La préscolarisation.....	55
1.1.4.2.3	Poids de la réussite à l'école primaire.....	55
1.1.4.2.4	Et au collège	57
1.1.4.3	Effet maître, effet établissement.....	57
1.1.4.4	L'orientation : une étape clé.....	59
1.1.4.5	Le diplôme.....	63
1.1.4.6	L'école imbriquée dans un contexte plus général	64
1.1.4.6.1	L'environnement et le milieu de vie.....	64
1.1.4.6.2	Les inégalités de territoire.....	65
1.1.4.6.3	Un marché du travail de plus en plus exigeant	66
1.1.4.7	Synthèse	67
1.1.5	Tableau récapitulatif des facteurs explicatifs des inégalités scolaires	68
1.2	Chapitre 2. Les mesures de placement à l'Aide sociale à l'enfance	69
1.2.1	L'Aide sociale à l'enfance	69
1.2.1.1	Présentation.....	69
1.2.1.2	Repères historiques	70
1.2.1.3	Quelques chiffres	71
1.2.1.4	Le placement et l'entrée en scène de nouveaux acteurs.....	72
1.2.1.5	L'orientation vers le lieu d'accueil	72
1.2.1.5.1	L'hébergement en établissement	73
1.2.1.5.2	L'hébergement familial	74
1.2.1.6	Les contrats jeune majeur	75
1.2.1.7	L'Aide sociale à l'enfance : une diversité de pratiques départementales..	76
1.2.2	Les raisons d'entrée dans le dispositif de placement de l'Aide sociale à l'enfance.....	77
1.2.2.1	Les contours malléables de la notion d'environnement inadéquat.....	77
1.2.2.2	Les situations traitées dans le cadre des signalements en amont des mesures de protection	77
1.2.2.3	Estimation des motifs d'admission de l'enfant dans le dispositif de placement.....	79
1.2.3	Maltraitance et mauvais traitements envers les enfants, de multiples conséquences.....	80
1.2.3.1	Définition de la maltraitance	80
1.2.3.2	Les conséquences de la maltraitance envers les enfants.....	80
1.2.3.2.1	Maltraitance, épigénétique et neurosciences.....	81

1.2.3.2.2	Maltraitance et santé physique, psychique et conduites sociales.....	83
1.2.3.2.3	Maltraitance et durée des conséquences	84
1.2.3.2.4	Le vécu de maltraitance : une expérience subjective	84
1.2.3.2.5	Question de la spécificité des conséquences selon le type de maltraitance vécu.....	85
1.2.3.2.6	Maltraitance, apprentissage et scolarité.....	86
1.2.3.2.7	L'activation de mécanismes de défense	88
1.2.3.3	Synthèse.....	89
1.2.4	Les séparations.....	90
1.2.5	Le vécu de placement de l'enfant	91
1.2.5.1	La perspective des mineurs et jeunes majeurs.....	93
1.2.5.2	Stigmatisation	93
1.2.6	Une parentalité fragilisée.....	95
1.2.7	Synthèse	97
1.3	Chapitre 3. Le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : un fait bien établi.....	98
1.3.1	Les trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : un désavantage significatif, persistant et universel.....	98
1.3.1.1	Les études réalisées en France	98
1.3.1.2	Bref aperçu international.....	100
1.3.1.3	Tableau récapitulatif des études réalisées en France.....	101
1.3.2	Les causes de la faiblesse de la scolarité des enfants placés : du handicap socio-culturel à la faible priorité accordée à la scolarité par le dispositif de protection de l'enfance.....	111
1.3.2.1	La situation avant le placement.....	111
1.3.2.2	Durant placement	113
1.3.2.3	Fin de parcours de placement	115
1.3.2.4	Implication des professionnels	116
1.3.2.5	Implication de l'enfant placé et aspects individuels.....	116
1.3.2.6	La perspective des jeunes	117
1.3.2.7	Genre.....	117
1.3.2.8	Implication des parents de l'enfant	118
1.3.2.9	L'école	118
1.3.2.10	Autres informations et contexte général.....	119
1.3.2.11	Synthèse.....	119
1.3.3	Les limites des études réalisées	121
1.3.4	Interrogations.....	122

1.3.5	Synthèse	123
1.4	Chapitre 4 : Problématique	125
1.4.1	Interrogations.....	125
1.4.2	Question de recherche.....	127
1.4.3	Objectif de recherche.....	127
1.4.4	Hypothèses.....	128
1.4.5	Récapitulatif	131
1.5	Chapitre 5 : Méthodologie	132
1.5.1	Définition du plan de recherche.....	132
1.5.1.1	Projet de recherche initial et difficultés rencontrées.....	133
1.5.1.2	Informations sur le terrain d'expérimentation.....	135
1.5.2	Approches.....	136
1.5.3	Présentation des sources de données	138
1.5.4	Accès aux sources de données.....	140
1.5.5	Présentation des outils.....	141
1.5.5.1	Présentation des instruments de mesure.....	141
1.5.5.2	Support concernant les questionnaires.....	142
1.5.5.3	L'implication parentale dans le suivi scolaire	143
1.5.5.4	Autres outils	145
1.5.6	Calendrier du déroulement de la recherche.....	151
1.5.7	Réajustements méthodologiques	152
1.5.8	Déroulement de la recherche	153
1.5.9	Effectif et taux de réponse	156
1.5.10	Considérations éthiques.....	159
1.5.10.1	Echange avec la Commission nationale de l'informatique et des libertés.....	159
1.5.10.2	Questions éthiques	159
1.5.10.3	Respect des personnes vulnérables.....	160
1.5.10.4	Positionnement du chercheur par rapport à cette présente recherche ..	160
1.5.11	Tableau récapitulatif de la méthodologie de recherche.....	161
2	Partie II. Les situations antérieures au placement marquées par de nombreuses fragilités.....	163
2.1	Chapitre 1. Des parcours scolaires déficitaires marqués par une rapide accélération des inégalités.....	166
2.1.1	Une situation scolaire jalonnée de difficultés.....	166
2.1.1.1	Une entrée à l'école différée pour certains enfants.....	166
2.1.1.2	Les classes fréquentées.....	168

2.1.1.3	La dégradation des niveaux scolaires jusqu'au collège point culminant..	169
2.1.1.4	Des retards scolaires qui s'accumulent	172
2.1.1.5	De nombreuses difficultés scolaires concomitantes	175
2.1.1.5.1	L'absentéisme scolaire comme un fléau	179
2.1.1.5.2	La difficile acculturation scolaire des enfants : une diversité de manifestations.....	180
2.1.2	Des aides complémentaires insuffisantes pour la scolarité.....	184
2.1.3	Synthèse	187
2.2	Chapitre 2. Un milieu d'origine éloigné de l'école.....	188
2.2.1	Un statut d'inactif dominant	188
2.2.2	Un faible capital scolaire	194
2.2.3	Synthèse	198
2.3	Chapitre 3. Des représentations aux pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité	199
2.3.1	Une satisfaction mesurée de la scolarité de leur enfant	200
2.3.2	Un sentiment de compétence modéré à l'accompagnement du travail scolaire..	201
2.3.3	Le rapport au savoir et à l'école des mères : l'école comme un lieu utile mais où on ne se s'attarde pas	203
2.3.4	Des projets parentaux relativement indéfinis.....	206
2.3.4.1	Métier imaginé pour l'enfant.....	207
2.3.4.2	Le différentiel des projets : l'imaginaire infantile aux horizons encore ouverts face aux projets limités des parents	208
2.3.4.3	Les attentes envers la scolarité.....	209
2.3.4.4	La relative absence des projets professionnels	210
2.3.4.5	De l'ambition parentale	211
2.3.4.6	Un rapport au temps plutôt immédiat, de gestion d'étape par étape.....	212
2.3.4.7	La volonté de liberté de choix accordée à leur enfant	213
2.3.4.8	Le rétrécissement des possibilités de choix.....	214
2.3.4.9	Dissonances dans le discours des mères et modèle intériorisé par l'enfant	214
2.3.4.10	La difficulté des mères à faire coïncider représentations et pratiques	215
2.3.5	Implication parentale dans la scolarité	216
2.3.6	Synthèse	219
2.4	Chapitre 4. Un milieu d'origine marqué par de nombreuses fragilités	221
2.4.1	Généralités	221
2.4.1.1	Des configurations familiales marquées par la distance des pères.....	221

2.4.1.2	Des conditions de logement moins favorables.....	224
2.4.2	Peu de ressource du côté de l'héritage familial.....	226
2.4.3	Un milieu d'origine marqué par des fragilités.....	231
2.4.3.1	Des facteurs conjugués	232
2.4.3.2	Une expérience singulière des mères avec l'école	233
2.4.4	Synthèse	234
3	Partie III. L'entrée dans le dispositif de placement : une faible considération pour la scolarité	237
3.1	Chapitre 1. L'encadrement juridique : les spécificités des parcours scolaires des enfants placés en protection de l'enfance peu considérées	239
3.1.1	Le Code de l'éducation	239
3.1.2	Le Code de l'action sociale et des familles.....	242
3.2	Chapitre 2. Déclinaison territoriale : un vide retentissant pour la question scolaire	246
3.2.1	Les dossiers individuels des enfants à l'Aide sociale à l'enfance, l'absence d'une ligne directrice soutenant la scolarité.....	246
3.2.2	Les représentations des professionnels concernant les informations contenues dans les dossiers administratifs	252
3.3	Chapitre 3. Une politique départementale spécifique d'accompagnement de la scolarité non définie.....	253
3.3.1	Des professionnels très peu formés à la scolarité des enfants placés.....	254
3.3.2	Les ressources financières : un accès peu aisé	256
3.3.3	Les distances géographiques dans les choix d'orientation, un paramètre qui pèse	258
3.3.4	Synthèse	259
3.4	Chapitre 4. Le milieu de suppléance : des conditions globalement plus favorables que le milieu d'origine.....	260
3.4.1	Une diversité de cadres d'hébergement entre force et faiblesse pour la scolarité.....	260
3.4.2	Approche comparative des conditions matérielles sur les deux types d'hébergement et dans le milieu d'origine	263
3.4.3	Les catégories socio-professionnelles.....	266
3.4.4	Capital scolaire des assistants familiaux et éducateurs en établissement	268
3.4.5	Approche comparative du sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des parents, assistants familiaux et éducateurs en établissement.....	272
3.5	Chapitre 5. La scolarité à l'entrée dans le dispositif de placement sous le signe d'une discontinuité.....	273
3.5.1	Quand l'entrée dans le dispositif de placement rime avec un changement d'établissement scolaire	273

3.5.2	La prise en compte de la scolarité à l'entrée du dispositif de placement	274
3.5.3	L'absence d'un projet institutionnel formalisé pour l'enfant	276
3.5.4	Synthèse	277
4	Partie IV. La scolarité au cours du placement : une amélioration mesurée des situations scolaires antérieures	279
4.1	Chapitre 1. Une progression globalement positive des parcours scolaires au début du placement.....	281
4.1.1	Le début du placement	281
4.1.1.1	Perception de l'évolution des situations scolaires des enfants.....	281
4.1.1.2	Des améliorations plutôt ciblées	282
4.1.1.3	Le regard des mères, des assistants familiaux et éducateurs en établissement sur le début du placement	286
4.1.2	La suite des progressions des parcours scolaires.....	288
4.1.2.1	Orientations scolaires des jeunes de 15 - 17 ans et les jeunes majeurs ..	288
4.1.2.2	Des niveaux scolaires plutôt moyens.....	291
4.1.2.3	Comportement en classe	296
4.1.2.4	Les redoublements de classe	298
4.1.2.5	La situation des enfants vis-à-vis des apprentissages	299
4.1.2.6	Autres interventions dans la scolarité	301
4.1.2.7	Les stabilités des lieux de placement et d'établissements scolaires	303
4.1.3	Durées d'influence des espaces respectifs	306
4.1.4	Synthèse	313
4.2	Chapitre 2. Les représentations	314
4.2.1	Généralités	315
4.2.1.1	Un rapport avec la scolarité plutôt positif chez les acteurs	315
4.2.1.2	Satisfaction de la scolarité des enfants placés	317
4.2.1.3	Perception des inégalités scolaires touchant les enfants bénéficiant d'une mesure de placement.....	318
4.2.2	Un rapport au savoir et à l'école plutôt utilitaire	319
4.2.3	Qu'est-ce qu'une scolarité réussie selon les acteurs ?	330
4.2.4	L'accès aux études supérieures.....	335
4.2.4.1	L'accompagnement de jeunes vers des études supérieures, une pratique isolée en protection de l'enfance.....	336
4.2.4.2	L'idée partagée d'une faible représentativité des jeunes du dispositif de placement accédant aux études supérieures	336
4.2.4.3	Attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des enfants placés dans les études supérieures.....	337

4.2.4.3.1	Le milieu d'origine	337
4.2.4.3.2	L'enfant lui-même	339
4.2.4.3.3	La mesure de placement	341
4.2.4.3.4	L'école.....	344
4.2.4.4	La nécessité d'un fort engagement	349
4.2.5	Une influence perçue plutôt positive du placement sur la scolarité.....	352
4.3	Chapitre 3. Les pratiques des professionnels et des parents	357
4.3.1	L'implication des assistants familiaux, des éducateurs en établissement et des parents dans la scolarité	358
4.3.1.1	Communication avec l'enfant au sujet de l'école.....	358
4.3.1.2	Perception de l'absentéisme scolaire	359
4.3.1.3	Lien avec l'école	360
4.3.1.4	L'encadrement du travail scolaire	364
4.3.2	La participation des assistants familiaux et des éducateurs en établissement à la définition des objectifs liés à la scolarité.....	367
4.3.3	L'intervention des Réf ASE en direction des enfants accueillis dans le dispositif de placement concernant la scolarité	368
4.3.4	Perception de l'implication de leur entourage dans leur scolarité selon les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs.....	372
4.3.5	Perception du travail entre le milieu de suppléance et les parents des enfants accueillis concernant la scolarité	374
4.3.6	Le travail au sein même du milieu de suppléance concernant la scolarité	377
4.4	Chapitre 4. L'orientation étape clé de fixation des destins	379
4.4.1	De faibles attentes partagées	379
4.4.2	Une pluralité d'acteurs participant aux choix d'orientation mais avec des poids variables	385
4.4.3	La formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle, le caractère décisif du niveau scolaire peu perçu	388
4.5	Synthèse	394
5	Partie V. La perspective des mineurs placés et jeunes majeurs : des projets dans une situation de grande vulnérabilité	397
5.1	Chapitre 1. Le vécu général de placement.....	399
5.1.1	Une satisfaction de vie générale mitigée	399
5.1.2	Perception des conséquences de la séparation avec leur milieu d'origine sur leur scolarité.....	402
5.1.3	La dynamique relationnelle au cours du placement.....	406
5.1.3.1	Le sentiment de considération par l'entourage	406
5.1.3.2	Les contacts avec les parents.....	409

5.1.4	Le vécu général des enfants placés comme un facteur de risque pour la scolarité	411
5.2	Chapitre 2. Un vécu scolaire plutôt préservé.....	416
5.2.1	Satisfaction de vie scolaire	416
5.2.1.1	Effets relatifs à la classe et aux enseignants.....	419
5.2.1.2	Effet de la composition de la classe.....	420
5.2.2	Les satisfactions autour de la scolarité	420
5.2.3	Perception de contrôlabilité sur les résultats scolaires obtenus.....	423
5.2.4	Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe	425
5.3	Chapitre 3. Les perspectives d’avenir	428
5.3.1	Les projets professionnels.....	428
5.3.1.1	Présence d’un projet professionnel.....	428
5.3.1.2	Satisfaction des choix d’orientation professionnelle.....	430
5.3.1.3	Projets professionnels et genre	432
5.3.1.4	Comparaison des projets professionnels des jeunes et les métiers imaginés par leurs parents pour eux.....	433
5.3.1.5	Evolution des projets professionnels de l’école primaire à aujourd’hui pour les jeunes de 15 – 17 ans.....	435
5.3.1.6	Comparaison des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans et les CSP de la population générale de référence.....	439
5.3.1.7	Synthèse.....	440
5.3.2	Perception de la dynamique relationnelle soutenante à la sortie du placement	441
5.3.3	Vers la fin de prise en charge	444
5.3.3.1	Les contrats jeune majeur	444
5.3.3.2	Des projets professionnels au devenir incertain	445
5.3.3.3	Des retrouvailles délicates sans filet.....	448
5.3.3.4	Un contexte toujours plus exigeant.....	449
5.3.3.5	Représentations et réalité : un raccord de désillusion	449
5.4	Synthèse	450
	Retour sur hypothèses	453
	Synthèse générale	457
	Conclusion	473
	Bibliographie	475
	Annexes	487

Sigles utilisés

AF : Assistant familial

ASE : Aide sociale à l'enfance

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

DIPC : Document individuel de prise en charge

EE : Educateur en établissement

IME : Institut médico-éducatif

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

JM : Jeune majeur

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MECS : Maison d'enfants à caractère social

MFR : Maison familiale rurale

MS : Milieu de suppléance

PPE : Projet pour l'enfant

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Réf ASE : Référent à l'Aide sociale à l'enfance

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Introduction

Le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance est aujourd'hui un fait bien établi. Ce phénomène est important avec des écarts significatifs par rapport à la population générale. Il est stable avec une même tendance observée concernant ces écarts. Il est persistant dans le temps en étant observé depuis plus de quarante ans, depuis que les études sur le sujet existent. Il est universel, observé quel que soit le territoire en France et présent dans les études internationales.

Les études existantes abordant la scolarité des enfants placés en protection de l'enfance ont mis en avant une situation désavantageuse pour ces derniers, permettant d'asseoir la notion d'inégalités scolaires.

Parmi cette population, un nombre important de jeunes sort du dispositif de placement sans diplôme. Corbillon et al. (1997) mentionnent 38/62 sujets dans cette situation. Crost et al. (2009) notent que 40% sortent sans diplôme contre 15% dans la population générale (Insee). Frechon et al. (2018) relèvent que 44 % des jeunes de 18-19 ans sortis de l'ASE n'avaient aucun diplôme ou le brevet contre 27 % pour les jeunes du même âge issus de parents de milieu modeste.

Les retards scolaires sont fréquents. Pour Corbillon et al. (1997), seul 1/4 des enfants est à l'âge « normal » et ne présente donc pas de retard. Pour Dumaret et Ruffin (1999), seuls 36% des enfants sont à l'heure. Selon Sellenet (1999), seuls 34,4% poursuivent une scolarité conforme aux normes d'âge posées par l'Education Nationale.

Une surreprésentation des filières professionnelles et a fortiori professionnelles courtes est notée. Selon Mainaud (2013), « 78% des enfants hébergés en établissement par l'ASE suivent un enseignement professionnel, contre 33% de l'ensemble des adolescents en second cycle. » (p. 6). Pour Potin (2013), des 60 jeunes se trouvant en second cycle, 14 sont dans un cycle général et technologique, 46 en cycle professionnel. Et de fait, cette surreprésentation des filières professionnelles s'accompagne d'une faible représentation des filières générales et technologiques.

A la suite, un nombre très restreint de jeunes poursuit des études supérieures. Ce taux dépasse rarement les 12% (Bauer et al., 1993 ; Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Mainaud, 2013 ; Frechon et al., 2018).

Par ailleurs, des difficultés sur le plan scolaire sont également mentionnées (Sellenet, 1999 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Dumaret, 2001 ; Denecheau & Blaya, 2013 ; E. Leroux, 2016).

En outre, une proportion importante d'enfants se trouve des classes adaptées ou spécialisées. Pour Corbillon et al. (1997), près de 1/3 des enfants et jeunes ont fréquenté à un

moment une filière spécialisée : pour 24 %, il s'agit d'une classe spécialisée du secondaire (SES, SEGPA, CPPN, CPA¹). Pour Sellenet (1999), au collège, 20,6% des enfants relèvent de SES-SEGPA ou de 6^e/5^e en trois ans. Par ailleurs, 9,7% sont inscrits en établissements de l'enfance inadaptée (IME, IMP, hôpitaux de jour...).

Ce rapide aperçu de la situation en France montre l'ampleur du phénomène. Ces études concordent avec les études internationales.

Les études existantes ont mis en évidence des causes participant à l'explication de ce phénomène. La présence de difficultés avant l'entrée dans le dispositif de placement a été bien souvent relevée comme un facteur explicatif participant à la faiblesse de la scolarité ultérieure. Toutefois, la représentativité de ces difficultés ou encore la nature précise de ces difficultés antérieures sont peu abordées. Au cours du placement, d'autres facteurs ont été mentionnés impliquant le dispositif de placement lui-même, les professionnels du placement, l'enfant accueilli, ses parents ou encore l'école. De plus, il est relevé qu'à la sortie du dispositif les jeunes manquent de soutien pour terminer leurs études.

Cependant, les limites énoncées dans les des études réalisées ont largement freiné la généralisation des résultats. Nous pouvons citer quelques-unes de ces limites telles que l'hétérogénéité des situations en protection de l'enfance, le manque de connaissance de la situation avant le placement, la faiblesse de certains échantillons, la difficulté d'accès à la population étudiée, la centration sur des sources de données restreintes, la perspective des parents restant massivement absente des études, la diversité des pratiques professionnels du placement. L'énonciation de ces limites a aidé à nous orienter dans notre recherche en nous guidant vers les informations manquantes.

Ainsi, si le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance est à présent un fait établi, une théorie explicative globale du phénomène semble plus difficile à énoncer. Comme le note Frechon (2013), les enfants placés représentent une population très hétérogène, les trajectoires de prise en charge à l'Aide sociale à l'enfance sont également variables et les politiques départementales différent, si bien qu'étudier cette population représente un vrai défi. Quoi qu'il en soit, c'est en considérant toutes ces informations que nous proposons notre investigation.

Nous cherchons à expliquer de manière globale la faiblesse de la scolarité des enfants placés. Entre origine, construction et consolidation, comment expliquer les inégalités scolaires touchant les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance ?

¹ SES : Section d'Education Spécialisée ; SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (est la nouvelle appellation des SES)

L'objectif de notre recherche est d'explorer les facteurs explicatifs influençant la qualité des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance et ce afin d'étoffer l'état actuel des connaissances sur ce sujet. Pour cela, nous proposons de suivre l'évolution des parcours scolaires des enfants relevant du dispositif de placement à l'ASE, de la période avant l'entrée dans le dispositif jusqu'à la sortie du dispositif.

La complexité du phénomène que nous étudions se caractérise par un enchaînement de contextes, de situations, d'interactions individuelles entre les différents intervenants et d'interactions collectives entre le système de protection de l'enfance et l'école... C'est bien ce caractère processuel que nous souhaitons étudier, un processus impliquant des causes multifactorielles et à différentes périodes. De plus, notre sujet d'étude s'inscrit dans l'articulation de différents champs disciplinaires tels que les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou encore les politiques sociales. Nous pensons que cette étude globale pourrait nous donner une meilleure compréhension générale du phénomène.

Nous souhaitons étudier le phénomène dans sa globalité en nous intéressant aux comportements des acteurs, aux pratiques des professionnels mais aussi aux représentations de l'ensemble des acteurs, dans une posture compréhensive des comportements. L'étude de la formation des comportements nous amène à accorder aux représentations qui y sont attachées une place centrale dans la compréhension de ceux-ci. Pour Abric (2003), « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. » (p. 207). L'étude des représentations devenait donc pour nous incontournable dans la compréhension des comportements.

La spécificité de notre recherche est d'appréhender la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance sous l'angle spécifique des parcours scolaires. Notre recherche s'inscrit dans un double mouvement d'analyse. Le premier est diachronique linéaire, à savoir l'évolution des parcours scolaires de la période antérieure au placement jusqu'à la sortie du dispositif. Le deuxième est contextuel, systémique et circulaire en ouvrant un dialogue dynamique interposé entre les différents acteurs concernés, individuels ou institutionnels, tout au long de la construction de ce phénomène. Le but est d'incorporer les perspectives des acteurs dans un ensemble de représentations et de comportements permettant d'approcher au plus près la complexité de notre objet d'étude.

Dans une première partie, nous présenterons les théories générales explicatives des inégalités scolaires. Cela permettra de dresser notre cadre général d'exploration des causes des parcours déficitaires des enfants accueillis en protection de l'enfance. Ces théories

générales ont évolué dans le temps. Certaines ont été abandonnées à présent telles que les théories des dons, de l'hérédité génétique... D'autres ont amené un nouvel éclairage en proposant des pistes de compréhension complémentaires. Nous relevons à ce titre les avancées des recherches en neurosciences ces dernières années. Ainsi, ce sont dans ces théories générales qui font consensus et qui ont toujours cours que nous allons inscrire notre investigation.

Ensuite, nous présenterons brièvement l'Aide sociale à l'enfance, le système de protection de l'enfance en France. Nous verrons alors les spécificités de ce contexte qui est à prendre en compte par rapport au cadre général des théories explicatives des inégalités scolaires. Après avoir mentionné quelques chiffres significatifs, nous allons mettre en avant les aspects directement concernés pour notre sujet d'étude. Nous exposerons principalement les conséquences de la maltraitance, des négligences ou des mauvais traitements sur l'enfant, ce qui va influencer le développement de l'enfant et notamment cognitif, les fonctions impliquées dans les situations d'apprentissage de manière générale et par conséquent la scolarité en ce qui concerne notre objet d'étude.

Puis, nous allons reprendre les études réalisées abordant la scolarité des enfants placés pour répertorier plus précisément les facteurs explicatifs mis à jour. Après avoir posé la faiblesse de la scolarité des enfants placés, nous recenserons les causes déjà avancées. Nous ferons aussi appel à la littérature internationale pour élargir notre compréhension. Nous mentionnerons également les limites des études.

De là, nous comparerons les causes avancées dans les études réalisées sur la scolarité des enfants placés avec notre cadre théorique général explicatif des inégalités scolaires pour identifier les causes non encore explorées. Tout cela donnera lieu à une série d'interrogations qui nous guideront dans notre problématique en dégagant les grandes localisations de la construction de ces causes et nos hypothèses. Cette complexité de notre sujet d'étude nous a amenée à envisager une méthodologie spécifique en croisant différentes approches (quantitative, qualitative et analyse de contenu), différents outils (consultation des textes de lois, consultation de dossiers ASE, questionnaires, entretiens individuels), différentes sources de données (détenteurs de l'autorité parentale, jeunes de 15 – 17 ans, assistants familiaux, éducateurs en établissement, référents ASE, jeunes majeurs, les mères des enfants entrant dans le dispositif), différents types de données (discours rapportés des acteurs, données récoltées par nous-même dans les dossiers...) et ce afin d'éclairer autant que possible les angles morts laissés par chaque contribution.

Après cette présentation du cadre de notre recherche dans cette première partie, nous amènerons alors nos résultats et procéderons à l'analyse de nos données selon quatre temps d'investigation :

- La situation antérieure au placement
- L'entrée dans le dispositif de placement
- La situation au cours du placement
- La perspective des mineurs et jeunes majeurs accueillis en protection de l'enfance.

Dans une deuxième partie, nous éclairerons l'antériorité au placement pour mieux comprendre ce qui se déroule ensuite. Pour cela, nous commencerons par tracer les parcours scolaires des enfants durant cette étape. Un des points nouveaux qu'apporte notre recherche est l'éclairage des parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, en ciblant précisément cette population et l'analyse du contexte du milieu d'origine avant le placement. Nous verrons alors les caractéristiques du milieu notamment avec la précision des catégories socio-professionnelles ou encore leur capital scolaire, les représentations et les pratiques des parents concernant l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Nous verrons que derrière les difficultés scolaires antérieures au placement, s'organise un contexte de construction d'inégalités encore mal connu en protection de l'enfance et comment celles-ci peuvent avoir une incidence sur la suite des parcours.

Dans une troisième partie, nous regarderons comment la question de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement est traitée institutionnellement. Pour cela, nous avons consulté le Code de l'Education. Toutefois, le point central de cette troisième partie porte sur le système de protection de l'enfance. Nous analyserons comment l'Aide sociale à l'enfance en tant qu'institution prend en compte la scolarité des enfants du dispositif de placement, qu'il s'agisse de l'analyse du Code de l'action sociale et des familles, des dossiers individuels de l'enfant au service ASE, des politiques d'accompagnement de la scolarité, des caractéristiques de milieu de suppléance qu'elle propose. Enfin, nous verrons ce que l'entrée dans le dispositif implique pour les parcours scolaires des enfants.

Dans une quatrième partie, nous verrons l'évolution des parcours scolaires durant le placement. Notre étude met à jour des améliorations mesurées des parcours scolaires et des dynamiques de progression de parcours nouvelles, cela aussi rendu possible grâce à l'éclairage de la situation avant l'entrée dans le dispositif. Au cœur de la mesure de placement où se déroule la scolarité, nous proposerons un regard croisé des différents acteurs : les parents, les mineurs en fin de parcours à l'Aide sociale à l'enfance, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents à l'Aide sociale à l'enfance et les jeunes majeurs. Nous tenterons de répondre notamment à ces questions concernant la scolarité : Qui fait quoi ? Selon quel poids d'action ? Avec quelles représentations en arrière-plan de l'action

? Avec quelles pratiques professionnelles ? Avec quelle implication des parents ? Avec quels effets ?

Notre étude traitant des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance, nous la terminerons par l'accent mis sur la perspective des mineurs et jeunes majeurs relevant du dispositif. Dans une cinquième partie, nous focaliserons notre attention sur leur perspective. Nous verrons ce qu'ils peuvent nous dire de plus sur leur scolarité par rapport aux parties précédentes, ce qu'ils disent sur leur vécu de placement et sur leur vécu de parcours scolaire. Nos résultats montrent la forte présence de projets professionnels chez les jeunes mais dans un contexte de grande vulnérabilité à la veille de leur sortie du dispositif de placement.

A chaque temps de ce développement, nous relèverons les facteurs qui peuvent avoir une incidence sur les parcours scolaires. Nous verrons s'ils constituent un facteur de protection pour la scolarité, s'ils sont aidants pour la scolarité, ou s'ils sont neutres et n'ont pas d'incidence sur la scolarité, ou enfin, au contraire, s'ils constituent un facteur de risque et accentuent les difficultés.

Enfin, nous ferons la synthèse de notre recherche en récapitulant l'ensemble des facteurs explicatifs des trajectoires scolaires déficitaires des enfants accueillis en protection de l'enfance que nous aurons trouvés. Nous verrons comment cette analyse diachronique et systémique amène de nouvelles perspectives dans la compréhension globale de notre objet d'étude. Puis nous reviendrons sur nos hypothèses avant de conclure.

1 Partie I. Revue de la littérature

L'état de la recherche pose le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance comme un fait bien établi. Pour en comprendre les causes, nous nous tournons vers le cadre général des théories explicatives des inégalités scolaires. Puis, nous présenterons les mesures de placement afin de cerner les spécificités de ce contexte. Enfin, nous citerons les études réalisées qui abordent la scolarité des enfants placés. Cela nous amènera à identifier les causes déjà mentionnées ce qui, en comparaison avec le cadre théorique général explicatif, débouchera sur une série d'interrogations concernant les pistes non encore explorées. Ces interrogations vont guider notre problématique et, au regard du cadre théorique général, nous poserons nos quatre hypothèses. Pour terminer cette première partie, nous déroulerons notre méthodologie qui, résultant d'une combinaison d'approches, d'outils et de modes de recueil de données, nous aidera à appréhender notre objet d'étude dans sa complexité.

1.1 Chapitre 1. Les théories explicatives des inégalités scolaires

Après un précis conceptuel sur la notion d'inégalités scolaires, nous développerons l'implication des conditions dans lesquelles s'acquièrent les savoirs. Dans le contexte social et environnemental réside une part significative des explications des inégalités scolaires. Ensuite, nous verrons comment l'individu se dégage une marge de manœuvre dans ce contexte où il peut faire valoir son action influençant sa trajectoire. Enfin, nous verrons comment l'école confirme ces inégalités qui ont commencé à se dessiner dans le milieu social mais aussi comment, elle aussi, elle est imbriquée dans un système plus large de contexte socio-économique et d'inégalités de territoire.

1.1.1 Précis conceptuel de la notion des inégalités scolaires

Nous retenons l'apport de Felouzis qui propose une présentation des contours de la notion des inégalités scolaires (2014, pp. 26-37). L'auteur parle tout d'abord des inégalités d'accès à l'école. Selon lui, dès lors où l'obligation scolaire est posée pour tous, on ne peut plus parler d'inégalité d'accès à l'école, ce qui est le cas en France pour le primaire et le secondaire. Cette situation actuelle est le résultat d'une longue marche au niveau historique. Toutefois, lorsqu'une catégorie d'élèves donnée se retrouve moins ou plus aux niveaux supérieurs ou dans certaines filières plus ciblées, cette question peut être posée en termes d'inégalités d'accès, non plus à l'école de manière générale, mais cette fois-ci d'accès aux niveaux supérieurs ou d'accès à telle ou telle filière donnée. Ainsi, nous pourrions nous interroger sur ce qui fait que les enfants ayant une expérience de placement se retrouvent

toujours moins dans les niveaux supérieurs par rapport aux autres jeunes dans la population générale ou encore sur ce qui fait qu'ils se retrouvent toujours plus dans les filières professionnelles par rapport aux élèves de la population générale.

L'auteur mentionne ensuite les inégalités des conditions de scolarisation. Il note l'influence de ces conditions avec, d'une part, les inégalités de conditions de scolarisation propres au milieu social d'origine de l'élève qui influencent la nature des parcours scolaires, les orientations et l'accès réel à l'éducation, mais également les conditions de scolarisation dans les établissements scolaires qui offrent des conditions d'apprentissage différentes, avec notamment la différence des moyens alloués aux conditions d'apprentissage selon les établissements (par exemple, les zones d'éducation prioritaire...).

Viennent ensuite les inégalités de réussite aux diplômes. Les diplômes étant des modes de certification des acquis des élèves et des étudiants, l'accès à ces diplômes traduit en fait la distribution des acquis nécessaires pour les réussir parmi les étudiants. La démocratisation de l'école ne certifie pas l'égale distribution des étudiants dans les différentes filières. Ainsi, les inégalités se creusent. De l'inégale répartition des étudiants dans les filières selon leur origine sociale, l'inégal accès aux diplômes certifie l'inégale distribution des acquis chez les étudiants pour lesquels la réussite à un diplôme élevé vient comme une clé qui ouvre vers des positions sociales plus favorisées.

Avec les inégalités d'acquis et de compétences scolaires, Felouzis note qu'au sein d'une catégorie donnée, par exemple, les reçus à un diplôme donné, on peut noter une différence d'acquis et de compétences scolaires. En ce sens, cette inégalité représente une mesure plus fine que la réussite aux diplômes. Les études sur la scolarité des enfants ayant une expérience de placement traduisent des acquis et des compétences scolaires moindres notamment avec un nombre d'enfants important ayant des retards scolaires au sein de cette population.

Au fil du temps, le champ d'étude de ces inégalités s'est élargi amenant à considérer les inégalités d'acquis non cognitifs et de bien-être. Felouzis note l'intérêt grandissant pour les dimensions connexes telles que la citoyenneté, le bien-être scolaire, le bonheur ressenti par les élèves et le climat des établissements, apportant de nouvelles informations sur les inégalités scolaires. De plus en plus d'études s'intéressent à la question du bien-être à l'école.

Après ce précis conceptuel, nous pouvons à présent énoncer les théories générales explicatives de ces inégalités. Nous commençons par l'appartenance sociale qui est relevée comme centrale dans l'état de la recherche.

1.1.2 Des conditions différentielles d'acquisition des savoirs

1.1.2.1 *Appartenance sociale et trajectoires scolaires*

Aujourd'hui, l'état de la recherche s'accorde à attribuer à l'origine sociale une place centrale dans l'explication des inégalités scolaires. Au milieu social sont rattachées tout un certain nombre de caractéristiques, de représentations et de pratiques différentielles selon le milieu, qui s'organisent de manière complexe et qui vont influencer les trajectoires scolaires.

A partir du milieu des années 1960, Bourdieu et Passeron ont traité de la question des inégalités scolaires en lien avec des facteurs sociaux. Plus tard, se démarquant de la prédominance du déterminisme social, Boudon est venu réhabiliter une certaine marge de manœuvre individuelle avec les choix opérés par les familles. Dans le sillage de ces fondements théoriques des inégalités scolaires, d'autres auteurs sont venus enrichir, développer et préciser ces premiers points d'ancrage.

Pour Bourdieu et Passeron (1964/2002), les inégalités scolaires sont liées à des facteurs sociaux que l'école ne ferait que confirmer. Les inégalités induites par le milieu seront ensuite légitimées par l'école. L'école procède à une élimination sélective où la force d'élimination s'accroît à mesure que l'on va vers les classes les plus défavorisées (p. 11). Pour les auteurs, les inégalités face à l'école se construisent très tôt au sein des familles. Dès les premières années de scolarité, l'inégale répartition du capital linguistique transmis par les familles joue un rôle de sélection. Plus on descend dans les classes sociales, plus on s'éloigne des attendus de l'école et plus la sélection est forte (1970/2002, pp. 91-92). De plus, l'école, suivant la culture légitime imposée arbitrairement par les classes dominantes qui l'ont mise en place, devient un outil de reproduction des inégalités sociales (1970/2002).

Ensuite, Bourdieu et Passeron (1964/2002) notent le poids considérable de l'hérédité culturelle agissant au détriment des exclus du fait-même de leurs propres actions et ce sans même la nécessité d'avoir conscience des mécanismes en jeu (p. 43). Tout au long du parcours scolaire, la plupart des exclus des études le feraient selon une logique auto éliminatoire et ceux qui n'ont pas été exclus par cette logique le seraient à la sélection par l'examen qui opère également selon une logique éliminatoire de classe (1968).

De plus, le choix des filières participerait à « une élimination différée » dans le sens où les classes défavorisées se dirigeraient vers des filières qui offrent le moins de chance d'accéder au degré suivant (1968).

Bien que le capital économique participe à la réussite scolaire, c'est surtout la dotation en capital culturel et en capital social qui est déterminante. Les classes populaires se

caractériseraient par une faible possession en capital économique et capital culturel. (Bourdieu, 1979, pp. 140-141).

Boudon (1990/2000) évoque également des facteurs sociaux pour expliquer l'inégalité des chances scolaires. Selon lui, cette inégalité devant l'École est perçue comme illégitime, importante et persistante. Par ailleurs, il note l'universalité et l'intensité de ces inégalités. C'est ce que nous retrouvons dans la revue des études réalisées en France et sur le plan international concernant la faiblesse de la scolarité des enfants ayant une expérience de placement. Pour l'auteur, identifier les causes de ce phénomène n'est pas suffisant, il est également nécessaire de déterminer l'importance respective des causes de ces inégalités et leur articulation. Il retient que l'inégalité des chances scolaires est forte et qu'elle varie en fonction du statut mais aussi en fonction du diplôme des parents. Il rappelle que la valorisation accordée à l'école diffère selon les milieux sociaux. De ce fait, « la motivation pour l'école tend en moyenne à décroître avec le niveau social du milieu d'origine. » (p. 12). Le niveau de langage utilisé en famille influence la manière dont l'enfant va aborder le travail que lui propose l'école. L'école tend à adopter les valeurs des classes sociales élevées par qui elle a été modelée. D'autres facteurs explicatifs sont avancés comme le coût de l'éducation, la perception des avantages futurs de l'éducation ou encore l'influence du rang dans la « phratrie ».

Boudon reprend l'idée développée par Bourdieu et Passeron du facteur social explicatif des inégalités des chances avec la grande variation du niveau de réussite en fonction du milieu d'origine de l'individu. Les retards scolaires varient selon le milieu d'origine, sont plus élevés chez les enfants d'ouvriers que chez les enfants de cadres supérieurs. Il soutient les théories « du handicap cognitif et culturel qui caractérise les milieux "défavorisés" ... » (1990/2000, p. 15).

Boudon défend l'idée que l'influence de l'origine sur l'orientation dépend de la réussite de l'élève. Cette influence diminuerait à mesure que la réussite de l'élève est bonne. Il note également l'influence de l'âge sur l'orientation. « L'influence de l'âge sur l'orientation est modérée lorsque la réussite est bonne et augmente à mesure que la réussite est plus précaire. » (p. 17). A cela s'ajoute le poids de la perception des risques encourus sur les décisions d'orientation associé aux coûts que représente une orientation donnée, coûts qui n'ont pas le même poids selon le milieu, plus lourds à supporter pour les classes défavorisées. L'âge et le coût d'une orientation nous interpellent d'autant plus que les enfants relevant du dispositif de placement présentent majoritairement des retards scolaires et que les ressources financières autour paraissent limitées.

Ainsi, Boudon trace le lien entre les variables : origine sociale, âge, réussite et orientation. Résumant les études antérieures, il souligne deux mécanismes fondamentaux :

1) d'une part, le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages / désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard ; 2) d'autre part et indépendamment, la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. (p. 20)

Pour l'auteur, le facteur de la variabilité de l'appréciation des coûts et avantages de l'investissement scolaire selon les milieux est plus important que le facteur du handicap cognitif et culturel selon le milieu. Il note le caractère exponentiel de la différence de l'appréciation des risques, coûts et avantages qu'il considère déjà en elle-même comme principale cause des inégalités scolaires. « ... l'autosélection est d'autant plus forte qu'on descend plus bas dans l'échelle des classes. » (1990/2000, p. 23). Il note par ailleurs que l'école s'oppose peu aux choix des familles formulés aux paliers d'orientation, choix ayant déjà fait l'objet d'une autosélection familiale. En cela l'école viendrait renforcer cette logique familiale. Ainsi, tout en considérant les facteurs sociaux comme participant à expliquer les inégalités des chances, Boudon se démarque de la thèse de la prédominance d'un trop grand déterminisme développée par Bourdieu et Passeron, en réhabilitant le poids des familles au travers des comportements qu'elles adoptent et des choix qu'elles font.

Ainsi, les théories de Bourdieu et Passeron, de même que celle de Boudon, amènent à considérer avec une grande attention l'appartenance sociale, le capital culturel des parents, le niveau de réussite des élèves, les retards scolaires, retards que nous savons fréquents parmi la population que nous étudions, les coûts que représente une orientation donnée dans les trajectoires scolaires, les choix et les comportements des familles.

1.1.2.2 Précisions sur les positions sociales

La dénomination des positions sociales nécessite des précautions tant certains termes ont soulevé des controverses. Périer (2010) propose une appréhension que nous allons retenir pour notre étude. Il précise les contours du monde populaire, en admettant par ailleurs des contours en évolution. Selon lui, il est nécessaire de prendre en compte la combinaison de deux variables, à savoir la position sociale et le niveau de diplôme du ou des parents vivant avec l'enfant, pour saisir au plus près le rapport à l'école du monde populaire et les différentes formes du lien entre l'école et ce milieu. Pour l'auteur, la :

position sociale, représente à la fois un indicateur socioéconomique (revenus) et de statut d'activité au travers des fonctions d'exécution justifiant alors le regroupement des ouvriers et des employés. L'autre variable désigne le niveau de diplôme du ou des parents vivant avec l'enfant considéré notamment comme un indicateur du degré de proximité entre la culture scolaire et la culture familiale. (p. 39)

Nous pouvons à présent regarder de plus près ce qui découle de cette appartenance sociale.

1.1.2.3 *Les pratiques familiales*

Nous avons vu que l'origine sociale occupe une place centrale dans l'explication des inégalités scolaires. Au milieu social sont rattachées des caractéristiques, représentations, pratiques différentielles selon le milieu, qui s'organisent de manière complexe et qui vont influencer les trajectoires scolaires. Duru-Bellat et al. (2018) soulignent le poids des pratiques éducatives familiales dans les destinées scolaires et qui compteraient même davantage que l'origine sociale même si les deux facteurs sont liés (p. 181).

Pourtois et Desmet (2007) soulignent le poids considérable du milieu social et familial sur l'intégration scolaire des enfants. Pour les auteurs, la famille influence le développement de l'enfant qui, à son tour, influence ses acquisitions scolaires. Selon eux : « La famille exerce (directement ou indirectement *via* le développement de l'enfant) près de 85% (70,63% + 13,63%) de la variance de l'adaptation scolaire. » (p. 87). Les auteurs précisent les caractéristiques liées à la famille qui tiennent « aux comportements éducatifs, aux attitudes éducatives, aux traits de personnalité du parent, au statut et à l'environnement social. » (p. 87). Desmet et Pourtois (1993), cités par Pourtois et Desmet (2007), montrent que ce déterminisme lié aux caractéristiques sociales et familiales est solidement ancré et opérant, puisque, selon eux, quinze années d'école ne permettent pas de le rompre (pp. 87-89). Cet ancrage nous interroge à plus forte raison. Que devient ce déterminisme lié aux caractéristiques sociales et familiales lors du passage du milieu d'origine de l'enfant à son milieu de suppléance concernant la scolarité ?

Pour Pourtois et Desmet (2004/2010), les caractéristiques liées à la famille et surtout l'éducation implicite qu'elle véhicule s'avèrent de puissants déterminants sur le développement cognitif de l'enfant, de son intégration scolaire et de ses acquisitions scolaires. Selon eux, les théories implicites du développement et de l'éducation renvoient, s'agissant des parents, à

« une conception personnelle (expérientielle) qui met en œuvre les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs et les intentions de pratiques relatives aux besoins et aux processus de développement de leurs(s) enfant(s). » (p. 12). Les auteurs posent au départ l'existence d'un « projet parental pour l'enfant » (p. 113). Ce projet est lié à l'enjeu scolaire que les parents ont intériorisé. Ces représentations vont ensuite guider leurs pratiques avec l'intention de transmettre ce projet à leur enfant.

La théorie de l'éducation implicite reconnaît également l'action individuelle de l'enfant. L'enfant va s'approprier cette éducation implicite au travers d'un apprentissage implicite et va autoriser une certaine plasticité du système de transmission, d'interprétation et d'appropriation du contenu de cette éducation. Le milieu influence le développement de l'homme. Les comportements éducatifs des parents sont donc primordiaux, l'histoire familiale également. L'enfant ou le jeune en retour doit aussi « mener un travail d'intériorisation, d'incorporation et d'interprétation pour concrétiser les efforts parentaux. » (Pourtois & Desmet, 2004/2010, p. 114).

Nous pouvons nous intéresser davantage au projet parental qui guide les pratiques des parents.

1.1.2.4 Projet parental, attentes, aspirations et ambitions scolaires

Le projet parental tient une place importante dans les pratiques familiales. Pour De Gaulejac (1987), les parents vont construire un projet pour leur enfant entre projection pour leur enfant, c'est-à-dire attribuer à l'enfant ce qui vient d'eux, et un but à atteindre. Pour l'auteur, :

L'héritage opère comme structure de transmission qui situe le cadre dans lequel chaque enfant est inscrit. Sur cette base s'étaye le projet parental, c'est-à-dire l'ensemble des représentations que les parents se font de l'avenir de leurs enfants. Les parents ont des projets sur le devenir de leur enfant ; ils désirent qu'il se conforme à l'image qu'ils projettent en lui ; ils lui proposent des buts à atteindre, des objectifs de vie. » (p. 53).

Selon De Gaulejac (1987), le projet parental donne une impulsion qui conditionnera la trajectoire ultérieure de l'enfant (p. 54). Par ailleurs, l'auteur attribue à l'individu une marge de manœuvre individuelle avec la possibilité ou pas de s'éloigner du milieu social d'origine.

Terrail (2002) souligne le rôle important de l'ambition scolaire selon le milieu d'appartenance dans l'explication des inégalités des chances. Selon lui, : « Les inégalités scolaires sont donc toujours redevables au différentiel d'ambition sociale des familles. » (p.47). Il parle également des attentes des enseignants et de la façon dont l'enfant reçoit ces attentes que nous verrons un peu plus loin.

Duru-Bellat (2007) relève l'importance fondamentale d'attentes fortes par rapport aux élèves. L'auteur indique : « Les recherches sur les pratiques qui comptent en matière d'efficacité soulignent toute l'importance fondamentale d'attentes exigeantes par rapport aux élèves. Mais ces attentes sont de fait fortement modulées par l'appartenance sociale des élèves... » (p. 184).

Pour Ichou et Van Zanten (2010), tout en reconnaissant l'importance de l'influence du milieu économique, social et culturel des individus, l'implication scolaire parentale est pensée comme un phénomène multidimensionnel influencé par les aspirations scolaires parentales ainsi que le capital scolaire des parents. Les auteurs précisent que les aspirations scolaires parentales s'ajustent aux résultats scolaires de l'enfant. Ils rappellent la complexité des pratiques et des représentations sociales entre les faits observables et les représentations qui les sous-tendent. Pour les auteurs, :

les aspirations scolaires des parents constituaient, partiellement au moins, une variable intermédiaire entre le capital scolaire des parents et le niveau académique des enfants, dans les quartiers populaires. Au-delà des pratiques visibles, c'est donc l'importance accordée par les parents à la scolarité et les espoirs qu'elle alimente qui sont, dans une certaine mesure, les moyens de la transmission du capital scolaire. » (p. 89).

Les attentes des enseignants, quant à elles, s'articulent avec celles des parents. Pour Duru-Bellat (2002), en plus de sa pratique quotidienne, les « effets d'attente » du maître sont aussi décisifs. Celui-ci « est plus efficace s'il est convaincu que ses élèves peuvent progresser. » (2002, p. 124).

Par ailleurs, chez l'enseignant, les représentations de réussite attribuées à un milieu donné et les attentes associées contribuent à reproduire les inégalités. Pour Terrail (2002), à l'école, les attentes que les enseignants nourrissent à l'égard des élèves vont influencer leurs parcours scolaires. L'auteur note : « Le jugement porté sur l'élève va d'abord se traduire en décisions qui influent directement sur son cursus ... » (p.77), que ce soit au travers des notes, des appréciations, des choix d'orientations. L'auteur interroge les effets symboliques de l'étiquetage ou comment un jugement porté sur un élève peut influencer une décision prise à

son égard et qui va à son tour influencer un cursus scolaire. Terrail parle également des effets des attentes positives ou négatives du maître sur l'élève, qui en retour va réagir à ce mouvement initial, d'où l'influence de la nature de ce mouvement initial (2002, pp. 89-90). A cela, il ajoute que « les élèves d'origine populaire résistent moins aux étiquetages stigmatisants que leur confrontation aux savoirs se passe difficilement. » (2002, p.97).

Duru-Bellat et al. (2018) interrogent la notion de projets scolaires ou professionnels chez les écoliers. Pour les auteurs, les écoliers « sont sous la double dépendance des parents et des enseignants qui forment des projets pour eux et dont l'approbation et l'appui sont indispensables pour donner forme à leurs intentions. » (p. 206). Les auteurs notent « des différences importantes dans les choix effectifs en fonction de l'appartenance sociale qui résultent de l'influence conjuguée des verdicts scolaires et des influences familiales... » (p. 207). A niveau de réussite similaire, les collégiens des classes moyennes et supérieures seront encouragés à poursuivre vers la voie générale alors que ceux des milieux populaires le seront vers la voie professionnelle.

Nous poursuivons en proposant de déplacer notre focale et d'appréhender ces pratiques non plus du côté de ceux qui les dispensent mais du côté de ceux à qui sont adressées ces pratiques, de ceux qui bénéficient de ces pratiques, qui les reçoivent.

1.1.2.5 Appropriation de ces projets par l'enfant

Nous nous intéressons à présent au devenir de l'impulsion de ces projets donnée du côté de l'environnement sur l'enfant à qui est adressée cette impulsion.

Pour Perrenoud, l'élève se situe au carrefour de trois types d'influence : sa famille et le groupe social dont elle fait partie (les milieux extrascolaires), le milieu scolaire (classes, enseignants) et le groupe de pairs, les autres élèves (1994/2013, p. 172). Même si le cadre matériel a son importance, ce sont surtout les conduites des autres et leurs attentes normatives qui forment les dispositions qui guident les représentations et les pratiques de l'individu.

Pour Terrail (2002), le différentiel d'ambition scolaire des parents et ce en fonction de l'appartenance sociale participe à expliquer les inégalités de parcours. Par ailleurs, il considère également les attentes des enseignants en reprenant les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) et de Becker (1963). Rosenthal et Jacobson (1968) soutiennent « la thèse de l'existence d'un processus efficace d'intériorisation par les élèves des attentes développées à leur égard. » (Terrail, 2002, p. 87). Puis recourant à la théorie interactionniste de l'étiquetage exposée par Becker (1963), Terrail relève : « L'élève perçoit ces signes, en réalise

progressivement la signification ; puis si ces attitudes persistent, finit par réorganiser son image de soi et adapter son comportement en conséquence. » (2002, p. 87). Pour cela, en situation scolaire de la classe, il est nécessaire que le maître persiste dans son attitude et que l'élève « ne soit pas en mesure d'opposer une résistance suffisante à la restructuration identitaire qu'on lui suggère. » (p. 90). L'enfant va ajuster son comportement face aux attentes et aux aspirations que son entourage nourrit à son égard.

Ainsi, il ne suffit pas de nourrir des attentes, ambitions et aspirations pour un enfant. Il est nécessaire par ailleurs, qu'en retour, celui-ci les accepte et les intériorise. S'il existe bien des attentes, aspirations et ambitions scolaires familiales différenciées selon le milieu d'appartenance, en miroir, nous relevons une appropriation individuelle différenciée selon l'enfant à qui sont adressées ces intentions. Loin d'être un instrument agi des ambitions d'autrui pour lui, l'enfant occupe une place active dans ces jeux d'ambitions.

Les aspirations, les attentes et les ambitions scolaires s'avèrent donc être des facteurs d'influence importants dans les trajectoires scolaires. Des études réalisées sur la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement, ce facteur est pourtant peu exploré. De faibles attentes et ambitions des éducateurs en établissement sont relevées par Denecheau (2013) et Denecheau et Blaya (2014). Des attentes, des aspirations et un investissement plus élevés en famille d'accueil que les accueils collectifs sont mentionnés par Potin (2013). Pour Anton Philippon (2017), des normes et des valeurs « d'une classe sociale populaire qui croit en l'ascension sociale possible par l'école à condition de travailler dur pour y parvenir sont partagées par certaines familles d'accueil pour les enfants en situation d'accrochage scolaire. De ces informations, nous nous interrogeons sur les représentations générales des aspirations, attentes et ambitions scolaires de l'ensemble des acteurs participant à la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement.

1.1.2.6 L'implication parentale

L'implication parentale dans la scolarité est aussi un aspect qui a été explorée dans sa relation avec les performances scolaires de l'enfant. Elle peut être appréhendée au travers de pratiques différentes. Tazouti (2014), reprenant les études réalisées, retient que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (IPSE) est reliée positivement aux performances scolaires de l'enfant. Notant les travaux de Crimm (1992), il retient que l'effet de l'implication parentale fluctue selon les stades scolaires avec un effet plus important en primaire. De l'étude de Rosenzweig (2000), c'est la dimension du « soutien parental » que l'auteur souligne comme significatif. En outre, Tazouti mentionne l'étude de Senechal (2006) qui relie positivement la participation plus active des parents et les progrès des enfants. L'implication parentale dans la scolarité recouvre une diversité de pratiques parentales qui sont aussi à considérer dans

leur contexte. Trois lieux d'implication parentale sont mis en avant : la maison, l'école et la communauté.

Tazouti retient de ces études une baisse de l'IPSE à l'adolescence, sauf en cas de difficultés scolaires, baisse caractérisée surtout par une diminution du temps consacré à l'aide aux devoirs. Le besoin d'autonomie des adolescents ainsi que l'augmentation des difficultés scolaires sont avancés comme explication avec plusieurs précisions. Cette baisse serait quantitative et non qualitative.

Au final, de son travail de méta-analyse d'études réalisées dans ce domaine, Tazouti conclut que l'IPSE a des effets faibles à modérés sur les performances scolaires mais que son influence est bien plus large que le rendement scolaire et concerne également le bien-être et les compétences sociales de l'enfant, notamment ses attitudes et son comportement.

1.1.2.7 Les choix et les stratégies des familles

Avec Boudon nous avons vu le poids des choix et des stratégies des familles. Van Zanten (2009/2016) rejoint cette idée en indiquant par ailleurs que ces choix sont aussi sous influence. Pour l'auteur, les inégalités scolaires sont également renforcées par les choix des familles, des choix socialement différenciés de filières et d'établissements. D'abord, les connaissances sur les filières secondaires et supérieures diffèrent selon les milieux où les familles de milieux favorisées peuvent activer un plus large éventail d'informations servant à façonner les jugements sur ces filières par rapport aux familles défavorisées. Ensuite, alors que dans les familles populaires ce sont plutôt les enfants qui formulent ces choix, dans les familles des classes supérieures les parents exercent un fort contrôle sur ces choix afin d'offrir à leurs enfants de meilleures conditions d'apprentissage que leur lieu de résidence les amènerait à avoir (2009/2016, p. 199). De même, les choix d'options facultatives ou encore le choix d'établissements privés font aussi partie d'une logique de distinction. Pour Reay (2001), cité par Duru-Bellat et al. (2018), les familles des milieux populaires, de par leur méconnaissance du système d'enseignement accorderaient davantage une autonomie de décision à leurs enfants. (p. 206).

1.1.2.8 Une non maîtrise des codes en vigueur à l'école

Bourdieu et Passeron (1970/2002) ont mis en avant la proximité de l'école avec les valeurs des classes dominantes qui l'ont mise en place. Lahire (1993) appuie l'idée de la domination de classes spécifiques. Pour lui, « l'échec scolaire » serait dû à la non-maîtrise des codes véhiculés par ces classes et que la notion même d'échec serait définie à partir de ces repères imposés par les classes dominantes. Selon lui, « l'échec scolaire est le produit

d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination ... d'une non-maîtrise de formes sociales dominantes spécifiques. » (p. 58). Périer (2012) rejoint cette idée en notant le sentiment de disqualification des parents des classes populaires face à l'école. Selon lui, les familles populaires « prennent conscience de l'enjeu scolaire sans connaître les règles du jeu ni disposer de ressources suffisantes ou vraiment efficaces (culturelles, économiques...) pour "jouer" au mieux de leurs intérêts. » (p. 26). Selon Périer (2005), cet enjeu scolaire se traduirait par la représentation d'un accès à l'emploi de plus en plus dépendant de la scolarité. Mais aussi, les familles populaires ne disposeraient pas de ressources culturelles adaptées pour lutter contre la domination de l'école afin d'améliorer les chances scolaires de leurs enfants. Périer (2010) remet en question l'efficacité des pratiques des parents des milieux populaires dans le suivi ou le soutien de la scolarité de leurs enfants. Les parents ont des moyens limités ou ponctuels. (p. 71). Selon l'auteur, les familles populaires n'anticipent pas toutes les effets de leur mobilisation scolaire et donc leur mobilisation n'a pas une valeur stratégique. Pour lui :

les familles populaires sont davantage soumises à des contraintes nécessitant d'opérer des ajustements au coup par coup, au mieux des faibles ressources et marges d'action dont elles disposent, surtout en matière scolaire où leur méconnaissance et leur manque de compétence limitent leur pouvoir d'anticipation et de projection dans l'avenir. (p. 72-73)

Des recherches réalisées, Poullaouec (2010) souligne l'intensité de la préoccupation scolaire dans les classes populaires en interrogeant leurs capacités à soutenir efficacement leurs enfants. De l'enquête réalisée en 2003 par l'INSEE, l'auteur note un écart très important entre l'ambition des parents ouvriers et la réalité des parcours de leurs enfants ; ce qui l'amène à s'interroger sur « l'efficacité des ressources que les parents peuvent transmettre et mobiliser dans le suivi scolaire de leurs enfants et à prendre la mesure de leur implication pratique dans l'affaire. » (pp. 46-47).

Le Pape et Van Zanten (2009/2016, pp.185-205) éclairent sur la nature des différences de socialisation familiale et de ses répercussions sur la réussite scolaire. L'éducation reçue au sein de la famille peut être un atout ou un handicap important pour la réussite scolaire. Ces pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité différentes sont source d'inégalités. D'une relation parent/enfant conçue sur le mode de la hiérarchie dans les milieux populaires avec des frontières très marquées entre le statut de l'enfant et du parent, cette conception va se déplacer vers une valorisation de l'initiative et de l'autonomie dans les classes moyennes et supérieures. L'école étant plus proche de ces dernières valeurs, cela constitue un avantage pour les enfants de classes moyennes et supérieures.

Millet et Thin (2005) posent la question sociale chez les collégiens en rupture scolaire, processus extrême de l'inégalité scolaire. Les auteurs notent chez les familles de ces collégiens dont ils ont étudié les parcours des logiques de socialisation qui entrent en contradiction avec les logiques scolaires. Ces contradictions portent sur « des formes d'obéissance et d'autorité, du rapport aux formes objectivées de culture et à la culture scolaire que du point de vue encore des dispositions temporelles. » (p. 291). Selon eux, les tensions entre les logiques des familles populaires et les logiques scolaires produisent des effets scolaires négatifs.

1.1.2.9 La place prépondérante des mères

La place des mères est un élément important dans la construction des inégalités, qu'il s'agisse de leur niveau d'études et de diplôme, de leur statut d'activité, de leurs pratiques quotidiennes ou encore de leur investissement scolaire.

Cacouault-Bitaud et Œuvrard notent le fort lien entre réussite scolaire de l'enfant et niveau d'études des parents et encore plus fortement avec celui de la mère et ce, au-delà de la catégorie socioprofessionnelle (1995, p. 50). Pourtois et Desmet (2004/2010) relèvent le rôle fondamental de la mère dans la réussite des enfants. Pour les auteurs, des caractéristiques liées à la famille, c'est surtout le comportement des mères et leur investissement scolaire, explicites ou implicites, corrélé à leur niveau de diplôme et leurs compétences scolaires qui jouent un rôle fondamental. Pour Poulet-Coulibando, c'est surtout l'absence de diplôme maternel, plus que celui du père, qui augmente le risque de sortir sans qualification (2005, p. 23).

Gouyon (2004) note que les mères passent plus du double de temps que les pères à aider leurs enfants dans leurs devoirs, que ce sont les femmes les moins diplômées qui y accordent le plus de temps et par ailleurs, que le soutien est plus marqué en primaire. Plus les parents ont eux-mêmes suivi des études et plus l'aide aux devoirs peut se poursuivre plus tardivement dans la scolarité. Les mères non diplômées consacrent plus de temps que les mères diplômées à l'aide aux devoirs. Les mères inactives également aident beaucoup leurs enfants. Selon l'auteur, près des 3/4 des parents sont satisfaits du soutien qu'ils procurent à leurs enfants dans ce domaine, même si parallèlement à cela 1/5 des parents se sentent incompétent à cette tâche, sentiment fortement lié à leur niveau scolaire.

Pour Caille et Rosenwald (2006), le niveau d'études de la mère a une influence sur les retards scolaires et est plus important que le niveau d'études des pères ou encore l'origine sociale (p. 119). Duru-Bellat souligne aussi que le niveau de formation des mères est plus important que celui des pères sur la réussite de l'enfant mais aussi l'exercice d'une activité professionnelle (2007, p. 177). Perrier note aussi la place centrale de la mère concernant la

socialisation et la scolarisation et souligne le statut d'activité comme un facteur déterminant dans les variations du rapport à la scolarité et à l'école (2010, p. 39).

Ainsi, nous pouvons retenir tout d'abord que les mères s'impliquent plus que les pères dans l'aide aux devoirs de leurs enfants. Ensuite, les positions inégales des mères, qu'il s'agisse de leur niveau d'études, leur niveau de diplômes ou leur statut d'activité influent sur l'accompagnement de l'aide aux devoirs qu'elles fournissent à leurs enfants. Les études réalisées sur la scolarité des enfants ayant une expérience de placement donnent peu d'indications sur ces aspects si ce n'est le statut d'inactivité fréquent des parents.

1.1.2.10 Les tâches scolaires à réaliser en dehors de l'école comme source d'inégalités

Dans la continuité de la particularité de la place des mères dans l'accompagnement des tâches scolaires réalisées au domicile, nous pouvons nous attarder sur l'enjeu que représente cet espace.

Selon Barrère (2009), même si la classe reste certes le lieu dédié pour le travail scolaire, celle-ci est inégalement investie. L'auteur considère le domicile familial comme un lieu central du travail scolaire. Les tâches scolaires à réaliser à la maison sont très discutées ainsi que leur efficacité. Toutefois, ce travail scolaire se décline dans des conditions très différentes, sources d'inégalités et faisant appel à des « tuteurs » très différenciés pouvant les faciliter. D'autres lieux comme les centres sociaux ou encore des espaces associatifs peuvent aussi être utilisés pour ce travail, là encore source d'inégalités. Poullaouec (2010) parle d'« un véritable enseignement hors l'école », dont l'impact sur la réussite scolaire est tout aussi décisif.

Le terme de « devoirs » à faire à la maison, terme controversé, est communément employé par les parents et les enfants. Pour notre part, nous préférons le terme de leçon à faire au domicile ou encore de tâches scolaires à réaliser au domicile.

1.1.2.11 Synthèse

Ainsi, l'appartenance sociale tient une place centrale dans l'explication des inégalités scolaires. Au milieu social sont rattachées des caractéristiques, représentations, pratiques différentielles selon le milieu, qui s'organisent de manière complexe. Ces éléments rattachés vont d'une part influencer le développement des aptitudes individuelles de l'enfant qui à leur tour auront une influence sur ses apprentissages puis sur sa trajectoire scolaire. Nous

pourrions parler d'une inégalité des conditions dans lesquelles s'acquièrent les compétences, entraînant une différence de niveau de compétence.

Dans ce déterminisme social, l'individu n'était pas uniquement un instrument agi du contexte. L'individu, l'enfant, se ménage une marge d'action.

Nous pouvons à présent regarder de plus près ces marges d'actions des individus.

1.1.3 Les marges de manœuvre individuelles

1.1.3.1 L'action des individus

Précédemment, nous avons évoqué que l'individu disposait d'une marge d'action dans la construction des inégalité scolaires. L'action des familles est aussi appréhendable par l'action de la somme des individus qui la composent, parents et enfants. Il ne suffit pas de bénéficier d'un héritage culturel conséquent ou de venir d'un milieu social favorisé pour réussir. Duru-Bellat parle de savoir et vouloir mobiliser son capital. Réussir nécessite une mobilisation des parents et de l'enfant. Pour elle, « La reproduction s'effectue via la manière dont les individus mobilisent leurs propres ressources. » (2002, p.185). Nous avons surtout abordé le versant familial et parental sous un angle sociologique. Ici, nous pouvons déplacer notre focale sur le versant individuel, du côté de l'enfant, versant qui est imbriqué dans un environnement familial et social.

Perrenoud (1994/2013) souligne la place de l'enfant comme « un acteur » (p. 97), un acteur dont l'action dépend pour une partie de ses conditions de vie mais aussi un acteur qui « n'a pas toujours conscience de son pouvoir et il ne s'en sert pas toujours à son avantage » (p. 98), dans un rapport stratégique au travail scolaire. L'auteur souligne : « Avoir des stratégies n'est pas forcément avoir de bonnes stratégies. » (p. 98). Terrail (2002) amène aussi à considérer l'enfant comme doté d'une marge de manœuvre. Selon lui, « l'implication des parents est la condition, mais non la cause, de la réussite. Celle-ci suppose l'action autonome de l'intéressé, sa détermination propre. » ou encore un fort engagement des enfants (2002, pp. 53-54). L'appartenance au milieu social vient accentuer les processus en jeu. Malgré le rôle important de l'ambition scolaire différentielle selon le milieu d'appartenance dans l'explication des inégalités des chances, Terrail (2002) ne manque pas de rappeler que la condition de réussite est l'engagement actif des élèves eux-mêmes et ce d'autant plus dans les milieux populaires où l'acquisition des apprentissages requiert un réel engagement. En cela, le fort engagement des enfants est une composante essentielle de leur réussite et encore plus dans les milieux populaires.

Par ailleurs, cette notion d'engagement comporterait des degrés et différerait selon le groupe d'appartenance. Comme le note Poullaouec : « Aujourd'hui comme hier, les trajectoires de réussite scolaire nécessitent un engagement particulièrement fort pour les enfants d'ouvriers, tant ils s'écartent par cette voie de leur milieu familial, en général assez éloigné de la culture scolaire et de ses exigences. » (2010, p. 53).

Nous repérons que, dans la construction des inégalités scolaires, l'action de l'enfant compte. Pourtant, dans les études réalisées sur la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance, c'est un aspect peu évoqué où l'accent est principalement mis sur les influences extérieures. Quelques rares auteurs tels que Potin (2013), E. Leroux (2016) le relèvent. Ainsi, il nous semble important d'approfondir cet aspect pour une meilleure compréhension globale du phénomène que nous étudions.

Pour Terrail, au-delà de l'engagement de l'enfant, « la clé principale de l'inégalité des chances » est à chercher du côté des rapports à l'école et aux savoirs des élèves (p. 54). En cela, les représentations de l'enfant précèdent son action ou la façon dont il va s'engager. Pour Dubet et Martuccelli (1996), être élève implique une logique d'intégration et l'apprentissage des normes proposées. Pour les auteurs, : « Être élève, c'est comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies scolaires, c'est aussi se socialiser à travers le jeu des groupes d'appartenance et des groupes de référence. » (p. 62). Avec tous ces facteurs et influences, l'enfant va s'inscrire dans un rapport subjectif à l'école et à ses contenus d'enseignement et va dessiner son parcours scolaire. La question de sens devient ainsi centrale et c'est ce que nous proposons de développer à présent.

1.1.3.2 Le rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire

Pour comprendre l'action de l'enfant ou des individus qui l'entourent, nous avons besoin de comprendre le sens que ces individus donnent à leur action.

Dans le dictionnaire des inégalités scolaires, Charlot (2007), reprenant les travaux de l'équipe ESCOL de Paris VIII, note que « La mobilisation dans une activité intellectuelle et l'appropriation de savoirs dépendent du sens conscient et inconscient, individuel et social, que l'élève confère à cette activité et à ces savoirs » (pp. 262-264). Pour l'auteur, les individus donnent un sens qui leur est propre au monde qui les entoure et à l'école. De ce sens va découler la mobilisation de l'individu dans une activité intellectuelle et dans l'appropriation des savoirs. Ainsi, l'appropriation des savoirs peut avoir un sens pratique, une fonction utilitaire comme passer en classe supérieure avec l'idée au bout d'avoir un diplôme, un emploi. Pour d'autres, cette appropriation des savoirs sera en elle-même porteur de sens et considérée comme une activité procurant du plaisir et comme un moyen de compréhension de soi-même.

La notion de rapport au savoir est une notion qui a évolué et a été précisée. Tout d'abord, recensant les différents travaux sur cette notion, Charlot (1992) mentionne l'apport de Beillerot et al. (1989). Charlot définit le rapport au savoir en 1992 et précise sa première définition en 1997. Selon lui, le rapport au savoir est une relation de sens mais également une relation de valeur et dépendant de l'identité de l'individu, qui elle-même est constituée d'un ensemble de repères, de représentations, de valeurs, d'un ensemble de pratiques sur le monde, d'un ensemble de mobiles et d'objectifs, d'une histoire et d'une image de soi (p.29). Charlot précise : « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. » (1997, pp. 84-85). En 2001, l'auteur ajoute que « la question de la mobilisation du sujet, de sa mise en activité intellectuelle, apparaît centrale dans la problématique du rapport au savoir : pourquoi (mobile) et pour quoi (but, résultat) le sujet se mobilise-t-il ? » Le rapport implique par ailleurs un sujet engagé dans des rapports sociaux. De plus, le sens qu'un individu confère à un savoir va le conduire à s'engager dans certaines activités de façon subjective. En outre, le rapport au savoir s'inscrit dans un rapport au monde particulier, mais aussi un rapport aux autres et à soi-même. Charlot précise que l'individu est engagé dans une « pluralité de rapports au(x) savoir(s) » qui varient en fonction des circonstances (pp. 10-16).

Ainsi, bien qu'ayant un ancrage identitaire se construisant dans un espace social donné, le processus de rapport au savoir est complexe et non déterminé à l'avance. Pour Charlot et al. (1992), le sens attribué devient essentiel pour comprendre la mise en activité de l'élève et les trajectoires scolaires consécutives (p. 39).

La question des mobiles de l'individu est fondamentale. Pourquoi il apprend ? L'élève est donc considéré comme un acteur qui, porté par des valeurs (de son environnement familial, social), avec un rapport au savoir particulier, va s'engager (ou non) dans les apprentissages, en visant un but. L'importance de la famille dans le psychisme de l'élève est soulignée, le rapport à la famille et le système de valeurs qu'elle adopte. L'élève vient à l'école avec son vécu familial à l'esprit (1992, p.194). Dans ce rapport au savoir, la qualité des relations que l'élève noue avec son (ses) enseignant(s) et ses pairs joue également un rôle.

Charlot et al. notent « l'importance accordée au relationnel dans la définition, même inconsciente, de la relation pédagogique, au détriment de sa nécessaire composante didactique et intellectuelle. » (1992, p. 228). Ainsi, nous comprenons que pour approcher le rapport au savoir de l'élève, il est aussi nécessaire d'appréhender le système de valeur des familles. Ces éléments nous donnent des clés essentielles pour comprendre comment les individus agissent comme ils le font dans la construction des inégalités scolaires.

Rochex (1995) soutient l'idée d'une construction de sens à l'articulation de l'individuel et du milieu familial. L'auteur parle des rapports entre « la mobilisation personnelle de l'élève, le sens qu'il donne à sa scolarité et aux savoirs qu'il acquiert, et, d'autre part, les attentes, le projet familial, les rapports intersubjectifs qui se nouent autour de son devenir. » (1995, p. 135).

Pour l'auteur, l'expérience scolaire permettrait une émancipation du milieu familial et contribuerait à ouvrir vers de nouvelles perspectives, à la condition de trouver des points d'appui dans ce même milieu familial (1995, p. 260). Selon Rochex, ce mouvement d'émancipation :

se réalise d'autant plus facilement et moins douloureusement que cette histoire familiale, les figures parentales qui en ont été les auteurs, les valeurs et les idéaux qui l'ont soutenue ne sont pas frappés d'opprobre ou entachés d'indignité, dans le regard de ceux qui ont et se donnent pour missions de ne pas les reproduire. (1995, p. 260).

Un aspect souligné par Rochex nous interpelle particulièrement dans notre étude, à savoir le regard porté sur la famille. Le placement vient montrer publiquement que les parents n'ont pas été en mesure de fournir un environnement estimé adéquat à leur enfant. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Le rapport au savoir et le sens de l'expérience scolaire sont donc essentiels pour comprendre comment l'élève va s'engager dans son travail scolaire. Ne trouvant pas d'écho dans les études réalisées sur la scolarité en protection de l'enfance sur cet aspect, cette partie théorique sur la question du sens, du rapport au savoir et du sens de l'expérience scolaire attise notre curiosité. Quel sens l'enfant relevant du dispositif de placement confère-t-il à ces questions ? Nous avons évoqué cette question de sens va aussi déterminer la façon dont l'enfant va se mobiliser dans son travail scolaire, ce que nous allons développer à présent.

1.1.3.3 La motivation / mobilisation de l'élève et travail scolaire

Nous avons donc vu que le sens que l'enfant confère à l'apprentissage et au travail scolaire traduit un rapport au savoir subjectif qui va ensuite influencer sa mobilisation dans son travail scolaire.

Pour Viau, la dynamique motivationnelle est « un processus par lequel l'élève choisit *délibérément* de s'engager et persévérer dans l'accomplissement d'une activité. » (1994/1999, p. 18). Il définit la dynamique motivationnelle comme :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 12)

Viau emploie le terme de « dynamique motivationnelle » pour souligner que la motivation n'est pas un phénomène statique, elle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes au travers d'un jeu d'interaction entre des sources et des manifestations. Ainsi, les facteurs relatifs à la classe vont agir sur l'activité pédagogique proposée dans la classe, activité qui va interagir à double sens sur les sources, à savoir les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité pédagogique à accomplir, de sa compétence à l'accomplir et de sa contrôlabilité sur son déroulement. Ces sources vont influencer les manifestations que sont l'engagement cognitif et la persévérance et qui auront des répercussions sur l'apprentissage, lui-même ayant un effet rétroactif sur les sources. Viau précise le caractère subjectif des perceptions qui correspondent à ce que l'individu pense. Quelle que soit la nature de ces représentations, ce sont elles qui guident les comportements.

Viau (1994/1999) définit la perception de la valeur d'une activité comme : « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (p. 24). L'auteur appuie sur les deux dimensions de l'intérêt et de l'utilité : « le terme *intérêt* renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991). ... Le terme *utilité* renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité. » (1994/1999, p. 25). Viau note par ailleurs que les notions d'utilité et d'intérêt ne sont pas nécessairement associées. La notion de but est également essentielle dans la dynamique motivationnelle. Il distingue les buts sociaux, des buts scolaires, des buts éloignés ou encore nommés « perspectives futures ». Pour Viau : « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. » (1994/1999, p. 36). Mentionnant l'état actuel des recherches, il note que la perception de compétence influence de façon déterminante la dynamique motivationnelle de l'élève. Par ailleurs, il définit « la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (p. 44). Des études réalisées, il note que cette perception influence le degré d'engagement des élèves dans leur apprentissage, plus elle est élevée et plus ils sont engagés.

L'auteur souligne également la place de facteurs extérieurs à l'élève et qui entrent en jeu dans l'apprentissage. La dynamique motivationnelle est influencée par quatre catégories de facteurs externes : les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la vie personnelle

de l'élève, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la classe. Même si la manifestation est d'ordre individuel, elle ne peut être appréhendée en dehors du contexte d'interactions complexes dans lequel elle se manifeste et dépendant de situation particulière de chaque élève. Il note trois caractéristiques de l'apprentissage : le vouloir, le pouvoir et l'opportunité de le faire. Ainsi, il ne suffit pas de le vouloir et de le pouvoir, même si cela est nécessaire, encore faut-il avoir l'opportunité de le faire.

Pour Charlot (1997), « Mobiliser, c'est mettre des ressources en mouvement. ... Mais se mobiliser, c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de "bonnes raisons" de le faire. » (p. 62).

Ainsi, pour résumer, la dynamique motivationnelle traduit un choix de s'engager à accomplir l'activité pédagogique proposée, de persévérer dans ce travail dans le but d'apprendre. Cette dynamique motivationnelle est fonction de plusieurs facteurs extérieurs agissant au travers d'un jeu d'interactions entre des sources et des manifestations. La classe va aussi agir sur l'élève et ses perceptions qui en retour va agir sur la classe. Du côté de l'élève, sont à prendre en compte ses perceptions de la valeur de l'activité pédagogique à accomplir, de sa compétence à l'accomplir et de sa perception de son contrôle sur son déroulement. La valeur d'une activité est caractérisée par son intérêt et son utilité. La dynamique motivationnelle est influencée par des facteurs extérieurs (société, vie personnelle de l'élève, école, classe) constituant le soubassement de la manifestation individuelle de la dynamique motivationnelle. Apprendre implique la volonté, la capacité et l'opportunité de le faire. La mobilisation est la mise en mouvement de ressources. C'est un engagement dans une activité, c'est une action portée par des mobiles et des buts.

Nous avons vu que dans la construction des inégalités scolaires, l'enfant disposait d'une marge de manœuvre individuelle, que son engagement était essentiel mais que celui-ci dépendait aussi de son rapport au savoir et à l'école, de cette question de sens qui va agir sur sa mobilisation dans le travail scolaire. Par ailleurs, ce travail scolaire est aussi un rapport à la contrainte que nous allons à présent développer.

1.1.3.4 Le travail scolaire et le rapport à la contrainte

Apprendre nécessite l'adhésion à l'action d'apprendre. Develay (1996) pose deux éléments essentiels dans l'action d'apprendre. Tout d'abord, il est nécessaire d'avoir un rapport d'adhésion à l'apprentissage, puis l'acceptation des déstabilisations que provoque l'apprentissage. Ce deuxième aspect nous interpelle à plus forte raison dans notre étude où le placement est en lui-même déjà déstabilisation, ce que nous verrons un peu plus loin. Par ailleurs, Develay aborde la question du rapport à la loi à l'école. Il reprend la longue évolution

des interrogations autour de cette idée. Ce rapport particulier aux apprentissages a fait l'objet de divergences. La façon d'appréhender ce rapport a évolué. De la notion de discipline, de la relation d'autorité, de la soumission à la règle pour enfin glisser à l'adhésion à la règle, une longue tradition de pédagogues a alimenté cette évolution conceptuelle et permis de prendre conscience de cet aspect constitutif de l'éducation (pp. 67–68).

Pour Barrère (2009), le travail scolaire requiert l'intériorisation de la nécessité de la contrainte et de la règle du travail scolaire. Pour l'auteur : « Le travail scolaire suppose certes toujours de se plier – au moins en apparence – aux contraintes spatiales et temporelles de l'école... » (p. 170). Toutefois, le travail scolaire porte également « l'idée que l'apprentissage peut aussi être articulé à la mise en œuvre d'autres qualités : créativité, curiosité intellectuelle, initiative et spontanéité. » (p. 169). L'auteur souligne le travail scolaire davantage comme un moyen de la réussite scolaire et non une fin et qui tend à différencier les classes favorisées, surtout par leur héritage culturel. Les classes défavorisées peinent davantage à s'approprier ce moyen, d'où cette inégalité se construisant dans le quotidien scolaire.

Millet et Thin partagent également l'idée de l'intériorisation de la contrainte dans le travail scolaire. Pour eux, :

Apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre (dans ce temps chronométrique qu'est aussi le temps scolaire). (2005, pp. 179–180).

Le travail scolaire peut aussi être source de malentendu entre les attentes des familles et des élèves et celles de l'école.

1.1.3.5 Le malentendu sur le travail scolaire

Le travail scolaire fourni par les élèves est également source d'inégalités. Barrère (2009) souligne l'écart concernant le temps qui est attendu par les enseignants et celui qui y est consacré par les élèves, la nature des tâches et les méthodes utilisées. De plus, la réalisation de ce travail dans différents lieux aux caractéristiques différentes et inégalement investies accentue les écarts.

Barrère souligne le travail scolaire comme un instrument central de construction des trajectoires. (2009, p. 167). L'auteur indique trois types d'enjeux différents du travail scolaire,

à savoir le temps, les lieux et les tâches et méthodes (2009, pp. 172-178). Les enseignants attendent plus de temps de travail des élèves que celui qu'ils réalisent effectivement. Par ailleurs, certaines tâches réalisées par les élèves, alors qu'elles mobilisent du temps, ne sont pas toujours visibles par les enseignants. De plus, le travail scolaire peut s'effectuer dans différents lieux, source d'inégalité. Enfin, l'auteur note la nature des tâches et des méthodes. Le travail scolaire a évolué. Il est plus « enrichi » qu'auparavant. Selon l'auteur, le travail effectué par les élèves diffère largement de ce qui est demandé par les programmes ou les enseignants (pp. 176–177). Ainsi, nous comprenons le malentendu sur le travail scolaire entretenu entre certains élèves et familles et l'école.

Aborder la marge de manœuvre individuelle de l'enfant amène également à considérer ses dispositions individuelles pour le travail scolaire dans lequel il va s'engager.

1.1.3.6 Des dispositions individuelles

Nous avons évoqué précédemment que la vie personnelle de l'élève influence la manière dont celui-ci va s'engager dans l'activité pédagogique. L'état émotionnel dans lequel se trouve l'élève a aussi une influence sur ses apprentissages et la façon dont celui-ci va accomplir les tâches cognitives qui lui sont proposées en classe. Perrenoud (1994/2013) parle de l'enfant en tant « qu'expression d'un milieu de vie. » Dans son milieu familial, l'enfant peut exprimer de son vécu à l'école. De même, à l'école il peut exprimer de son vécu dans son milieu familial, ce qui ne sera pas sans répercussion sur son travail scolaire à accomplir. « Le maître, lui, accueille des enfants qui doivent à leur vécu familial des sentiments, un état physique et mental, des humeurs qui vont en partie conditionner leur travail scolaire, leur comportement, leur mode d'intégration au groupe-classe. » (p. 95). Pour Perrenoud :

Un enfant est aussi porteur de caractéristiques plus *stables* – sa personnalité, son capital culturel, ses attitudes, ses habitudes, ses intérêts, ses aspirations, sa manière d'être avec autrui, sa façon de communiquer, son stade de développement intellectuel –, toutes choses qu'on se représente, au moins intuitivement, comme fonction d'attitudes éducatives autant que de conditions de vie. L'enfant n'est plus alors messager. Il est lui-même le *message* ; il exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il est. (1994/2013, p. 96)

L'imprégnation dans ces différents milieux associée à l'expression de leur propre subjectivité vont amener les élèves à avoir des attitudes différentes face au travail scolaire.

Ainsi, la marge de manœuvre de l'enfant est reconnue mais aussi une marge liée à l'influence de l'environnement.

L'enfant est aussi expression de son milieu de vie. Plusieurs modèles ont été avancés pour expliquer le lien entre émotion et cognition. Dans sa revue de questions, Corson (2002) relève trois grands groupes de modèles explicatifs des effets de variations émotionnelles sur le fonctionnement de la mémoire, fonction cognitive centrale dans les processus d'apprentissage : les modèles de réseau, les modèles d'allocation de ressources et les modèles à origine motivationnelle. Il ne s'agit pas ici d'analyser ces modèles mais de les évoquer afin de comprendre leur lien avec notre sujet d'étude.

Les modèles en réseau s'appuient sur l'idée que l'information qui présente une valence émotionnelle congruente avec l'humeur dans laquelle se trouve le sujet bénéficiera d'un meilleur traitement cognitif. Les modèles à origines motivationnelles, quant à eux, s'appuient sur l'idée d'un déficit motivationnel en amont du traitement cognitif bien que les capacités cognitives pour la réalisation de la tâche soient présentes. Cela rejoint notre exposé sur la motivation et la mobilisation de l'élève. Il ne suffit pas de pouvoir, il faut également le vouloir et en avoir l'opportunité. Ici, nous allons nous centrer sur les modèles d'allocation de ressources et qui, dans le cadre du placement, a un caractère particulier.

Le modèle d'allocation de ressources et d'interférence cognitive, résultant des travaux de Ellis et Ashbrook (1988) repris par Ellis et Moore (1999), postule que les états émotionnels influencent la capacité attentionnelle allouée à la tâche cognitive réalisée. L'activation de pensées sans rapport avec la tâche réalisée crée des interférences conduisant à diminuer les performances à cette tâche. En d'autres termes, l'activation de pensées sans rapport avec la tâche réalisée va absorber une partie des ressources attentionnelles allouées à la réalisation de la tâche en cours, ce qui aura pour conséquence de diminuer les performances à cette tâche.

En 1991, Seibert et Ellis vont préciser ce modèle. Tout d'abord, les personnes ayant des pensées joyeuses ou tristes sans rapport avec la tâche réalisée ont de moins bonnes performances que les sujets du groupe contrôle (en situation neutre), ce qui rejoint les résultats des premières études réalisées dans le modèle d'allocation de ressources. Puis, quelle que soit la valence des pensées sans rapport avec la tâche réalisée, positive ou négative, celle-ci diminue les performances. Enfin, l'augmentation de ces pensées sans rapport avec la tâche réalisée est reliée négativement à la diminution des performances aux tâches cognitives. Plus ces pensées augmentent et plus les performances baissent.

Monteil et Huguet (2002), tout en soulignant l'importance de l'environnement et du contexte, notent également l'importance de l'état psychologique de l'acteur. Ils mentionnent la

grande sensibilité de la mémoire et de l'attention au contexte dans lesquels ces fonctions sont mobilisées. Selon les auteurs, « le traitement efficace de l'information réclame la mobilisation d'une quantité d'attention d'autant plus importante que la tâche est complexe et peu familière. » (p. 13).

L'état émotionnel de l'enfant n'est pas lié uniquement à ce que l'enfant vit en dehors de l'école. Il peut également être généré dans la situation propre à la classe où l'enfant est face à l'activité d'apprentissage. La confrontation à l'activité d'apprentissage peut générer un état émotionnel ayant à son tour une influence sur les performances.

L'état émotionnel de l'enfant peut aussi être lié à son vécu au sein de l'établissement scolaire. Nous pouvons relever à ce titre les expériences de harcèlement scolaire, de stigmatisation au sein de l'établissement, de rejet scolaire... ou toute expérience pouvant générer une intensité d'émotion influençant le traitement de l'information relatif à la tâche scolaire à réaliser.

Ainsi, la composante émotionnelle de l'élève joue un rôle important dans ses performances cognitives. Dans notre recherche, nous notons que le vécu antérieur au placement dans un milieu inadéquat, la séparation suscitée par le placement ensuite le vécu du placement représentent autant de situations supplémentaires pouvant mobiliser cette composante émotionnelle. Cela rejoint la thèse de E. Leroux (2016) pour qui les enfants qui réussissent scolairement présentent certaines aptitudes telles que la capacité à organiser leur existence, la capacité à la stabiliser, l'aptitude à gérer de nouvelles situations, l'aptitude à scinder aide et entrave, la capacité à opérer des mises en proximité ou des mises à distance des relations de son environnement.

De plus, Cacouault-Bitaud et Œuvrard relèvent des différences dans les rythmes d'acquisition requis par l'école et ce selon le milieu d'appartenance (1995, pp. 21-22). Ainsi, chaque enfant présente un rythme d'acquisition des connaissances qui lui est propre et qui a été influencé par son milieu d'appartenance sociale.

En plus de ces dispositions individuelles, nous pouvons aussi énoncer les inégalités de genre.

1.1.3.7 Inégalités scolaires et genre

L'état de la recherche appuie les inégalités de genre concernant les parcours scolaires. Duru-Bellat (1990), parle d'attentes différenciées des parents selon le sexe de l'enfant, de différence de pratique et d'attitude parentales qui vont façonner deux environnements

différents qui, à leur tour, constitueront un cadre au développement cognitif de l'enfant, cadre qui sera plus bénéfique pour les filles (pp. 97-98). Selon l'auteur, même si les principes éducatifs déclarés des parents tendent vers une plus grande égalité, pour autant les pratiques effectives ne sont pas remises en question et le modèle fortement sexué des rôles au sein de la famille demeure (pp. 100-101). L'auteur met en avant un raisonnement circulaire de genre où ;

les caractéristiques des carrières scolaires des filles s'expliquent par la situation des femmes sur le marché de l'emploi, qui elle-même reflète la division du travail dans la famille, cette dernière étant à son tour entretenue par l'infériorité des femmes sur le marché de l'emploi et de la formation... (1990, p. 195).

Establet (2003) note la supériorité des filles sur les garçons à tous les niveaux des enseignements en même temps que le maintien, voire l'aggravation, des écarts en défaveur des filles concernant les orientations selon les filières (pp. 181-189). L'auteur note trois interprétations avancées pour expliquer ce constat. Tout d'abord, dès l'entrée à l'école, filles et garçons, ayant bénéficié d'une éducation familiale différente, plus ou moins orientée selon le genre, seraient préparés différemment à affronter « l'expérience scolaire. » Les garçons jouissent d'une plus grande liberté et insouciance alors que les filles seraient déjà amenées à « décoder les règles et les intentions d'autrui. » Elles se serviraient alors de cette aptitude pour détecter les attentes de l'enseignant ce qui leur faciliterait à se conformer à leurs attentes (Establet, 1998). Une autre interprétation évoquée par Duru-Bellat (1990) est que, d'une part, les filles anticiperaient leur avenir précocement avec un modèle de la réussite scolaire qui s'imposerait dans le champ de la construction de l'avenir professionnel. Par ailleurs, le choix des filières ne serait en fait que le résultat de stratégies conciliant les domaines porteurs pour l'emploi féminin et d'autre part les postes facilitant la conciliation de la vie familiale et professionnelle. Enfin, la troisième interprétation s'attache à la mobilisation et à l'implication des filles (Terrail, 1992). De plus en plus de filles vont se détacher d'un certain déterminisme ambiant pour s'orienter vers des filières plutôt choisies par les garçons jusque-là, ce qui leur procurerait un avantage professionnel par rapport aux autres filles.

Pour Marry (2000) et Duru-Bellat (2002), les filles ont progressivement pris un avantage en matière de scolarité. Cette progression serait liée au sens donné au diplôme de manière générale et qui constituerait pour les filles « la voie de plus en plus nécessaire sinon suffisante de leur émancipation professionnelle et conjugale. » (Marry, 2000, p. 284).

Dans une étude portant sur des élèves de milieux populaires d'un lycée professionnel en banlieue parisienne, Depoilly (2012) étudie les comportements selon le genre. Dans la lignée des travaux considérant « les rapports sociaux de sexe comme enchevêtrés dans

d'autres rapports de domination » (p. 18), l'auteur donne un éclairage particulier sur la nature des comportements à l'école selon le genre. Ainsi, les filles adopteraient des conduites qui ne les mettent pas ouvertement à mal devant l'enseignant mais ce qui ne signifie pas non plus qu'elles adhèrent au travail qui leur est proposé. Du côté des garçons, ceux-ci recourraient plus facilement à des conduites de contestation, d'effraction de l'ordre scolaire ou quelque chose de l'ordre d'un rapport de force ou de rivalité, ce qui les exposerait davantage aux ruptures scolaires. L'auteur souligne que ces observations nécessitent d'être considérées dans une histoire de vie plus globale et du contexte environnemental.

Le rapport du Défenseur des droits (2016) relève les statistiques de l'Education nationale qui traduisent la persistance d'importantes différences dans les choix d'orientation selon le genre où « Malgré une meilleure réussite scolaire, les filles se dirigent moins vers les filières les plus sélectives telles que les filières scientifiques et techniques. » (p.30).

Des études existantes, Chabanon et Steinmetz (2018) relèvent certes des écarts de performance entre filles et garçons selon les domaines, où l'avantage serait donné aux garçons en mathématiques et aux filles en français, mais aussi l'influence du statut socio-économique de la famille sur ces performances et les possibilités des élèves à développer leurs compétences. (p. 51). Un milieu socio-économique favorisé protégerait davantage les filles de ces écarts de performance avec les garçons. Par ailleurs, les auteurs invitent à aussi prendre en considération d'autres facteurs d'influence sur les performances scolaires tels que la motivation ou le sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, nous assistons à une évolution rapide des inégalités de genre. Les filles ont rattrapé leur retard. Toutefois, la spécialisation par genre persiste. Les filles se dirigent toujours plus vers les filières littéraires et sciences économiques et sociales, et toujours moins vers les filières scientifiques.

Au terme de cet exposé sur l'implication de facteurs sociaux, environnementaux et individuels sur la construction des inégalités scolaires, s'agissant des apprentissages nous pouvons retenir l'idée que le développement cognitif est le résultat d'une interaction entre un organisme et son milieu. Ces apports reviennent à considérer qu'il n'y pas d'expression individuelle des aptitudes intellectuelles sans milieu social, sans contexte de développement de ces aptitudes. Ces dispositions individuelles que nous venons de présenter se développent dans un environnement familial et social plus large. Nous pouvons très brièvement aborder cette interaction.

1.1.3.8 *Le développement cognitif, une interaction entre un organisme et son milieu*

Parler de l'inégale répartition du capital linguistique transmis par les familles comme rôle de sélection dès le début de leur scolarité, amènent à s'interroger sur l'influence de l'environnement sur les acquisitions. Les capacités d'apprentissage reviendraient-elles à des dispositions innées ou acquises ? Pendant longtemps, la faiblesse de réussite scolaire a été attribuée à des dispositions innées et ainsi a constitué un facteur explicatif expéditif pratique pour les légitimer. Peu à peu, les recherches ont amené un éclairage nouveau. D'autres recherches se poursuivent notamment en neurosciences.

Il est aujourd'hui admis que le développement cognitif se trouve à l'articulation de facteurs d'influence réciproque entre une base biologique, un environnement social et des caractéristiques individuelles. L'état de la recherche s'accorde sur une approche dynamique du développement cognitif sous l'influence de plusieurs facteurs agissant tels que des processus génétiques, neurobiologiques, psychologiques, familiaux, sociaux et culturels et inter-agissant les uns sur les autres. Si l'influence de l'environnement social revêt une importance majeure dans ce développement, nous relevons la place d'autres facteurs qui sont aussi à considérer. Nous citons à ce titre le champ d'étude de l'épigénétique qui sera brièvement abordée un peu plus loin concernant les conséquences de la maltraitance. Une base biologique peut déjà être marquée par une différence interindividuelle dès la naissance. Par exemple, il peut y avoir une variation dans l'expression de la base biologique à la naissance des enfants ayant souffert d'une d'alcoolisation fœtale. Nous pouvons aussi évoquer les pathologies cérébrales structurelles ou fonctionnelles repérées à la naissance. Ce marquage biologique initial peut déjà constituer un handicap par rapport aux enfants qui n'en sont pas marqueurs. D'autre part, ce marquage peut avoir des destins différents selon le milieu et selon les caractéristiques individuelles.

L'état de la recherche actuel accorde aux conditions sociales d'apprentissage une place centrale dans l'explication des inégalités scolaires.

Sève (1964/1974) appuie la thèse du poids de la grande variété des conditions sociales d'apprentissage pour expliquer la diversité des niveaux d'acquisition. Selon lui, :

la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la *conséquence fatale* de la diversité des données biologiques, et que, bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce *sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout.* (p. 30)

Pour l'auteur, l'intelligence n'est pas une « faculté » en soi et indépendamment du contexte dans lequel elle se manifeste. L'intelligence doit être appréhendée comme un rapport,

« un rapport entre l'individu et son monde social. » Il souligne l'importance fondamentale du milieu sans lequel on ne peut expliquer le développement d'un individu. Ainsi, l'échec scolaire n'est donc pas imputable à l'individu en lui-même mais résiderait bien dans le rapport que l'individu entretient avec son milieu, entre l'individu et la société. Pour lui, la différence entre individus est à rechercher dans les inégalités d'environnement social dans lequel l'individu se développe.

Dans cette même lignée, les travaux de Lautrey à partir de 1980 mettent en avant l'existence de pratiques éducatives qui sont inégalement stimulantes pour le développement cognitif de l'enfant. Selon l'auteur, :

Le développement cognitif a bien sûr dans le cerveau une base biologique génétiquement déterminée. En ce sens, il donne prise à une variabilité d'origine génétique des caractéristiques biologiques sous-tendant le fonctionnement cognitif. Cependant, l'état du système cognitif d'un sujet à un moment quelconque de son développement est indissociablement le produit des interactions entre cet équipement et les expériences qui ont alimenté son fonctionnement. (1980, p. 15)

De ce fait, pour lui, une même différence génétique peut s'exprimer différemment selon l'environnement qu'il rencontre, de même qu'un environnement peut avoir une influence sur un produit génétique.

Le développement cognitif de l'enfant est donc dépendant du contexte dans lequel il se produit. Le contexte façonne le développement. On peut donc parler de conditions différentielles d'acquisition des savoirs et ce processus participe aux inégalités scolaires.

Dans leur synthèse de recherches durant ces dernières décennies, Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin (2013) soulignent les effets de l'éducation parentale sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Le milieu socio-économique a une influence sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Les auteurs relèvent que chez les enfants de milieu socio-économique défavorisé, les fonctions apparaissant comme significativement moins développées sont le traitement linguistique, le contrôle inhibitoire ou contrôle cognitif, la mémoire de travail et les fonctions exécutives. (p. 230). Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin (2013) précisent que ce n'est pas tant le milieu socio-économique défavorisé en lui-même qui explique ces résultats mais ce qui découle de ce milieu où pèsent de nombreuses variables telles que l'éducation de la mère, le type et la taille de famille, le quartier, le soutien social ou encore de l'environnement familial, les caractéristiques parentales, les attitudes et de pratiques éducatives parentales, l'interaction parents-enfants, les pratiques des parents face aux nouvelles technologies, le temps passé par les parents avec leur enfant, les difficultés provenant des parents... (p. 248). Cela amène à prendre avec

précaution un lien trop rapide entre appartenance à un milieu social donné et le développement cognitif et à regarder de plus près ces variables qui découlent de cette appartenance.

A présent, nous pouvons aller regarder du côté de l'institution scolaire ce qu'il advient de ces inégalités ayant pris forme dans le milieu familial et social.

1.1.4 Une confirmation des inégalités en milieu scolaire

Nous avons vu précédemment que l'école vient légitimer les inégalités apparues au sein des familles dont les attitudes et les comportements sont fortement marqués par l'appartenance sociale. Nous avons déjà abordé quelques traits des implications de l'école dans la construction des inégalités scolaires et à présent nous allons plus finement nous intéresser à cette institution.

1.1.4.1 *Fonctions de l'école*

Bourdieu et Passeron dans les années 60 ainsi que Boudon (1990/2000) mettaient en avant la position dominante de l'école qui, au travers des diplômes qu'elle délivrait, organisait la place des individus dans la société.

Pour Dubet et Martuccelli (1996), l'école a une fonction de socialisation. « Etre élève, c'est comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies scolaires, c'est aussi se socialiser à travers le jeu des groupes d'appartenance et des groupes de référence » (p. 62). L'école a également une fonction de distribution des compétences. L'école a par ailleurs pour fonction d'éduquer, de « former un sujet autonome au-delà de l'utilité des rôles ». (p. 65). En 2009, Dubet reprend les fonctions de l'école. Tout d'abord, l'école a une fonction de distribution où elle distribue les élèves selon une hiérarchie scolaire. Puis, elle a une fonction d'intégration dans le sens où : « Toute école distribue des biens et des qualifications, des utilités attachées aux diplômes dont on attend qu'elles permettent aux individus de trouver une place dans la société. » Enfin, elle a une fonction éducative dans le sens où elle « forme des personnalités. » (pp. 17– 18).

Périer (2005) appuie la position dominante de l'école qui, de par sa fonction de distribution des diplômes, dessine l'avenir des élèves. Pour l'auteur, : « Dotée du pouvoir de délivrer ou de refuser des diplômes, d'évaluer, de classer et de sélectionner les individus, l'institution scolaire a désormais seule le pouvoir de statuer sur la valeur de l'enfant et sur son avenir. » Et plus encore, de cette position dominante, l'école juge tout ce qui s'éloigne de son système de règles, de normes et de valeurs afin de bien les maintenir en place.

Pour Vallet (2016), l'école, sans en avoir le monopole, participe à l'éducation des individus dans la société. Elle a trois fonctions essentielles. Tout d'abord, elle a une fonction de socialisation. Ensuite, elle a une fonction de préparation des individus à leur rôle de citoyen, nécessaire au bon fonctionnement de la société. Pour finir, elle a la fonction, à l'importance grandissante, de dispenser « une éducation censée préparer à l'insertion professionnelle des individus. » (pp. 63-65). En cela, Vallet souligne le pouvoir de l'école dans le sens où elle possède « le monopole de la distribution des titres qui permettent de s'insérer sur le marché du travail ». (p. 64).

C'est bien cette fonction de l'école en position dominante de distribution des titres et des qualifications qui organisent la place des individus dans la société qui est soulevée dans sa participation aux inégalités. La sanction ou la délivrance des diplômes est l'étape en bout de course d'une longue construction commençant bien avant l'arrivée dans l'enceinte de l'école et se poursuivant à l'intérieur. Nous pouvons regarder de plus près cette continuité de construction au sein de l'école.

1.1.4.2 Une accumulation des inégalités

1.1.4.2.1 L'entrée dans le système scolaire et des inégalités déjà en place

Comme nous l'avons abordé précédemment, il existe une préparation familiale socialement différenciée des enfants face à l'école. Or, l'école confronte de la même manière les enfants inégalement préparés à ses attentes et ses valeurs. Cette confrontation indifférenciée est en elle-même vecteur d'inégalité lorsque l'école s'impose à tous les élèves supposés être en mesure d'appréhender de la même façon ses contenus d'apprentissage, alors qu'ils sont inégalement préparés pour les acquérir.

Pour Cacouault-Bitaud et Œuvrard (1995), les enfants abordent l'école avec des prérequis inégaux socialement déterminés (p. 49). Terrail (2002) note que l'école n'opère aucune sélection, qu'elle accueille les élèves en constatant les inégalités préexistantes. (p. 96). Duru-Bellat parle de la précocité des inégalités scolaires. Selon elle, « Dès l'entrée à l'école, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif et langagier de l'enfant. » (2007, p. 173). Cette précocité découle de la préparation familiale inégale des enfants face à l'école. Bourdieu (1966) parlait déjà de « l'indifférence aux différences » de l'école.

Pour Bautier, Crinon et Rochex (2011) :

Ce qui apparaît dans un premier temps différenciateur et générateur d'inégalité, c'est l'absence de traitement différencié entre les élèves qui présuppose de tous

les modes de faire et d'interprétation des situations scolaires, et les dispositions à l'étude, dont seuls disposent ceux qui sont déjà les plus familiarisés avec les univers scolaire et ses réquisits. (p. 12)

Ces premières inégalités vont ensuite en entraîner d'autres.

1.1.4.2.2 La préscolarisation

L'état de la recherche s'accorde sur les effets bénéfiques de la préscolarisation sur l'ensemble de la scolarité. Nous précisons que cette préscolarisation renvoie à la période de 3 à 5 ans, correspond aux trois années de maternelle, à l'heure où l'instruction était obligatoire à partir de l'âge de 6 ans. A partir de la rentrée scolaire de septembre 2019, l'âge de l'instruction obligatoire a été abaissé à 3 ans.

Pour Cacouault-Bitaud et Œuvrard (1995) et Poullaouec (2010), la durée de la préscolarisation est un facteur protégeant des redoublements ultérieurs au primaire. Pour Duru-Bellat (2002), les inégalités déjà présentes avant l'entrée à l'école vont se poursuivre en maternelle. L'auteur note une série de facteurs qui agissent sur ces inégalités et ce bien avant le cours préparatoire tels que, le trimestre de naissance de l'élève (plus favorable pour ceux nés en début d'année), la profession du père, l'activité de la mère, ce qui n'est significatif que pour les filles, le nombre d'années passées en maternelle, la taille de la famille avec un léger handicap des enfants issus d'une famille de plus de quatre enfants et la nationalité. La préscolarisation va préparer les futurs apprentissages.

Ainsi, nous considérons les effets bénéfiques de la préscolarisation sur l'ensemble de la scolarité à laquelle nous prêterons une attention dans notre étude. Nous poursuivons avec la suite de cette construction des parcours scolaires.

1.1.4.2.3 Poids de la réussite à l'école primaire

Nous avons vu que les inégalités scolaires sont en place bien avant l'entrée à l'école dans l'inégale préparation familiale socialement différenciée des enfants face à l'école. Puis, l'école accueille indifféremment ces enfants inégalement préparés à ses attentes. La préscolarisation de l'âge de 3 à 5 ans (avant la rentrée scolaire de 2019) a des effets bénéfiques pour la suite de la scolarité, tout en gardant l'empreinte des premières inégalités. C'est ainsi que les enfants abordent l'école élémentaire.

Duru-Bellat et al. (1993) mettent en avant l'existence d'un effet de la scolarité en primaire sur la suite du parcours scolaire. Les auteurs expliquent les différences de carrières scolaires par une addition de facteurs. En primaire, les auteurs relèvent le niveau de réussite

en cours préparatoire (CP), qui serait plus préjudiciable pour les enfants de parents non cadres, puis des progressions socialement différenciées chez les élèves et enfin le niveau scolaire atteint en fin de primaire. Nous aborderons plus tard les choix d'orientation socialement marqués mentionnés également par les auteurs. Selon eux, « l'héritage social de l'élève se transforme en capital scolaire autonome légitimé par l'institution » (p. 48).

Lahire (1993) souligne le caractère déterminant de « la réussite » ou de l'échec » à l'école primaire pour la poursuite de la scolarité (p. 49). Cacouault-Bitaud et Œuvrard (1995) relèvent également l'importance de l'école primaire qui « dispensant le même enseignement, opère un classement précoce et souvent définitif. » (p. 22). Les auteurs notent par ailleurs des inégalités d'acquisition et de progression chez les enfants (p. 49).

Pour Duru-Bellat (2002), le niveau de l'enfant au début du cours préparatoire explique en grande partie le niveau atteint en fin de CP. L'auteur relève le caractère cumulatif de ces inégalités et note : « les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante. » (p. 65). En outre, chaque année scolaire amène l'apparition de nouvelles inégalités. Pour Duru-Bellat, les inégalités scolaires étant cumulatives, les inégalités initiales vont en entraîner d'autres.

Caille et Rosenwald (2006) soulignent l'importance du niveau de compétences des élèves au début de cours préparatoire dans la construction des inégalités scolaires. Pour les auteurs, ce niveau de compétence varie selon l'origine sociale de l'élève. En outre, l'origine sociale influencerait également les progressions des élèves au cours de l'école élémentaire si bien que les inégalités présentes au début du CP continuent à s'accroître.

Poullaouec (2010) situe également très tôt l'origine des inégalités, dès le début de l'école primaire (p. 58). L'auteur situe leur source dans les premiers apprentissages des bases de la culture écrite (p. 59) et souligne l'importance de la réussite en primaire. Selon lui, « Le pouvoir prédictif des apprentissages du primaire ne s'arrête pas là. Attesté au collège, il est confirmé au lycée et encore vérifié au-delà du bac (2010, p. 72).

Ainsi, nous retenons qu'en primaire, les inégalités sont déjà en place très tôt, dès l'entrée au CP. Ensuite, ces inégalités marquées socialement et légitimées par l'école vont poursuivre leur progression en s'accumulant. Du niveau de compétence et de réussite socialement différencié aux inégalités d'acquisition et de progression marquées socialement, l'école primaire procède à un classement précoce et souvent fixé, si bien que le niveau scolaire atteint en fin de primaire a une forte valeur prédictive sur la suite des parcours.

Nous poursuivons l'étude de cette progression au collège.

1.1.4.2.4 Et au collège

Les inégalités apparues depuis l'école primaire vont continuer à se creuser au collège. Pour Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993), pendant les quatre années du collège, il y a une accélération dans la construction des inégalités sociales.

Duru-Bellat (2002) parle d'une disparité frappante du niveau des enfants à l'entrée du collège où l'appartenance au milieu social est à nouveau associée à cette disparité (p. 71). Tout comme à l'entrée du cours préparatoire, le niveau initial de l'élève en 6^{ème} pèse très lourd sur la suite des parcours. De plus, durant les deux premières années au collège, les écarts se creusent où « les élèves initialement les plus forts progressent plus rapidement que les élèves initialement les plus faibles. » (p.73). C'est en ce sens que l'auteur parle d'un « certain élitisme » du collège.

Duru-Bellat et al. (1993), cités par Duru-Bellat (2007), estiment que « le collège "produisait" en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure » (p.179). Duru-Bellat (2007) énonce des explications à l'accélération de ces inégalités avec le fonctionnement pédagogique du collège dont la résonance ou la familiarité serait différente selon le milieu social. L'auteur évoque à ce titre le contenu des programmes ou encore la multiplicité des maîtres. Toutefois, l'élève et sa famille ne vont pas uniquement « subir » ces inégalités, ils vont aussi adopter des stratégies pour tenter d'en atténuer le poids, comme par exemple le choix des options ou encore les choix d'orientation. En tout état de cause, les inégalités déjà en place vont s'accélérer au collège.

Dans les études réalisées sur la scolarité des enfants placés, et notamment celle de Mainaud (2013) sur l'hébergement en établissement, seul 1/3 des enfants est à l'heure à l'entrée au collège, ce qui participe à expliquer, entre autres, les faiblesses constatées à la fin du parcours ASE à la majorité.

Ainsi, nous avons vu tout d'abord que l'école accueille des enfants inégalement préparés à ses attentes. De là, les inégalités sont présentes dès l'entrée à l'école, se poursuivent durant les trois années de maternelle, deviennent cruciales à la fin de l'école élémentaire et décisives au collège. D'autres facteurs viennent aussi influencer sur ces inégalités, tels que des facteurs liés à l'enseignant ou à l'établissement scolaire que nous abordons à présent.

1.1.4.3 Effet maître, effet établissement

L'école selon son implantation géographique mais aussi les pratiques pédagogiques de l'enseignant lui-même peuvent aussi agir sur la construction des inégalités.

Pour Cacouault-Bitaud et Œuvrard, la position du maître est très importante pour les enfants provenant d'un milieu défavorisé pour lesquels l'attitude des maîtres et leurs encouragements sont déterminants (1995, p. 54). Duru-Bellat (2002) évoque « l'effet maître » et « l'effet établissement ». Des études réalisées, l'auteur note l'effet maître comme un effet marqué et durable, : « Au cours de la première année du primaire, les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale. » (p.122). Par ailleurs, l'auteur mentionne une sensibilité plus accrue des élèves faibles à « l'effet maître ». Elle reprend les explications de cet effet non pas par le biais de caractéristiques personnelles propres au maître (sexe, âge, formation), exceptée leur ancienneté, mais surtout par l'intermédiaire de leur pratique quotidienne grâce à laquelle « certains arrivent à faire progresser les élèves plus que d'autres. » (p. 122). Selon Duru-Bellat, les pratiques pédagogiques des enseignants créent des différences. Pour Terrail (2002), comme nous l'avons vu, à l'école, les attentes que les enseignants nourrissent à l'égard des élèves vont influencer leurs parcours scolaires.

Viau (1994/1999) a également relevé un effet de facteurs relatifs à la classe sur la dynamique motivationnelle d'un élève. Il en relève cinq principaux : les activités pédagogiques proposées en classe, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et enfin les systèmes de récompenses et de sanctions (p. 88).

Pour Duru-Bellat et al. (1993), les effets d'établissement participent également à expliquer la formation des inégalités sociales à l'école. Selon les auteurs, ces effets se traduisent par : « a) l'existence de pratiques différentes des collèges en matière d'orientation ; b) le caractère socialement typé des établissements ; c) le fait qu'il y a une tendance significative des collèges plus populaires à se montrer plus sélectifs. » (p. 58). Pour Wand et al. (1990), cités par Felouzis, (2014), : « La gestion de la classe et du climat, et la nature des interactions entre élèves et professeurs représentent une constellation importante de variables liées à un enseignement efficace » (p. 75). De là, Felouzis en déduit que les apprentissages sont fortement reliés à la qualité des écoles et leur variation entretient un lien étroit avec l'explication des inégalités scolaires (p.75). Pour Duru-Bellat (2007), la fréquentation d'un établissement scolaire a des effets particuliers sur les apprentissages. A l'intérieur d'un établissement scolaire se crée « une norme de groupe » induite par les attitudes du groupe majoritaire dans l'établissement et qui agit sur l'ensemble des élèves. Les pratiques pédagogiques des enseignants, le contexte et le niveau supposé des élèves agissent également sur cette action des pairs sur les comportements (pp. 183-184).

Le rapport du Défenseur des droits (2016) mentionne les inégalités de réussite entre académies qui s'expliquent par des disparités selon les établissements d'une même académie et la concentration de populations défavorisées sur les mêmes territoires, et dans le prolongement, les amenant à fréquenter les mêmes établissements scolaires. Ainsi, les inégalités de ressources entre territoires et l'offre éducative très disparate sur le territoire influencent les choix d'orientation des élèves et en écho la répartition territorialisée de l'offre de formation ou la prédominance de certaines voies telles que les filières professionnelles sur les territoires où on observe la forte présence de classes populaires (p. 30). Tous ces facteurs amènent à perpétuer ou renforcer les inégalités.

Ainsi, « l'effet maître », surtout caractérisé par la pratique quotidienne du maître, sa capacité à mobiliser et favoriser la progression des élèves, les attentes qu'il va nourrir vis-à-vis de l'élève, attentes en lien avec ses représentations de réussite attribuées à un milieu donné, associé à l'effet établissement, marqué par l'implantation géographique de l'établissement et la composition du public d'élèves, vont avoir une influence sur les inégalités scolaires. Vient alors l'étape clé de l'orientation.

1.1.4.4 L'orientation : une étape clé

L'état de la recherche accorde un poids décisif à l'orientation scolaire qui est considérée comme une étape de fixation de l'accumulation des inégalités développées tout au long du parcours scolaire. Pour le Haut Conseil de l'Éducation : « Ainsi, jusqu'à la fin de la scolarité secondaire, l'orientation entérine très largement une répartition hiérarchisée des élèves déterminée dès l'école élémentaire. » (2008, p. 10). Duru-Bellat et al. (1993) parlent de l'orientation comme « d'un modèle d'auto-sélection socialement différencié » (p. 55) où « les vœux des familles dépendent à la fois du degré de réussite scolaire des enfants et du milieu familial de l'élève » (p. 56). Là encore, l'appartenance sociale est déterminante.

Pour Berthelot (1993), l'origine sociale des acteurs non institutionnels, tels que les parents et les élèves, vont venir peser sur les avis d'orientation, à la hausse pour les milieux sociaux favorisés, à la baisse pour les autres milieux sociaux. Le Haut Conseil de l'Éducation (2008) souligne l'influence de l'origine sociale sur l'orientation des élèves qui varie en fonction de la profession des parents et de leurs diplômes (p.12). D'une part, l'école s'oppose peu aux choix formulés par les familles et qui sont par ailleurs déjà marqués par une auto-sélection, auto-sélection plus accrue dans les milieux les moins favorisés, validant ainsi ces choix. Ensuite, l'école encourage peu les ambitions des élèves des milieux les moins favorisés, les moins diplômés, et aussi les moins informés.

Landrier et Nakhili (2010) reprennent comment en matière d'orientation, dans le prolongement des stratégies des élèves et des familles, l'école participe à entériner les premières inégalités. Premièrement, selon les milieux sociaux des élèves et de leur famille, les degrés d'information et de connaissance du fonctionnement du système éducation diffèrent. Ensuite ces acteurs ont des préférences et des niveaux d'aspirations variables. De plus, ils sont inégaux s'agissant de leur capacité à développer des stratégies efficaces en termes de choix d'établissement. Par ailleurs, le fonctionnement même du système d'orientation participe aux inégalités d'orientation, dans des contextes inégaux tenant compte de la composition sociale et scolaire du public d'élèves, du plan de l'offre de formation ou encore des places disponibles au sein de chacune des filières de formation. (p. 32).

Pour Duru-Bellat (2002), la théorie de la reproduction n'est plus seule à expliquer les inégalités scolaires. L'individu, acteur, vient aussi participer à la construction des inégalités qui le concernent. Selon l'auteur : « ... à réussite scolaire comparable, les enfants d'ouvriers ont tendance à bifurquer de manière plus précoce vers des formations professionnelles courtes, alors qu'au contraire, les enfants de cadres font tout (en particulier redoublent) pour rester dans la filière générale. » (2002, p. 77). L'auteur précise qu'en France, l'orientation est essentielle car elle est conçue comme une réponse aux demandes des familles. De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux qui elle, est fortement marquée par le niveau scolaire de l'élève. Mais lorsque le niveau de l'élève est moyen, le facteur de l'âge de l'élève ainsi que, et surtout, son milieu social vont influencer cette auto-sélection. Cette auto-sélection sera d'autant plus forte que l'âge de l'élève augmente et qu'il vient d'un milieu défavorisé. Du côté de l'école, les conseils de classe s'opposent peu aux vœux des familles et ne font qu'entériner la grande majorité des choix des familles et notamment ceux qui restent très prudents et ainsi « figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes. » (2002, p.79).

De plus, le système d'enseignement est hiérarchisé entre voie générale, technologique et voie professionnelle et apprentissage. En France, le Haut Conseil de l'Education (2008) parle d'un système d'enseignement très hiérarchisé où c'est la filière générale est qui valorisée. La voie professionnelle représenterait une voie de déclassement. « La voie générale est au sommet de cette hiérarchie et elle est un idéal d'études : l'orientation tend à procéder par exclusion successive vers des voies ou des filières moins considérées. » (p. 13). Selon l'auteur : « L'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans des savoirs abstraits. » (p. 10). Il précise :

l'orientation est fondée sur l'échec dans les apprentissages où dominant les capacités déductives, sans que, par ailleurs, on ait vraiment cherché à détecter

leurs aptitudes à réussir dans des apprentissages propres à la voie professionnelle et à ses spécialités, apprentissages qui partent du concret et privilégient une approche plus expérimentale. » (p. 11).

Berthet et al. (2008) mentionnent trois types de facteurs venant façonner les cursus scolaires qui, à leur tour, vont influencer sur l'orientation : les performances scolaires de l'élève ; les comportements des familles et leurs aspirations et l'éventail de l'offre de formation de proximité (p. 33). Pour les auteurs, l'orientation vers la voie professionnelle présente une utilité à court terme qui est de rapprocher les jeunes du monde du travail (p. 142). Les auteurs mentionnent également l'effet de filière et l'effet de spécialité. Ils parlent d'une orientation par l'échec où l'orientation vers la voie professionnelle n'est pas considérée comme un choix mais comme une orientation imposée par l'école face à des élèves qui ne sont pas dans une logique de contestation mais qui ont intégré la logique de sélection du système scolaire. « Il s'agit d'une orientation par défaut, que les jeunes présentent comme la conséquence inévitable de leur échec scolaire. » (p. 169).

L'orientation en filières professionnelles dépend aussi de l'offre de formation de proximité. Pour Berthet et al. (2008), en premier lieu, ce sont les résultats scolaires qui conditionnent l'orientation vers les filières professionnelles (p. 30). Pour autant, cela ne signifie pas qu'il est plus facile d'entrer dans une filière professionnelle. Ainsi, le Haut Conseil de l'Éducation souligne que, les places étant limitées en lycée professionnel et : « Malgré la mauvaise image de l'enseignement professionnel, il est plus difficile d'intégrer certaines de ses spécialités que d'entrer en seconde générale ou technologique. » (p. 14). Dans cette hiérarchie des filières, selon Berthet et al. (2008), les classes sociales les plus favorisées vont, quant à elles, déployer des stratégies pour maintenir leurs enfants dans la filière générale (p.31).

Pour le Haut Conseil de l'Éducation (2008), les décisions d'affectation peuvent s'opposer aux choix d'orientation entérinés par les conseils de classe, à l'aulne d'un jeu d'articulation des places disponibles et des vœux des élèves (p. 14). D'autre part, lorsque l'école intervient sur les choix formulés par les familles, cette intervention est influencée par le milieu social de l'élève. Selon les auteurs (2008), l'offre de formation professionnelle est abondante mais le choix pour chaque élève est limité car toutes les spécialités ne sont pas présentes dans un même établissement, favorisant ainsi des choix de proximité. Ces inégalités territoriales peuvent ainsi orienter la formulation des vœux. Or, ces choix d'orientation initiale engagent fortement les élèves et les réorientations ne sont pas faciles et ce d'autant plus que

se pose par ailleurs la question de la mobilité des élèves qui n'est pas toujours bien accueillie par les familles.

Le Haut Conseil de l'Education (2008) évoque aussi les orientations subies où à l'issue du collège environ 4/10 élèves estiment que leur orientation a été plus subie que voulue d'où un sentiment d'injustice (p. 8).

Le Haut Conseil de l'Education note qu'un même niveau de diplôme professionnel n'offre pas les mêmes capacités d'insertion professionnelle selon les spécialités. Toutes les filières et toutes les spécialités ne s'équivalent pas en matière d'insertion professionnelle. Pour autant, Caille (2000/2005) parle aussi de l'orientation précoce dans l'enseignement professionnel comme un effet protecteur en réduisant les risques de sortie sans qualification pour les élèves (p. 21). Par ailleurs, certaines orientations sont davantage choisies dans certains milieux. Ainsi, Duru-Bellat (2002) relève que l'orientation vers la voie de l'apprentissage resterait plus fortement représentée parmi les milieux sociaux des ouvriers, artisans ou encore des agriculteurs.

La question des classes SES-SEGPA² et classes spécialisées a aussi son importance dans le sens où celles-ci sont fortement représentées en protection de l'enfance. Cacouault-Bitaud et Œuvrard soulignent l'étroitesse de perspectives laissée aux enfants orientés dans un enseignement « spécial ». Les auteurs notent : « Maintenus dans un cadre scolaire, mais à part, recevant un enseignement sans programme et ne conduisant à aucun diplôme, ces élèves sont aux frontières du scolaire, du médical, du psychiatrique, du social et du judiciaire... » (1995, pp. 23-24). Caille (2000/2005) attire également l'attention sur les risques de sortie sans qualification en cas d'orientation dans une SES-SEGPA. Pour l'auteur, « le passage par la SES-SEGPA s'accompagne d'une aggravation sensible du risque d'arrêt d'études avant l'obtention d'une formation qualifiante. » (p. 21). Pour Poullaouec (2010) également, « l'orientation dans une classe spécialisée dans la prise en charge des élèves en difficulté accroît sensiblement les risques de sortie sans qualification... » (p. 58). Pour l'auteur, l'orientation vers un CAP ou BEP aurait un effet protecteur en comparaison avec ce risque de sortie sans qualification présent dans ces sections.

Ainsi, nous retenons la diminution des chances des élèves qui intègrent les filières adaptées (SES-SEGPA) et les orientations spécialisées (IME, ITEP...) relevant du champ du handicap. Or, dans les études réalisées sur la scolarité des enfants placés, nous avons vu parmi cette population une surreprésentation de ces orientations, ce qui les expose au risque supplémentaire qui pèse sur leur scolarité.

² SES : Section d'Education Spécialisée ; SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (est la nouvelle appellation des SES)

1.1.4.5 *Le diplôme*

La valeur du diplôme est aujourd'hui largement partagée. Berthet et al. (2008), tout en reconnaissant que la norme du diplôme diffère selon les individus ou groupes d'individus, soulignent que : « Quel que soit le niveau de leur qualification, les individus accordent une valeur primordiale au diplôme pour l'accès à l'emploi. » (p. 198). Cette valeur s'apprécie à différents niveaux, qu'il s'agisse de son rôle dans la distribution des places des individus dans la société, de son rôle de facilitateur dans l'insertion professionnelle ou de son rôle de protection contre le chômage.

Le rôle du diplôme sur la distribution sociale des individus est largement admis. Dubet et al. (2010) ont construit la variable « emprise » pour évaluer le rôle des certifications scolaires dans la position sociale des individus (p. 185). Les auteurs rappellent que les qualifications scolaires et les hiérarchies sociales sont fortement liées (pp. 25-26). Bien que ce lien varie selon les pays, en France, il existe une forte emprise de diplôme avec la croyance que « tout le destin des individus se joue dans leurs études. » (p. 27). Peugny (2013) rappelle ce lien et ses soubassements. Pour l'auteur : « une part importante du destin des individus est liée à un titre scolaire obtenu à l'issue d'une compétition d'emblée biaisée d'un point de vue social. » (p.91).

Berthet et al. (2008) soulignent l'importance du diplôme dans la lutte pour l'égalité des chances et sa capacité à insérer durablement dans l'emploi (p. 5). Pour Aliaga et Lê (2016), le diplôme influence les caractéristiques des emplois occupés en début de carrière, telles que le type de contrat, à savoir stable ou temporaire. Ainsi, les conditions d'emploi des jeunes sortant de formation initiale depuis 1 à 4 ans sont moins favorables lorsqu'ils sont moins diplômés et a fortiori lorsqu'ils ne sont pas diplômés. « 58 % des jeunes sortants non diplômés qui travaillent occupent un emploi temporaire et 22 % sont en situation de sous-emploi, contre respectivement 25 % et 6 % des diplômés du supérieur long. » (p. 43). De plus, les auteurs notent que le niveau de diplôme joue également dans ce processus, ainsi que le genre. Plus le niveau de diplôme est élevé, plus il facilite l'accès à l'emploi. En outre, les auteurs relèvent que la spécialité de formation ou les filières influencent aussi l'accès à l'emploi en début de carrière, que ce soit le taux de chômage, le type de contrat, la quotité de temps de travail, le salaire ou encore la part des femmes dans l'activité. Enfin, pour les auteurs, les jeunes femmes sont plus souvent exposées au chômage que les hommes, notamment parmi les moins diplômés (p. 43).

La possession d'un diplôme est également importante tout au long d'une carrière professionnelle, comme le souligne le Haut Conseil de l'Education (2008) : « Si la situation des diplômés s'est dégradée, celle des non-diplômés s'est détériorée plus encore. ... Le

diplôme reste bien une protection contre le chômage et contre les conditions d'emploi difficiles. » (p. 9).

Mora (2018) rejoint cette idée et note que la situation des peu ou non diplômés est d'une part plus difficile concernant l'insertion professionnelle par rapport aux diplômés de l'enseignement supérieure, et d'autre part, que cette difficulté s'est accentuée ces dernières années.

Pour Dubet et al. (2010), plus une société produit de personnes diplômées, plus la place des personnes non diplômées se fragilise. Les auteurs notent que l'école française produit près de 70 % de bacheliers en même temps que 10 % de non diplômés « dont le destin professionnel est d'autant plus compromis que tous les autres sont plus diplômés. » (p. 134). Les auteurs rappellent par ailleurs la chute de la valeur des diplômes en fonction de leur diffusion (p. 141). En d'autres termes, plus un diplômé est délivré, moins il aura de valeur puisqu'il est largement distribué. De cela, la place de ceux dépourvus de diplôme est encore plus fragilisée.

La dynamique du marché du travail influe également sur le diplôme, moins il y a d'emplois disponibles, plus il y a de demandeurs d'emploi, plus l'emprise du diplôme est forte dans le sens où celui-ci va constituer un outil de sélection.

Au vu de cette présentation, nous comprenons que la surreprésentation des jeunes sortant du dispositif de placement sans diplôme ou très faiblement diplômés constitue un réel désavantage étant donné la valeur du diplôme d'une part pour l'insertion professionnelle et, d'autre part, pour la sécurisation des carrières professionnelles par la suite. Cela rappelle que les diplômes délivrés par l'école sont imbriqués dans un contexte plus général.

1.1.4.6 L'école imbriquée dans un contexte plus général

1.1.4.6.1 L'environnement et le milieu de vie

Les familles évoluent dans un contexte général, dans différents espaces sociaux pouvant aussi influencer leurs représentations, leurs choix, leurs comportements comme nous l'avons vu par exemple concernant l'offre de formation de proximité, et aussi les stratégies qu'elles adoptent vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Duru-Bellat (2002) évoque la conscience qu'ont les parents que la réussite scolaire n'est pas uniquement une question d'héritage mais « résulte d'un environnement plus ou moins favorable » et que cette conscience guide leurs stratégies. Pour l'auteur :

Au total, prendre en compte le "contexte" conduit à admettre qu'il est nécessaire, pour expliquer les inégalités sociales face à l'école, de les situer dans un contexte

d'émergence, le contexte "mésos" de la classe et de l'école mais aussi le contexte plus "macro". (p. 194).

Les conditions de vie au domicile, les conditions matérielles à disposition pour le travail scolaire, le climat instauré pour cela sont sources d'inégalités face à l'école. De ceux qui disposent de conditions favorables, propices au travail scolaire à ceux qui en disposent moins, les conditions matérielles au domicile peuvent être très différentes. Ces conditions sont fortement corrélées aux ressources des parents. Goux et Maurin (2000), reprenant l'enquête Emploi réalisée par l'INSEE en 2000-2001, cités par Poullaouec (2010), soulignent le lien entre pauvreté des parents et échec scolaire des enfants. Ainsi, l'environnement physique immédiat jouerait un rôle dans les inégalités des chances dans le sens où les conditions de logement seraient fortement déterminées par le niveau de vie des ménages. La qualité du logement varierait en fonction du capital économique de la famille. En d'autres termes, plus le capital économique baisse, plus la qualité de logement diminue entraînant dans ce mouvement la diminution de la qualité des conditions matérielles allouées au travail scolaire des enfants dans cet espace, qui, elles, représentent un facteur participant à la réussite scolaire.

Ensuite, un logement est implanté dans un espace plus large, un quartier, une ville qui eux-mêmes sont inégalement dotés en moyens, moyens mobilisables pour les questions d'éducation. Résider dans un quartier ou un environnement favorisé n'a pas les mêmes implications que résider dans un environnement défavorisé. Les différents environnements n'offrent pas tous les mêmes opportunités.

Nous avons abordé précédemment la question des établissements scolaires qui disposent également des moyens différents. Puis, encore plus largement, nous pourrions évoquer un département, et encore plus largement une région qui ne disposent pas tous des mêmes moyens ou qui peuvent prioriser certains domaines à d'autres, ce qui amène aux inégalités de territoire.

1.1.4.6.2 Les inégalités de territoire

Amsellem-Mainguy et Loncle-Moriceau (2015) soulignent que les inégalités sociales sont aussi en lien avec les inégalités des territoires qui ont des caractéristiques différentes : des variations de richesses, d'accessibilité, de structure démographique. De plus, les auteurs notent l'inégale déclinaison des politiques publiques au niveau territorial. Pour les auteurs : « ces politiques publiques qui s'adressent à la jeunesse apparaissent fortement inégales d'un territoire à l'autre, qu'il s'agisse de politiques obligatoires et *a fortiori* de politiques optionnelles. » (p. 61). Par ailleurs, les auteurs soulignent que cette inégale déclinaison des politiques publiques au niveau territorial conjuguée à la limitation des jeunes dans leur mobilité

(permis de conduire, moyens de transport) et par conséquent à l'accès aux services publics, aggravent ces inégalités. (p. 62).

Barrault-Stella (2014), cité par Duru-Bellat et al. (2018), relève des différences entre les familles rurales et les familles urbaines qui jouent en défaveur des premières s'agissant des ambitions scolaires. (p. 190).

Nous avons développé précédemment que l'offre de formation de proximité peut influencer les choix d'orientation et les parcours de formation. Cette offre diffère selon les territoires. Ainsi, résider sur un territoire donné contribue à façonner les destins et encore plus fortement pour les familles de milieux sociaux défavorisés pour lesquelles les orientations hors du territoire de résidence représentent un coût. A cela s'ajoute un marché du travail de plus en plus exigeant.

1.1.4.6.3 Un marché du travail de plus en plus exigeant

Les diplômés dépendent aussi du marché du travail environnant. Peugny (2009), note : « l'école ne peut pas jouer son rôle d'égalisation des chances sociales dès lors que l'état de l'économie ne permet pas d'absorber une part suffisante des jeunes diplômés à la hauteur de leurs qualifications. » (p. 73). L'école est donc impliquée dans un fonctionnement sociétal plus général.

Marchand et Minni (2019) décrivent les grandes évolutions du marché du travail français depuis le début des années 1960. Les auteurs relèvent un marché du travail qui est fortement lié au contexte, au rythme de croissance et à l'activité économique. La population active a progressé, s'est féminisée, avec une hausse générale des qualifications. Les auteurs soulignent l'augmentation du chômage, qui a été multiplié par dix durant cette période et des changements majeurs sur le marché du travail. D'un modèle dominant de « la grande entreprise industrielle et de l'organisation du travail de type fordiste ou taylorien » où « prévalait la norme du contrat de travail à durée indéterminée et à temps plein, pour un seul employeur. » (p. 92), l'emploi s'est fortement féminisé, tertiarisé et est devenu plus qualifié mais aussi moins jeune. Par ailleurs, on assiste à une précarisation de l'emploi. Les auteurs relèvent que la forte montée de la scolarisation a engendré la diminution de la part des jeunes de 15-24 ans dans la population active, une hausse du niveau d'éducation traduite par l'allongement de la scolarité obligatoire et de la scolarité de manière plus générale dans le secondaire et le supérieur. Ce constat fragilise la situation des peu ou pas diplômés. La part des peu ou pas diplômés dans la population active a largement diminué ces dernières années. Elle est passée de plus de 80 % en 1962 à près de 60 % en 1982 et à moins de 20 % en 2018. En parallèle, la part des peu ou pas diplômés dans la population au chômage a doublé de 1982 à 2018 en passant de près de 8 % à près de 16 %, tandis que ceux diplômés du supérieur

est passé de 2 % à 5 % sur cette même période. Si la situation se dégrade pour toutes les franges de la population, elle se dégrade encore plus pour les peu ou pas diplômés. Les auteurs mentionnent également la hausse de l'âge moyen de fin d'études, passé de 14 ans et demi vers 1960 à plus de 20 ans aujourd'hui (p. 96). Les jeunes sont beaucoup plus diplômés qu'auparavant. Le nombre des ouvriers est passé près de 40 % des actifs en 1962, contre 21,6 % en 2018. Sur cette même période, le nombre des employés a progressé, quant à lui, de 18 % à 28 %. Cette catégorie est la plus représentée parmi les actifs. Par ailleurs, les auteurs observent l'augmentation des emplois précaires et le développement des situations de sous-emploi. L'évolution du marché du travail accroît ainsi la place accordée au diplôme.

Pour Zaffran (2014) : « L'entrée sur le marché de l'emploi des jeunes ressemble à une course d'obstacles que les moins diplômés auront plus de mal franchir du fait de modes de sélection posant des barrières d'autant plus hautes que le niveau du marché du travail est bas. » (p. 44).

Ainsi, la situation globale du marché du travail montre combien la situation des peu diplômés et a fortiori des pas diplômés devient de plus en plus difficile alors que ces deux catégories sont très largement représentées parmi la population des enfants ayant eu une expérience de placement.

1.1.4.7 Synthèse

Ainsi, l'école participe aux inégalités scolaires. Tout d'abord, dès l'entrée à l'école, celle-ci accueille indifféremment des enfants arrivant avec des inégalités qui sont déjà en place. Les premières inégalités repérées dès la maternelle vont entraîner les suivantes où on assiste à une accumulation des inégalités jusqu'au collège. Les attentes des enseignants et le climat de la classe jouent également. L'orientation vient comme une étape clé qui, au palier d'orientation en fin 3^{ème}, fige les destins. L'école s'oppose peu aux choix des familles déjà marqués par une auto-sélection. L'offre de formation disponible peut aussi influencer les choix des familles. Les familles peu favorisées font davantage des choix de proximité.

La valeur du diplôme est partagée. L'école est aussi dépendante de l'environnement et du milieu de vie, des inégalités de territoires et du contexte économique.

Nous pouvons terminer ce chapitre par un tableau récapitulatif des facteurs explicatifs des inégalités scolaires que nous avons développés.

1.1.5 Tableau récapitulatif des facteurs explicatifs des inégalités scolaires

Le milieu social	Des facteurs individuels chez l'enfant	L'école
<ul style="list-style-type: none"> -L'appartenance sociale -Le capital culturel des parents -Les pratiques familiales : comportements, stratégies, choix -L'éducation implicite -Le projet parental -Les attentes, aspirations et ambitions scolaires -L'implication parentale dans la scolarité -La non maîtrise des codes en vigueur à l'école -La place prépondérante des mères -Les tâches scolaires à réaliser en dehors de l'école -Auto-sélection d'autant plus forte que le milieu social est défavorisé que le niveau scolaire de l'élève est estimé moyen-faible et que celui-ci a accumulé un retard scolaire -Les coûts des formations plus lourds à porter pour familles défavorisées 	<ul style="list-style-type: none"> -Le niveau de réussite de l'élève -Les retards scolaires -L'apprentissage implicite -L'appropriation du projet parental -L'appropriation des attentes, aspirations et ambitions scolaires de son entourage : parents, enseignants -L'action individuelle de l'enfant -L'engagement actif de l'enfant dans sa scolarité -Le rapport au savoir en lien également avec le système de valeurs des familles -Le sens de l'expérience scolaire -La motivation / mobilisation de l'élève -Le travail scolaire et le rapport à la contrainte -Le malentendu sur le travail scolaire -Des dispositions individuelles -Lien entre émotions et cognition -Le genre 	<ul style="list-style-type: none"> -L'accueil indifférencié par l'école des enfants inégalement préparés à ses attentes -Une accumulation des inégalités de la maternelle jusqu'au collège -Poids de la réussite à l'école primaire et au collège -Les attentes des enseignants -L'orientation : une étape clé -Au palier d'orientation en fin 3^{ème} : orientations qui figent les destins -L'école s'oppose peu aux choix des familles -L'école : traitement différencié des élèves selon leur appartenance sociale concernant les orientations -Effet maître -Effet établissement -La valeur du diplôme -L'école dépendante de l'environnement et du milieu de vie -L'offre de formation disponible -Les inégalités de territoires -L'école reliée aussi au contexte économique

Avec ce tableau récapitulatif des facteurs impliquées dans l'explication des inégalités scolaires, nous comprenons toute la complexité de notre sujet d'étude qui aura à considérer une analyse multifactorielle.

A cela, s'ajoute la spécificité de la situation de placement qui amène également de nouveaux facteurs et de nouveaux éléments de contexte à prendre en compte que nous allons à présent développer.

1.2 Chapitre 2. Les mesures de placement à l'Aide sociale à l'enfance

1.2.1 L'Aide sociale à l'enfance

1.2.1.1 Présentation

L'Aide sociale à l'enfance est un service du Conseil départemental qui est chargé d'assurer les missions d'aide en direction des familles, mineurs et jeunes majeurs en difficulté telles qu'elles sont définies dans l'article L. 222 – 1 du Code de l'action sociale et des familles.

Selon l'article L 221-1 du Code de l'action sociale et des familles, modifié par la LOI n°2018-703 du 3 août 2018 – art. 17, en vigueur depuis le 6 Août 2018 :

« Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes :

1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre... »

Les missions de l'Aide sociale à l'enfance s'articulent autour de deux grands axes, la prévention et la protection. Le placement ne constitue qu'un versant de ses missions. Nous allons plus particulièrement développer cette modalité d'intervention (Article L 112-3 du Code de l'action sociale et des familles, modifié par la Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 – art. 1).

Une décision de placement est prise lorsque le maintien d'un enfant dans son milieu familial n'est plus possible en raison du danger ou de risque de danger qu'il encourt et que son développement se trouve compromis.

1.2.1.2 Repères historiques

De Ayala (2010) dresse l'histoire de la protection de l'enfance en France allant d'une préoccupation première de l'Église jusqu'à la politique sociale telle que nous la connaissons de nos jours, régie par l'État.

La loi du 22 juillet 1912 crée les tribunaux pour enfants avec l'idée d'une justice pour les mineurs. Dans ce prolongement, l'année 1945 est significative avec l'ordonnance du 2 février relative à l'enfance délinquante. Il s'agit alors d'apporter une réponse appropriée aux enfants : mesures de protection, d'assistance, de surveillance, d'éducation... Selon Bourquin (2007), cette ordonnance « renforce la position de la justice à l'égard des mineurs délinquants pour lesquels elle privilégie une réponse éducative et la notion d'éducabilité du mineur délinquant déjà présente dans la législation du 27 juillet 1942. » (p. 157). L'ordonnance de 1945, marque la création d'un juge spécialisé pour les mineurs qui est le juge des enfants. En 1945, est aussi créée la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). En 1956, le code de la famille et de l'aide sociale est promulgué qui prendra son appellation du Code de l'action sociale et des familles en 2000. L'ordonnance de 1958 renforce la protection des mineurs en danger. Selon Bourquin (2007), celle-ci donne la compétence au juge des enfants « pour prononcer toute mesure de protection et d'éducation à l'égard des mineurs de moins de 21 ans dont "la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation sont compromises". » (p. 162).

De Ayala (2010) note qu'en 1964, les directions départementales de l'action sanitaire et sociale sont mises en place et qui deviendront en 1977 des directions départementales des affaires sanitaires et sociales. Ces directions seront chargées de mieux coordonner les services qui s'occupent d'enfants, dont l'Aide sociale à l'enfance.

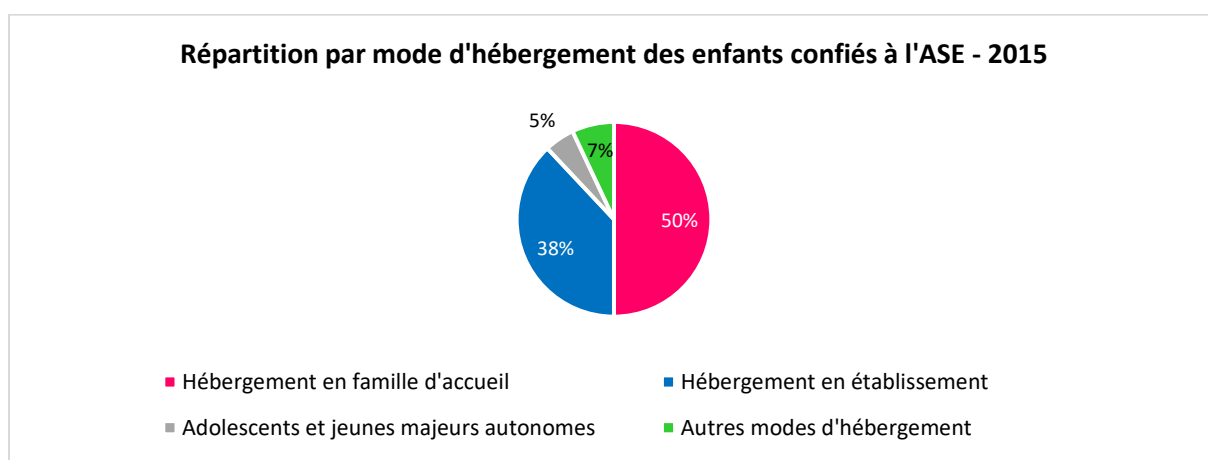
En 1983, l'Aide sociale à l'enfance, initialement gérée par l'État, est transférée aux départements. Ce transfert de compétence de l'Etat aux départements constitue un point important de l'histoire de la protection de l'enfance amenant ainsi à une gestion territorialisée de cette compétence.

Les lois relatives à l'aide sociale et le Code de l'action sociale et des familles continuent à évoluer. Ainsi, la loi de mars 2007 introduit notamment le projet pour l'enfant (PPE), document de référence guidant l'action réalisée en faveur de l'enfant. La loi de mars 2016 s'accompagne d'un important travail de définition des besoins de l'enfant (ONPE, 2016, Octobre). La loi renforce également l'attention portée à la santé de l'enfant, aussi bien physique que psychologique.

1.2.1.3 Quelques chiffres

La note d'actualité de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (novembre 2017), reprenant différentes sources de données telles que la Drees, l'Insee, le Ministère de la Justice, donne un aperçu du nombre de mineurs et jeunes majeurs bénéficiant d'une mesure de placement en France. Le taux de placement pour les mineurs est de 9,9‰ dans la France entière, ce qui représente 145 559 mineurs. Sur cette population, 10,7% sont des mesures administratives, c'est-à-dire sous l'autorité du président du Conseil départemental et 89,3% sont des mesures judiciaires, qui sont sous l'autorité d'un juge. Pour les jeunes majeurs ce taux est de 7,9‰, ce qui représente 18 417 jeunes majeurs. Sur cette population de jeunes majeurs, 99,9% sont des mesures administratives et 0,1% des mesures judiciaires.

Par ailleurs, selon I. Leroux (2017, mai), 50% des mineurs sont accueillis en famille d'accueil, 38% sont accueillis en établissement, 5% sont des adolescents et jeunes majeurs autonomes, enfin 7% bénéficient d'un autre mode d'hébergement du type internat scolaire ou accueillis chez un tiers digne de confiance, attente de lieu d'accueil, ou accueillis dans un village d'enfants, ou placés chez la future famille adoptante... C'est donc l'accueil familial qui représente la plus grande partie des mesures de placement.



Dans notre étude, nous emploierons le terme de placement pour désigner aussi bien les mesures dans le cadre judiciaire qu'administratif en accord avec l'observation que nous faisons de l'usage dans les pratiques professionnelles et des bénéficiaires des mesures. Puis, à chaque fois que cela sera nécessaire, nous distinguerons les deux cadres juridiques. Ainsi, lorsque nous parlons de la scolarité des enfants placés, nous faisons référence à l'ensemble de ces situations.

1.2.1.4 Le placement et l'entrée en scène de nouveaux acteurs

Avant le placement, les parents, représentants de l'autorité parentale, organisent à eux-seuls la prise en charge de leur enfant. Durant le placement, différentes instances vont participer à l'organisation de la prise en charge de leur enfant. Le milieu d'origine de l'enfant et le milieu venant en suppléance de celui-ci vont s'agencer et donner place à un nouveau cadre de prise en charge de l'enfant. Nous pouvons nous arrêter quelques instants sur cette notion de suppléance.

Lorsque l'enfant ne peut plus rester dans son milieu d'origine, il convient alors de proposer un milieu de suppléance au milieu estimé inadapté. Le milieu de suppléance est alors pensé pour répondre aux besoins de l'enfant. Selon Durning, la « suppléance familiale » est « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle. » (1986, p. 102).

Cet agencement inédit de la prise en charge par le milieu d'origine / milieu de suppléance nous interroge. Est-ce que ce nouveau mode d'organisation a une influence sur le parcours scolaire des enfants qui « naviguent » entre ces deux milieux ? Certaines études réalisées tendent à souligner les effets positifs du placement sur la scolarité des enfants lorsque d'autres incriminent la scolarité des enfants placés, alors comment expliquer ces divergences ? Comment s'organise la scolarité dans cet agencement milieu d'origine / milieu de suppléance ? Quelle place prend chaque milieu dans la scolarité ? Que fait précisément chaque intervenant et selon quel degré d'influence ? Nous gardons à l'esprit ces interrogations et poursuivons à présent avec l'orientation vers les lieux d'accueil.

1.2.1.5 L'orientation vers le lieu d'accueil

Lors d'une décision de placement, le choix du lieu d'hébergement pour l'enfant se fait majoritairement entre deux grands types d'accueil : l'hébergement familial et l'hébergement en établissement. D'autres lieux d'accueil existent pouvant revêtir des formes intermédiaires ou alternatives aux deux premières citées, à l'exemple des lieux de vie, l'accueil en villages d'enfants...

La question des choix d'orientation vers les lieux d'hébergement est marquée par les représentations subjectives attachées aux différents lieux d'hébergement et leur indication selon les besoins repérés chez l'enfant. Selon Potin (2012) : « Les pratiques d'orientation révèlent des logiques qui dessinent des catégories d'enfants et des parcours à l'Aide sociale à l'enfance. L'âge des enfants est une donnée importante pour le choix du lieu d'accueil. » (p. 79). Ainsi, plus l'enfant est jeune et plus le choix d'une famille d'accueil sera favorisé. Plus

l'enfant est âgé, plus le choix en accueil collectif sera considéré. L'auteur parle des représentations autour des besoins des différentes classes d'âge qui sous-tendent ces choix. « Un jeune enfant a besoin d'une famille pour grandir, un adolescent a besoin d'un cadre éducatif qui puisse poser des limites. » (p. 79).

Le dispositif de protection de l'enfance dans plusieurs départements arrive ou est arrivé à saturation. Ainsi, les juges pour enfants du tribunal de Bobigny alertaient sur la saturation de ce dispositif (Langlet, 2018). Ils dénonçaient l'allongement des délais d'application des ordonnances de placement tout en précisant que leur situation n'était pas isolée et concernait l'ensemble du dispositif en France mais à des degrés variables. Bichwiller (2021) souligne cette difficulté de régulation des accueils pour l'ASE dans un dispositif saturé (p. 71). La réalité étant que, devant la situation de saturation du dispositif d'hébergement, la possibilité de choix diminue, la préoccupation n'étant plus tant le choix mais l'exigence d'obtenir une place effective. La préoccupation n'étant plus tant le type d'hébergement mais l'impératif d'en obtenir un. Plus un département dispose d'une offre d'hébergement conséquente et diversifiée et meilleur sera le traitement de la question du choix du lieu d'hébergement.

Nous pouvons préciser à présent les deux modes dominants d'hébergement que sont l'hébergement familial et l'hébergement en établissement.

1.2.1.5.1 L'hébergement en établissement

L'accueil en établissement est également marqué par une diversité d'offre : projets d'établissement, prestations internes, profils des professionnels recrutés, accès aux prestations externes, et localisations géographiques de l'établissement peuvent varier. L'accueil peut se faire sur de petites unités (moins de 10 enfants) implantées sur un même lieu géographique ou sur plusieurs lieux dans l'espace urbain ou péri-urbain, en milieu rural, dans une grande unité concentrée, ce qui se voit de moins en moins toutefois pour cette dernière. Ainsi, grandir en établissement ou « en foyer » comme disent les enfants ne revêt pas la même réalité suivant les situations.

Longtemps décrié, l'hébergement en établissement répond pourtant aux besoins de certains enfants qui peinent à trouver leur place en famille d'accueil.

Potin (2012) note que l'accueil en institution souffre d'une mauvaise image.

« L'accueil collectif fait office de second choix et peine à être reconnu comme une réelle alternative au placement familial. Pourtant, il offre des conditions qui

conviennent à certains jeunes n'ayant pas la capacité ou l'envie d'intégrer un "autre" fonctionnement familial. » (p. 80)

De même, Berger (1997/2003) souligne l'intérêt du placement institutionnel dans certaines situations. Pour l'auteur : « Une institution peut être préférable si l'on pressent que les parents vont attaquer de manière massive le placement familial en interdisant à l'enfant de l'investir, ou si l'enfant présente des troubles trop lourds pour être tolérés en famille d'accueil. » (p. 132). C'est bien souvent dans cette deuxième situation que le placement en institution est proposé en première instance.

Potin (2012) relève que l'image véhiculée autour du foyer retransmise par les jeunes, les parents mais aussi les professionnels, est une image « disqualifiée et disqualifiante. » avec « l'idée que l'accueil collectif est destiné à ceux qui ne peuvent être accueillis ailleurs, à ceux qui ont besoin de professionnels de l'éducation au quotidien, à ceux qui s'inscrivent dans des activités de délinquance... » (p. 80).

1.2.1.5.2 L'hébergement familial

Selon l'article L 421-2 du Code de l'action sociale et des familles :

« 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 dans les conditions prévues par les dispositions du présent titre ainsi que par celles du chapitre III du présent livre, après avoir été agréé à cet effet. »

En France, pour être assistant familial, il est nécessaire d'obtenir un agrément auprès du Conseil départemental. Puis, le détenteur de l'agrément peut postuler auprès des services qui l'intéressent : l'Aide sociale à l'enfance, l'hôpital, le milieu associatif... Les critères d'agrément sont fixés par décrets et tiennent tant à des dispositions physiques liées au logement qu'à des dispositions d'ordre psychologique propre au demandeur et des dispositions familiales liées à la famille de celui-ci. Ces critères sont précisés dans le référentiel figurant à l'annexe 4-9 du Code de l'action sociale et des familles.

L'assistant familial est un salarié recevant une rémunération pour un service rendu. La profession est encadrée par un code du travail. A ce titre que Potin (2012) interroge le lien entre sécurité professionnelle et sécurité de l'enfant (p. 84). La première ne va pas toujours de pair avec la seconde. Pour Turbiaux (2010), la professionnalisation de la fonction d'assistant familial a amené à modifier « l'image traditionnelle d'une activité "nourricière" naturellement exercée par des femmes, sans compétence particulière, à leur domicile. » (p. 26). Avec un statut de salarié, une formation qualifiante obligatoire et un début mesuré de la masculinisation de l'activité, Turbiaux note que la loi de 2005 amène une évolution majeure de l'activité de l'accueil familial jusqu'alors restreinte à la sphère des activités domestiques (p. 26).

Nous relevons par ailleurs que cette modalité d'accueil est marquée par une diversité : type de la famille d'accueil (monoparentale – biparentale), taille de la famille (nombre d'enfants des accueillants, nombre d'enfants accueillis), âge des adultes accueillants, âge des enfants de l'accueillant, implantation géographique du domicile de la famille d'accueil (rural – urbain), genre de la personne agréée, le milieu social dont la famille d'accueil est issue, mais aussi la diversité des représentations et des pratiques...

La description de ces deux principaux types d'hébergement montre des différences à l'intérieur même d'une modalité d'accueil, si bien que parler d'enfants placés renvoie également à ces diversités. Ainsi, dans notre étude, il nous paraît incontournable de tenir compte de ces diversités, tant au niveau des structures et des conditions d'accueil qu'aux profils des professionnels eux-mêmes.

1.2.1.6 Les contrats jeune majeur

S'appuyant sur les articles de loi L.112-3, L.221-1 et L.222-5 du Code de l'action sociale et des familles, le contrat jeune majeur permet aux jeunes arrivés à la majorité qui éprouvent des difficultés d'insertion sociale, faute de ressources ou d'un soutien familial suffisants, de bénéficier d'un contrat avec le Conseil départemental jusqu'à la veille de leur 21^{ème} anniversaire, et ce afin de les soutenir dans leurs projets de scolarisation, insertion, autonomie... Dans les faits, les contrats jeune majeur ne sont pas systématiques et ne sont pas une obligation. Par ailleurs, les durées sont variables. Dulin (2018) rapporte qu'en 2016, environ 1/3 des jeunes sortant de l'ASE à 18 ans bénéficie d'un contrat jeune majeur. Dans son rapport de 2020, la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) mentionne, quant à elle, un taux de 36% de prise en charge pour les jeunes majeurs pour l'année de 2018 avec de forts écarts entre les départements, une tendance à la diminution des prises en charge des jeunes majeurs depuis cinq ans ou encore des natures de prise en charge différentes selon les départements. Pourtant le bénéfice de ces contrats est souligné. Par exemple, Frechon et

Marquet (2018) appuient ce bénéfice « pour la poursuite des études et même sa nécessité pour rattraper le retard scolaire afin d'obtenir un diplôme au moins supérieur au BEPC. » et pour « acquérir tout un ensemble de compétences peu accessibles avant la majorité ou mal anticipées ». Les auteurs mettent également en avant « le pouvoir filtrant et discriminatoire de cette aide qui n'est accordée qu'aux moins vulnérables parmi les vulnérables. » (p. 15). Les jeunes qui n'ont pas de projet ont moins de chance d'obtenir ce contrat, de même que ceux qui sont déjà déscolarisés et/ou ceux qui ont moins bien vécu leur parcours de placement. Les auteurs soulignent également la grande variabilité des contrats jeune majeur tant par la diversité des objectifs à atteindre par le jeune, la nature effective de l'accompagnement obtenu par le jeune, les durées de contrats proposées, durées par ailleurs qui varient en fonction du lieu d'hébergement qui profite largement à l'hébergement familial.

Ainsi, lorsque nous parlerons des jeunes majeurs dans notre étude, nous retenons qu'il s'agit d'une population ayant déjà subi une sélection.

1.2.1.7 L'Aide sociale à l'enfance : une diversité de pratiques départementales

Précédemment, nous avons vu que la politique de la protection de l'enfance est devenue une politique gérée par les départements. Dans son rapport d'information pour l'Assemblée Nationale, la Mission d'information sur l'aide sociale à l'enfance (2019) souligne que la décentralisation aux départements de l'Aide sociale à l'enfance a amené à une gestion départementale de cette politique et, par cette politique décentralisée, une diversité des pratiques entre les départements. Selon le rapport : « La décentralisation engendre autant de politiques d'Aide sociale à l'enfance qu'il existe de départements. » (p. 25). Nous pouvons citer par exemple l'organisation des services, le nombre d'enfants en référence, les procédures de gestion administrative... A ce titre, nous pouvons relever la diversité territoriale de mise en œuvre de la politique de l'ASE. En 2016, dans sa synthèse du rapport d'étude portant sur le projet pour l'enfant (PPE), l'Observatoire national de la protection de l'enfance indique des stades de déploiement différents du PPE selon les départements, et ce, neuf ans après la loi de mars 2007. Par ailleurs, une proposition de loi visant à renforcer l'accompagnement des jeunes majeurs vulnérables vers l'autonomie (Assemblée Nationale, 2018, juin) souligne les inégalités territoriales que constituent les contrats jeune majeur. En effet, l'ambiguïté législative permet une appropriation subjective de la loi et ainsi de fournir des services différenciés selon les départements, d'une part dans la perception du caractère obligatoire/facultatif du service et d'autre part dans la nature même du service proposé. Bichwiller (2021) également mentionne ces disparités jusqu'à notamment donner l'exemple de

l'absence d'un référent éducatif de l'ASE dans certains départements pour les enfants accueillis en Maison d'enfants à caractère social ou en accueil de jour (p. 73).

Ainsi, lorsque nous parlons d'enfants placés, nous retenons que cette situation renvoie à une diversité de configurations possibles et de pratiques départementales.

1.2.2 Les raisons d'entrée dans le dispositif de placement de l'Aide sociale à l'enfance

1.2.2.1 *Les contours malléables de la notion d'environnement inadéquat*

Les enfants qui entrent dans le dispositif de placement ASE sont donc des enfants qui ne peuvent être maintenus dans leur milieu d'origine, du fait que celui-ci a été estimé inadéquat pour eux, généralement par les services chargés d'évaluer les conditions de vie des enfants au domicile. L'appréciation de l'environnement de l'enfant peut être discutée. Desquesnes (2011) amène à relativiser la notion de la maltraitance qui est avant tout un jugement normatif en fonction d'une société donnée et d'une époque donnée. Les contours de cette notion semblent donc admettre une certaine malléabilité. Pour l'auteur, la notion de maltraitance traduit avant tout « un jugement effectué en fonction des normes en vigueur dans une société. ... ces normes portent sur les comportements de soin et "d'élevage des enfants" considérés comme acceptables et adéquats dans une certaine société et à moment donné. » (pp. 13-14). Maufroid et Capelier (2011) soulignent aussi les ambiguïtés liées à l'appréciation de la notion de danger où la part de subjectivité contenue dans l'évaluation du danger peut elle-même être discutée. (p. 16).

Ainsi, lorsque nous parlerons d'environnement inadéquat pour l'enfant, il s'agit bien d'un environnement qui a été estimé inadéquat pour celui-ci en fonction d'un contexte donné, d'une société donnée et d'évaluateurs donnés. Cette précaution préalablement posée, nous allons à présent regarder de plus près ces situations ayant amené au placement.

1.2.2.2 *Les situations traitées dans le cadre des signalements en amont des mesures de protection*

Le rapport de l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS, 2005) donne une représentation précise des types de danger dont les enfants en protection de l'enfance ont été exposés. Le rapport porte sur « l'ensemble des signalements d'enfants établis par les conseils généraux, suite à une évaluation pluridisciplinaire proposant une mesure de protection ou débouchant sur une transmission à la justice. »

Selon les définitions de son guide méthodologique (2001, juin), l'ODAS (2005) mentionne :

un enfant maltraité est un enfant victime de violences physiques, d'abus sexuels, de violences psychologiques, de négligences lourdes, ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique. Un enfant en risque est un enfant qui connaît des conditions d'existence risquant de compromettre sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son entretien, sans pour autant être maltraité. C'est l'ensemble de ces enfants que recouvre la notion d'enfants en danger. (p. 5)

A partir de cette définition, l'Observatoire présente des données chiffrées de ces différentes situations. Nous reprenons les chiffres l'année de 2004. Sur un total de 95 000 enfants en danger, 76 000 sont en risque et 19 000 sont maltraités. Concernant les 19 000 enfants maltraités, il s'agit de violences physiques pour 34,7% d'entre eux, de violences sexuelles pour 28,9%, de négligences lourdes pour 23,2% et de violences psychologiques pour 13,2%. Concernant les 76 000 enfants en risque, le risque de nature éducative est de 44%, ce qui signifie pour l'ODAS « que l'enfant est confronté à des problèmes aigus de scolarisation et de socialisation qui compromettent fortement ses chances d'intégration. » (p. 6). Ensuite vient le risque sur la santé psychologique de l'enfant à 20%, concernant l'entretien à 12%, concernant la sécurité à 11%, concernant la santé physique à 8%, enfin la moralité à 5%.

L'ODAS (2005) relève par ailleurs l'influence de l'isolement social sur ces situations d'enfants signalées. Il note des carences éducatives des parents présentes chez 50 % des situations des enfants signalées ; des conflits de couple et séparation dans 30 % des situations des enfants signalées ; des problèmes psychopathologiques des parents dans 13 % des signalements ; des dépendances à l'alcool ou à la drogue dans 12 % des signalements ; une maladie, décès d'un parent, chocs affectifs dans 7 % des signalements, le chômage, des difficultés financières dans 13 % des signalements, le cadre de vie, l'habitat dans 8 % des signalements, de l'errance, la marginalité dans 4 % des signalements et autres facteurs dans 12 % des signalements. (p. 6).

Cela nous donne un premier aperçu des situations traitées en amont et pouvant amener à une éventuelle admission dans le dispositif de protection de l'enfance que nous allons voir plus précisément.

1.2.2.3 Estimation des motifs d'admission de l'enfant dans le dispositif de placement

Nous reprenons des données issues de trois études renseignant sur les motifs d'admission dans le dispositif de placement.

Corbillon et al. (1997), à propos de l'hébergement en établissement, relèvent des carences éducatives pour 32,5% des motifs d'admission, le danger pour l'enfant pour 29%, les problèmes familiaux pour 22,5%, le comportement de l'enfant pour 9%, l'absentéisme scolaire pour 3% (p. 30).

Le CAREPS (2003) donne une estimation des motifs ayant conduit à l'admission de l'enfant à l'ASE (pp. 85-86). L'enfance en danger représente 65,9% des motifs d'entrée, le motif conjoncturel (tel que l'hospitalisation, la maladie, un accident ou le décès d'un ou des deux parents, précarité ou difficultés financières, problème de logement, problème de couple, incarcération) représente 31,8%, enfin la maltraitance représente 16,5% des motifs d'entrée. Les motifs peuvent être multiples. En détaillant les motifs principaux, les carences éducatives représentent 58% des motifs, l'incapacité psychologique parentale représente 35%, les problèmes de couple 15%, les violences physiques 13%, la précarité 9%, les abus sexuels 8%, l'hospitalisation, maladie aiguë ou accident 6%, les difficultés scolaires 5%...

Sellenet et al. (2014) relèvent des causes multiples et cumulatives du placement avec 59,3% de carences éducatives, 35,9% d'absence d'autorité, 33,6% de violence, 28,8% de conflits de couple, 26,2% de rythmes de vie désorganisés. 277 enfants sur 423 ont vécu des maltraitances et le premier type de maltraitance relevé est psychologique. Les garçons seraient davantage concernés par les violences physiques et les filles par les maltraitances sexuelles.

De ces études, nous retenons que les raisons d'admission dans le dispositif de placement sont très variées et peuvent aussi être cumulatives.

Ces situations de maltraitance et/ou de mauvais traitements, de risque et de danger ont en commun de constituer une épreuve pour l'enfant. Nous proposons de poursuivre en précisant la notion de maltraitance envers les enfants et de décliner les types de conséquences encourues.

1.2.3 Maltraitance et mauvais traitements envers les enfants, de multiples conséquences

1.2.3.1 *Définition de la maltraitance*

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (2020), la maltraitance à l'encontre d'un enfant désigne les violences et la négligence envers l'enfant.

Elle s'entend de toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité, dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir. Parfois, on considère aussi comme une forme de maltraitance le fait d'exposer l'enfant au spectacle de violences entre partenaires intimes.

En 2017, Martin-Blachais, en rassemblant les avis de nombreux experts sur le sujet, reprend la classification de la maltraitance selon l'OMS et qui fait aujourd'hui référence dans de nombreux pays et mentionne quatre catégories de mauvais traitements : la maltraitance physique, la maltraitance psychologique, la maltraitance sexuelle et la négligence. Les trois premières catégories relèvent des « mauvais traitements par commission » et touchent aux « dimensions constitutives de l'intégrité de toute personne (intégrité physique, sexuelle, psychologique/émotionnelle) ainsi que les actes commis de manière "transgressive" dans la mesure où ils portent atteinte à une ou plusieurs de ces dimensions. » (p. 65). La négligence, quant à elle, relève des « mauvais traitements par omission » et concerne « l'absence de mobilisation de l'adulte dont dépendent le présent et l'avenir de l'enfant. » (p. 65).

Les maltraitances et les mauvais traitements ont de lourdes conséquences sur l'enfant et c'est ce que nous allons aborder à présent.

1.2.3.2 *Les conséquences de la maltraitance envers les enfants*

L'état de la recherche souligne les conséquences de la maltraitance sur l'enfant et sur l'ensemble de son développement. Loin d'être exhaustive concernant la littérature abondante à ce propos, nous nous attacherons surtout à relever les thèmes dominants et en lien avec notre sujet d'étude.

1.2.3.2.1 Maltraitance, épigénétique et neurosciences

La maltraitance a des conséquences très tôt sur le développement de l'enfant et ce dès la vie intra-utérine. Champagne (2010) aborde le rôle des mécanismes épigénétiques dans la formation des trajectoires de développement et ce en réponse à l'expérience du début de vie ainsi que la plasticité potentielle qui peut se produire au-delà de la période périnatale. L'auteur note l'influence de l'environnement sur un organisme tout au long de la vie, dès la vie embryonnaire jusqu'à l'âge adulte. Ce sont des processus dynamiques en lien avec le potentiel de plasticité phénotypique en réponse à des indices environnementaux. Il s'agit d'une interaction entre un organisme et son environnement, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre partie sur le développement cognitif. Ici, nous apprenons que cette influence commence bien plus tôt, dès la vie intra-utérine. Dès cette période, l'environnement a une influence sur l'expression des gènes. Nous pouvons noter par exemple les conséquences connues sur le bébé de l'absorption par la mère de substances toxiques, la production de toxines, la qualité de l'alimentation, le stress. Puis, à la naissance, l'environnement continue à influencer le développement avec la qualité des soins apportés à l'enfant et la qualité de l'environnement plus généralement. Ainsi, les négligences, les abus ou les variations dans les soins peuvent influencer le matériel génétique.

Perroud (2014) souligne également le lien entre maltraitance et répercussions épigénétiques propres aux sujets maltraités. L'auteur relève la mise en évidence des modifications quantitatives, à savoir un plus grand nombre de modifications épigénétiques, et qualitatives chez les personnes ayant vécu des maltraitements dans l'enfance.

Les travaux en neurosciences ces dernières années ont aidé à éclairer sur les répercussions cérébrales des maltraitements chez l'enfant.

Perry (2001) explique que les enfants victimes ou témoins de violences développent un sentiment de peur. En l'absence de pouvoir être sécurisés, cette peur devient persistante et impliquerait des adaptations neurophysiologiques en conséquence et pouvant par répercussion altérer le développement du cerveau de l'enfant. Cela entraînerait alors des changements dans le fonctionnement physiologique, émotionnel, comportemental, cognitif et social. L'auteur ajoute que le cerveau en développement étant extrêmement sensible au stress, la menace active la neurobiologie de la réponse au stress du cerveau et produit des conséquences sur son développement. Par la suite, la simple perception d'une menace par l'enfant, qu'il s'agisse d'une agression contre lui-même ou contre un être cher, active tout son système de défense à visée adaptatif au danger perçu. L'auteur précise que ces réponses à la menace sont hétérogènes et graduées. Pour l'auteur, les états de peur persistants chez les enfants victimes ou témoins de violences ont des conséquences sur l'ensemble du

développement des enfants qui verront leurs capacités réduites à tirer profit des expériences sociales, émotionnelles et cognitives. L'auteur souligne par ailleurs la relation indélébile entre les premières expériences de la vie et la santé cognitive, sociale, émotionnelle et physique. Teicher et al. (2003) rejoignent Perry (2001) concernant le déclenchement d'événements neurobiologiques par le stress et les mauvais traitements sévères et précoces, capable d'induire des changements durables sur le développement cérébral. Pour Teicher et al. (2003), ces changements se produisent à plusieurs niveaux cérébraux, au niveau de l'activité des neurotransmetteurs mais aussi au niveau structurel et fonctionnel. C'est aussi ce qu'appuie le Center on the Developing Child (2007a, 2007b) qui souligne les influences interactives des gènes et de l'expérience et que celles-ci façonnent le cerveau en développement. Selon eux : « Le stress toxique endommage l'architecture du cerveau en développement, ce qui peut entraîner des problèmes d'apprentissage, de comportement et de santé physique et mentale tout au long de la vie. » (2007a).

Le rapport de Martin-Blachais (2017) reprend les apports de la recherche en neurosciences et souligne les conséquences d'un environnement estimé inadéquat sur l'enfant. L'auteur mentionne que l'expérience d'un état de mal-être physique et émotionnel par l'enfant s'accompagne d'une réponse neurologique de gestion du stress dont l'activation excessive entraîne un effet toxique pour l'organisme. (p. 73). Selon l'auteur, en l'absence persistante de réponse de l'adulte, « le stress mobilise chroniquement l'organisme qui s'épuise » ce qui a des conséquences néfastes sur la santé. Au titre des conséquences, Martin-Blachais (2017) note :

perturbation du développement cérébral, notamment dans le traitement de l'information, augmentant le risque de désordres de l'attention, des émotions, de la cognition et du comportement, altération du développement du système biologique de gestion du stress, générant un risque accru de problèmes anxieux, dépressifs et cardio-vasculaires, ainsi que d'autres problématiques de santé à l'âge adulte, risque significatif de difficultés émotionnelles et interpersonnelles, incluant des niveaux élevés de négativité, une faible maîtrise des impulsions et des désordres de la personnalité reliés à de faibles capacités de motivation, de confiance et d'affirmation de soi, faiblesse des capacités d'apprentissage et du rendement scolaire, incluant des déficits des fonctions d'exécution et de régulation de l'attention, un QI peu élevé, des difficultés de lecture et un faible niveau d'étude.

(p. 74)

La recherche met aussi en avant le différentiel induit par l'exposition à la maltraitance avec l'hétérogénéité des réponses d'un organisme face au stress induit par un vécu de maltraitance ou de mauvais traitements. Nous comprenons ainsi que l'enfant ayant un vécu de maltraitance est en situation plus défavorable vis-à-vis des apprentissages qu'un enfant n'ayant pas eu ce vécu. Ces conséquences se prolongent au-delà des dimensions épigénétique et cérébrale.

1.2.3.2.2 Maltraitance et santé physique, psychique et conduites sociales

L'exposition à la maltraitance et aux mauvais traitements a aussi des répercussions au niveau de la santé physique, de la santé psychique et des conduites sociales. Les enfants ayant reçu de mauvais traitements présentent de plus faibles capacités d'adaptation en période préscolaire (Egeland et al. 1983 ; Cicchetti et al. 1989). Par ailleurs, Egeland et al. (1983) ont relevé de plus faibles compétences sociales par rapport aux enfants qui n'ont pas été maltraités. Selon Lansford et al. (2002), l'exposition à la maltraitance physique au cours des 5 premières années de vie permet de prévoir des problèmes psychologiques et comportementaux à l'adolescence, et ce indépendamment des autres facteurs de risque liés à la maltraitance.

Le Center on the Developing Child (2013), reprenant l'état de la recherche, souligne les conséquences des carences ou des négligences graves dans l'enfance qui, par l'incidence sur le développement du système biologique de réponse au stress, entraîne un risque significatif d'anxiété et de dépression, de problèmes cardiovasculaires et d'autres problèmes de santé dans la vie future et aussi des difficultés émotionnelles et interpersonnelles. Perroud (2014) souligne aussi le lien entre maltraitance et développement des troubles psychiatriques ultérieurs. Benarous (2014), reprenant les études existantes, relève également les conséquences de l'exposition dans l'enfance aux abus, à la maltraitance et à la négligence. Cela se traduit par des retentissements psychiques tels que l'influence de la maturation cérébrale ou encore le risque de développer un trouble psychiatrique ultérieur, des troubles somatiques ou encore sociaux tels que la qualité des échanges sociaux. Par ailleurs, ces effets sur l'environnement social agiront en retour sur les autres dimensions. Bonneville-Baruchel (2015) note aussi des troubles très larges chez les enfants ayant vécu des traumatismes relationnels précoces tels que les troubles somatiques et psychosomatiques, le gel et l'évitement ou encore des troubles de l'activité corporelle et de la proprioception, des troubles graves des capacités de relation chez les enfants.

Par ailleurs, les études montrent des conséquences de la maltraitance plus spécifiques cette fois-ci sur le genre. Perry (2001) évoque une tendance de différence entre les sexes

dans la réponse à la violence. Les filles auraient davantage tendance à recourir à la dissociation lorsque les garçons auraient plutôt une réaction classique de "combat ou fuite". Ces conséquences touchent plus largement le comportement avec des conduites plus externalisées pour les garçons et plus intériorisées pour les filles.

1.2.3.2.3 Maltraitance et durée des conséquences

De manière générale, nous pouvons dire que les durées des conséquences de l'exposition à la maltraitance et des mauvais traitements sont longues.

Les conséquences à long terme de la maltraitance vécue durant l'enfance sont aujourd'hui très largement partagées (Perry, 2001 ; Teicher, 2003 ; Le Center on the Developing Child, 2007a ; Tursz, 2013 ; Perroud, 2014 ; Benarous, 2014 ; Martin-Blachais, 2017...).

Hélie et Clément (2019), parcourant l'état des connaissances sur les conséquences à court et à long termes de la maltraitance envers les enfants, soulignent les facteurs aggravants :

Plus une forme de maltraitance est considérée comme sévère, plus elle se présente tôt dans la vie de l'enfant, est récurrente et survient en cooccurrence avec d'autres formes, plus les impacts à court et à long termes sont importants et irréversibles au plan neurobiologique.

Nous pouvons à présent regarder de plus près les réponses au stress des enfants ayant été exposés à la maltraitance et aux mauvais traitements.

1.2.3.2.4 Le vécu de maltraitance : une expérience subjective

La recherche appuie la variation des réponses de l'enfant face au vécu de maltraitance. Dans son bilan (2005/2009), le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) cite le National Research Council (1993) et mentionne notamment que les effets de la maltraitance sur le développement de l'enfant dépendent : « de l'intensité des mauvais traitements ; de la fréquence des mauvais traitements ; de la chronicité des épisodes de violence et ; la sévérité, et la répétition des mauvais traitements en aggravent les conséquences. » (p.8).

Perry (2001) rejoint les deux premiers éléments que sont l'intensité et la fréquence et ajoute la nature de la violence, la façon dont l'enfant va s'adapter ainsi que la présence de facteurs protecteurs dans son environnement.

Dans son rapport d'octobre 2018, le Ministère des solidarités et de la santé souligne la singularité de l'impact traumatogène de l'adversité vécue par l'enfant. Pour lui, :

l'impact traumatogène sera variable et singulier pour chaque enfant au regard de son l'âge, de ses caractéristiques, de son histoire personnelle, de la qualité de ses relations avec sa figure d'attachement, de sa capacité à disposer d'une base de sécurité interne efficiente, et enfin des conditions de l'environnement contextuel disposant de facteurs de risques ou de facteurs de protection mobilisables. (p. 124)

Sellenet et al. (2014) relèvent divers traumatismes vécus par les enfants avant leur placement. Pour autant, 34,5% des enfants sont décrits par les professionnels comme ne présentant pas de traumatisme (p. 7). Cela renvoie également à la diversité des motifs ayant amené au placement que nous avons abordée précédemment.

Au final, nous retenons de ces apports la subjectivité de vécu de l'expérience la maltraitance chez l'enfant.

1.2.3.2.5 Question de la spécificité des conséquences selon le type de maltraitance vécu

Des travaux ont été réalisés afin de rechercher un lien entre un type ou une catégorie de maltraitance vécue et la manifestation de conséquences plus spécifiques. En premier lieu, les recherches relèvent la difficulté d'isoler un type de maltraitance. Comme l'indiquent Cicchetti et al. (1989) la majorité des enfants ayant subi de la maltraitance ont expérimenté plus d'un type de maltraitance. Avec Sellenet et al. (2014) par exemple, nous avons vu que les maltraitements peuvent être multiples et cumulatives. Dans ces conditions, il devient difficile de relier un type de maltraitance donné à un type de conséquence donné.

Pour Higgins (2004), ce serait davantage le degré de maltraitance vécu par l'enfant ou le jeune, selon la fréquence et la gravité, qui est important dans l'explication des problèmes psychologiques ultérieurs que le sous-type particulier de maltraitance. La question serait plus l'adaptation psychologique du sujet selon le degré de maltraitance vécu (bas / moyen / élevé) et non pas tant les conséquences de la maltraitance classée en sous-type, et ce d'autant plus que les contours des catégories peuvent paraître flous ou se chevaucher ou inclure plusieurs types à la fois. Par ailleurs, l'auteur note que d'autres facteurs peuvent aussi influencer sur ces répercussions tels que la nature de la relation d'attachement entre l'enfant et les figures parentales/autoritaires, et les facteurs entourant leur révélation de mauvais traitements (par exemple, la réaction des figures parentales/autoritaires).

Pour Nolin (2004), la maltraitance peut avoir de graves répercussions neuropsychologiques mais il attire l'attention que celles-ci ne sont pas systématiques. Il note :

« Sans nécessairement toujours entraîner des déficits neuropsychologiques massifs, nos travaux appuient l'idée que la maltraitance puisse induire un dysfonctionnement cérébral, voire des lésions cérébrales. » (p. 269)

Ainsi, ces travaux confirment la subjectivité de vécu de l'expérience la maltraitance chez l'enfant avec la diversité des types de maltraitance ou de mauvais traitements, la diversité des conséquences de ces maltraitements, l'hétérogénéité des réponses au stress des enfants, des capacités différentielles des enfants de résistance au stress et d'adaptation, la présence de facteurs de protection dans leur environnement. Par conséquent, il nous semble aussi important de considérer cette subjectivité de vécu de l'enfant dans notre recherche.

Avec cet exposé des conséquences de la maltraitance et des mauvais traitements, nous comprenons mieux les enjeux de ceux-ci sur la scolarité et les apprentissages qui mobilisent les fonctions cognitives. Nous pouvons alors regarder plus attentivement ce que ces conséquences impliquent pour la scolarité.

1.2.3.2.6 Maltraitance, apprentissage et scolarité

L'exposition à une expérience de maltraitance ou de mauvais traitements a une incidence sur les apprentissages et par conséquent sur la scolarité pour l'enfant ayant fait cette expérience.

Les enfants ayant été exposés à de mauvais traitements ou de la maltraitance présentent un risque plus accru de troubles attentionnels, émotionnels, cognitifs et comportementaux (Egeland et al., 1983 ; Bückner et al., 2012 ; Center on the Developing Child, 2013 ; Fédération Wallonie-Bruxelles – Aide à la jeunesse, 2014). Perry (2001) souligne que les enfants maltraités ou traumatisés peuvent montrer des états d'excitation psychiques persistants, alors que l'activité d'apprendre nécessite un état de calme et d'attention ce qu'ils atteignent rarement. Des difficultés en lecture ont été mentionnées par Maclean et al. (2016).

En France, Giannitelli et al. (2011), partant d'une étude réalisée en unités d'hospitalisation d'un service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, montrent « une faiblesse du langage élaboré, un déficit significatif en conscience phonologique et une fragilité des voies d'assemblage et d'adressage de la lecture. » (p. 492). Les auteurs précisent que « les troubles du langage oral sont plus fréquents chez les patients pris en charge par l'ASE, notamment dans les épreuves de compréhension du langage élaboré et de production syntaxique. Quant au langage écrit, il est altéré en lecture de mots, de phrases et en transcription. » (p. 499).

Bonneville-Baruchel (2015) note chez les enfants exposés au stress consécutif au vécu des traumatismes relationnels précoces de façon récurrente et prolongée, la difficulté d'entrer

dans les apprentissages scolaires. L'auteur repère notamment des carences et des dysharmonies très importantes dans les acquisitions et les compétences (p. 81). L'auteur indique par ailleurs des atteintes de l'intelligence et la dégradation des capacités cognitives, les troubles du schéma corporel. Selon l'auteur, « ... chez l'enfant qui a vécu des traumatismes relationnels précoces de façon récurrente et prolongée, le corps est en perpétuelle alerte, prêt pour des expériences extrêmes. » (p. 50). Cette réponse de l'organisme ou la nécessité permanente de maintenir un fonctionnement défensif, diminue les ressources pour d'autres activités. Cela rejoint le modèle d'allocation des ressources que nous avons présenté précédemment.

Selon Boden et al. (2007), les enfants exposés à la maltraitance ont plus de chances d'avoir de moins bonnes performances scolaires. Néanmoins, selon les auteurs, cette sous-performance serait davantage liée aux contextes sociaux, familiaux et connexes de survenue de la maltraitance plutôt qu'aux conséquences directes de la maltraitance elle-même (p. 1113).

Downey (2007) relève les conséquences de l'exposition à la maltraitance sur les performances scolaires et les relations sociales. S'agissant de l'impact sur les performances scolaires, l'auteur note la diminution des capacités cognitives, les troubles du sommeil qui causent une baisse de la concentration en classe notamment, des difficultés de mémorisation et des retards de langage que ce soit la capacité d'écoute, de compréhension ou d'expression. Pour ce qui est de l'impact sur les relations sociales, l'auteur note la difficulté de contrôle comportemental qui induit des conflits avec les enseignants et les autres élèves, des difficultés d'attachement, des relations pauvres avec les pairs, l'instabilité des lieux de vie qui induit une réduction des apprentissages et de la capacité à investir une nouvelle école, un nouvel environnement.

Le Center on the Developing Child (2013), relaie « un risque important de difficultés d'apprentissage et de mauvais résultats scolaires, notamment des déficits de la fonction exécutive et de la régulation de l'attention, de faibles scores de QI, de mauvaises compétences en lecture et de faibles taux de réussite » au diplôme équivalent au baccalauréat.

Comme le note l'étude de Maclean et al. (2018), les difficultés scolaires concernent les enfants qui ont subi de la maltraitance, et ce, indépendamment qu'ils soient pris en charge ou non par la suite par un service de protection de l'enfance (p. 292). C'est là un point à souligner, tous les enfants ayant subi de la maltraitance n'entrent pas tous dans un dispositif de placement. Par ailleurs, les auteurs ne trouvent pas d'impact négatif sur les résultats scolaires de la prise en charge dans le cadre du placement et notent même que cette prise en charge a un effet positif sur la fréquentation scolaire des enfants dans le dispositif.

Ainsi, cette revue de littérature sur les conséquences de la maltraitance ou des mauvais traitements a aussi mis en avant l'hétérogénéité des réponses face au stress des enfants. Face à l'adversité, l'enfant mobilise ses fonctions défensives ce que nous allons à présent aborder.

1.2.3.2.7 L'activation de mécanismes de défense

Les mécanismes de défense sont activés dès l'exposition de l'enfant à l'adversité, et donc bien avant le placement. Face à la situation stressante, l'enfant lutte pour maintenir un certain équilibre psychique. Le placement vient alors comme un événement qui éloigne l'enfant physiquement de cette situation stressante. Toutefois, le vécu de séparation dû à la réalisation du placement peut lui aussi constituer une expérience stressante pour l'enfant et activer de nouveaux mécanismes de défense, tout comme le vécu de placement en lui-même. Ces mécanismes à fonction adaptative sont indispensables pour tenter de maintenir un certain « équilibre », une certaine homéostasie psychique. Selon Braconnier, cité par Anaut (2006) : « La notion de mécanisme de défense englobe tous les moyens utilisés par le moi pour maîtriser, contrôler, canaliser les dangers internes et externes. » (p. 89). Nous ne dresserons pas la liste exhaustive des mécanismes de défense tant ceux-ci nombreux et par ailleurs s'organisent en systèmes évolutifs. Dans le prolongement des travaux de Bonneville-Baruchel (2015), notre propos est de souligner leur présence, leur nécessité, qu'ils sont bien à l'œuvre et qu'ils mobilisent aussi une énergie psychique à degré variable selon chaque enfant, énergie qui ne sera pas investie dans d'autres activités et en ce qui nous concerne, dans les apprentissages scolaires. Ils sont présents mêmes en dehors des cas extrêmes des traumatismes psychiques.

Lemay (2002), repère des mécanismes de défense déployés par le sujet pour s'ajuster aux traumatismes vécus ou aux situations psychoaffectives particulièrement difficiles. L'auteur note le relatif désengagement du sujet comme moyen de défense. Pour lui : « Les stimulations demeurent reçues et intégrées mais filtrées, atténuées, ce qui amène le sujet à vivre dans une sorte de cocon protecteur remplaçant le parent médiateur insuffisant ou absent. » (p. 33). L'auteur repère par ailleurs l'hyperactivité avec l'association d'agitation motrice, la grande réactivité aux stimulations sensorielles avec des difficultés consécutives de concentration. Il cite aussi les manifestations psychosomatiques avec une fonction évolutive. « En déchargeant l'état de tension par et dans le corps, l'enfant se libère d'un trop-plein émotionnel qu'il ne peut ni se représenter, ni contrôler. » (p. 35). Ces réactions de l'enfant nous interpellent d'autant plus qu'ils ne répondent pas aux attentes de comportements de l'école au sein de la classe. Tout en citant ces mécanismes adaptatifs, Lemay (2002) ne manque pas de rappeler que les sujets ont des dispositions qui leur sont propres qui vont leur permettre de s'ajuster à leur

environnement tout en amenant l'environnement à se réajuster. Il s'agit donc d'interaction à double sens et évolutif entre le sujet et son environnement.

David (2004) repère que l'enfant placé en accueil familial mobilise une énergie considérable pour lutter contre l'émergence de l'angoisse de perte. Theis (2006), rejoignant les théories développées, souligne la variabilité des réponses des enfants face à une exposition à l'adversité, variabilité qui dépend de leurs propres dispositions. Tous les enfants n'ont pas les mêmes dispositions pour se défendre et s'adapter à la situation de stress.

Ainsi, les mécanismes de défense ont une fonction homéostatique et adaptative. Ils sont également évolutifs. Ils peuvent mobiliser une quantité d'énergie psychique importante. La quantité d'énergie mobilisée par ce travail peut être coûteux pour le psychisme, ce qui peut amener l'enfant à désinvestir ou moins investir d'autres aspects tels que la scolarité. Il existe une variabilité des réponses du sujet face à l'adversité.

1.2.3.3 Synthèse

Ainsi, la maltraitance peut avoir des conséquences sur l'expression du matériel épigénétique et sur le développement cérébral, des répercussions sur la santé physique, la santé psychique et les conduites sociales. Les effets à long terme de la maltraitance vécue durant l'enfance sont mis en évidence. La recherche relève la singularité du vécu de maltraitance. Face à l'adversité chaque sujet développe une force de résistance variable, plus ou moins efficace, pas toujours efficace, pas toujours activée. En d'autres termes, nous pouvons repérer une diversité des réactions face à l'adversité ce qui souligne la subjectivité du vécu de l'expérience de la maltraitance ou de mauvais traitements chez l'enfant. Néanmoins, la question serait davantage l'adaptation psychologique du sujet selon le degré de maltraitance vécue que le type de maltraitance vécue en lui-même. Dans cette perspective, les mécanismes de défense ont une place centrale avec leur fonction homéostasique et adaptative. Ils sont nécessaires pour maintenir un certain équilibre psychique. Cependant, ces mécanismes mobilisent aussi une énergie à degré variable selon chaque enfant, énergie qui ne sera pas investie dans d'autres activités et, en ce qui nous concerne, les apprentissages scolaires. En ce sens, le vécu de maltraitance peut avoir une incidence indirecte sur la scolarité. Les études montrent que les enfants ayant fait l'expérience de mauvais traitements ou de maltraitance présentent un risque plus accru de troubles attentionnels, émotionnels, cognitifs et comportementaux qui entravent les apprentissages et par conséquent la scolarité. De cela, nous retenons qu'un enfant ayant un vécu de maltraitance ou de mauvais traitements est en situation plus défavorable vis-à-vis des apprentissages qu'un enfant n'ayant pas eu ce type de vécu.

Nous avons abordé les raisons qui peuvent amener à une décision d'admission de l'enfant dans le dispositif de placement. Nous avons décrit les conséquences de la maltraitance, des mauvais traitements sur l'enfant, autant de raisons pouvant justifier l'éloignement de l'enfant de son milieu d'origine. Malgré tout, une décision de placement est lourde de conséquences. Comme le note Berger (2003/2004), le placement est « un acte grave » (p. 87). David (2004) parle de la gravité des risques d'un placement et de la souffrance qu'il engendre (p. 134). La réalisation d'un placement amène pour l'enfant une réorganisation générale de ses différents espaces de socialisation que le Défenseur des droits (2016) considère comme « autant de ruptures avec son environnement habituel, social, amical et scolaire. » (p. 34). Nous pouvons nous arrêter quelques instants sur la séparation que représente la réalisation du placement.

1.2.4 Les séparations

La séparation avec les parents lors de la réalisation du placement constitue une expérience stressante pour l'enfant. Pour David (2004), la séparation peut en elle-même endommager de façon durable un lien précoce en perturbant les processus d'attachement primaire et de séparation / individuation. L'auteur relève deux sources de souffrance dans le placement familial à savoir la souffrance de séparation et la souffrance du lien parent/enfant. Du côté de l'enfant, David (2004) relève l'angoisse de perte, et processus défensifs tels que l'aménagement de l'ambivalence à l'égard des figures parentales, la reproduction des troubles de l'attachement primaire dans la relation à la famille d'accueil, la problématique de rejet et de la mauvaise image de soi, zones de silence, oubli, trous et pertes. Du côté des parents, l'auteur note la blessure narcissique, le couple en échec, les mouvements de rejet et de réappropriation. Tout cela influe également sur les interactions parents-famille d'accueil-enfant (pp. 258–267). Léger (2009) parle également de l'angoisse de perte et de solitude dans la mesure de placement entraînant des troubles de l'attachement conséquents. L'auteur note : « D'emblée, les angoisses de perte et de solitude, le besoin compulsif de s'attacher, (ou à l'inverse le refus d'être attaché) vont rendre difficile la relation de l'enfant avec la nouvelle famille. » (p. 158).

Ainsi, la séparation due au placement est assurément source de profonds bouleversements, agitation pulsionnelle, de levée d'angoisse de perte et de peur de l'étranger. En cela, cette séparation constitue un facteur de risque supplémentaire dans la vie de l'enfant.

Chaque mesure de placement raconte une histoire unique et quand bien même certains éléments se retrouvent d'une histoire à l'autre, chaque enfant a sa façon particulière

de réagir à la situation. Chaque séparation est perçue de façon particulière, chaque séparation a un retentissement particulier sur chaque enfant qui est soumis à cette situation. Nous parlons de réactions subjectives de l'enfant face au placement. Cette réaction peut prendre différentes formes.

Nous pourrions aussi évoquer du côté des professionnels et de l'institution la subjectivité de la réalisation d'un placement, entre l'évaluation de la situation, la proposition d'un éloignement ou l'exécution immédiate, l'annonce de la décision à l'enfant, la préparation ou non d'un placement. Ici, nous allons nous centrer sur la perspective de l'enfant et le retentissement subjectif de la séparation sur le psychisme de l'enfant.

Les enfants ne disposent pas tous des mêmes ressources pour faire face à la séparation due à la réalisation d'un placement. Cette séparation peut en elle-même être traumatogène pour l'enfant. Dans ce moment de transition, le positionnement des parents revêt une importance capitale, la place qu'ils tiennent dans la décision de placement, leur adhésion ou le rejet de la mesure et ce malgré les raisons du placement, la façon dont ils vont autoriser ou non leur enfant à se séparer d'eux et se saisir de la mesure, la façon dont ils seront considérés par l'environnement. Du côté du milieu de suppléance, la façon dont celui-ci accompagne cette transition, la qualité de l'accueil de l'enfant au moment venu, la manière dont ce milieu va venir à la rencontre de l'enfant et l'accueillir, et la façon dont l'enfant va arriver sur son lieu d'hébergement collectif ou familial sont aussi essentielles.

Ainsi, cette transition et séparation amènent de nouveaux besoins dépendant de la singularité de chaque situation. Dans son rapport d'octobre 2018, le Ministère des solidarités et de la santé rappelle que la séparation due au placement ainsi que le placement lui-même génèrent des besoins particuliers. Selon lui, : « Les défaillances de la réponse à leurs besoins, la sémiologie clinique exprimée, comme les troubles susceptibles d'être générés par la rupture, la séparation et le placement conduisent à l'expression de besoins spécifiques, auxquels devront répondre les modes de suppléance. » (p. 124). Même si ces besoins sont perçus, au final, nous savons peu sur la façon dont le milieu de suppléance évalue ces nouveaux besoins et les prend charge.

Nous pouvons poursuivre en donnant un aperçu du vécu de placement de l'enfant.

1.2.5 Le vécu de placement de l'enfant

Le placement amène la définition de nouveaux repères spatiaux, culturels, affectifs, parfois aussi scolaire pour l'enfant. En cela, le placement constitue un enjeu d'adaptation considérable pour l'enfant qui en fait l'expérience.

Dans notre présentation du cadre théorique explicatif des inégalités scolaires, nous avons vu que la vie personnelle de l'élève influence la manière dont il va s'engager dans l'activité pédagogique. Perrenoud (1994/2013) parle de l'enfant en tant « qu'expression d'un milieu de vie » et ainsi il peut exprimer à l'école son vécu dans son milieu familial ce qui ne sera pas sans répercussion sur son travail scolaire (p. 95). Nous avons vu par ailleurs, que les enfants ayant vécu de la maltraitance ou des mauvais traitements avaient notamment plus de risque de présenter des déficits de régulation de l'attention et des difficultés de contrôle comportemental qui influencent également les apprentissages. L'élève peut aussi être l'expression de son vécu au sein même de la classe (Cuisinier et Pons, 2012) et au sein de l'école. Ainsi, s'imprégnant des différents milieux qu'il fréquente et combiné à l'expression sa propre subjectivité, les élèves vont avoir des attitudes différentes face à la situation scolaire. Dans un premier temps, nous exposerons le vécu de placement pour ensuite aborder le vécu au sein de l'école.

Pour De Gaulejac (1987), c'est le groupe originaire d'appartenance de l'individu qui détermine principalement ses modèles affectifs, sociaux et idéologiques. L'auteur juge l'intériorisation des codes du groupe originaire comme une nécessité vitale d'adaptation à son milieu. Pour autant, l'individu peut être amené à rencontrer de nouveaux modèles qui se confrontent à ses codes initiaux, ce qui l'amènerait à remodeler les termes respectifs de chaque espace dans un travail complexe de choix, de compromis et de création. L'auteur précise : « Plus l'écart entre les différents modèles est important, plus les objets possibles d'investissements sont exclusifs les uns des autres, plus les figures d'identifications sont opposées, plus le conflit vécu aura des répercussions psychiques intenses. » (p. 143).

David (2004) parle de la division du sujet dans les situations de placement familial. « C'est le propre du placement familial, de faire de cet enfant, un enfant partagé, divisé, qui lutte compulsivement pour et contre son appartenance tantôt à l'une, tantôt à l'autre de ses deux familles. » (p. 12).

Giraud (2005) soutient l'idée que « Les enfants ou adolescents placés consacrent l'essentiel de leur énergie à tenter de gérer leur position instable en termes de liens et de lieux de vie. » (p. 474). Selon lui, l'anxiété générée par la mise à distance de l'enfant du fait du placement donne lieu à une occupation psychique chez l'enfant par cet ailleurs où il ne se trouve plus, si bien que beaucoup d'entre eux ne sont pas en mesure d'assumer un autre travail, tel qu'un travail scolaire ou préprofessionnel.

Frechon (2003) mentionne des jeunes qui ne pouvaient accéder à une scolarité du fait de la multitude de problèmes qui les envahissaient.

Avec le modèle d'allocation de ressources de Ellis et Ashbrook (1988), nous avons vu que les ressources attentionnelles qui sont mobilisées sur une tâche sans lien avec celle qui est à réaliser diminue les performances à cette tâche.

Ainsi, contrairement aux enfants qui ne sont pas placés, les enfants qui sont placés sont en situation de présenter une charge psychique supplémentaire relative à la singularité de leur vécu antérieur et durant le placement. Cette charge psychique mobilise des ressources attentionnelles variables que l'enfant tente de gérer. La recherche montre par ailleurs que cette capacité de réponse est limitée du fait du risque accru d'un déficit des fonctions exécutives chez les enfants ayant vécu de la maltraitance ou de mauvais traitements.

1.2.5.1 La perspective des mineurs et jeunes majeurs

Malgré la complexité d'une mesure de placement, entre un vécu antérieur ayant amené au placement, la séparation due à la réalisation du placement, le vécu de placement lui-même, les mineurs et jeunes majeurs ayant fait cette expérience expriment plutôt une perception positive de cette expérience.

Labache et Gheorghiu (2009) relèvent une appréciation contrastée des anciens placés. Néanmoins, la majorité d'entre eux porte un jugement positif de leur passage par le dispositif de protection l'enfance même si les jeunes peuvent par ailleurs formuler des critiques sur leur expérience. Gheorghiu et Labache (2009) relaient cette perception positive du passage de certains jeunes à l'ASE, vécu comme une étape qui a facilité leur vie et qui les a aidés dans la poursuite de leur scolarité, à accéder aux services de santé ou encore de bénéficier d'un cadre affectif stable. » (p. 64).

Robin (2010) relève également une perception positive des jeunes de leur vécu de placement à l'ASE. Par ailleurs, l'auteur confronte les différentes perceptions du placement selon la place d'où il est appréhendé et note que lorsque les professionnels le perçoivent « comme une violence faite aux enfants et à leur famille, les enfants mettent en avant les bénéfices tirés de l'accueil... » (pp. 45-46).

1.2.5.2 Stigmatisation

Le vécu de placement peut en lui-même être source de souffrance notamment lorsque la situation est visible socialement. Les études réalisées montrent également que les enfants relevant du dispositif de placement peuvent aussi souffrir d'être identifiés comme un enfant placé, ce qui ajoute un poids supplémentaire à la charge psychique qu'ils ont à porter.

L'étude de Dumaret (2001) mentionne la souffrance provoquée par la stigmatisation due au placement. Labache et Gheorghiu (2009) relèvent ce sentiment et notent que le passage par l'ASE comporte des répercussions sur la question identitaire. Les jeunes enquêtés ont exprimé la souffrance de la stigmatisation d'être identifiés comme « enfants de la DASS ». (p. 96). L'idée de la stigmatisation d'un enfant placé revient également dans les travaux de Denecheau (2013) et Anton Philippon (2017).

Pour Goffman (1963/1975), le mot stigmaté désigne « un attribut qui jette un discrédit profond ». Selon lui, un stigmaté renvoie à la situation où :

un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. (p. 15)

Pour l'auteur, du fait de considérer différemment une personne ayant un stigmaté, « nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. » (p. 15). Goffman porte l'idée que le fait d'être affligé d'un certain stigmaté amène l'individu à avoir une évolution de vie, une trajectoire finalement assez proche des groupes de personnes portant le même stigmaté que lui, comme si la possession d'un stigmaté participerait à définir un type de trajectoire donné pour les personnes de ce groupe.

Pour Croizet et Leyens (2003), le stigmaté est :

comme une caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura « eux », qui ont une mauvaise réputation, et « nous », les normaux. (pp. 13-14)

Les auteurs rappellent que « la stigmatisation est un phénomène inscrit dans un fonctionnement social global caractérisé par ses idéologies, sa hiérarchie, ses rapports de domination et une forte propension au *statu quo*. » (p.23).

Du fait de sa capacité à générer de la souffrance et de constituer une perte de chances concernant les trajectoires futures, la stigmatisation des enfants placés représente un risque supplémentaire pouvant influencer les parcours scolaires. Partant des discours des jeunes et de l'apport théorique, nous retenons que le fait d'appartenir au groupe des enfants placés constitue une occasion supplémentaire de mobilisation des ressources de l'enfant pour y faire face.

Tout comme nous avons parlé de la subjectivité expérientielle du vécu de maltraitance, nous pouvons prolonger en parlant de la subjectivité expérientielle du vécu de la séparation, et de la subjectivité expérientielle du vécu de placement. Chaque enfant réagira de manière subjective à ces situations. Ce sont autant d'éléments qu'il nous semble important de considérer dans notre étude.

1.2.6 Une parentalité fragilisée

La perspective des parents des enfants placés a été peu explorée en protection de l'enfance. Les auteurs comme Sécher ont ainsi amené à considérer une réalité beaucoup plus complexe que de mentionner « des parents qui n'ont pas été en mesure de fournir un environnement adéquat à leur enfant. »

Giraud (2005) parle des liens au cours de la mesure de placement, des liens qui se déforment : « ... l'éloignement vient bousculer la structure familiale, les relations entre parents, entre parents et enfants, les liens avec la parentèle. ... Les liens désormais sous contrôle institutionnel permanent, sont sans cesse évalués, qualifiés ou disqualifiés. » (p. 471).

Sécher (2008) souligne chez les parents d'enfants placés un enchevêtrement de différents sentiments entre la souffrance, la culpabilité, une part de responsabilité dans les raisons du placement. Pour autant, selon l'auteur, les parents reconnaissent également un certain bénéfice du placement pour leur enfant. Sécher (2019) note chez des parents des enfants ayant ou ayant bénéficié d'une mesure de placement une souffrance de source différente. La première provient de la sphère familiale elle-même et ce qui s'y est joué. La seconde provient de l'expérience sociale du placement de leur enfant. Cette expérience sociale est, selon lui, « liée au regard extérieur, au sentiment d'être stigmatisé du fait non seulement de la défaillance sur le plan éducatif mais de l'intervention des travailleurs sociaux qui vient attester "publiquement", "officiellement", cette défaillance. » (p. 68). Pour l'auteur, ce vécu social du placement est lourd de conséquence pour les parents et leur porte une atteinte de plus. Pour l'auteur, : « Ce sentiment d'être méprisé par l'entourage contribue à la dévalorisation de soi, dévalorisation renforcée quand la personne se trouve dans une situation socio-économique précaire, et pour qui, justement, l'éducation d'un enfant est le moyen quasi unique d'être reconnue positivement. » (p. 68). Même si l'auteur note une diversité de vécu de la décision de placement par les parents, il relève néanmoins la présence chez les parents d'un sentiment de souffrance provenant du sentiment de déconsidération sociale. Pour lui, : « Tous ces parents souffraient d'un déficit de reconnaissance qui semblait être en lien étroit avec leurs difficultés éducatives. » (p. 69).

Euillet et Zaouche-Gaudron (2008) reprenant une recherche dans le cadre de l'accueil familial informe sur le sentiment des parents des enfants accueillis à ce titre. Les auteurs relatent :

que 77% des parents se sentent blessés dans leur rôle de parent par la mesure d'accueil, que 58% ont peur d'être jugés comme mauvais parents, que 66% souffrent d'avoir l'impression d'être un mauvais parent et que 61% pensent que la situation d'accueil ne va pas les aider à se sentir de meilleurs parents. (p. 6)

Kertudo et Sécher (2016, Février), reprenant des éléments du rapport de l'ONPES (2016), mettent en avant un vécu difficile des parents de la situation du placement de leur enfant. Les auteurs notent des relations difficiles avec les professionnels de l'ASE avec un ressenti d'une profonde dissymétrie : « Les parents ont à la fois l'impression de ne pas pouvoir entrer en contact avec l'institution, mais également d'être tenus à distance. » (p. 2). Les parents ont l'impression d'être exclus des décisions concernant leur enfant, ont le sentiment de ne pas être soutenus en tant que parent, d'être infériorisés et disqualifiés, que leur parentalité s'en trouve limitée et expriment un ressenti négatif des professionnels à leur égard. Au-delà de ce rapport à l'institution, la sphère sociale des parents s'en trouvent affectée avec « le sentiment d'être socialement déconsidérées, disqualifiées, "mal vues"... Les parents d'enfants placés expriment massivement le sentiment d'être humiliés, non reconnus, non pris en compte, stigmatisés. » (p. 5).

Stettinger (2019) relève l'opacité des raisons du placement pour certains parents qui, au-delà des demandes ou injonctions explicites, ne mesurent pas les « injonctions périphériques » ou ce qui est attendu d'eux implicitement, ce qui entretient l'incompréhension (p. 413). L'auteur note par ailleurs que le temps qui passe éloigne les enfants et parents ce qui, pour les parents, délite leur projet de devenir parent.

Ainsi, ces travaux permettent de mieux appréhender ce qui se joue du côté des parents. Cette perspective des parents nous intéresse particulièrement pour approcher de plus près leur implication dans la mesure de placement, sujet qui a déjà fait l'objet de travaux (Boddy et al., 2013 ; Join-Lambert et al., 2014 ; Join-Lambert, 2016 ...). Ici, nous nous centrerons sur l'implication des parents concernant la scolarité de leur enfant placé, en prenant en compte leur ressenti au-delà de leur comportement observable d'implication.

1.2.7 Synthèse

Les enfants qui entrent dans le dispositif de placement sont des enfants qui ne peuvent être maintenus dans leur milieu d'origine, du fait que celui-ci a été estimé inadéquat pour eux. Selon l'ODAS (2005), la notion d'enfants en danger recouvre les situations d'enfants maltraités et d'enfant en risque. De manière générale, la maltraitance, les négligences ou les mauvais traitements peuvent avoir des conséquences sur le développement de l'enfant. Plus précisément, la maltraitance peut avoir des conséquences sur l'expression du matériel épigénétique et le développement cérébral, des répercussions sur la santé physique, la santé psychique et les conduites sociales et sur les apprentissages scolaires. Les études montrent que les enfants ayant fait l'expérience de mauvais traitements ou de maltraitance présentent un risque plus accru de troubles attentionnels, émotionnels, cognitifs et comportementaux qui entravent les apprentissages et par conséquent la scolarité. Les effets à long terme de la maltraitance vécue durant l'enfance sont aujourd'hui attestés.

Face à l'adversité chaque sujet développe une force de résistance variable, plus ou moins efficace, pas toujours efficace, pas toujours activée. L'activation des mécanismes de défense pour faire face à la situation stressante a une fonction homéostatique et adaptative. Ils peuvent mobiliser une quantité d'énergie psychique importante qui ne sera pas investie dans d'autres tâches. Tout comme nous pouvons parler de la subjectivité expérientielle du vécu de maltraitance, nous pouvons prolonger en parlant de la subjectivité expérientielle du vécu de la séparation, et de la subjectivité expérientielle du vécu de placement, participant à dessiner des parcours singuliers d'enfants placés.

Avec l'entrée dans le dispositif de placement par l'Aide sociale à l'enfance, le milieu d'origine de l'enfant et le milieu venant en suppléance de celui-ci vont s'agencer et donner place à un nouveau cadre de prise en charge de l'enfant. Du côté de l'enfant, la situation de placement crée l'occasion d'un sujet divisé entre son milieu d'origine et son milieu de suppléance, ce qui peut entraîner une mobilisation d'énergie supplémentaire. Néanmoins, il ressort des études que les enfants ayant eu un parcours de placement, même s'ils peuvent porter certaines critiques sur leur parcours et mentionner un vécu difficile du fait d'être vu comme un enfant placé, portent majoritairement un regard positif sur leur passage à l'Aide sociale à l'enfance. Du côté des parents, le placement a plutôt tendance à fragiliser leur parentalité, parentalité qui est remise en question par la décision de placement.

1.3 Chapitre 3. Le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : un fait bien établi

1.3.1 Les trajectoires scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance : un désavantage significatif, persistant et universel

1.3.1.1 Les études réalisées en France

Peu d'études ont été réalisées spécifiquement sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. Néanmoins, ces dernières années, nous assistons à un intérêt grandissant pour ce sujet de recherche, notamment avec les recherches concernant la question du devenir des jeunes sortant de l'Aide sociale à l'enfance en abordant la façon dont ils sont dotés pour accéder à leur autonomie. Quoi qu'il en soit, les études réalisées convergent à reconnaître le caractère déficitaire des trajectoires scolaires des enfants relevant ou ayant relevé du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance comme un fait établi. Plusieurs indicateurs ont étayé ce constat général partagé.

Chaieb (2013) relève les premières études abordant la scolarité dans les parcours de placement au début des années 1980. Mais c'est surtout à partir des années 1990 que ces recherches se développent. Les trois études suivantes ont été citées par Chaieb (2013, pp. 2–6) et font déjà état des parcours déficitaires des enfants placés. L'auteur note par exemple un nombre important de sortie du dispositif sans diplôme ou encore de fréquents retards scolaires. La revue de la littérature de l'auteur est consultable pour davantage d'informations. Nous citons brièvement ces trois études. Pour Sawras (1980), 80% des jeunes ayant eu un parcours de placement sont sans diplôme, 9% ont le CEP, 8% ont un CAP-CFPA. Pour Corbillon, Assailly et Duyme (1990), 56 % ont atteint un niveau inférieur à la 4^{ème}, les trois-quarts ont au moins deux ans de retard et n'ont aucun diplôme supérieur au certificat d'études. » (Chaieb, 2013, p. 4). Pour Mignot, Straus, Drouet et al. (1991), « 6/17 avaient un Bac+2 ou plus, 2 un BEP, 1 avait le niveau 1^{ère} année de BEP, 1 le niveau 3^{ème}, 2 un CAP, 1 était en CAT, 2 n'avaient aucun niveau scolaire. » (Chaieb, 2013, p.5).

Ensuite, nous avons relevé 23 études. Depuis le début des études réalisées jusqu'à aujourd'hui, les trajectoires scolaires des enfants placés sont toujours déficitaires par rapport à la population générale. Toutefois, la situation en elle-même semble évoluer. En effet, aujourd'hui, la situation n'admet plus un taux aussi élevé de sortie du dispositif sans diplôme tel que dans l'étude de Sawras (1980). Pour autant, les difficultés d'accès à l'emploi sont bien plus importantes que dans cette même étude où malgré leur faible taux de diplomation, l'ensemble des jeunes sortant du dispositif occupaient un emploi. De ce fait, l'étude des trajectoires scolaires sont aussi à considérer dans leur contexte socio-économique général.

Dans notre présentation des théories générales explicatives des inégalités scolaires, nous avons vu comment la situation des peu ou pas diplômés exposait au chômage. Nous avons aussi évoqué la raréfaction des emplois ouvriers, où étaient le plus fortement représentés les jeunes sortant du dispositif de placement. De plus, nous avons souligné un marché du travail toujours plus exigeant face aux niveaux de diplômes. Même si la situation scolaire des enfants placés est estimée meilleure que dans les années 1980 ou 1990, le niveau général des diplômes est par ailleurs monté pour la population générale si bien que les écarts des parcours scolaires des enfants placés par rapport à la population générale restent toujours significatifs. En parallèle, l'accès à l'emploi s'est même dégradé, plus encore pour la catégorie des ouvriers vers laquelle les enfants placés se dirigeaient de manière significative. Au final, en considérant le marché du travail, malgré un meilleur niveau de diplôme que dans les années 1980, l'accès à l'emploi des enfants placés est plus difficile aujourd'hui par rapport à l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme relevée dans les études dans les années 80 – 90 (Sawras, 1980 ; Corbillon et al., 1990).

Des études existantes, nous retenons un nombre important de jeunes sortant du dispositif sans diplôme ou avec un faible niveau de diplomation tel que le BEPC (Bauer et al., 1993 ; Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Corbillon et al., 1997 ; Mouhot, 2001 ; Frechon, 2003 ; Crost et al., 2009 ; Frechon et al., 2018).

Les retards scolaires et les redoublements sont aussi très largement mentionnés parmi les enfants et jeunes relevant du dispositif de placement (Corbillon et al., 1997 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Sellenet, 1999 ; Frechon, 2003 ; Denecheau & Blaya, 2013 ; Potin, 2013 ; Sellenet et al., 2014 ; Frechon et al., 2018 ; E. Leroux, 2016).

De nombreuses difficultés sur le plan scolaire sont relevées par la recherche (Sellenet, 1999 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Dumaret, 2001 ; Denecheau & Blaya, 2013 ; E. Leroux, 2016). On assiste également à une surreprésentation des filières professionnelles et a fortiori professionnelles courtes (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Sellenet, 1999 ; Mouhot, 2001 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013 ; Frechon et al., 2016 ; Frechon et al., 2018).

Cette surreprésentation des filières professionnelles s'accompagne d'une sous-représentation des filières générales (Mainaud, 2013 ; Frechon et al., 2016).

Ces premiers indicateurs dressent une série de difficultés dans les parcours scolaires et les études montrent que par la suite, peu de jeunes accueillis accèdent au baccalauréat et aux études supérieures (Bauer et al., 1993 ; Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Crost et al., 2009 ; Mainaud, 2013 ; Frechon et al., 2018).

En plus de la faiblesse des parcours, les recherches relèvent une surreprésentation des orientations vers les classes adaptées ou spécialisées (Corbillon et al., 1997 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Sellenet, 1999 ; Denecheau, 2013 ; Potin, 2013 ; Sellenet et al., 2014).

S'agissant des enfants ayant une reconnaissance MDPH, le rapport du Défenseur des droits (2015), tout en soulignant au préalable la difficulté d'accès à ces données, qui sont par ailleurs décrites comme dispersées, peu fiables et incomplètes (p. 22), estime que ce taux s'établirait donc entre 13 et 20% pour les données disponibles, alors qu'en population générale il se situerait entre 2% à 4% (p. 25). Nous relevons aussi la difficulté d'établir si le handicap était déjà reconnu avant l'entrée dans le dispositif de placement.

1.3.1.2 Bref aperçu international

Les études françaises concordent avec les études internationales. L'ensemble des études internationales que nous allons citer ultérieurement le relève. A titre d'exemple, nous pourrions citer l'étude YIPPEE au Danemark, Angleterre, Hongrie, Espagne (Catalogne) et en Suède, dirigée par Jackson et Cameron (2012), dans laquelle seuls 8 % des jeunes ayant eu un parcours de placement dans leur enfance accèdent à l'enseignement supérieur, soit environ cinq fois moins que l'ensemble des jeunes. Ainsi, la faiblesse de la scolarité des enfants placés est posée comme un fait bien établi, que ce soit au niveau national qu'international. La liste des études internationales à ce sujet est conséquente. Notre but n'est pas de les lister. Néanmoins, en abordant les causes de ce fait établi, nous aurons l'occasion d'en évoquer quelques-unes.

Nous pouvons récapituler les études existantes qui traitent ou abordent la scolarité des enfants placés. Nous mentionnerons les situations scolaires, puis, si cela a été traité, nous citerons les causes évoquées pour expliquer l'état de ces situations. Enfin, nous terminerons en répertoriant les informations complémentaires périphériques qu'il nous paraît utile de considérer dans notre étude.

1.3.1.3 Tableau récapitulatif des études réalisées en France

Année	Auteur. Titre	Cadre	Scolarité enfants placés	Causes évoquées	Informations complémentaires
1980	Sawras. Le passé, le séjour, le devenir de garçons « cas sociaux » ayant été placés dans un foyer de semi-liberté	Reconstitution des dossiers 50 sujets rencontrés, ayant séjourné dans un foyer de semi-liberté de 1969 à 1974, sortis du dispositif depuis au moins 5 ans	80% sont sans diplôme 9% ont le CEP 8% ont un CAP-CFPA		Tous les sujets occupent un emploi
1990	Corbillon, Assailly et Duyme. L'enfant placé. De l'Assistance publique à l'Aide Sociale à l'enfance	Approche épidémiologique et longitudinale 1 ^{ère} partie : étude de 7422 dossiers 2 ^{ème} partie : 2 groupes de sujets sur 2 départements différents 1 : 286 sujets et 2 : 277 sujets	56% ont atteint un niveau inférieur à la 4 ^{ème} Les 3/4 ont au moins deux ans de retard scolaire et n'ont aucun diplôme supérieur au certificat d'étude		81% des hommes et 51% des femmes travaillent. Pourcentages pas très éloignés de la population globale du même âge (Homme : 90% ; femmes : 65%) Seuls 5 à 6% des ex-placés reproduisent la situation de placement s'agissant de leurs enfants
1991	Mignot, Straus, Drouet et al. Etude du devenir à long terme d'une cohorte d'enfants maltraités dans leur enfance	L'analyse porte sur 17 sujets âgés entre 20 et 33 ans	6/17 avaient un Bac+2 ou plus, 2 un BEP, 1 le niveau première année de BEP, 1 le niveau 3 ^{ème} , 2 un CAP, 1 était en CAT et 2 n'avaient aucun niveau scolaire.		Les jeunes ont en général un meilleur niveau scolaire que leurs parents. La majorité occupe un emploi. Séquelles physiques de la maltraitance extrêmement lourdes. Les caractéristiques du milieu d'origine : milieux socio-économiques majoritairement défavorisés ou marginaux et les conditions de vie difficiles qui en découlent, la taille des familles, l'instabilité conjugale et le jeune âge des mères à la naissance du premier enfant
1993	Bauer, Dubechot et Legros. Le temps de l'établissement : des difficultés de l'adolescence aux insertions du jeune adulte	Entretiens avec 367/500 jeunes passés par les dispositifs de l'ASE et de la PJJ sur 5 départements (Les jeunes de la PJJ représentent 23,2% de l'échantillon) Les informations sur la dernière classe fréquentée concernent 356 jeunes	47,5% n'ont aucun diplôme ou le CEP (contre 25,8% en population générale) 38,5% ont un CAP, BEP ou BEPC (contre 50% en population générale) 7,9% ont un diplôme supérieur (Baccalauréat, BT, BTS, DUT, DEUG...), contre 24,2% en population générale		La durée de la prise en charge s'accompagne d'une amélioration de la position générale des personnes Insertion professionnelle difficile : 42% occupent un emploi, 40% sont au chômage, 18% sont inactifs. Une anticipation très positive de l'avenir chez les jeunes. Les problèmes à résoudre : « Pour 45,1 % d'entre eux, le travail constitue un problème essentiel (accès, qualification) Devenir meilleur en hébergement familial qu'en hébergement en établissement mais

					aussi des situations différentes à l'origine de ces orientations.
1996	Dumaret et Coppel-Batsch. Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil	63 adultes « anciens placés », qui sont restés au moins 5 ans en famille d'accueil et sortis du dispositif de placement depuis plus de 5 ans	4/10 n'ont aucun diplôme, 26% ont un CEP, BEPC, 7% ont le Bac, 42% ont un diplôme professionnel et un jeune fait des études supérieures (maîtrise de sociologie).	Les retards scolaires présents à l'entrée dans le dispositif de placement sont difficilement rattrapables	3/4 des sujets travaillent et ce avec une vie professionnelle marquée par la stabilité Les filles sont plus nombreuses à être diplômées (43% contre 25% des garçons). La plupart des sujets « s'estiment s'en sortir bien malgré une certaine stigmatisation sociale »
1997	Corbillon, Duléry et Mackiewicz. Après les Cèdres Bleus... quel avenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?	Etude 1 : étude de 142 dossiers de jeunes Etude 2 : 62 questionnaires recueillis à partir de la population de l'étude 1 Etude 3 : entretiens avec 8 anciens placés Hébergement en établissement	A la sortie : Retards scolaires fréquents, 1/4 des enfants est à l'âge « normal », 19 % ont un an de retard, 42 % 2 ans et 14 % au moins 3 ans Diplôme obtenu (connu pour 60 sujets / 62) : 38 n'ont pas de diplôme ; 18 ont un BEP CAP, 4 ont le bac.	Corrélation entre le retard scolaire des enfants et l'évolution des relations avec leur mère avec une absence de retard lorsque la mère n'a plus de contact avec l'enfant. Retard scolaire important est lié à une mobilisation faible ou négative des deux parents autour du placement. « La mobilisation de la mère durant le placement était beaucoup plus fréquemment négative ou variable pour ceux qui possèdent aujourd'hui un diplôme. »	Comportement au sein de la classe : 34% sont estimés « perturbateurs » ; 6% sont estimés « inhibés » ; 6% sont estimés « paresseux ». Au niveau familial : présence de problèmes d'emploi, de logement et économique. Attitude plutôt positive des enfants vis-à-vis du placement. Les retards scolaires supérieurs à 2 ans et encore plus à 3 ans diminuent dans le temps (73 % de retard supérieur à deux ans avant 84, 45 % après 89), mais ceux d'1 an augmentent. Le placement perçu comme un avantage pour la scolarité et l'accès à l'emploi
1999	Dumaret et Ruffin. Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial – Comportements et perceptions des adultes	407 jeunes en placement familial sur 3 unités Investigation par questionnaires	A l'admission, seuls 36% des enfants sont à l'heure, les autres présentent un retard scolaire. « Un degré de réussite moindre » chez les enfants dans le dispositif avec un décrochage progressif, plus important au collège. Entre 7 et 15% les enfants relevant des enseignements spécialisés et médicalisés.	Retards scolaires dès l'admission	Familles défavorisées sur le plan socio-économique et sur plan de la santé. Près de 4/10 enfants présentent des problèmes affectifs et comportementaux.
1999	Sellenet. La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance	Etude du cursus de 502 enfants placés en famille d'accueil Investigation par questionnaires	Parcours scolaires difficiles Des difficultés déjà signalées en primaire et des écarts qui se creusent au collège Forte représentativité des filières professionnelles courtes 9,7% sont inscrits en établissements de l'enfance inadaptée (IME, IMP...) Retards scolaires, seuls 34,4% poursuivent une scolarité conforme aux normes d'âge posées par l'éducation nationale (de la primaire à la terminale)	Des facteurs explicatifs sociologiques, culturels liés au profil des familles d'accueil et temporels avec la limitation des prises en charge. La scolarité, pas comme une priorité du placement voire une banalisation de l'échec scolaire. Les enseignants évoquent chez les enfants placés premièrement des troubles du comportement, de l'instabilité et un manque de concentration ; deuxièmement, des difficultés de compréhension du langage et troisièmement des inhibitions entrant dans le	Des difficultés au niveau du comportement sont déjà notées dès la maternelle. Les placements précoces (entre 0-1 an) ne protègent pas de l'échec scolaire. Entre 3 et 6 ans : un taux meilleur de scolarisation conforme à la classe. Après 6 ans, les retards scolaires ont été majoritairement acquis dans le milieu d'origine et la sélection scolaire suit son cours.

				cadre de l'autopunition et de la névrose d'échec.	
2001	Dumaret. Que sont-ils devenus ? Vivre entre deux familles : insertion à l'âge adulte d'anciens placés	L'insertion à l'âge adulte d'anciens placés. Les résultats portent sur 63 jeunes accueillis entre 1960 et 1978	Un moins bon niveau de l'enseignement général et une meilleure formation professionnelle que les jeunes de la population générale.	La durée de placement a un effet sur le niveau d'études	« la douleur des séparations, les vides dans leur histoire, le manque affectif, la souffrance provoquée par la stigmatisation due au placement. » Souffrance des jeunes de vivre partagés entre deux familles. Sentiment que leur parole n'était pas toujours prise en compte mais les 2/3 ont le sentiment d'avoir été aidés. Pas de lien significatif entre l'âge d'admission dans le placement familial, le nombre de placements antérieurs ou le nombre de familles d'accueil et l'insertion en général.
2001	Mouhot. Le devenir des enfants de l'Aide sociale à l'enfance	49 sujets majeurs ayant été placés en famille d'accueil pendant une durée minimale de 5 ans (Sujets choisis selon la connaissance de leur situation par l'auteur)	32% ont obtenu un CAP ou un diplôme supérieur, Près de 70% n'ont aucun diplôme		Des capacités de résistance différentes selon les enfants face à ce que leurs parents leur ont fait vivre. La difficulté de vivre la double appartenance (famille d'origine / famille d'accueil) pour la majorité des jeunes.
2003	Frechon. Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif	Sur 136 jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif, et ayant eu une durée minimale de placement de 6 mois, 68 ont été retrouvées et ont accepté de passer un questionnaire, suivi d'une enquête par entretien pour 30 d'entre elles.	Retards scolaires pour 65% des sujets Déscolarisations fréquentes 33/68 n'ont aucun diplôme Avant l'entrée dans l'établissement, 6 avaient déjà un diplôme, le BEPC pour l'ensemble. Pendant le placement, 18 ont obtenu un diplôme : 1 le BEPC, 3 le BAFA, 13 le BEP-CAP et 1 au moins le baccalauréat. Grande absence des ex-placés parmi la population étudiante au profit des catégories des chômeuses ou des inactives 11 d'entre-elles ont obtenu un diplôme après la sortie du dispositif, dont : 7 un BEP-CAP et 4 un diplôme supérieur ou égal au baccalauréat.	Difficultés scolaires présentes avant l'admission Les sujets « ont reconnu que durant la période de placement, elles refusaient mais surtout qu'elles ne pouvaient accéder à une scolarité du fait de la multitude de problèmes qui les envahissaient. »	La moitié des enquêtées occupe un emploi. Regrets formulés de ne pas avoir pu profiter de l'opportunité matérielle qu'offrait le placement pour la scolarité.
2003	CAREPS. Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris	Informations recueillies sur 84 enfants de 11-12 ans par les travailleurs sociaux / assistantes maternelles + données administratives ASE Etude par questionnaires	Hétérogénéité des situations scolaires Près de 9 enfants sur 10 sont scolarisés en enseignement général, 8 % en enseignement spécialisé et 2 % en établissement médico-éducatif.		Amélioration du niveau scolaire depuis l'arrivée dans le placement pour 64% des enfants et dégradation pour 8%. Amélioration de l'état psychologique depuis l'arrivée dans le placement pour 63% des enfants et dégradation pour 7%. Presque tous les enfants qui vont bien se trouvent dans le placement familial et

		Hébergement familial et en établissement			presque tous ceux qui vont mal se trouvent en hébergement en établissement. Impact positif du placement sur l'état général de nombreux enfants confiés au service ASE
2008	Robin, Corbet, Gilibert et Ravier. Etude concernant « Le suivi des enfants confiés au Département »	10 bénéficiaires ou anciens bénéficiaires de l'ASE âgés entre 15 et 25 ans et 30 personnes de l'entourage de ces 10 sujets Approche qualitative basée sur l'adhésion des sujets à participer	Des formations professionnelles courtes 8 jeunes sur 10 sont sortis avec une qualification		Satisfaction d'avoir été placé et de leur situation actuelle Un regard positif sur l'aide apportée dans le cadre du placement Des modalités d'accueil différentes entre foyer, famille d'accueil et lieu de vie amenant un accompagnement différencié
2009	Crost, Donati et Dumaret. Sortie d'un placement à long terme et modes d'accès à l'indépendance	123 jeunes placés avec leur fratrie en villages d'enfants ³ et sortis entre 1972 et 2001 ; taux de réponse 80% soit 99 sujets Critères retenus : au moins 3 ans de placement, être sortis du dispositif depuis au moins 3 ans et être âgé d'au moins 23 ans au moment de l'enquête	40% sortent sans diplôme (15% dans la population générale - Insee) 28% ont un CAP-BEP (31% dans la population nationale). Seulement 15% ont un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat (38% dans la population française - Insee)	Des retards scolaires importants déjà présents avant l'arrivée sur le lieu d'accueil. Les principaux obstacles : des difficultés d'ordre psychologique et une origine sociale défavorisée La tendance de ceux qui ont en charge des jeunes à favoriser la formation professionnelle en vue d'une insertion rapide dans la vie active Impact des difficultés de comportement sur la scolarité (diminution d'accès au diplôme).	A la sortie, 42% présentent toujours des troubles comportementaux et psychologiques, plus présents chez les garçons que les filles. Spécificité de la prise en charge en villages d'enfants et la possibilité de soutien pouvant aller au-delà de 21 ans
2013	Denecheau. Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre	Pour l'échantillon en France, sur deux départements français, quatre établissements : 30 professionnels ; 25 jeunes âgés de 13 à 18 ans et 6 jeunes majeurs Quelques enseignants Enquête par entretiens, observations et analyse de dossiers	Une fréquence plus élevée des difficultés scolaires dans le cadre du placement que par rapport à la population générale : retard scolaire, redoublement, exclusion, orientations hors milieu ordinaire, orientations plus nombreuses vers des voies professionnelles, des « parcours scolairement hachés », surreprésentation des filières adaptées (CLIS, SEGPA) 54,7% d'enfants placés ont un an de retard ou plus contre 36,1% dans la population générale (pour un échantillon en famille d'accueil).	Le placement tend à entretenir les inégalités scolaires par sa structure et ses modes de socialisation Des difficultés déjà présentes avant le placement. Pour les jeunes en situation d'accrochage scolaire, pas ou peu de difficultés scolaires avant le placement ou se réduisant avec l'éloignement du milieu maltraitant. Norme de scolarité centrée sur la population des enfants placés Attentes et ambitions des éducateurs revues à la baisse à partir de leur estimation de leurs capacités d'intervention Le manque de moyens des établissements La scolarité des enfants n'est pas un objectif pour les professionnels	Stigmatisations liées à leur situation de placement Les éducateurs attribuent à des causes externes à leur intervention les difficultés rencontrées sur le plan scolaire des enfants accueillis (à l'enfant lui-même, à ses parents). Des parents mis à l'écart des décisions relatives à la scolarité.

³ Au 31 décembre 2018, les Villages d'enfants accueillait 1,3% des enfants pris en charge dans le dispositif de placement ASE (ONPE, 2020)

2013	Denecheau et Blaya. Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement	57 mineurs à partir de 8 ans, sur 4 MECS Enquête par entretiens avec : les jeunes, les éducateurs spécialisés, les psychologues, les cadres de direction Observation participante	Prédominance de l'orientation en filière technique, professionnelle ou adaptée Les filières générales comme exception Redoublements fréquents Part importante vers l'orientation en parcours spécialisés. Les professionnels évoquent « des difficultés d'apprentissage, de compréhension, d'imagination, ou encore des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques ». Des problèmes de comportement comme la difficulté de se tenir en classe et à rester attentifs.	Environnement déterminé à risque antérieur au placement (négligences, maltraitements) La mesure de placement comme un facteur de risque et de protection La scolarité pas un objectif prioritaire dans la prise en charge Conditions de travail peu satisfaisantes dans les établissements. Absence d'alliance éducative entre les éducateurs et l'école. Les changements et les ruptures stressants. Les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues.	Modification de la conception de la norme centrée sur la situation scolaire des enfants hébergés comme point de repère.
2013	Mainaud. Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance	Hébergement en établissement Sources de l'étude : DREES. (2008). L'enquête Etablissements et services (ES) « difficulté sociale ». DEPP. (2009, 2010). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.	A la fin de l'obligation scolaire, les jeunes placés sont plus nombreux en population générale à quitter l'école : 15,8% pour les jeunes de 16 ans, contre 5,8% en population générale ; 22% pour les jeunes de 17 ans contre 9,6% en population générale. Absentéisme. Retard scolaire supérieur par rapport à la population générale : à l'âge théorique du passage en 6 ^{ème} , 33,9% des enfants placés sont dans une classe du second degré contre 79,6% en population générale. Rupture scolaire. Prédominance de l'enseignement professionnel court. A l'âge de 15 ans, 5,3% des adolescents placés sont dans une filière générale ou technologique contre 49% de l'ensemble des adolescents. Faible représentativité dans les études supérieures ; 2,4% des jeunes de 18 ans, 4,7% des jeunes de 19 ans, 10,5% des jeunes de 20 ans et 12% des jeunes de 21 ans et au-delà	Difficultés antérieures au placement Conditions de réalisation du travail scolaire difficile en établissement Les situations familiales provoquant des difficultés d'apprentissage, incitation à acquérir au plus vite une autonomie financière par l'orientation vers l'emploi L'insuffisance de soutien financier de la famille ainsi que la limite d'âge pour bénéficier de l'Aide sociale à l'enfance comme une incitation à s'orienter vers des filières courtes	La déscolarisation diminue au cours du placement. Situations plus dégradées dans les placements judiciaires. Caractère sélectif des contrats jeunes majeurs.
2013	Potin. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés	-Sources pour le niveau scolaire : 176 dossiers de l'Aide sociale à l'enfance. Potin, E. (2009). Enfants en danger. Enfants	11/56 enfants de 11 à 15 ans se trouvent en SEGPA, contre 3,4% en population générale Retard scolaire : 20/78 enfants en âge d'être en second degré sont toujours en premier degré	La perception de l'échéance des mesures à 21 ans influence les orientations. La stabilité de l'accueil. Durée du placement. La place, les représentations et l'implication des parents de l'enfant. Le rapport à l'école des parents.	

		protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) à l'Aide sociale à l'enfance. Thèse de doctorat, UEB/UBO -Etude de 1/6 de 341 dossiers -Etude de 18 situations	Des 60 jeunes se trouvant en second cycle, 14 sont dans un cycle général et technologique, 46 en cycle professionnel Professionnalisation précoce des parcours scolaires	L'enfant lui-même comme « un acteur central » de son parcours institutionnel. La manière dont l'enfant va se saisir de son placement et de sa scolarité Les caractéristiques du lieu d'accueil. L'engagement de la famille d'accueil et des acteurs. Le capital social de la famille d'accueil. Influence des attentes, aspirations et l'investissement du milieu de suppléance.	
2014	Denecheau et Blaya. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima	Hébergement en établissement Entretiens menés auprès de 30 professionnels travaillant dans 4 MECS auprès de 57 jeunes âgés de 8 à 18 ans en France Données provenant des dossiers administratifs des jeunes	Faiblesse de la scolarité Parcours scolaires difficiles Difficultés d'apprentissage importantes	Faibles attentes des éducateurs basées sur des situations singulières de leur expérience mais non représentatives de l'ensemble des situations. Une norme scolaire basse partagée par les éducateurs pour les jeunes placés. Chez les éducateurs : idée d'une reproduction sociale qui « rendrait toute ascension sociale impossible. » Conséquences : l'accompagnement à la scolarité n'est pas une priorité Les éducateurs situent les sources de difficultés scolaires dans l'expérience de maltraitance vécue, dans l'influence de la famille d'origine de l'enfant (leur distance à l'école) et des difficultés individuelles propres à l'enfant lui-même (sa motivation, ses conduites d'opposition à l'école et au travail...) « Les éducateurs participent malgré eux à la reproduction sociale de la marginalisation scolaire des enfants placés »	« une tendance générale à considérer l'avenir des jeunes comme incertain et voué à la précarité » Les difficultés scolaires sont considérées comme quasi-systématiques.
2014	Sellenet, Bacro, Rambaud et Humbert. Santé et qualité de vie des enfants accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance	-Consultation d'une base de données administrative -Questionnaires adressés aux référents d'un corpus de 423 enfants -Autoévaluation de 80 enfants de 6 à 14 ans de 2 MECS	Parcours scolaires souvent déficitaires Des retards scolaires dès le début des apprentissages : pour 24% des enfants de 3-5 ans. Entre 6 – 11 ans, seul 1/3 présente des acquisitions normales Seuls 42,8% des enfants sont à l'âge normal dans leur classe. La moitié des enfants relève d'un cursus général, 12% en cycle technique et 19,6% sont en cycle spécialisé. Orientation précoce en cursus technique ou professionnel Décrochage scolaire fréquent dès 16-18 ans Absentéisme scolaire important		Forte proportion de familles d'origine éclatées, précarité sociale et économique

			22% des enfants ont une orientation MDPH.		
2016	Frechon, Marquet, Breugnot et Girault. L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés	Source : Etude ELAP V1 Etude des situations en fin de parcours de placement et au début de la vie adulte	Comparaison jeunes de 17 ans placés, non jeunes isolés étrangers / population générale : Aucun jeune placé se trouve au niveau III et supérieur vs 3% 17% se trouvent au niveau IV et technologique vs 51% 27% se trouvent au niveau IV professionnel vs 24% 33% sont au niveau V et Vbis vs 11% (CAP-BEP, collège) 14% sont non scolarisés vs 10%		La grande variété des lieux de placement pouvant amener des accompagnements éducatifs différenciés.
2016	E. Leroux. Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience	Etude quantitative : données récoltées auprès d'accueillants, de travailleurs sociaux et d'enseignants concernant un échantillon de 229 jeunes confiés Etude qualitative : 39 adolescents	Des parcours scolaires difficiles pour un nombre important de jeunes, avec une fracture sur les années collège, une faible représentation en filières générales, présence de troubles chez l'enfant qui perturbent sa scolarité. Une réussite scolaire inférieure à celle de la population générale Surreprésentation des filières médicalisées et des orientations vers des filières professionnelles courtes Près de 50% des jeunes ont au moins une année de redoublement (taux un peu plus élevé en hébergement collectif qu'en hébergement familial, 54% vs 46%). Plus de 1/5 jeunes ont connu des périodes de déscolarisation	Causes des déscolarisations : problèmes de comportement, de santé, changement de situation, vie dans la famille d'origine. Aptitudes, caractéristiques et valeurs spécifiques chez les enfants placés qui « réussissent » scolairement : une certaine stabilité intérieure, capacité à organiser leur existence, leur capacité à la stabiliser, leur aptitude à gérer de nouvelles situations et leur volonté d'investir pleinement leur existence, détermination, maturité, regard positif sur leur situation, charisme, la force de leurs convictions, aptitude à scinder aide et entrave, leur conscience de leur avenir, un rapport positif au savoir. Influence de personnes marquantes tout au long du parcours : accueillants, enseignants, travailleurs sociaux, famille d'origine. Rôle déterminant des accueillants et une place importante des enseignants. Le jeune, qui opère des mises en proximité ou des mises à distance des relations de son environnement, est un acteur central de son parcours scolaire. La stabilité des lieux de placement. La stabilité intérieure propre à l'enfant/ au jeune, de fidélité à un objectif.	Des difficultés antérieures au placement
2017	Anton Philippon. L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie	Entretiens avec 30 sujets ex-placés et ayant obtenu au moins le niveau baccalauréat et avec 10 familles d'accueil	Etude de situations de jeunes en situation d'accrochage scolaire Faiblesse de la scolarité marquée de nombreuses embûches L'avantage de l'orientation vers des voies générales reviennent aux filles	Les caractéristiques des familles d'accueil des jeunes en situation d'accrochage : forte cohésion entre les différents membres, des normes et des valeurs « d'une classe sociale populaire qui croit en l'ascension sociale possible par l'école à condition de travailler dur pour y parvenir, la scolarité est au cœur des préoccupations.	Des difficultés déjà présentes avant l'entrée dans le placement Difficultés, stigmatisation, orientations subies Multiples changements de lieux de vie Difficile communication entre les adultes.

			(9/14 ayant un niveau baccalauréat général sont des filles).	<p>Caractéristiques liées au placement : entrée dans le placement avant l'âge de 10 ans et stabilité du lieu de placement.</p> <p>Malgré des retards scolaires importants, pas d'orientation vers des voies de relégation, rattrapage des retards.</p> <p>Les jeunes : une relation de confiance avec au moins une figure stable, considèrent l'école comme leur chance de réussite scolaire, professionnelle, sociale. Projets scolaires ambitieux. Identifications aux enfants de la famille.</p> <p>Rôle primordial tenu par les parents.</p> <p>L'influence de l'éducateur dans certaines situations</p> <p>Influence des liens affectifs avec d'autres élèves ou des enseignants</p> <p>La fin de la prise en charge à 21 ans comme frein à l'envie de poursuivre des études au-delà.</p>	
2018	Frechon et Marquet. Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur	Source : Enquête ELAP V1	Seul 13% des 18-19,5 ans et 31% des 19,5-20 ans obtiennent au moins un BAC, ce qui permet d'accéder aux études supérieures (contre 53% en population générale à 18-20 ans) 1% des 19,5-20 ans ont un diplôme supérieur contre 6% des 18-20 ans en population générale.	Le bénéfice indéniable des contrats jeune majeur pour la poursuite des études, pour rattraper les retards scolaires afin d'obtenir un diplôme au moins supérieur au BEPC	
2018	Frechon, Breugnot et Marquet. La fin du parcours en protection de l'enfance. Lorsque le passé dessine l'avenir	Source : - Enquête ELAP V2 : 756 jeunes dont 1 % pris en charge par l'ASE et 99 % sortis du dispositif - Enquête Nationale sur les Ressources des Jeunes (ENRJ) - 2014, INSEE, DREES - Ministère de la santé (producteurs), ADISP (diffuseur)	<p>Comparaison de jeunes de 18-19 ans : au moment de la sortie du placement / issus de parents de milieu modeste.</p> <p>44 % des jeunes sortis de l'ASE n'avaient aucun diplôme ou le brevet vs 27 % pour le 2^{ème} groupe.</p> <p>34 % des jeunes sortis de l'ASE avaient un niveau V (CAP) vs 25 %.</p> <p>22 % des jeunes sortis de l'ASE avaient un niveau IV (BAC) vs 48 %.</p> <p>Enfin seul 1 % du 2^{ème} gr. était au niveau III (Sup).</p> <p>Comparaison de jeunes de 21-22 ans : au moment de la sortie du placement / issus de parents de milieu modeste.</p> <p>22 % des jeunes sortis de l'ASE n'avaient aucun diplôme ou le brevet vs 18 % pour le 2^{ème} groupe.</p> <p>23 % des jeunes sortis de l'ASE avaient un niveau V (CAP) vs 22 %.</p>		<p>Les jeunes en fin de parcours ASE ont exprimé leur attachement à leur famille d'accueil, à leur directeur(trice) de foyer, à leurs éducateurs(trices).</p> <p>Beaucoup d'entre eux se plaisaient sur leur lieu d'accueil.</p> <p>Les jeunes de 17 ans ont des parcours très différents</p> <p>Un entourage parental affaibli pour le jeune à la sortie du dispositif ASE</p>

			45 % des jeunes sortis de l'ASE avaient un niveau IV (BAC) vs 39 %. 10 % des jeunes sortis de l'ASE avaient un niveau III (Sup) vs 21 %.		
2019	Join-Lambert, Denecheau et Robin. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ?	Etude au sein de Villages d'enfants 96 entretiens dont : 20 auprès d'enfants, 8 auprès de parents, 66 auprès d'intervenants (professionnels et bénévoles des villages d'enfants, enseignants, représentant de mairie)		<p>Trajectoires de formation variées des éducatrices familiales, représentations hétérogènes de la scolarité.</p> <p>Attitudes hétérogènes des professionnels et des parents vis-à-vis de l'école et des savoirs scolaires</p> <p>Les éducatrices familiales attribuent à des causes externes à l'établissement les difficultés scolaires des enfants</p> <p>Selon les éducatrices familiales, les enfants présentent déjà des retards à leur arrivée ou mettent en lien leurs problèmes de comportement avec les contacts avec leurs parents ou encore avec des événements familiaux ou judiciaires qui seraient perturbateurs.</p> <p>Les parents ont moins l'occasion de participer au suivi du travail scolaire. D'un autre côté, selon les enfants, l'aide de leurs parents reçue antérieurement au placement ne semble pas bénéfique</p> <p>Suivi du travail scolaire « fragmenté » en situation de suppléance.</p>	

Cette première étape permet de poser solidement la faiblesse de la scolarité comme un fait bien établi en France. Lorsque cela a été proposé, la comparaison des désavantages observés avec un groupe contrôle, la plupart du temps il s'agissait de la population générale, a permis d'asseoir la notion d'inégalités scolaires en direction des enfants relevant du dispositif de placement. Ce phénomène est important avec des écarts significatifs par rapport à la population générale. Il est stable avec une même tendance observée concernant ces écarts. Il est persistant dans le temps en étant observé depuis plus de quarante ans, depuis que les études sur le sujet existent. Il est universel, observé quel que soit le territoire en France et présent dans les études internationales.

Dans la grande majorité des études, ce fait est appréhendé sous l'angle de la faiblesse car, de fait, la réalité statistique appuie cette perspective. Néanmoins, ce phénomène peut tout aussi bien être appréhendé sous l'angle des « réussites » dites « paradoxales », où ces trajectoires apparaissent contre toute attente et échappent à la tendance générale observée dans les études (Denecheau, 2013 ; E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017). Ces réussites paradoxales restent néanmoins très rares (exceptionnelles ?). Quel que soit l'angle par lequel ce phénomène est appréhendé, nous parlons de la même réalité et du même constat établi : une majorité d'enfants accueillis en protection de l'enfance ont des parcours scolaires déficitaires qui s'accompagne de quelques exceptions qui échappent à ce déterminisme.

A partir de cela, nous avons essayé d'en comprendre les raisons. Les quelques causes évoquées en France pour expliquer ce phénomène ont permis de percevoir quelques pistes de compréhension mais apparaissent insuffisantes pour expliquer la faiblesse de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement dans son ensemble. Nous allons les rassembler ci-après. Cependant, devant leur caractère disparate, c'est vers la littérature étrangère que nous nous sommes tournée pour étoffer nos repères. Nous ne pouvons être exhaustive ici et ce n'est pas le but de cette section. Nous ne nous attarderons plus à développer le fait établi que nous venons de poser précédemment. Nous focaliserons notre attention sur les causes évoquées tout en admettant par ailleurs pour les études internationales que les systèmes d'éducation et les systèmes de prise en charge dans le cadre du placement sont différents.

1.3.2 Les causes de la faiblesse de la scolarité des enfants placés : du handicap socio-culturel à la faible priorité accordée à la scolarité par le dispositif de protection de l'enfance

1.3.2.1 *La situation avant le placement*

Dans les études existantes en France, des difficultés scolaires sont déjà mentionnées avant l'entrée dans le dispositif de placement (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Frechon, 2003 ; Crost. et al., 2009 ; Denecheau, 2013 ; Mainaud, 2013 ; E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017). Si nous comprenons qu'il s'agit de manière générale de retards scolaires, des difficultés dans l'acquisition des connaissances ou de comportement de l'enfant, la nature précise de ces difficultés antérieures n'est pas mentionnée, ni le nombre d'enfants présentant ces difficultés. Du côté familial, les causes de ces difficultés sont peu explorées si ce n'est surtout par le prisme de l'appartenance sociale ou en dotation socio-économique. Mignot et al. (1991) relèvent des milieux socio-économiques majoritairement défavorisés ou marginaux et les conditions de vie difficiles qui en découlent, la taille des familles, l'instabilité conjugale et le jeune âge des mères à la naissance du premier enfant. Crost et al. (2009) mentionnent une origine sociale défavorisée. Mouhot (2001) met en cause le vécu antérieur au placement. Denecheau et Blaya (2013) notent un environnement déterminé à risque antérieur au placement du fait des négligences et des maltraitances. Si l'environnement socio-économique est considéré comme plutôt défavorisé, nous nous interrogeons sur l'implication de cette appartenance sociale et par ailleurs associée à l'environnement considéré comme à risque pour l'enfant sur les parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement. Qu'est-ce qui découle de cette appartenance sociale sur les parcours scolaires ? Comment les parents pensent-ils la scolarité de leur enfant ? Dans notre cadre théorique explicatif des inégalités scolaires, nous avons vu que les pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité avaient une grande influence sur les parcours scolaires. Finalement, nous savons peu à ce sujet.

La plus grande limite relevée par les auteurs pour explorer la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement est l'accès à ces données. C'est dans l'explication de la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement que réside le plus grand vide d'information de notre revue de littérature. Or, il paraît compliqué d'expliquer la suite des parcours scolaires sans au préalable exposer la situation initiale, avant l'entrée dans le dispositif de placement. Ainsi, nous nous tournons vers les études réalisées sur le plan international pour étoffer nos quelques points de repères.

Dans sa conceptualisation théorique explicative de la faiblesse de la scolarité des enfants placés se basant sur la revue de littérature existante, en Angleterre, Berridge (2007)

invite à davantage prendre en compte la théorie sociale, largement développée dans les années 70, comme une influence de poids. Pour l'auteur, des difficultés éducatives existent avant le placement. C'est ainsi qu'en premier lieu, il met en avant une implication du milieu social dans l'explication de la faiblesse de la scolarité. L'appartenance à une classe sociale, surtout appréhendée par la profession des parents notamment dans la division emploi non-manuel et manuel, est considérée comme l'un des facteurs les plus puissants qui est associé à la faiblesse de la scolarité des enfants. Cette appartenance influence le développement cognitif avant même l'entrée de l'enfant à l'école et continuera à être influant tout son parcours scolaire. L'auteur mentionne également la différence de l'expérience scolaire selon l'appartenance au groupe social, le niveau d'éducation des parents, relié à la classe sociale, l'implication parentale dans la scolarité et leur soutien de la scolarité. Selon lui, les familles usent de stratégies économiques, culturelles et sociales différenciées selon l'appartenance sociale, ce qui génère des inégalités. Ce sont précisément ces questions que nous soulevons dans les études françaises et pour lesquelles nous trouvons peu de réponses. L'auteur souligne aussi la spécificité de la population prise en charge par le système de placement. Pour lui, les enfants pris en charge dans le système de placement proviennent des groupes sociaux les plus défavorisés qui cumulent un certain nombre de désavantages tels que « l'éclatement des familles, la pauvreté des parents, le faible soutien parental, la maltraitance » ce qui entraînerait un niveau élevé de besoins éducatifs particuliers chez ces enfants. Ce contexte de désavantages multiples serait fortement relié à la faiblesse de la scolarité (p. 8). Également pour Sebba et al. (2015) en Angleterre, les besoins éducatifs particuliers sont beaucoup plus fréquents chez les enfants placés.

En Norvège, Dæhlen (2017) note directement que la prédominance des orientations vers les voies professionnelles sont liées aux faibles performances scolaires des jeunes et à la faible formation des parents.

Aux Etats-Unis, Stone (2007), dans une méta-analyse mentionne de nombreux facteurs explicatifs. L'auteur relève des enfants à risque sur le plan scolaire aussi bien avant leur entrée dans le placement que pendant le placement, ce qui implique des facteurs liés à sa famille mais également à l'enfant lui-même. Nous comprenons qu'en plus du milieu familial, il est aussi nécessaire de s'intéresser à l'enfant lui-même.

L'étude « Young People in Public Care Pathways to Education in Europe » (YIPPEE), dirigée par Jackson et Cameron (2012) a été réalisée dans cinq pays d'Europe : au Danemark, Angleterre, Hongrie, Espagne (Catalogne) et en Suède. En dépit d'une grande diversité de déclinaison d'organisation des services d'aide sociale, de protection de l'enfance et des systèmes éducatifs, les auteurs relèvent des similitudes notables dans les caractéristiques et les expériences des jeunes ayant été placés. Ils notent les caractéristiques des familles d'origine et le fait qu'elles présentent des difficultés récurrentes telles que des familles

chaotiques traversant régulièrement des crises, le divorce fréquent des parents biologiques, des problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie, des délits commis ou encore la présence de troubles mentaux. Cela peut influencer les parcours scolaires.

En Suède, Forsman (2020) relève de moins bonnes performances scolaires des enfants placés par rapport à leurs pairs. Par ailleurs ces écarts se poursuivent tout au long de la vie. L'auteur confirme que les désavantages sociaux pèsent sur les performances scolaires et note également le lien entre les capacités cognitives et les résultats scolaires antérieurs et les moins bonnes performances des enfants placés à différents stades de leur parcours. De plus, l'auteur mentionne l'importance de l'attitude des familles d'origine envers l'enseignement supérieur, une attitude positive des familles compterait davantage pour les enfants placés que ceux qui ne sont pas placés. Ces deux derniers éléments concordent avec les résultats de Brännström et al. (2020).

Dans une revue de littérature sur les jeunes adultes ayant eu un parcours de placement dans les pays nordiques, Kääriälä et Hiilamo (2017) relèvent que les enfants et jeunes qui entrent dans le dispositif de placement proviennent de familles qui cumulent déjà un certain nombre de difficultés d'ordre social ou encore de santé mentale. De plus, les enfants eux-mêmes, à leur arrivée dans le dispositif, présentent des difficultés telles que des problèmes de comportement, de santé mentale, de dépendance ou encore de comportement criminel.

Ainsi, les recherches appuient des difficultés scolaires antérieures au placement et invitent à rechercher les causes dans les théories sociales et de l'appartenance sociale, ici un milieu défavorisé et dans des facteurs liés à la famille, aux parents et à l'enfant lui-même associés au contexte de négligence et de maltraitements. Sont alors à prendre en compte la classe sociale, le niveau d'éducation des parents, l'implication parentale dans la scolarité, leur soutien de la scolarité mais aussi les réponses de l'enfant à cet accompagnement et les répercussions des mauvais traitements sur celui-ci.

1.3.2.2 Durant placement

Au cours du placement, les études réalisées considèrent l'implication du dispositif de placement lui-même dans l'explication de la faiblesse de la scolarité des enfants placés. Nous retenons que la scolarité n'est pas une priorité pour l'Aide sociale à l'enfance (Sellenet, 1999 ; Denecheau, 2013, Denecheau & Blaya, 2013). La qualité du placement est aussi relevée : durée, type, stabilité (E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017), le manque de moyens des établissements (Denecheau, 2013), les conditions de travail scolaire dans les établissements (Denecheau, 2013 ; Mainaud, 2013). De plus, Denecheau (2013) considère que le placement représente aussi bien un facteur de protection que de risque. L'influence

positive du placement est relevée (Corbillon et al., 1997 ; CAREPS, 2003 ; Robin et al., 2008 ; Crost. et al., 2009 ; Potin, 2013). Par ailleurs, le placement offre une grande variété d'accompagnement et donc de prises en charge différentes (Robin et al., 2008 ; Frechon et al., 2016). En outre, la limite d'âge de prise en charge par l'ASE est soulignée comme un frein dans les parcours scolaires (Sellenet, 1999 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013 ; Frechon & Marquet, 2018 ; Frechon et al., 2018). Join-Lambert et al. (2019) notent un suivi du travail scolaire fragmenté dans le cadre de la mesure de placement.

Du côté des études internationales, en Angleterre, Jackson (1988) note un certain nombre de facteurs qui fragilisent le parcours scolaire de l'enfant placé tels que les discontinuités demandant à l'enfant des efforts d'adaptation, la question de la scolarité qui n'est pas une priorité dans le cadre du placement. Berridge (2007) ainsi que Jackson et Cameron (2012) relèvent la faible priorité accordée à l'éducation par de nombreux travailleurs sociaux, voire la majorité d'entre eux.

Sans tisser de lien causal linéaire, Berridge (2007) en Angleterre, reprenant le rapport Department for Education and Employment & Department of Health (2000), invite à interroger également la place du service de placement dans la construction de la faiblesse de la scolarité relevant de ce service, entre un constat de difficultés déjà présentes à l'arrivée de l'enfant dans le système de protection et le devenir de ces premières faiblesses repérées. De plus, le manque de continuité dans la prise en charge, y compris l'instabilité du placement et la rupture de la scolarité fragiliseraient les parcours si bien qu'au final la mesure de placement serait alors perçue comme un facteur de risque supplémentaire.

En Ecosse, McClung et Gayle (2010), notent que les facteurs comme le type de placement, les raisons du placement et l'âge d'entrée dans le dispositif de placement sont importants pour déterminer la réussite scolaire ultérieure. Les auteurs relèvent de moins bonnes performances pour les enfants hébergés en établissement que pour ceux hébergés en famille d'accueil, ce que rejoignent Strijbosch et al. (2015) au Pays-Bas, et de meilleures performances pour les enfants entrés dans le dispositif de placement avant l'âge de 12 ans qu'après cet âge.

Strijbosch et al. (2015) notent également des motifs d'orientation différenciés vers le type d'hébergement où les enfants les plus perturbés ne sont pas orientés vers des familles d'accueil. Par conséquent, les situations des enfants orientés vers les établissements sont différentes. Ils présentent des besoins plus spécifiques que ceux orientés en famille d'accueil.

Pour Sebba et al. (2015), de manière générale, la prise en charge dans le cadre du placement fournit un environnement plus favorable à la scolarité que celui que connaissent les enfants dans le besoin mais qui ne sont pas placés. Pour les auteurs, le placement est bénéfique pour les résultats scolaires. Un placement réalisé tôt a un effet bénéfique sur les

résultats scolaires s'il est par ailleurs associé à une stabilité de placement et/ou d'établissement scolaire. Plus le placement est long, meilleurs sont les résultats scolaires.

En Finlande, pour Kääriälä et Hiilamo (2017), le dispositif de placement échoue à compenser les premiers désavantages constitués avant l'entrée dans le dispositif de placement et à fournir un soutien suffisant répondant à la spécificité des situations de ces enfants et jeunes. Par ailleurs, la mesure de placement peut, elle-même, avoir une influence négative sur l'enfant en nommant l'exemple de la faible qualité du placement, la longueur, le type (familial ou institutionnel) ou encore les ruptures inhérentes.

Ainsi, au cours du placement plusieurs facteurs explicatifs concourant à la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance sont relevés. Tout d'abord, la scolarité n'est pas une priorité pour l'Aide sociale à l'enfance. Le placement représente aussi bien un facteur de protection que de risque pour la scolarité. La qualité du placement est aussi à considérer, à savoir la durée, le type, la stabilité du lieu de placement et/ou d'établissement scolaire, les conditions de travail scolaire sur le lieu d'hébergement. La grande variété d'accompagnement est soulignée et donc de prises en charge différentes. Le type de placement, les raisons du placement et l'âge d'entrée dans le dispositif de placement sont considérés comme importants pour déterminer la réussite scolaire ultérieure. Par ailleurs, la limite d'âge de prise en charge par l'ASE est notée comme un frein dans les parcours scolaires.

1.3.2.3 Fin de parcours de placement

La fin des parcours de placement et l'aide apportée aux jeunes à la sortie peuvent aussi influencer les parcours scolaires (Mainaud, 2013 ; Frechon & Marquet, 2018 ; Frechon et al. (2018).

Cameron et al. (2018) retrouvent des régimes de transition à l'âge adulte plutôt similaires en Grande-Bretagne, Finlande et Allemagne. Pour les auteurs, ces systèmes de prise en charge dans le cadre du placement ne parviennent pas à infléchir suffisamment les parcours des jeunes pour rattraper de manière comparable les parcours de ceux qui n'ont jamais été pris en charge. Selon eux, l'offre de soutien proposée au début de l'âge adulte reste inadéquate, du fait de la limitation de sa continuité au regard des besoins des jeunes ayant eu une expérience de placement alors que les jeunes n'ayant pas été placés peuvent continuer à bénéficier du soutien de leur famille. Aux Etats-Unis, pour Kerman et al. (2002), la limitation des soutiens au moment de leur transition dans leur vie d'adulte constitue un frein à la réalisation de l'ensemble de leur potentiel pour les jeunes adultes ayant eu un parcours de placement. En Finlande, Kääriälä et Hiilamo (2017) soulignent un soutien inadéquat fourni aux jeunes relevant du placement au moment de leur transition à l'âge adulte alors que ces jeunes

adultes auraient besoin de plus de soutien et que, par ailleurs, le bénéfice de ce soutien a été démontré par les études réalisées.

1.3.2.4 Implication des professionnels

Les études en France interrogent l'implication des professionnels du placement eux-mêmes dans la faiblesse de la scolarité des enfants placés. L'influence du lieu d'accueil ainsi que les profils et caractéristiques des assistants familiaux sont relevés (Sellenet, 1999 ; Anton Philippon, 2017). Les normes partagées par les professionnels sont évoquées, telles qu'une norme basse de scolarité, des attentes et ambitions revues à la baisse chez les éducateurs en établissement (Denecheau, 2013 ; Denecheau & Blaya, 2013) ; des attentes, des aspirations et un investissement plus élevés en famille d'accueil que dans les accueils collectifs (Potin, 2013).

Frechon et al., (2016) citent des pratiques différenciées des professionnels chargés du suivi scolaire. E. Leroux (2016) relève la présence de personnes marquantes tout au long du parcours. Anton Philippon, (2017) évoque la relation de confiance avec au moins une figure stable. L'incitation à s'orienter vers des études qui permettent l'autonomie au plus vite revient régulièrement (Crost et al., 2009 ; Mainaud, 2013). Denecheau et Blaya (2013) relèvent l'absence d'alliance éducative entre les éducateurs et l'école. Potin (2013) note l'engagement de la famille d'accueil et son capital social. Join-Lambert et al. (2019) mentionnent les attitudes hétérogènes des professionnels des villages d'enfants vis-à-vis de l'école et des savoirs scolaires.

En Angleterre, Jackson (1988) souligne le rôle important des assistants familiaux dans le parcours scolaire de l'enfant et de ce fait, l'importance de s'intéresser à la façon dont ils sont dotés pour fournir cet accompagnement. En Ecosse, pour McClung et Gayle (2010), la faiblesse de la scolarité des enfants résulte aussi bien d'un soutien insuffisant des parents de l'enfant que des professionnels le prenant en charge dans le placement.

1.3.2.5 Implication de l'enfant placé et aspects individuels

Les études réalisées en France relèvent l'implication de l'enfant lui-même dans la faiblesse de son parcours scolaire. Des troubles psychologiques chez l'enfant sont relevés (Crost et al., 2009), ou encore des troubles du comportement chez les enfants (Sellenet, 1999 ; Crost et al. 2009), la difficulté de l'enfant à vivre entre sa famille d'origine et son lieu d'hébergement (Dumaret, 2001 ; Mouhot, 2001), l'impact durable des maltraitances sur l'enfant (Denecheau & Blaya, 2014). Avec Potin (2013) et E. Leroux (2016), l'enfant est perçu

comme un acteur de son parcours scolaire. E. Leroux (2016) relève des aptitudes, caractéristiques et valeurs spécifiques chez les enfants placés qui réussissent scolairement : une certaine stabilité intérieure, capacité à organiser leur existence, leur capacité à la stabiliser, leur aptitude à gérer de nouvelles situations et leur volonté d'investir pleinement leur existence, détermination, maturité, regard positif sur leur situation, charisme, la force de leurs convictions, aptitude à scinder aide et entrave, leur conscience de leur avenir. Potin (2013) parle de la manière dont l'enfant va se saisir de son placement et Anton Philippon (2017) des représentations de l'enfant valorisant l'école. Pour Denecheau et Blaya, (2014), les éducateurs attribuent une part de responsabilité de la situation aux jeunes qui adoptent des comportements d'opposition à l'école et au travail.

En Ecosse, pour McClung et Gayle (2010), les enfants ont plaisir à aller à l'école tout en évoquant la stigmatisation du fait d'être enfant placé. Berridge (2007) dénonce l'hypothèse erronée selon laquelle la plupart des enfants placés ont des difficultés d'apprentissage. Pour autant, il est nécessaire de considérer que plus de 25% des enfants placés relèvent d'une scolarité à besoin particulier alors que ce taux est de 3 % en population générale.

1.3.2.6 La perspective des jeunes

En France, les études montrent que les jeunes placés portent plutôt un regard positif sur leur placement (Corbillon et al. 1997 ; Robin et al., 2008 ; Frechon et al., 2018).

Sur le plan international, Jackson et Cameron (2012) évoquent que pour les jeunes, « les facteurs les plus importants sont la stabilité du placement et de la scolarité, le fait d'être placé auprès de personnes qui donnent la priorité à l'éducation, le sentiment que quelqu'un se soucie vraiment d'eux et de leurs résultats, et le fait de disposer d'un soutien financier suffisant et d'un logement adapté pour poursuivre leurs objectifs éducatifs. » (p. 9). Pour Sebba et al. (2015), les jeunes placés traduisent la grande importance d'avoir des personnes qui se préoccupent d'eux. Les ressources matérielles telles que les ordinateurs, les livres... ne semblent pas constituer un problème majeur dans les faibles progrès observés. Pour les auteurs, les jeunes eux-mêmes reconnaissent largement que c'est à eux que revient la responsabilité de leur progrès éducatifs, même si leur entourage peut en influencer le déroulement.

1.3.2.7 Genre

Anton Philippon (2017) note que l'avantage de l'orientation vers des voies générales revient aux filles (9/14 filles ont un niveau baccalauréat général). Pour Jackson et Cameron (2012), dans la tendance générale de ces parcours scolaires, l'avantage revient aux femmes

qui font beaucoup mieux que les hommes et ce, dans tous les pays. Pour Sebba et al. (2015), les hommes ont de moins bons résultats que les femmes.

1.3.2.8 Implication des parents de l'enfant

En France, la place des parents est peu investiguée dans la faiblesse de la scolarité des enfants placés. Néanmoins, nous relevons quelques pistes. Corbillon et al. (1997) notent une corrélation entre retard scolaire et contact de l'enfant avec ses parents. Potin (2013) mentionne le rapport à l'école des parents et l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Anton Philippon (2017) rejoint ce deuxième point. Denecheau et Blaya (2014) notent la distance entre les familles et l'école.

1.3.2.9 L'école

En France, les travaux sur d'éventuels liens entre l'école et la faiblesse de la scolarité des enfants placés sont pratiquement inexistantes. Denecheau et Blaya (2013) relèvent l'absence d'alliance éducative entre les éducateurs et l'école.

En Angleterre, Berridge (2007) mentionne une implication du milieu scolaire dans ce constat. Selon lui, cette appartenance au milieu social déclencherait des jugements des enseignants, indépendamment des capacités réelles de l'élève, des jugements qui seraient plus favorables pour les enfants dont les parents occupent une profession non-manuelle. Par ailleurs, les enseignants nourrirait de faibles attentes à l'égard des enfants placés. En Ecosse, selon McClung et Gayle (2010), 23 % des jeunes placés estiment que le fait d'être placé amènerait les enseignants à avoir de plus faibles attentes les concernant.

L'apport de Zetlin et al. (2012) est très intéressant car il amène une appréhension du sujet traité du point de vue de l'école. Les auteurs relèvent chez des enseignants débutants un manque d'information sur les enfants relevant du placement familial, un manque de préparation de ces enseignants face aux défis que représente la spécificité de cette situation de par leur vulnérabilité à l'échec scolaire et à l'abandon scolaire précoce, mais également le manque de soutien de la part de l'école et de collaboration avec le système de protection de l'enfance. Altshuler (2003), cité par Zetlin et al. (2012), avait déjà précisé les difficultés rencontrées dans ces situations telles que des capacités cognitives plus faibles et des taux plus élevés d'absentéisme et de retard, de changements d'école en milieu d'année et de redoublement. Selon Zetlin et al. (2012), « les enseignants débutants se voient confier des élèves placés en famille d'accueil sans bénéficier d'un soutien ou d'une formation adéquate pour répondre aux besoins importants que présentent ces élèves. » (p. 11). Du fait de tout ce contexte, les auteurs, tout en soulignant la bienveillance des enseignants, conviennent qu'il

reste des ressources non exploitées chez ces enfants. Le discours rapporté d'un enseignant parle de « montagnes russes émotionnelles » que vivent les enfants placés, ce qui les empêche de suivre leur scolarité librement pour signifier le coût psychique de cette mobilisation émotionnelle dans les apprentissages.

En Angleterre, pour Sebba et al. (2015), les effets des établissements scolaires restent limités pour les enfants placés. Les enseignants et le personnel scolaire sont considérés par les jeunes comme les principaux déterminants de leur progrès scolaires. La plupart des jeunes ont apprécié les cours particuliers qui leur étaient proposés. De plus, pour les auteurs, l'instabilité éducative, à savoir les absences, les exclusions et les changements d'école, constitue un facteur prédictif majeur de mauvais résultats. En outre, 40 % des enfants placés fréquentent une école répondant à des besoins particuliers et les résultats de ces enfants sont inférieurs à ceux des 60 % des enfants fréquentant des écoles classiques.

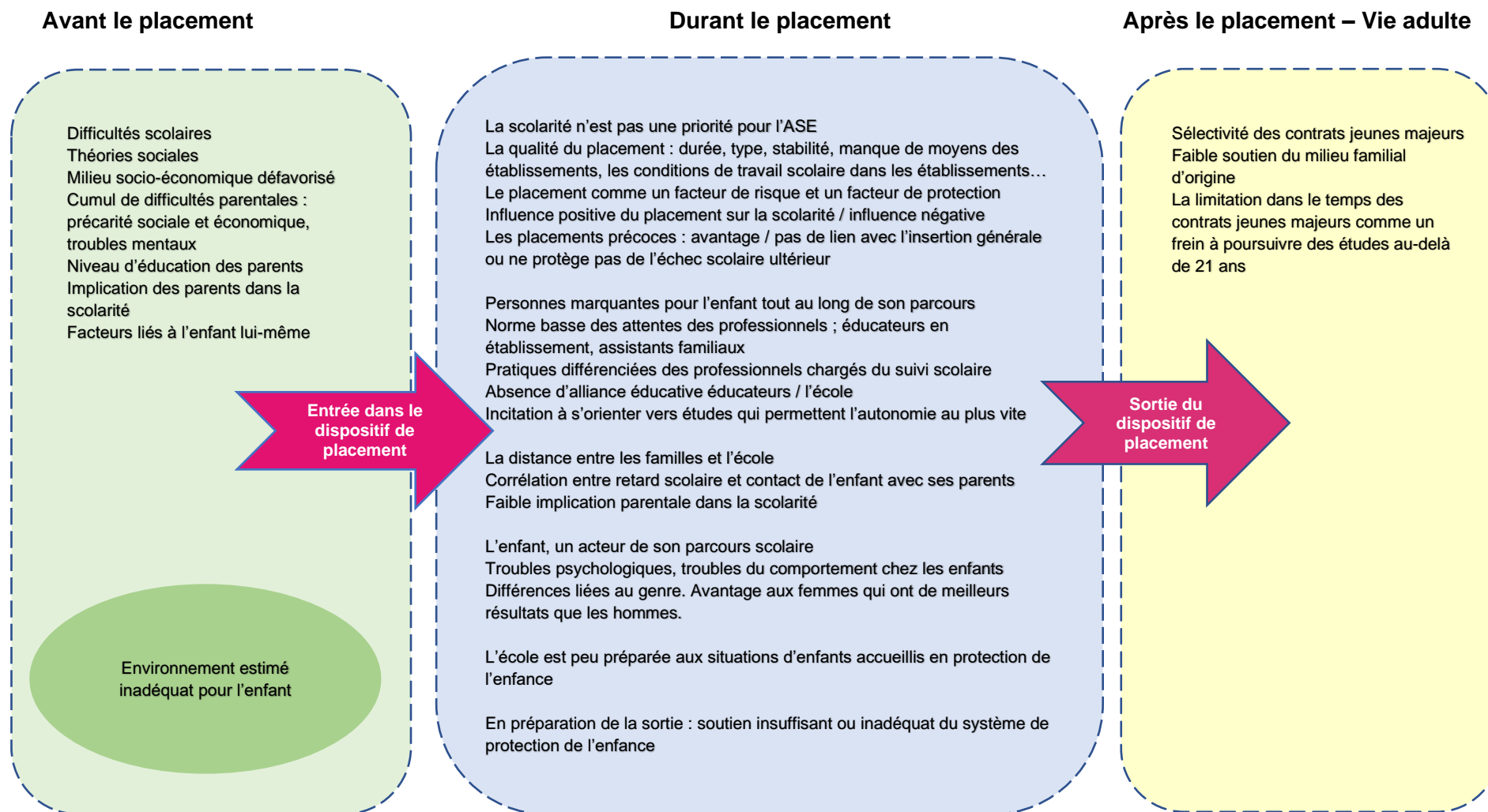
1.3.2.10 Autres informations et contexte général

En Angleterre, Berridge (2007) évoque des facteurs plus larges comme la capacité d'une société à favoriser la mobilité sociale ou encore l'importance accordée aux diplômes pour l'insertion professionnelle. Le Department for Education and Employment et le Department of Health (2000), tout en relevant le bénéfice des placements précoces sur la réussite éducative, soulignent par ailleurs le manque d'information sur les effets de la séparation et des expériences antérieures au placement sur leur bien-être émotionnel et de ce fait de ces implications.

Nous pouvons synthétiser des causes évoquées sur le schéma suivant :

1.3.2.11 Synthèse

Schéma récapitulatif des causes de la faiblesse de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement



1.3.3 Les limites des études réalisées

Suite à l'énoncé des causes participant à expliquer la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance, les limites mentionnées dans ces études ont freiné la généralisation des résultats.

Les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance représentent tout d'abord une population hétérogène qui, selon la situation, ne renvoie pas à la même dynamique individuelle / familiale / sociale / environnementale.

Un autre point qui rejoint le précédent est que les situations à l'entrée du dispositif sont différentes. L'âge d'entrée dans le dispositif de placement diffère grandement de même que les difficultés scolaires acquises avant le placement. Le placement commence donc avec des situations scolaires hétérogènes.

La difficulté d'accès à la population étudiée est relevée par les recherches. Tout d'abord, la difficulté d'obtenir l'autorisation d'expérimentation au sein d'un service de l'Aide sociale à l'enfance qui reste une institution relativement peu ouverte à la recherche. De plus, la longueur des démarches administratives à accomplir pour réaliser une recherche peut aussi freiner la réalisation de la recherche. D'autre part, une fois l'autorisation obtenue, la population ciblée, à savoir les enfants et les parents concernés par le dispositif de placement, est peu encline aux protocoles de recherche. Tout ceci représente une addition de freins. Les études relèvent la difficulté de retrouver les jeunes après leur passage dans le dispositif de placement. Les jeunes retrouvés sont ceux qui s'en sortent le mieux et restent « visibles ».

Les études existantes éclairent davantage sur la situation en établissement et moins sur la situation en hébergement familial. L'hébergement en établissement ne représente pourtant qu'une partie des prises en charge de placement ASE, soit 38% des mesures totales (I. Leroux, 2017). 50% des mineurs sont hébergés en famille d'accueil, les autres sous d'autres formes d'hébergement.

En outre, la faiblesse de certains échantillons ne permet pas la généralisation des résultats. Bon nombre d'études réalisées mentionnent la faiblesse de leur échantillon amenant à considérer les résultats obtenus avec précaution. S'il semble plus aisé d'obtenir une réponse favorable d'un établissement pour une recherche, il n'en reste pas moins que le nombre d'enfants qu'il accueille est limité voire très limité par rapport à l'ensemble de la population accueillie. De plus, chaque établissement a un fonctionnement qui lui est propre. La diversité des pratiques professionnelles est relevée.

De plus, nous notons la centration du recueil de données sur une ou deux sources de données reposant pour certaines sur la subjectivité d'une représentation dans un système complexe d'interaction. La place et l'implication des parents placés dans la scolarité de leur

enfant ne commencent à être étudiées que depuis peu. Néanmoins, dans l'état actuel de la recherche, la perspective des parents reste massivement absente.

De plus, nous relevons aussi l'absence massive de la perspective des référents de l'Aide sociale à l'enfance. Participent-ils à la scolarité des enfants placés ?

Par ailleurs, étudier la faiblesse de la scolarité des enfants hébergés par l'Aide sociale à l'enfance revient à étudier un sujet imbriqué dans différents champs disciplinaires qui interagissent : sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, mais également les politiques sociales en matière de protection de l'enfance, ce qui nécessite des ponts interdisciplinaires.

Ainsi, l'aspect descriptif de la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance est un constat partagé. Toutefois, une théorie explicative globale du phénomène semble plus difficile à énoncer. Comme le note Frechon (2013), les enfants placés représentent une population très hétérogène, les trajectoires de prise en charge ASE sont également variables et les politiques départementales différentes, si bien qu'étudier cette population représente un vrai défi.

1.3.4 Interrogations

En considérant les études réalisées en France, l'énonciation de leurs limites, l'éclairage des recherches internationales, dans la perspective d'étayer une explication générale de la faiblesse de la scolarité des enfants placés, de nombreuses questions sont apparues.

Quelle est la situation scolaire précise des enfants avant l'entrée dans le dispositif de placement ? La nature des difficultés scolaires ? La représentativité de ces difficultés ? Quelles sont les implications du contexte familial sur la scolarité ? Quelles sont les implications de l'appartenance sociale sur la scolarité ? Comment les parents s'impliquent-ils dans la scolarité de leur enfant ? Quel type d'accompagnement scolaire fournissent-ils ? Comment les parents perçoivent-ils l'école ?

Ensuite, que deviennent les situations scolaires au premier point de transition que constitue l'entrée dans le dispositif de placement ? Quelle est l'évolution des situations scolaires des enfants durant les premiers mois de placement ?

Puis, comment évolue la scolarité durant le placement ? Comment sont prises en compte les difficultés antérieures ? Quel est le rapport de l'ensemble des acteurs avec la scolarité ? Leur rapport au savoir et à l'école ? Comment l'ensemble des acteurs s'impliquent-ils dans la scolarité ? Quelles sont leurs pratiques ? Comment s'organisent les professionnels entre eux et avec les parents concernant la scolarité ? Les placements précoces sont-ils un

avantage ou un inconvénient pour la scolarité ? Le placement a-t-il une influence positive sur la scolarité ou pas ? Et dans quelle mesure ? Que dit l'enfant de son parcours scolaire, de son vécu de placement, de ses projets... ? Quels sont les projets des jeunes ? Comment ces projets sont travaillés ?

Que deviennent les situations scolaires au deuxième point de transition que constitue la sortie du dispositif de placement ? Quelles sont les perspectives des jeunes en fin de parcours et les jeunes majeurs concernant la suite de leur parcours après la sortie du dispositif ? Comment la suite du parcours est-elle préparée ?

A partir de ces questions, nous organiserons notre problématique dans le chapitre suivant.

1.3.5 Synthèse

La revue de la littérature des études réalisées concernant ou abordant la situation scolaire des enfants relevant du dispositif de placement met en avant la faiblesse de leur scolarité. La faiblesse de la scolarité fait référence à des indicateurs différents à savoir un nombre important de jeunes sortant du dispositif sans diplôme ou faiblement diplômé, des retards scolaires très fréquents, des difficultés sur le plan scolaire, une surreprésentation des filières professionnelles et a fortiori professionnelles courtes, une faible représentation des filières générales ou technologiques, une faible proportion de jeunes accédant aux études supérieures, une surreprésentation des classes adaptées ou spécialisées. Ensuite, nous avons vu qu'en comparaison avec la situation de la population générale, la situation scolaire des enfants placés était désavantagée.

Avant l'entrée dans le dispositif de placement, les recherches appuient des difficultés scolaires antérieures au placement et invitent à rechercher les causes dans les théories sociales et de l'appartenance sociale, ici un milieu défavorisé et dans des facteurs liés à la famille, aux parents et à l'enfant lui-même associés au contexte de négligence et de maltraitances.

Au cours du placement, la scolarité n'est pas une priorité pour l'Aide sociale à l'enfance. Le placement représente aussi bien un facteur de protection et de risque pour la scolarité, qu'il s'agisse du dispositif lui-même que des caractéristiques liées aux profils des accueillants, leur capital social et leur engagement, la norme scolaire basse qu'ils partagent, aux pratiques différenciées des professionnels chargés du suivi scolaire, l'incitation à s'orienter vers des études qui permettent l'autonomie au plus vite, l'absence d'alliance éducative entre les éducateurs et l'école.

Du côté de l'enfant, celui-ci est considéré comme un acteur de son parcours scolaire qui peut s'accrocher à sa scolarité ou encore adopter des comportements d'opposition à l'école et au travail. L'impact durable des maltraitances sur l'enfant est aussi mentionné. De plus, certains enfants relèvent d'une scolarité à besoin particulier.

L'école est, quant à elle, peu préparée aux situations d'enfants accueillis en protection de l'enfance.

Les jeunes bénéficient d'un soutien insuffisant ou inadéquat au moment de leur transition à l'âge adulte. La sélectivité des contrats jeunes majeurs et le faible soutien du milieu familial d'origine constituent autant de facteur de risque.

Les limites avancées telles que la diversité des situations à l'entrée du dispositif, l'hétérogénéité de la population étudiée, la diversité des cadres d'accueil, les pratiques différenciées des professionnels, la faiblesse de certains échantillons... ont compliqué les généralisations ou une compréhension plus globale de cette dynamique de construction.

Les interrogations laissées en suspens nous montrent combien il est essentiel de poursuivre l'exploration des facteurs explicatifs du phénomène dans une dynamique globale. Dans cette perspective, devant les limites rencontrées dans les études en France, la littérature internationale nous a été d'une grande aide pour élargir notre perspective des champs dominants à explorer.

Nous n'allons pas étudier la situation après la sortie du dispositif de placement, qu'il s'agisse de jeunes sortant du dispositif à l'âge de 18 ans ou pour les jeunes majeurs après leur 21^{ème} anniversaire. Nous considérons qu'à la sortie du dispositif de placement à la majorité, les faiblesses de la scolarité sont constituées, tel que les études réalisées le montrent. Les études grandissantes ces dernières années décrivent bien la vulnérabilité de ces jeunes adultes. Toutefois, c'est avec une attention particulière que nous allons étudier comment les jeunes sont préparés sur le plan scolaire à la veille de leur sortie du dispositif.

1.4 Chapitre 4 : Problématique

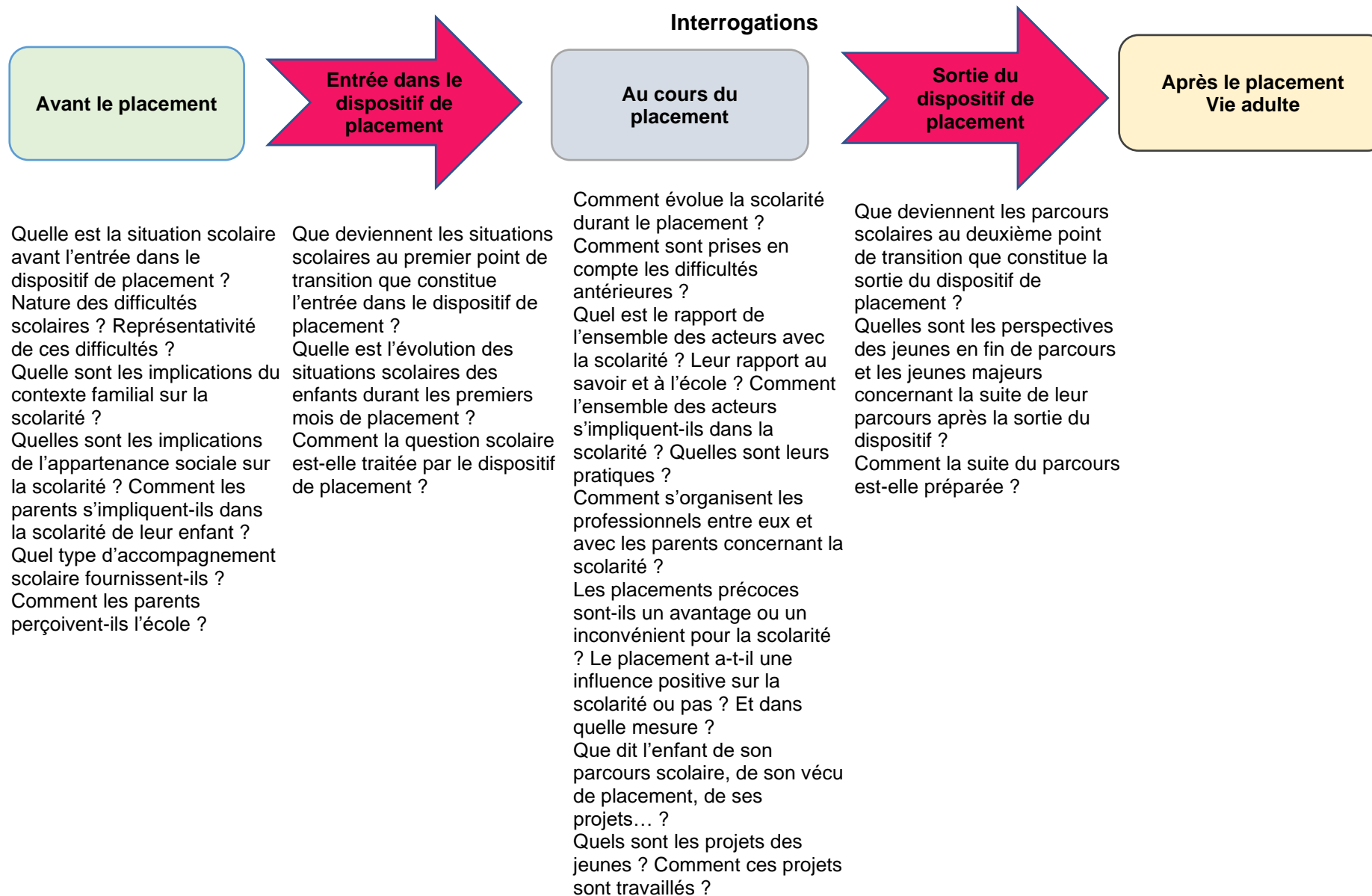
1.4.1 Interrogations

De nos premières observations en début de carrière professionnelle, à la revue des études réalisées depuis ces quatre dernières décennies, nous constatons que la faiblesse de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance est un fait bien établi. Nous avons vu également qu'en comparaison avec la situation de la population générale, la situation scolaire des enfants placés était désavantagée. Ce désavantage significatif, persistant et universel nous amène à considérer ce fait en termes d'inégalités scolaires. Cependant, les facteurs explicatifs relevés dans les études réalisées peinent à donner une explication globale du phénomène. C'est ainsi que tout en considérant les explications déjà avancées qui nous ont permis de poser les premiers jalons, ce sont dans les théories générales explicatives des inégalités scolaires que nous sommes allée chercher le cadre qui allait structurer notre recherche pour une appréhension globale du phénomène que nous étudions, qui est la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis par l'Aide sociale à l'enfance. L'idée est de compléter les causes déjà avancées dans les études existantes en protection de l'enfance à la lumière des théories générales explicatives des inégalités scolaires et de rendre compte de l'articulation de l'ensemble de ces causes dans une approche diachronique ciblée sur les parcours scolaires des enfants.

La comparaison des causes déjà avancées dans les études en protection de l'enfance avec celles des théories générales explicatives a abouti au schéma récapitulatif des interrogations soulevées ci-après, ce qui a guidé l'élaboration de nos quatre hypothèses.

Des études réalisées en France, des limites énoncées, de l'éclairage des études internationales, des théories explicatives des inégalités scolaires, et de la présentation des mesures de placement, nous repérons trois grandes localisations de construction du phénomène reliées par deux points de transition :

- Trois localisations de construction : avant l'entrée dans le dispositif de placement, au cours du placement et après le placement
- Et deux étapes de grande vulnérabilité que sont les points de transition : l'entrée dans le dispositif de placement et la sortie du dispositif de placement par l'Aide sociale à l'enfance.



1.4.2 Question de recherche

Nous situant à l'articulation de la protection de l'enfance et de l'école, notre recherche se concentre sur les parcours scolaires des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance.

L'étude de la formation des comportements nous amène à accorder aux représentations qui y sont attachées une place centrale dans la compréhension de ceux-ci. En reprenant les recherches de Doise (1969), Abric (2003) relève que la représentation précède l'action et la prédétermine (p. 214). Abric (2003), vérifie son hypothèse selon laquelle « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. » (p. 207). Selon l'auteur : « les comportements individuels ou de groupe sont directement déterminés par les représentations élaborées dans et à propos de la situation et de l'ensemble des éléments qui la constituent. » (p. 222). Lors de l'exposé des théories explicatives des inégalités scolaires, nous avons vu l'importance de ces représentations qu'il s'agisse du rapport au savoir et à l'école, de la mobilisation scolaire, de la formation des « stratégies » des familles, du projet parental... Ainsi, il devenait incontournable d'inclure dans notre recherche une investigation des représentations.

Nous cherchons à expliquer de manière globale la faiblesse de la scolarité des enfants placés. Considérant les études existantes, nous nous interrogeons sur les facteurs qui influencent la qualité des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance.

1.4.3 Objectif de recherche

L'objectif de notre recherche est d'explorer dans une approche globale les facteurs explicatifs des parcours scolaires déficitaires des enfants accueillis en protection de l'enfance et ce afin d'étoffer l'état actuel des connaissances sur ce sujet. Entre origine, construction et consolidation, comment expliquer les inégalités scolaires touchant les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance ?

Pour cela, au travers d'une étude diachronique, nous proposons de suivre l'évolution des parcours scolaires des enfants entrant dans le dispositif de placement par l'ASE, de la période avant l'entrée dans le dispositif jusqu'à la sortie du dispositif.

1.4.4 Hypothèses

Première hypothèse

Les études réalisées mentionnent des difficultés scolaires dès l'entrée dans le dispositif de placement : Frechon, 2003 ; Denecheau, 2013, Mainaud, 2013 ; Potin, 2013 ; E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017 et plus précisément des retards scolaires pour Dumaret et Coppel-Batsch, 1996 ; Dumaret et Ruffin, 1999 et Join-Lambert et al., 2019.

Si la présence de difficultés scolaires dès l'entrée dans le dispositif de placement est relevée, nous savons peu de choses sur la nature de ces difficultés, le contexte d'apparition de ces difficultés et comment celles-ci sont prises en charge avant le placement. Outre l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé, des problèmes de santé des parents et les raisons qui ont amené au placement qui sont cités dans ce début d'explication, quelles sont les représentations des parents concernant la scolarité, quelles sont leurs pratiques familiales d'accompagnement de la scolarité ? Plus que l'appartenance à un milieu social donné, c'est davantage ce que cette appartenance implique concernant la scolarité qui nous intéresse. Les informations sur ce contexte antérieur au placement nous paraissent primordiales pour comprendre la suite de la progression de notre objet d'étude. Desmet et Pourtois (1993), cités par Pourtois et Desmet (2007), soulignent la solidité de l'ancrage du déterminisme lié aux caractéristiques sociales et familiales et que même quinze années d'école ne permettent pas de rompre. Cela nous amène à étudier cette période avant le placement avec la plus grande attention.

L'objectif de cette première hypothèse est d'une part de décrire la situation scolaire de l'enfant à l'entrée du dispositif de placement ASE. D'autre part, dans notre approche globale et compréhensive de notre sujet d'étude, au-delà de renseigner sur la situation de l'enfant au point de départ de la mesure de placement, nous allons explorer des éléments de compréhension de la formation de cette situation.

Hypothèse 1

Exemple de la sélection opérée par le milieu, la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance prendrait forme dans leur milieu familial d'origine, avant l'entrée dans le dispositif de placement.

Deuxième hypothèse

Dans un deuxième temps, nous cherchons à savoir comment la question de la scolarité des enfants placés est traitée selon la perspective réciproque de l'Education nationale et de l'Aide sociale à l'enfance en nous attardant sur cette dernière.

Les études réalisées mentionnent que la scolarité n'apparaît pas comme une priorité pour les éducateurs (Sellenet, 1999), que la scolarité ne constitue pas un objectif pour les professionnels (pour l'hébergement en établissement) ou encore le manque de moyens des établissements pour cet accompagnement (Denecheau, 2013), des conditions de réalisation du travail scolaire plus difficiles en établissement qu'en milieu familial (Mainaud, 2013). Ici, ce que nous souhaitons étudier c'est comment s'exprime de manière plus précise cette faible priorité accordée à la scolarité par l'ASE sur le plan institutionnel, de décrire plus finement la politique territoriale de prise en compte de la scolarité en situation de placement à l'ASE.

Hypothèse 2

Le cadre général de prise en compte de la scolarité dans le dispositif de placement serait impliqué dans la faiblesse de la scolarité des enfants de ce dispositif.

Troisième hypothèse

Les études réalisées s'accordent à poser la faiblesse de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance comme un fait établi. La question que nous nous posons est le lien entre ce dispositif de placement et la faiblesse de la scolarité des enfants relevant de ce dispositif. Dans ce constat général, quelques rares études mentionnent les effets positifs du placement sur la scolarité telles que Bauer et al. (1993) pour lesquels la durée de la prise en charge s'accompagne d'une amélioration de la position générale, CAREPS (2003), Potin (2013), Mainaud (2013) qui relèvent que la déscolarisation diminue au cours du placement, E. Leroux (2016) qui souligne le rôle déterminant des accompagnants, Anton Philippon (2017) qui note le rôle primordial tenu par les parents.

D'un autre côté, des études pointent certaines pratiques et certaines représentations de professionnels telles que celle de Crost et al. (2009) avec la tendance des professionnels de villages d'enfants à inciter les enfants et jeunes à favoriser des formations en vue d'une insertion rapide dans la vie active, ce que Mainaud (2013) rejoint. Denecheau (2013) relève une norme scolaire basse partagée par les éducateurs en établissement pour les enfants placés. Potin (2013) note l'influence des attentes, aspirations et investissement du milieu de suppléance. Join-Lambert et al. (2019) indiquent l'attitude hétérogène des professionnels.

Denecheau et Blaya (2013) considéraient déjà la mesure de placement comme un facteur de risque et de protection dans le cadre de l'hébergement en établissement. Ainsi, le placement est-il un avantage ou un inconvénient pour la scolarité ? Que dire des points de vue divergents ? Les limites évoquées à ces recherches telles que la difficulté d'accès à la population étudiée, la centration sur certaines sources de données, l'étude de périodes limitées ont pu freiner une compréhension globale du déroulement de la scolarité au cours du placement. Cela nous amène aussi à prendre en compte ces limites avec attention. Elles nous guideront dans notre façon d'appréhender notre sujet. En reprenant les théories générales explicatives des inégalités scolaires et la spécificité de l'organisation des mesures de placement, nous avons pensé à une analyse globale de la situation avec l'étude des représentations et des pratiques de l'ensemble des acteurs concernés, tout en suivant la progression des parcours scolaires des enfants hébergés. L'idée est de convoquer simultanément l'ensemble des perspectives des acteurs au cours du placement.

Afin de poser notre hypothèse, bien qu'en admettant que notre positionnement soit sujet à discussion, nous choisissons plutôt la perspective des bénéfices du placement sur la scolarité. C'est déjà ce que certaines études ont laissé paraître (Corbillon et al., 1997 ; CAREPS, 2003 ; Robin et al., 2008 ; Maclean, 2018).

Hypothèse 3

L'intervention globale autour de l'enfant au cours de la mesure de placement à l'Aide sociale à l'enfance participerait à infléchir la faiblesse de la scolarité des enfants relevant de ce dispositif.

Quatrième hypothèse

Les études réalisées introduisent l'idée de l'implication de l'enfant placé lui-même dans la construction de son parcours scolaire. Mouhot (2001), Frechon (2003), Crost et al. (2009) et E. Leroux (2016) mentionnent des facteurs d'ordre psychologique liés à l'enfant avec les raisons du placement ou avec le vécu de l'entre-deux que représente le placement tel que l'évoque Dumaret (2001). L'enfant est aussi considéré comme un « acteur » de son parcours pour Potin (2013) et E. Leroux (2016). Nous remarquons toutefois que cette dernière idée reste timide dans la littérature. Anton Philippon (2017) parle de caractéristiques propres aux jeunes en situation d'accrochage telles que la façon positive de considérer l'école. Cette perspective encore trop peu investiguée au vu des théories générales explicatives des inégalités scolaires qui soulignent la place de l'enfant dans son parcours scolaire, l'objectif de notre quatrième hypothèse est d'élargir la compréhension de ce qui se joue dans cette perspective de l'enfant accueilli par l'Aide sociale à l'enfance.

Hypothèse 4

L'enfant accueilli en protection de l'enfance, situé à un carrefour d'influences, participerait lui-même à la faiblesse de sa scolarité.

1.4.5 Récapitulatif

Nous allons donc étudier les parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance selon quatre hypothèses suivant quatre temps d'investigation.

Premièrement, nous étudierons l'antériorité au placement pour mieux comprendre ce qui se déroule ensuite. Pour cela, nous commencerons par tracer les parcours scolaires des enfants durant cette étape. Un des points nouveaux qu'apporte notre recherche est l'éclairage des parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, en ciblant précisément cette population et l'analyse du contexte du milieu d'origine avant le placement. Nous verrons alors les caractéristiques du milieu notamment avec la précision des catégories socio-professionnelles ou encore leur capital scolaire, les représentations et les pratiques des parents concernant l'accompagnement de la scolarité de leur enfant.

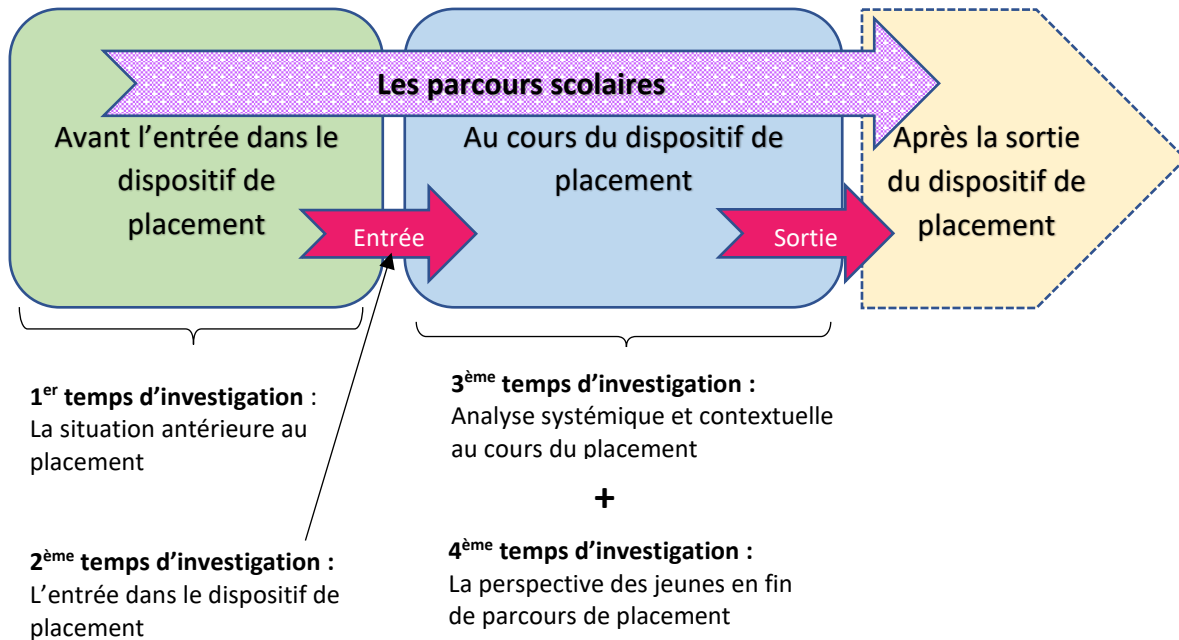
Deuxièmement, nous regarderons comment la question de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement est traitée institutionnellement. Pour cela, nous avons consulté le Code de l'Éducation. Mais le point central de cette deuxième partie porte sur le système de protection de l'enfance. Nous analyserons comment l'Aide sociale à l'enfance en tant qu'institution prend en compte la scolarité des enfants du dispositif de placement, qu'il s'agisse de l'analyse du Code de l'action sociale et des familles, des dossiers individuels de l'enfant au service ASE, des politiques d'accompagnement de la scolarité, des caractéristiques de milieu de suppléance qu'elle propose. Enfin, nous verrons ce que l'entrée dans le dispositif implique pour les parcours scolaires des enfants.

Troisièmement, nous suivrons l'évolution des parcours scolaires durant le placement. Au cœur de la mesure de placement où se déroule la scolarité, nous proposerons un regard croisé des différents acteurs : les parents, les mineurs en fin de parcours à l'Aide sociale à l'enfance, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents à l'Aide sociale à l'enfance et les jeunes majeurs.

Enfin, quatrièmement, nous focaliserons notre attention sur la perspective des mineurs et jeunes majeurs, sujets centraux de notre étude. Nous verrons ce qu'ils peuvent nous dire de plus sur leur scolarité par rapport aux parties précédentes, ce qu'ils disent sur leur vécu de placement, de leur vécu de leur parcours scolaire, de leurs projets, de leurs perspectives d'avenir.

Nous pouvons récapituler nos quatre temps d'investigation :

Etude diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance – Récapitulatif des 4 temps d'investigation.



1.5 Chapitre 5 : Méthodologie

Les études existantes sur la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance en France, appuyées par les études internationales, étoffées par les théories générales explicatives des inégalités scolaires et complétées par la présentation des mesures de placement à l'Aide sociale à l'enfance, ont montré la complexité d'appréhender notre objet d'étude qui est la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis dans ce dispositif. Cette complexité du phénomène nous a amenée à envisager une méthodologie multimodale croisant différentes approches, différents outils et différentes sources de données et ce afin d'éclairer autant que possible les angles morts laissés par chaque contribution.

1.5.1 Définition du plan de recherche

Dans la situation de placement à l'Aide sociale à l'enfance, nous avons repéré trois grandes localisations de la construction de la faiblesse de la scolarité des enfants relevant de ce dispositif, à savoir avant l'entrée dans le dispositif, durant l'accueil et pour finir après la sortie du dispositif, et deux étapes de vulnérabilité que sont les points de transition à savoir l'entrée et la sortie du dispositif.

1.5.1.1 Projet de recherche initial et difficultés rencontrées

Dans notre projet de recherche initial, nous avons l'idée de réaliser notre recherche sur plusieurs départements afin de réduire les effets territoriaux des déclinaisons des politiques sociales, que nous avons exposés dans notre revue de littérature. Pour cela, nous avons contacté cinq départements. De plus, nous souhaitons recueillir la perspective des enseignants de l'Education nationale.

Ainsi, cinq départements ont été sollicités par courrier avec accusé de réception pour l'expérimentation. Un département n'a pas répondu malgré plusieurs relances. Nous avons donc abandonné le projet. Sur deux départements pour lesquels la direction des solidarités avait donné son accord pour l'expérimentation de la recherche, celle-ci n'a pu se mettre en place en raison de difficultés institutionnelles (organisation, changement de poste des personnes traitant la demande, délais de réponse importants échappant aux délais impartis au cadre de la thèse doctorale). Nous avons donc également abandonné le projet pour ces deux autres départements. Sur le quatrième département, pour lequel la direction des solidarités avait aussi donné son accord pour l'expérimentation, celle-ci n'a pu se faire en raison de l'avis défavorable de la direction enfance famille. A la prise de connaissance des questionnaires, leur crainte portait sur la possibilité que certains répondants s'expriment de manière défavorable sur leur service d'Aide sociale à l'enfance. De fait, dans nos questionnaires, une place importante était faite à la prise en compte des perspectives des répondants. Leur demande était alors de revoir les questionnaires. Or, nous ne pouvions accéder à leur demande qui consistait à modifier les questionnaires en fonction des conditions du lieu d'expérimentation au motif de ne pas faire apparaître d'éventuels avis défavorables des bénéficiaires à leur égard. Cette demande de ce service de ce Conseil départemental allant à l'encontre de l'éthique de la recherche, nous avons donc renoncé à ce lieu d'expérimentation. Par ailleurs, le fait d'avoir différents questionnaires sur différents lieux d'expérimentation entravent les possibilités de comparaison. A cet instant, nous mesurions pleinement la perte d'un appui important pour contrebalancer les différences de déclinaison territoriale des politiques sociales. Enfin, sur le cinquième département, avec l'accord de la direction, l'expérimentation a pu avoir lieu avec la demande expresse de garantir l'anonymat de la totalité des personnes interrogées, aussi bien professionnels que bénéficiaires des services. Cette condition posée, l'ensemble du protocole de recherche a été accepté. Les questionnaires n'ont subi aucune modification. Les dossiers sont restés accessibles. Les entretiens individuels ont été autorisés. Ainsi, c'est au titre de la préservation de l'anonymat que ce département ne sera pas cité, la plupart des mesures mentionnées sont toujours en cours à l'heure de la rédaction des résultats de cette recherche.

Nous avons par ailleurs sollicité l'Education nationale. Nous avons eu plusieurs contacts avec un conseiller principal d'éducation dans un collège du département. Les éléments recueillis nous ont aidée à construire notre protocole de recherche. Afin, de recueillir le point de vue des enseignants, nous avons besoin d'une autorisation officielle pour pouvoir les solliciter. Dans un premier temps, nous avons contacté le rectorat par téléphone en expliquant notre démarche. Suite à cela, il nous été demandé de formaliser notre demande par un courrier que nous avons adressé en recommandé avec accusé de réception. Sans retour du rectorat, nous avons fait une relance par téléphone quelques semaines plus tard. Toujours sans réponse du rectorat, nous avons renoncé à cette expérimentation au sein de l'Education nationale. Nous avons aussi mesuré que la perspective directe des enseignants serait absente de notre expérimentation.

De plus, nous avons sollicité l'ensemble des établissements du département hébergeant des mineurs et jeunes majeurs au titre de la protection de l'enfance, soit 7 établissements (6 MECS et 1 lieu de vie), 2 ont répondu favorablement à la participation de notre étude.

Suite à ces nombreuses négociations et tentatives, nous relevons la longueur des démarches pour obtenir une autorisation d'expérimentation au sein d'un service départemental de l'Aide sociale à l'enfance. C'est un système complexe avec différents niveaux hiérarchiques. Un accord de la direction générale des solidarités ne garantit pas une expérimentation effective. Il est nécessaire de négocier avec chaque niveau hiérarchique qui peut à son tour refuser l'expérimentation. Ainsi, sur le plan institutionnel, entre les différents niveaux hiérarchiques et la longueur des démarches administratives, il n'est pas si aisé d'accéder à la population des enfants relevant du dispositif de placement ASE. C'est une limite régulièrement mentionnée dans les études existantes et que nous confirmons. L'expérience nous montre que l'Aide sociale à l'enfance est une institution à l'intérieur de laquelle il est laborieux de pouvoir réaliser une recherche. De plus, avec l'absence de réponse de l'Education nationale, nous constatons qu'il est plus simple de penser un décloisonnement disciplinaire sur un projet de recherche que dans la réalité auprès des institutions concernées.

Ainsi, au final, notre étude se déroulera sur un département français avec l'accès aux différents sites du service de l'Aide sociale à l'enfance ainsi que dans deux MECS du département.

1.5.1.2 Informations sur le terrain d'expérimentation

Le département sur lequel a été réalisée l'expérimentation est un département dans la moyenne des départements français en terme du nombre d'habitants. Nous avons repris quelques informations issues du schéma départemental 2019 – 2023 du département concerné.

43% de la population du département vit en zone rurale, contre 23% pour la France métropolitaine. Il s'agit d'un territoire socialement fragile où le niveau de vie médian est de 19060 euros, ce qui est moins qu'en France métropolitaine qui est de 20369 euros. Le taux de pauvreté dans le département est de 17% en 2014, bien supérieur à celui de la moyenne métropolitaine qui est de 14,7%. Le taux de chômage en 2017 dans le département concerné est de 15,9%. 15,5% des hommes et 16,3% des femmes sont au chômage. Le taux de chômage en France (hors Mayotte) pour cette même période est de 9,4% de la population active.

Le département présente une proportion de non-diplômés ou au mieux titulaires du brevet de 38,9 %, contre 31,1 % pour la France métropolitaine.

Description générale de l'ASE du département

Nombre de territoires d'action sociales : 5

Nombre de mineurs et jeunes majeurs pris en charge : 1375 (au 07.09.2017)

Nombre d'assistants familiaux : 365

Les assistants familiaux résident plutôt en zone rurale sur le département.

Effectif au 30 septembre 2018 :

- Le nombre de jeunes âgés de 15 à 17 ans placés (à l'heure de l'expérimentation), hors mineurs non accompagnés (MNA) : 312

- En octobre 2018, 125 jeunes sont accompagnés dans le cadre d'un contrat jeune majeur, hors poursuite des contrats des MNA.

Les MNA constituent une population spécifique, tant par la diversité des systèmes éducatifs dans les pays d'origine, des modes de distribution des connaissances, des motifs de migration, des contextes de séparation avec le milieu familial d'origine et donc des raisons d'entrée dans le dispositif de placement à l'ASE, du niveau scolaire antérieur... Cette population nécessiterait une recherche spécifique prenant en compte ces éléments. Ainsi, nous choisissons de ne pas prendre en compte cette population dans notre étude. Toutefois, à titre d'information, nous avons connaissance de travaux consultables à ce sujet, tels que Etiemble, 2002 ; Lemaire, 2011, 2013 ; Frechon, 2018...

1.5.2 Approches

Nous avons retenu une méthodologie de recherche croisant trois approches :

- Une analyse de contenu
- Une approche quantitative
- Une approche qualitative

Analyse de contenu

L'analyse de contenu s'attache à étudier sur le plan institutionnel comment la question de la scolarité des enfants placés est traitée. Nous verrons alors dans les deux textes piliers régissant d'une part l'éducation avec le Code de l'éducation et d'autre part l'Aide sociale à l'enfance avec le Code de l'action sociale et des familles, comment cette question est traitée sous l'angle de l'encadrement juridique. Puis, toujours sur le plan institutionnel mais cette fois-ci en resserrant notre focale au niveau territorial, au plus près de l'enfant, nous verrons comment sa scolarité est traitée dans son dossier individuel à l'ASE.

• Code de l'éducation

Avant de revêtir son statut d'enfant placé à l'ASE, un enfant est en premier lieu un enfant à qui s'appliquent les principes généraux qui régissent le système éducatif français. Chaque enfant est concerné par ce code toute la durée de sa scolarité, et ce, indépendamment de son statut d'enfant placé.

• Code de l'action sociale et des familles (CASF)

Ensuite, vient l'accueil dans le dispositif de l'ASE. Nous pouvons regarder comment dans le cadre général, la scolarité y est traitée, ce que les textes régissant la protection de l'enfance disent au sujet de la scolarité.

• Niveau individuel - Déclinaison territoriale – Les dossiers à l'ASE sur un territoire d'action sociale : contrats d'accueil, projet pour l'enfant, document individuel de prise en charge (DIPC). Nous avons choisi de nous intéresser à ces documents car ils ont la fonction de guider l'action éducative dispensée. Ces documents formalisent l'action à réaliser en faveur de l'enfant dans le dispositif de placement. C'est cet aspect formel que nous interrogeons et nous regarderons de plus près comment dans son dossier individuel à l'ASE la scolarité de l'enfant est considérée.

Selon l'Article L223-1-1 du CASF :

Le projet pour l'enfant est construit en cohérence avec les objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire le concernant. Dans une approche pluridisciplinaire, ce document détermine la nature et les objectifs des interventions menées en direction du mineur, de ses parents et de son environnement, leur délai

de mise en œuvre, leur durée, le rôle du ou des parents et, le cas échéant, des tiers intervenant auprès du mineur...

Le contrat d'accueil est signé entre le Conseil départemental / service ASE et l'assistant familial et précise les engagements de chacun et notamment les actions à réaliser pour l'enfant.

Le document individuel de prise en charge (DIPC), qui a cours dans les établissements, formalise la relation entre l'utilisateur et l'établissement ou service social ou médico-social. Il définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement.

Approche quantitative

L'objectif de l'approche quantitative est de recueillir la source la plus diversifiée de perspectives des acteurs concernés. C'est à ce titre que cette partie d'expérimentation sera réalisée sur l'ensemble du département. Cette approche quantitative par le biais de questionnaires en direction des principaux acteurs concernés, à savoir les détenteurs de l'autorité parentale, les jeunes de 15 – 17 ans, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents ASE et les jeunes majeurs, a été pensée comme un dialogue dynamique interposé de ces acteurs dans le but de croiser leurs perspectives. Loin de s'arrêter à l'étude de leur comportement, elle s'attachera également à appréhender leurs représentations guidant leurs actions pour tenter de mieux comprendre pourquoi ils agissent comme ils le font.

Approche qualitative

Enfin, dans l'approche qualitative, nous souhaitons mettre en lumière la réalité subjective de trois situations de jeunes ayant accédé aux études supérieures au travers d'entretiens individuels, ce que les questionnaires sont plus en difficulté à saisir. En changeant l'angle d'approche de notre sujet d'étude en l'abordant cette fois-ci par les parcours scolaires de jeunes ayant accédé aux études supérieures, nous essaierons de repérer plus finement les facteurs communs ayant contribué à leur situation actuelle, dans une perspective non plus par le prisme de la faiblesse de la scolarité, mais par la force de la scolarité, en dépit d'un parcours ASE qui, comme nous l'avons décrit, est semé d'embûches. Nous essaierons de voir ce qui fait que malgré tout, certains jeunes parviennent à s'extirper de ce constat persistant de la faiblesse de la scolarité des enfants placés à l'ASE.

1.5.3 Présentation des sources de données

Types de données

Nous avons également souhaité diversifier les types de données

- Consulter les Codes de l'éducation et le Code de l'action sociale et des familles
- Consulter nous-mêmes les dossiers de l'ASE pour relever la teneur de ceux-ci
- Recueillir le discours des acteurs sur leurs représentations et pratiques concernant la scolarité
- Recueillir le discours des jeunes et des jeunes majeurs sur le déroulement de leur parcours scolaire
- Recueillir auprès de référents ASE des informations sur les situations

Sources de données

Pour l'analyse de contenu : Code de l'éducation, Code de l'action sociale et des familles et les dossiers ASE

Pour l'étude quantitative : les parents des enfants placés ; les enfants placés, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents à l'Aide sociale à l'enfance, les jeunes majeurs et les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

Pour l'étude qualitative : trois jeunes majeurs ayant accédé aux études supérieures.

Choix des sources de données

-Le Code de l'éducation et le Code de l'action sociale et des familles

Nous avons choisi d'étudier le Code de l'éducation et le Code de l'action sociale et des familles pour leur fonction de contenant et guide général en matière d'éducation et d'action sociale.

-Les dossiers individuels à l'ASE

Concernant la phase de la consultation des données de notre analyse de contenu, nous avons choisi de retenir un territoire d'action sociale comme un échantillon représentatif du département. En effet, le nombre conséquent d'enfants placés sur le département nous a amenée à considérer un échantillon. Un territoire d'action sociale du département est une unité de découpage administratif du service ASE. Chaque unité fonctionne selon la même organisation définie par le département. En ce sens, un territoire d'action sociale est une « coupe » de l'organisation départementale. La totalité des dossiers administratifs des mineurs de 6 à 17 ans seront consultés. Nous retenons 6 ans comme âge limite inférieur, correspondant à l'âge limite inférieur d'obligation scolaire au moment où nous avons procédé

à l'expérimentation, en 2018. Par ailleurs, nous retenons la veille de la majorité comme âge limite supérieur car, même en n'étant plus en âge d'obligation scolaire, il est attendu des mineurs relevant du dispositif de placement par ASE qu'ils soient scolarisés ou en formation, ou en tout cas pas en situation d'inactivité.

-Les mineurs et leurs parents

Pour les mineurs relevant du dispositif de placement, nous avons choisi de délimiter les participants à ceux en fin de parcours de placement, soit sur les trois dernières années avant la majorité, donc les jeunes âgés de 15, 16 et 17 ans. Ainsi, nous souhaitons qu'ils puissent donner leurs avis sur l'ensemble de leur parcours, et ce avant de sortir du dispositif. Ayant ciblé une population de mineurs, il en découle que nous allions nécessairement solliciter leurs parents pour leur accord pour les contacter. De ce fait, pour des raisons pratiques, nous avons aussi utilisé ce premier ciblage pour définir notre population de parents, donc les parents des jeunes âgés de 15 à 17 ans.

-Le milieu de suppléance : assistants familiaux, éducateurs en établissement et référents à l'ASE

Nous avons retenu : les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents à l'ASE, les acteurs centraux du milieu de suppléance.

-Les jeunes majeurs

Nous avons aussi retenu les jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans relevant du dispositif ASE, bénéficiant d'un contrat jeune majeur. Bien que pouvant donner des informations sur le début de parcours d'adulte, nous reconnaissons également qu'il ne s'agit pas d'un groupe significatif puisque qu'il a déjà subi une sélection. Comme nous l'avons mentionné dans notre revue de littérature, tous les jeunes à leur majorité ne poursuivent pas avec un contrat jeune majeur auprès de l'ASE.

-Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement par l'Aide sociale à l'enfance

Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement représentent une source de données qui résulte d'un réajustement au cours de notre expérimentation. Cet ajustement méthodologique vient renforcer notre étude sur la connaissance de la situation antérieure au placement. Nous en expliquerons les raisons un peu plus loin. En considérant notre cadre théorique décrivant la place prépondérante des mères dans la prise en charge de la scolarité et après échange avec les référents ASE et leurs remarques concernant la participation des pères et des mères dans les mesures de placement de manière générale et aussi plus

particulièrement concernant la scolarité, nous avons décidé de diriger une partie de notre expérimentation vers cette population.

1.5.4 Accès aux sources de données

Le code de l'éducation et le Code de l'action sociale et des familles sont consultables sur les sites officiels.

Nous avons donc aussi reçu l'autorisation de la direction générale des solidarités du département pour réaliser notre recherche au sein de ce département. Ainsi, l'ensemble des directions de territoire et services ASE avaient reçu cette information afin d'autoriser nos requêtes dans ce cadre précis. L'accès aux dossiers ASE a donc été autorisé.

Nous présenterons les questionnaires dans la partie suivante. Pour les questionnaires en auto-passation, nous pouvions nous déplacer sur chaque territoire d'action sociale afin d'aider à la logistique des transmissions et retours des questionnaires : présentation de la recherche, mise sous pli, mise à disposition d'une boîte pour la récupération des courriers... Quoi qu'il en soit, aucune donnée personnelle relative à l'identité des personnes interrogées n'est sortie de chaque territoire. Les questionnaires à destination des parents des mineurs ont été traités en territoire, de même que ceux à destination des mineurs. Aucune coordonnée des bénéficiaires des services n'est sortie de chaque territoire respectif.

Les assistants familiaux, et les référents ASE, employés du département, avaient reçu une large information concernant la réalisation de notre recherche. Le Conseil départemental avait autorisé et facilité l'accès à ces sources de données.

Concernant les éducateurs en établissement, nous avons reçu l'autorisation de leur direction afin de pouvoir leur transmettre les questionnaires qui ont été remis dans chaque service qui s'est chargé de la transmission.

Pour les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement, la mise à disposition de leurs coordonnées uniquement téléphoniques et en simple consultation au service a été autorisée par le Conseil départemental.

Pour les entretiens de notre approche qualitative, nous recherchions trois jeunes majeurs ayant accédé aux études supérieures. C'est l'effectif que nous avons déterminé pour notre étude. Les référents ASE des jeunes ont, dans un premier temps, repéré les jeunes qui étaient dans cette situation, puis leur ont parlé de la recherche et ce n'est qu'ensuite, avec l'accord du jeune majeur, que nous l'avons contacté. Dans cette identification, nous avons déjà réalisé la difficulté de repérer des jeunes majeurs répondant à notre critère de sélection craignant à un moment donné de ne pas atteindre l'effectif fixé, confirmant une nouvelle fois le nombre restreint de jeunes du dispositif accédant aux études supérieures.

1.5.5 Présentation des outils

1.5.5.1 Présentation des instruments de mesure

La grille de recueil des informations lors de la consultation des dossiers ASE se trouve en annexe A. Les questionnaires se trouvent en annexe de B à F.

Précision : les questionnaires à destination des assistants familiaux et ceux en direction des éducateurs en établissement sont pratiquement les mêmes à la différence des renseignements sur les conjoints et enfants des professionnels. Il s'agissait notamment de décrire l'environnement immédiat de l'enfant sur son lieu d'accueil. Ainsi, pour les assistants familiaux, il leur a été demandé des informations sur leur famille, leurs conjoints et leurs enfants qui sont en contact direct avec les enfants accueillis tandis que ce n'est pas le cas pour les éducateurs en établissement et par conséquent ces derniers n'ont pas été destinataires de ces questions. Nous n'avons joint que le questionnaire en direction des assistants familiaux dans les annexes.

Concernant le questionnaire en direction des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement par l'Aide sociale à l'enfance, nous avons repris le questionnaire initial adressé aux parents des jeunes de 15 – 17 ans en le modifiant et en y intégrant de nouveaux éléments comme l'éclairage de l'histoire individuelle des mères et des précisions sur les difficultés scolaires rencontrées avant le placement. Nous avons pensé un type d'approche différent afin de favoriser le recueil de la parole des participantes. Nous avons opté pour un questionnaire mais en passation avec l'expérimentateur. Le contexte sanitaire nous a amenée à une passation à distance, par téléphone.

Après de la totalité des référents ASE d'un territoire d'action sociale, soit 9 référents, nous avons recensé les catégories socio-professionnelles de la totalité des parents des enfants placés et recueilli l'information du lieu de résidence de l'enfant avant son entrée dans le dispositif.

Notre fiche de recueil de données se présentait de cette façon :

	Profession			Lieu de résidence de l'enfant à son entrée dans le dispositif				
	Père	Mère	Information non disponible	Les 2 parents conjointement	Père	Mère	Autre	Information non disponible
1								
...								
367								

Lorsque les enfants d'une fratrie étaient tous issus de la même union, la situation des parents n'était comptabilisée qu'une seule fois. La situation de chaque parent présent n'était comptabilisée qu'une seule fois. Au fil des compositions et recompositions des familles, la connaissance des situations des référents ASE était indispensable.

Présentation du support d'entretien pour l'enquête qualitative

L'entretien avec les jeunes majeurs était semi-directif. Tout en leur donnant la possibilité de raconter leur parcours scolaire, nous souhaitions nous assurer d'aborder les éléments suivants : la formation suivie, le projet ultérieur, le financement du projet, les contacts avec les parents, le sentiment de bien-être subjectif, les difficultés surmontées, les aides reçues, la satisfaction du parcours scolaire, l'influence du placement sur la scolarité, le soutien de l'entourage à la veille de la sortie du dispositif, la façon dont ils étaient regardés à l'école, par les enseignants, les élèves, les choix d'orientation, l'alimentation, le budget, l'événement le plus marquant du parcours s'il y en a un, ce qu'ils en ont fait, le regard porté sur la mesure de placement.

1.5.5.2 Support concernant les questionnaires

Notre revue de la littérature a tracé la direction de notre recherche. Afin de mener à bien notre étude, nous avons utilisé différents outils, certains déjà présents tels que des éléments qui composent le questionnaire BE-Scol, d'autres présents mais nécessitant une adaptation au contexte particulier de notre recherche. Par ailleurs, à l'aide des informations relevées dans notre présentation du cadre général des théories explicatives des inégalités scolaires, nous avons aussi construit des outils afin d'appréhender certains concepts tels que le rapport au savoir et à l'école, l'influence du placement sur la scolarité, la perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus par le biais le travail scolaire fourni.

Nous avons utilisé plusieurs éléments du questionnaire BE-Scol développé par Bacro et al. (2014), présenté par Guimard et al. (2016). Il s'agit d'une échelle d'évaluation du bien-être et de la qualité de vie des élèves à l'école. Plusieurs subtests composent cette échelle. Nous avons retenu deux plus précisément en lien avec notre sujet d'étude. Tout d'abord, il y aura l'échelle de satisfaction de vie globale (Blais et al., 1989 ; Diener et al., 1985 ; Gadermann et al., 2010). Puis, nous retiendrons l'échelle de satisfaction scolaire (Huebner et al., 2012 ; Guimard et al., 2015). Par ailleurs, dans l'échelle de mesure des performances scolaires en français et en mathématiques de BE-scol, nous avons retenu la formulation des cinq degrés de mesure, transposée à la perception du niveau scolaire général dans notre étude : « Bien

en dessous de la moyenne ; Légèrement en dessous de la moyenne ; Dans la moyenne ; Légèrement au-dessus de la moyenne ; Bien au-dessus de la moyenne ».

Initialement conçu pour des élèves à l'école primaire et au collège, nous avons adapté ces échelles à notre population de jeunes de 15 à 17 ans. Par ailleurs, d'une part, nous avons réduit les 6 degrés de mesure de l'échelle de satisfaction de vie globale et celle de satisfaction de vie scolaire à 4 degrés pour alléger la passation de notre questionnaire. En effet, nous n'avons pas besoin d'une mesure aussi fine. Nous souhaitons avoir une appréciation globale. De manière générale, nous avons essayé de conserver 4 degrés de mesure dans nos questionnaires afin d'homogénéiser les questionnaires, ceux-ci étant déjà très denses, il nous a paru nécessaire de travailler à la facilitation de la passation. D'autre part, dans le même esprit, nous avons réduit le nombre d'items, s'agissant des parents. Nous avons déjà considéré leur faible inclinaison à ce type de tâche de répondre à des questionnaires. Si bien, que nous n'appellerons plus cela un indice de satisfaction de vie scolaire, mais une information sur leur satisfaction de leur propre scolarité.

1.5.5.3 L'implication parentale dans le suivi scolaire

Comme nous l'avons développé dans notre partie théorique, l'implication parentale dans la scolarité est évoquée comme participant à la qualité des parcours scolaires. Tardif-Grenier et Archambault (2016) ont proposé un outil permettant d'appréhender l'implication parentale dans le suivi scolaire : le questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. Cet outil nous a paru constituer une base intéressante pour rendre compte du comportement des parents dans ce domaine. Toutefois, il a dû être adapté d'une part au contexte français pour une question de vocabulaire, l'outil ayant été développé au Canada, province du Québec, et d'autre part à la situation de placement et donc de différents intervenants dans cette pratique. Nous avons contacté l'auteur et nous avons engagé un travail d'ajustement conceptuel et contextuel. Ainsi, les échanges avec Tardif-Grenier en 2017 a abouti à une version adaptée au contexte de la présente recherche. Notre version adaptée de l'outil se trouve ci-après.

Pour la passation dirigée vers les assistants familiaux et les éducateurs en établissement, nous avons apporté des modifications au questionnaire. « Mon enfant » a été remplacé par « l'enfant » en ayant pris soin d'indiquer dans le titre de la partie concernée « Votre implication dans le suivi du travail scolaire des enfants accueillis » pour les assistants familiaux et « Votre implication dans le suivi du travail scolaire des enfants dont vous avez la référence » pour les éducateurs en établissement.

Pour la passation en direction des parents, les fréquences ont été ajustées compte tenu de la prise en charge de leur enfant en milieu de suppléance. De plus, nous leur avons donné la possibilité d'indiquer s'ils attribuaient la tâche à l'assistant familial ou l'éducateur de leur enfant. De plus, la section « communication avec les professeurs » a été ajustée à la situation de placement.

Notre version adaptée du QIPSS en direction des assistants familiaux et des éducateurs en établissement

Communication avec l'enfant au sujet de l'école

1. Je parle avec l'enfant de l'importance de réussir à l'école
2. Je parle avec l'enfant au sujet de ses résultats scolaires
3. Je parle avec l'enfant de ses réussites à l'école
4. Je parle avec l'enfant de ce qu'il vit avec son professeur ou ses amis à l'école
5. Je parle avec l'enfant des difficultés qu'il vit à l'école
6. Je parle avec l'enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école

Importance accordée à la scolarité

7. Il est acceptable que l'enfant manque quelques jours d'école pour une autre activité. (Item modifié)
 8. Il est acceptable que l'enfant manque quelques jours d'école s'il ne veut pas y aller. (Item modifié)
 9. Il est important de faire des études longues. (Item modifié)
 10. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire. (Item modifié)
 11. Il est important de réussir dans la vie pour réussir dans la vie. (Item modifié)
- (Les items 9, 10 et 11 ont été traités dans le rapport au savoir et à l'école)

Lien école- assistant(e) familial(e) / éducateur en établissement

12. Je communique avec le(s) professeur(s) de l'enfant (par exemple à l'école, au téléphone, sur le carnet de liaison...). (Item modifié et qui regroupe les items 12 et 13 de la version originale.)
13. Je vais aux rencontres de parents à l'école. (Item complété : A cela, nous avons ajouté une question aux AF et EE pour comptabiliser le nombre de rencontres avec les enseignants au cours de l'année écoulée pour chaque enfant accueilli ou en référence)
14. Je vais chercher le bulletin de mon enfant à l'école (Item non traité pour les AF et EE)
15. Je me sens le/la bienvenu(e) à l'école de l'enfant.
16. Je peux compter sur le(s) professeur(s) de l'enfant en cas de besoin.
17. J'aime l'accueil (l'ambiance) à l'école de l'enfant.

L'encadrement du travail scolaire

18. Je vérifie que l'enfant fait ses devoirs.

19. J'aide l'enfant quand il ne comprend pas quelque chose dans ses devoirs.

20. J'aide l'enfant à planifier son temps et à s'organiser dans ses devoirs.

21. J'aime faire les devoirs à la maison avec l'enfant. (Item modifié)

22. Je propose des trucs ou des moyens à l'enfant pour l'aider à comprendre ses devoirs (par exemple, appeler un ami, chercher sur internet...). (Item modifié)

Ensuite, il nous a aussi paru intéressant de renseigner sur « Qui est le parent ou le professionnel qui répond ? », « Avec quelles représentations celui-ci agit ? », « Vers quel but ? », « Avec quels freins ? » Nous avons pris la liberté de redécouper l'ordre de questions du QIPSS en fonction des différents thèmes abordés dans nos questionnaires. Notre étude n'est pas une étude spécifique de l'implication parentale dans la scolarité. Nous réalisons une étude globale de la faiblesse de la scolarité des enfants placés à l'ASE où l'implication parentale ne représente qu'un aspect d'étude.

1.5.5.4 Autres outils

L'évaluation des informations relatives à la scolarité dans les dossiers administratifs

Nous avons également utilisé une échelle de mesure de l'enquête Euillet et al. (2016) « L'accès à la santé des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance », à savoir : « Information très bonne / complète ; Information assez bonne / complète ; Information pas très bonne / pas très complète ; Information nulle / inexistante ; Vous ne savez pas » (p. 186) et ce transposée à l'évaluation de la qualité des informations liées à la scolarité dans les dossiers administratifs ASE, qu'il s'agisse des PPE, des contrats d'accueil pour les assistants familiaux ou des DIPC.

Les catégories socio-professionnelles

Afin de mesurer les catégories socio-professionnelles des personnes accompagnant l'enfant dans sa scolarité quelle que soit l'étape de son parcours, qu'il s'agisse de ses parents ou des professionnels du milieu de suppléance assurant cette tâche, nous avons utilisé la classification PCS-CSP, INSEE : 1. Agriculteurs exploitants ; 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; 3. Cadres et professions intellectuelles ; 4. Professions intermédiaires ; 5. Employés ; 6. Ouvriers ; 7. Retraités ; 8. Sans activité professionnelle.

Classification des diplômes et niveaux scolaires

Afin d'évaluer deux indices de la variable « capital scolaire » à savoir le diplôme et la dernière classe fréquentée, nous avons utilisé la nomenclature reprise par l'Insee. Celle-ci a été construite en 1969 par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Nous avons utilisé cette nomenclature en 2017 au moment où nous avons élaboré les questionnaires. Nous notons qu'une nouvelle nomenclature du niveau de qualification des certifications professionnelles est introduite par le décret du 8 janvier 2019, mais que nous n'utiliserons pas dans notre étude.

Diplômes et niveaux de qualification (avant le décret de 2019) : 6 modalités

1. Niveau VI : sortie en cours de 1er cycle de l'enseignement secondaire (de la 6e à la 3e) ; abandon en cours de CAP ou BEP avant l'année terminale.
2. Niveau V : CAP ou BEP ; sortie de 2nd cycle général et technologique avant l'année terminale.
3. Niveau IV : Bac général, technologique ou professionnel ; abandon des études supérieures sans diplôme.
4. Niveau III : Diplôme de niveau bac+2 : DUT, BTS, écoles des formations sanitaires ou sociales...
5. Niveau II : Diplôme de niveau bac+3 ou 4 : licence, maîtrise ou équivalent.
6. Niveau I : Diplôme de niveau égal et supérieur à bac+ 5 : master, doctorat, diplôme de grande école...

Aspirations et attentes scolaires

Pour mesurer les aspirations et attentes scolaires, nous avons utilisé les modalités d'encodage proposées par Ichou et Van Zanten (2010, p. 60) :

Attentes envers la scolarité de l'enfant

Filières / orientation, 2 modalités :

1. Filière générale et technologique / études longues
2. Toutes les autres modalités

Age de fin d'études envisagé

1. 20 ans ou au-delà
2. Toutes les autres modalités

Par ailleurs, nous avons créé plusieurs échelles afin d'appréhender certains concepts que nous avons mentionnés dans notre partie théorique.

-Rapport au savoir et à l'école

1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie. (Item inspiré du QIPSS)
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire. (Item modifié du QIPSS)
7. Il est important de faire des études longues. (Item modifié du QIPSS)
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.

- Perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus par le biais du travail scolaire fourni

Nous souhaitons savoir si les jeunes de 15 – 17 ans et les JM pensent pouvoir exercer une action sur les résultats scolaires qu'ils reçoivent par le biais de leur travail scolaire fourni. Viau (1994/1999) définit « la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (p. 44). Nous avons retenu 3 items pour tenter de saisir ce concept :

1. Les résultats scolaires que j'ai obtenus (notes, évaluations) sont justes par rapport au travail et aux efforts que j'ai fournis pour les obtenir.
2. Si je travaillais plus, j'obtiendrais de meilleurs résultats scolaires.
3. Si je travaillais moins, j'obtiendrais de moins bons résultats scolaires.

-Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire

Nous souhaitons savoir comment les personnes qui accompagnent la scolarité de l'enfant se sentent par rapport à l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant. Pour cela, nous avons créé un indice de sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire à l'aide de 7 items :

1. Je me sens capable d'accompagner mon enfant dans ses devoirs à faire à la maison.
2. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en français.
3. Je maîtrise les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.
4. Je suis très à l'aise avec la lecture et l'écriture.
5. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en mathématiques.
6. Même si la réalisation des devoirs est compliquée avec mon enfant, je persévère et essaie par exemple à un autre moment.
7. J'aime faire les devoirs à la maison avec mon enfant.

(L'auto-passation des questionnaires impliquait un degré suffisant de maîtrise de lecture et d'écriture)

Interrogations sur l'indice de mesure du niveau scolaire / degré d'acquisitions des élèves.

Longtemps utilisé par l'école, le système d'attribution de notes et de classement avait cours dans les établissements scolaires. Cet indice pouvait permettre à l'élève une comparaison avec un groupe, celui de sa classe. Les jeunes interrogés dans notre étude ont évolué avec ce système d'évaluation. Par conséquent, nous l'avons utilisé tout en reconnaissant qu'il reste un système de mesure imparfait du degré d'acquisition des connaissances car la comparaison sociale par rapport à un groupe donné ne rend pas nécessairement compte du degré d'acquisition réel et du niveau de maîtrise effectif des connaissances attendus selon un cycle donné. A présent, le niveau de maîtrise des composantes des domaines de formation est apprécié selon quatre échelons : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise », comme indiqué dans le Code de l'Education, article D122-3.

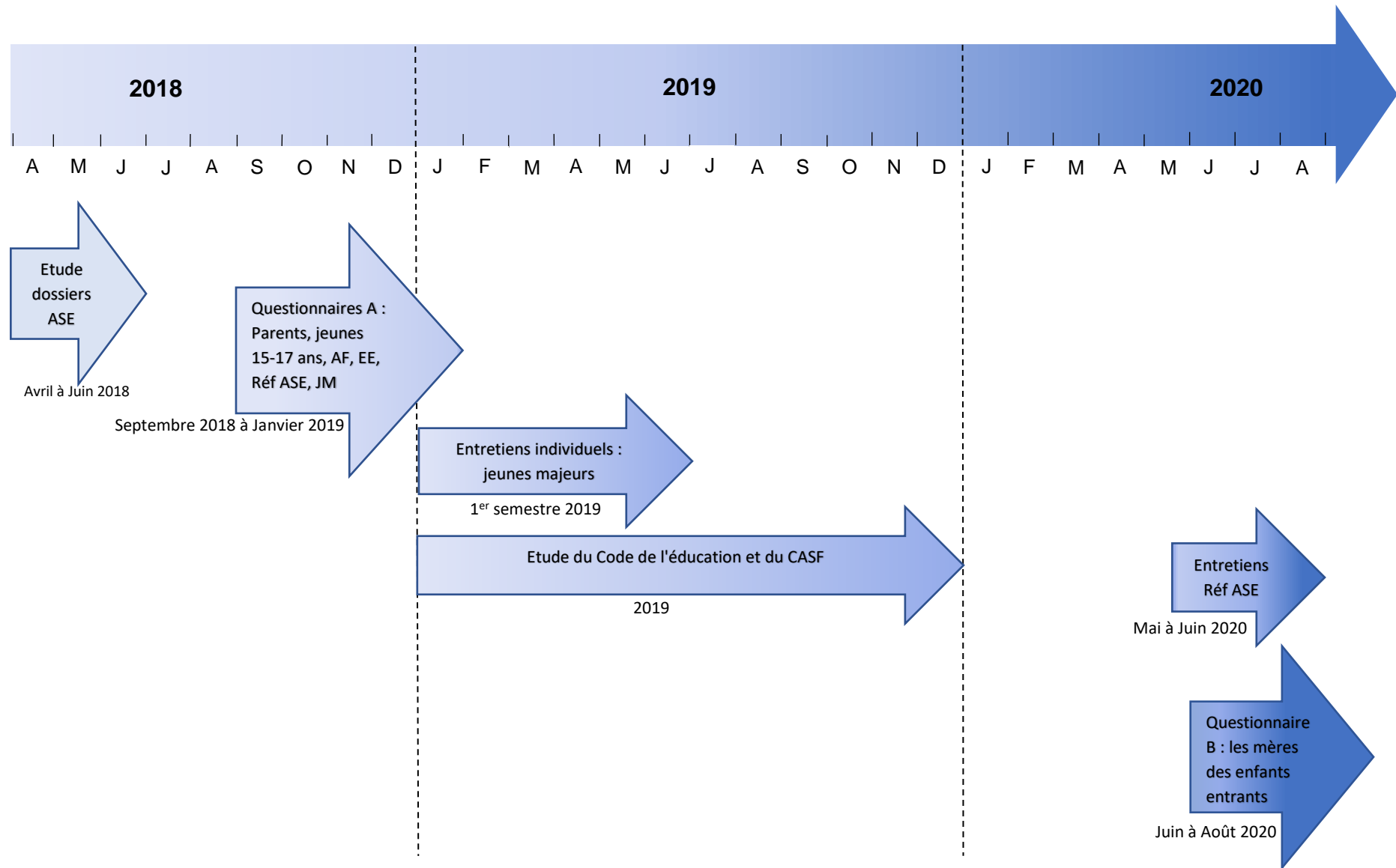
Dans les questionnaires, nous souhaitons mesurer :

Les indicateurs utilisés

Indicateurs	Hypothèses	Parents	Jeunes 15-17ans	AF	EE	Réf ASE	JM	Mères
Genre	1, 2, 3, 4	X	X	X	X	X	X	X
Age	1, 2, 3, 4	X	X	X	X	X	X	X
Type de foyer	1, 2	X		X				X
CSP (parents et professionnels)	1, 2, 3	X	X	X			X	X
Satisfaction de leur situation professionnelle	1							X
CSP conjoint	1, 2	X		X				X
Capital scolaire (diplôme le plus élevé obtenu, âge de fin d'études, dernière classe fréquentée)	1, 2	X		X				X
Satisfaction de leur parcours scolaire	1							X
Capital scolaire conjoint	1, 2	X		X				
CSP grands-parents maternels	1							X
Regard porté sur leur milieu familial d'origine	1							X
Intervention d'un éducateur dans l'enfance	1							X
Scolarité des enfants des AF (niveau scolaire / profession)	2			X				
Nombre d'enfants en référence / accueillis	2			X	X			
Rapport au savoir et à l'école	1, 3	X	X	X	X	X	X	X
Satisfaction par rapport à leur propre scolarité	1, 3	X		X	X			
Sentiment de compétence dans l'accompagnement du travail scolaire	1, 3	X		X	X			X
Représentation d'une scolarité réussie	3	X	X	X	X	X	X	
Aspirations, attentes et ambitions scolaires	1, 3	X	X	X	X	X	X	X
Situation scolaire avant le placement	1	X	X					X
Situation scolaire avant placement (classe, niveau, comportement, autres interventions)	1		X				X	X
Satisfaction situation scolaire de leur enfant avant le placement	1							X
Implication dans le suivi scolaire	1, 3	X		X	X			X
Choix d'orientation (participation et degré de participation)	3	X	X	X	X	X	X	
Perception de l'influence du placement sur la scolarité des enfants placés	3	X	X	X	X	X	X	
Satisfaction de vie générale	3, 4		X				X	
Satisfaction de vie scolaire	3, 4		X				X	
Contact avec les parents	3		X				X	

Caractéristiques du placement : Age au 1 ^{er} placement, type, durée, stabilité du lieu d'hébergement	1		X				X	
Conditions matérielles sur le lieu de placement et dans le milieu d'origine	1, 2		X	X	X		X	X
Sentiment de considération par l'entourage (Degré et procuré par qui ?)	4		X				X	
Perception de soutien après le placement	4		X				X	
Perception des effets de la séparation avec les parents	4		X				X	
Perception des conséquences du vécu antérieur sur la scolarité	4		X				X	
Situation scolaire au cours du placement	3		X	X	X		X	
Temps consacré à l'accompagnement des tâches scolaires au domicile	3			X	X			X
Perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus par le biais du travail scolaire fourni	4		X				X	
Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe	4		X				X	
Satisfaction autour de leur scolarité	4		X				X	
Perception de l'implication de l'entourage dans la scolarité	1		X				X	
Perception de la situation scolaire de l'enfant accueilli (niveau, comportement, situation vis-à-vis des apprentissages)	3			X	X			
Connaissance des dispositifs de poursuite d'étude après la sortie de l'ASE	3			X	X			
Les attributions causales de la faible représentativité des enfants issus du placement dans les études supérieures	3			X	X	X	X	
Satisfaction de la scolarité des enfants placés	3			X	X	X		
La qualité de travail avec les parents autour de la scolarité de leur enfant	3			X	X	X		
Communication au sein du milieu de suppléance (général + scolarité)	3			X	X	X		
Informations concernant la situation scolaire des enfants entrant dans le dispositif de placement	2					X		
Informations concernant la situation scolaire des enfants à l'arrivée sur son lieu d'hébergement	2			X	X			
Présence et définition des objectifs liés à la scolarité dans les documents administratifs	2			X	X	X		
Connaissance des dispositifs de poursuite d'études après la sortie de l'ASE	2			X	X			
Recensement des dispositifs de poursuite d'études après la sortie de l'ASE	2					X		
L'intervention en direction de l'enfant et de ses parents	3					X		
La qualité de travail avec les parents	3			X	X	X		
Type de logement	1							X
Statut par rapport au logement : Locataire / propriétaire / hébergée chez un tiers	1							X
Satisfaction des conditions de vie et de logement	1							X

1.5.6 Calendrier du déroulement de la recherche



1.5.7 Réajustements méthodologiques

Au regard des recherches déjà réalisées sur ce sujet, de la revue de la littérature, des théories générales explicatives des inégalités scolaires et de notre expérience sur le terrain, c'est ainsi que nous avons donc construit notre méthodologie. Cependant, au retour des questionnaires et considérant la faible participation des détenteurs de l'autorité parentale, soit 20%, nous avons décidé d'ajuster notre méthodologie. En effet, cet échantillon devait, entre autres, renseigner sur leur situation et la situation de leur enfant à l'entrée du dispositif de placement. Or, nous considérons la connaissance de cette situation comme un élément clé de notre analyse sur laquelle allait s'appuyer la suite de notre développement. Nous constatons et confirmons que les détenteurs de l'autorité parentale des enfants placés à l'ASE est une population peu encline à répondre aux questionnaires sous forme d'une auto-passation. Ce faible taux de retour nous semblait fragiliser l'ensemble de notre étude. Nous avons donc décidé d'introduire une phase d'expérimentation supplémentaire afin de renforcer la connaissance de la situation des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE. Nous avons repris le questionnaire initial adressé aux parents des jeunes de 15 – 17 ans en le modifiant et en y intégrant de nouveaux éléments comme l'éclairage de l'histoire individuelle, les précisions sur les difficultés scolaires rencontrées avant le placement. Nous avons pensé un type d'approche différente afin de favoriser le recueil de la parole des participants. Nous avons opté pour un questionnaire mais en passation avec l'expérimentateur. Le contexte sanitaire de l'année 2020 nous a amenée à une passation à distance, par téléphone. Le temps pour notre recherche se réduisant, nous avons réduit cette phase à un territoire d'action sociale. En réduisant le périmètre d'expérimentation, nous espérons plus de disponibilité pour optimiser le recueil de données sur ce périmètre. Ainsi, sur un territoire d'action sociale, nous avons interrogé la totalité des référents ASE, soit $N = 9$, afin de renseigner très précisément les catégories socio-professionnelles des parents des enfants confiés. Puis, prenant en compte, les remarques des référents et notamment l'absence significative des pères, sujet qui a déjà fait l'objet de recherches par ailleurs, leur plus grande difficulté à contacter les pères présents, mais aussi les apports de notre revue de la littérature mentionnant la place prépondérante des mères en ce qui concerne la scolarité de leurs enfants, nous avons décidé d'orienter un deuxième questionnaire à l'attention des mères des enfants entrés dans le dispositif sur les 2 dernières années et toujours présents dans le dispositif, et avec au minimum 3 mois de placement, escomptant sur ce relatif effet de récence pour récolter des données au plus près de leur vécu. Cette durée minimale de placement a pour but de procurer un laps de temps permettant aux personnes interrogées de se prononcer sur l'évolution de la situation. Ce réajustement de stratégie s'avère bénéfique car il a permis l'étude de l'ensemble des situations entrantes avec un taux de réponse de 68,5% des mères.

1.5.8 Déroulement de la recherche

- Analyse de contenu

L'étude des dossiers ASE s'est déroulée d'avril à juin 2018. Nous nous sommes rendue dans chaque lieu de conservation des dossiers avec notre fiche de recueil de données anonymisée.

L'étude des Code de l'éducation et du CASF se sont déroulées sur l'année 2019, les textes sont en libre consultation.

- Approche quantitative

Dans un premier temps, les questionnaires ont été transmis aux détenteurs de l'autorité parentale, aux assistants familiaux, aux éducateurs en établissement, aux référents ASE et aux jeunes majeurs. Les questionnaires étaient conçus pour être administrés en auto-passation et donc transmis avec la présentation de la recherche et l'ensemble des informations utiles concernant la garantie de l'anonymat. En introduction des questionnaires adressés aux détenteurs de l'autorité parentale des jeunes de 15 – 17 ans, nous leur avons présenté la recherche et son cadre. Lors de cette transmission aux parents, ils ont été informés qu'un questionnaire allait également être proposé à leur enfant sauf en cas de désaccord de leur part, auquel cas ils devaient l'indiquer. Nous leur avons laissé un délai de 3 semaines pour manifester leur éventuel désaccord. Puis, trois semaines plus tard, sans retour des détenteurs de l'autorité parentale, les questionnaires ont été adressés aux jeunes de 15 – 17 ans.

Cette recherche ayant fait l'objet d'une information au sein de Conseil départemental, même si l'ensemble des destinataires des questionnaires disposaient déjà de toutes les informations sur le cadre du questionnaire, les référents ASE et les assistants familiaux ont de plus relayé l'information auprès des jeunes de 15 à 17 ans. De même, les éducateurs en établissement des jeunes concernés par la recherche ont été contactés afin qu'ils puissent aussi relayer l'information auprès de ces jeunes. Nous avons présenté notre démarche comme une proposition à participer à notre recherche pour leur permettre de donner leur avis sur leur scolarité en tout anonymat et qu'ils ne répondraient que s'ils étaient d'accord. S'agissant d'une population vulnérable, et n'ayant pas accès directement à eux, nous avons voulu mettre l'accent sur l'information. Nous avons souhaité nous assurer que les jeunes de 15 – 17 ans aient bien toutes les informations relatives à notre démarche et l'information qu'ils aient bien la possibilité de refuser de participer.

La transmission des questionnaires A

Les questionnaires ont été transmis aux détenteurs de l'autorité parentale par voie postale, sous pli portant le logo du département. Les questionnaires à destination des

assistants familiaux leur ont été transmis par voie interne, soit à l'occasion de réunions de service, de rendez-vous au service... Un listing était tenu par les secrétariats des services ASE afin de vérifier la transmission effective. Les questionnaires à destination des éducateurs en établissement ont été déposés dans les établissements concernés. Les questionnaires à destination des référents ASE ont été déposés au siège de chaque service. Les questionnaires à destination des jeunes majeurs ont été transmis soit par voie postale, soit par le biais de leur assistant familial ou leur éducateur en établissement s'ils étaient concernés par cette situation. Les questionnaires à destination des jeunes de 15 – 17 ans leur ont été remis par leur assistant familial ou leur éducateur en établissement en prenant soin d'indiquer à ces derniers d'expliquer la démarche aux jeunes en plus de toute l'information déjà contenue sur le questionnaire.

Le retour des questionnaires A

Plusieurs modes de retour des questionnaires ont été proposés. Dans tous les cas, le questionnaire était accompagné d'une enveloppe retour standardisée ne permettant pas d'identifier l'expéditeur et portant l'étiquette d'adresse de retour, une seule adresse pour l'ensemble du département. Les personnes ayant reçu le questionnaire pouvaient le retourner soit par voie postale, soit en main propre dans une boîte fermée mise spécifiquement à disposition à l'accueil de chaque antenne du service ASE du département, soit de le remettre à un professionnel intervenant dans le cadre du placement : référents ASE, secrétaire ASE, responsable de service ASE, assistants familiaux, éducateurs en établissement. Ces derniers avaient été destinataires d'une large information concernant la présente recherche et des modalités de transmission et de retour des questionnaires. Cela a facilité grandement l'organisation des transmissions / retours.

La passation des questionnaires B

Avec notre autorisation départementale, nous avons eu accès aux coordonnées téléphoniques des mères des enfants entrés dans le dispositif de placement sur les deux dernières années. Nous avons ciblé cette phase d'expérimentation sur un territoire d'action sociale. Ces coordonnées sont toujours restées au service. Nous avons donc contacté les mères. Nous nous sommes présentée, nous avons déclaré que nous réalisons une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance, que nous avons obtenu l'autorisation de la direction du service pour les contacter. En toute transparence, nous leur avons indiqué que par ailleurs, nous étions une professionnelle qui travaillait au sein d'un service ASE du département que nous avons précisé, dans l'éventualité où elles souhaitaient vérifier l'information. Nous avons souligné l'indépendance de notre recherche et la confidentialité des informations qu'elles pouvaient transmettre. Suite à cette présentation,

nous leur avons demandé si elles acceptaient de répondre à un questionnaire par téléphone. Notre démarche a été plutôt bien accueillie. Soit les mères étaient disponibles de suite et nous avons pu passer le questionnaire, soit nous avons convenu d'un moment ultérieur. Les passations ont duré entre 30 et 45 minutes chacune. L'anonymat était garanti dans les questionnaires.

-Observations :

Comme nous l'avons constaté, la scolarité est un sujet peu litigieux. Nous avons fait l'expérience d'échange avec des mères qui se préoccupaient réellement de la scolarité de leur enfant et dans certaines situations s'en inquiétaient. De plus, l'échange par téléphone, de par son côté interactif, a donné la place aux mères de s'approprier une marge d'action supplémentaire en interrogeant à leur tour les raisons de notre recherche. Cela nous a donné l'occasion de leur expliquer l'état de la recherche à ce sujet, synthétiquement, et notre volonté de mieux en comprendre les raisons en interrogeant les personnes concernées. Abordé de cette façon, nous avons trouvé un écho particulièrement favorable des mères avec un taux de participation remarquable. Cette passation de questionnaires par téléphone fut pour nous des temps d'échange très constructifs au cours de notre présente recherche.

-Approche qualitative

L'analyse qualitative consiste en l'étude de trois situations de jeunes majeurs ayant accédé aux études supérieures. Ces trois parcours ont été retenus sur l'ensemble du département avec l'aide des référents ASE pour identifier les sujets répondant à nos critères.

Enfin, nous avons retenu :

- Une jeune femme âgée de 20 ans et demi, en 3^{ème} année de licence STAPS
- Un jeune homme âgé de 19 ans, en première année de BTS Management des unités commerciales
- Une jeune femme âgée de 20 ans, en 1^{ère} année de prépa école d'infirmiers

Nous avons eu deux entretiens d'environ 1h30 – 2h chacun avec les trois participants. Les deux entretiens étaient espacés d'environ 2 à 3 semaines. Nous avons choisi deux entretiens espacés afin de permettre aux sujets de prendre un peu de distance avec les propos qu'ils avaient tenus et s'ils le souhaitaient les réajuster. Pour notre part, cela nous a laissé le temps de relire nos notes et de préparer des éventuelles questions sur des points à clarifier ou à compléter.

-Traitement des données

Les données ont été traitées avec Excel pour les graphiques et avec Jamovi pour les tableaux de contingence et les tests d'indépendance.

1.5.9 Effectif et taux de réponse

Questionnaire B

-Les mères des enfants entrants

N=50 sur un total de 73 mères ; Participation : 68,5%

Elles se sont exprimées pour la situation de 67 enfants. Nous n'avons pas sollicité 2 mères dont leur enfant était en fugue, et dont le placement n'a pu être réalisé.

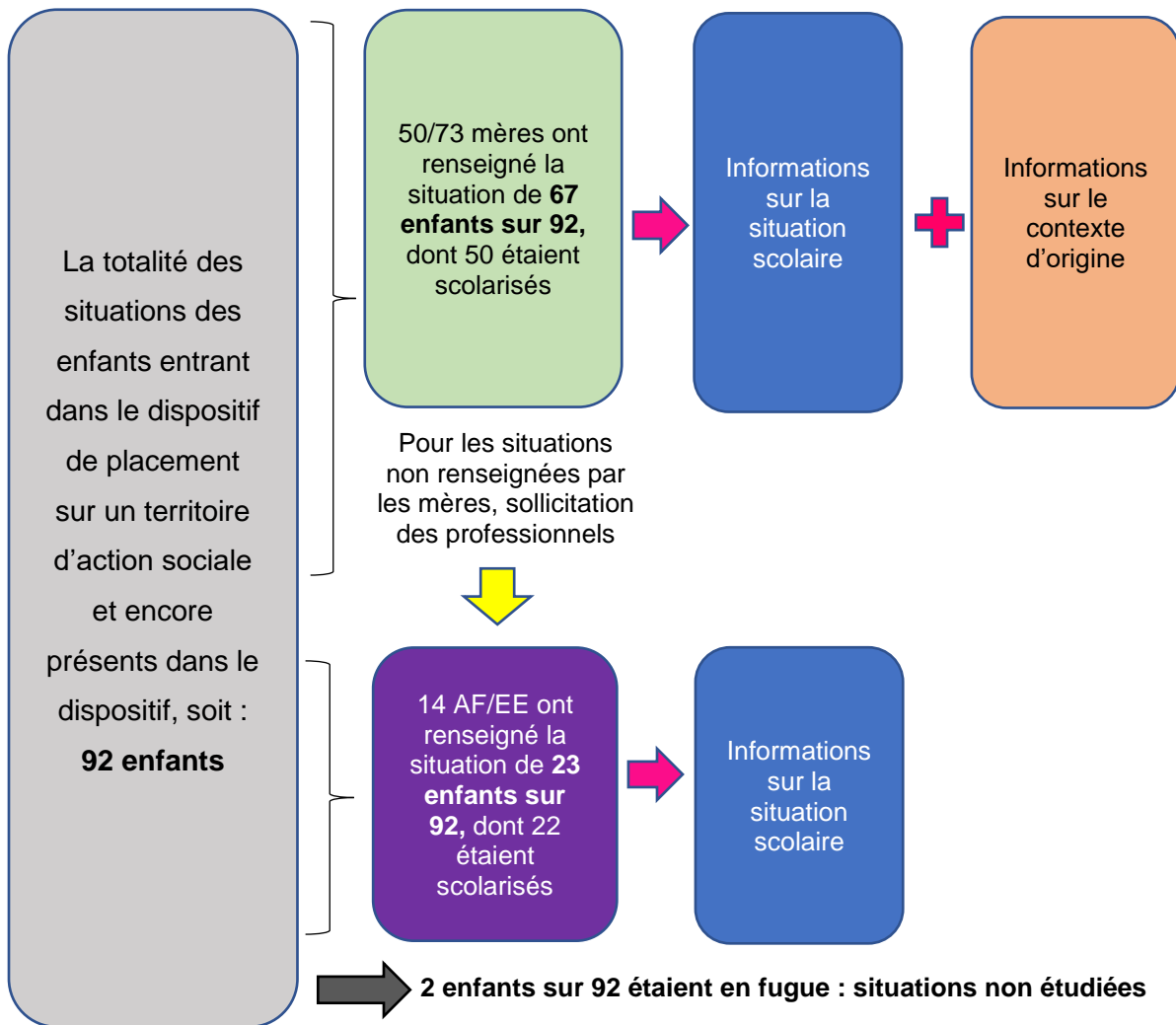
-AF/EE

N=14 ; Participation : 100%

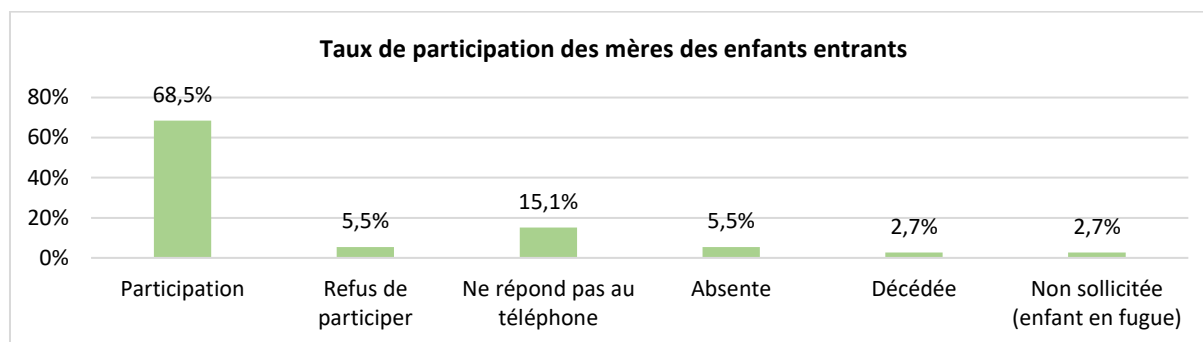
Les AF/EE se sont exprimés pour la situation de 23 enfants.

Nombre d'enfants dont la situation a été étudiée à l'entrée du dispositif d'hébergement par l'Aide sociale à l'enfance : 90, sur un total de 92 enfants. 2 étaient en fugue.

Etude de la situation scolaire et générale des enfants entrant dans le dispositif de placement



Participation des mères des enfants entrants



N=73

Précision : les 4 mères ayant exprimé leur refus de répondre au questionnaire nous ont toutefois indiqué d'aller interroger principalement les assistants familiaux hébergeant leur enfant concernant notre demande. Les refus revêtaient surtout un caractère de mise à distance : « *Ah non, moi je ne sais pas... Voyez ça avec la nounou. Elle, elle sait.* » ; « *Ah non, euh, demandez ça à Madame X.* » (l'assistante familiale) ; « *Ah non, de toute façon X (sa fille) fait ce qu'elle veut. Demandez-lui si elle veut bien vous répondre.* » ou encore « *Non, ce n'est plus mon problème. Depuis que Y (son fils) est parti, je souffle enfin ! Demandez ça à son assistante familiale.* »

Pour celles qui n'ont pu s'exprimer sur la passation questionnaire, nous avons l'autorisation de la Direction des solidarités pour réaliser notre étude. Nous pouvions donc interroger les professionnels. D'un côté, le discours des AF/EE procure des informations concernant la situation scolaire de l'enfant à son entrée dans le dispositif d'hébergement et enrichit notre étude. D'un autre côté, il s'agit pour nous d'une source d'informations partielles dans le sens où elle ne renseigne pas sur la situation individuelle des mères des enfants entrants. Néanmoins, cette seconde source étant limitée, cela n'a pas eu une grande incidence.

Entretiens Réf ASE

La totalité des référents ASE sur un territoire d'action sociale, soit 9 référents.

Ce territoire d'action sociale prend en charge 367 enfants dans le cadre du placement et accueil provisoire. Nous recensons 277 pères et 274 mères pour cet échantillon. Nous avons renseigné avec précision leur situation s'agissant des CSP des parents des enfants et JM dans le dispositif d'hébergement ASE et le lieu de résidence de l'enfant avant l'entrée dans le dispositif.

Etudes des dossiers ASE

La totalité des dossiers ASE de mineurs de 6 à 17 ans sur un territoire d'action sociale.

N = 284

Questionnaire A

Taux de participation

	Transmis	Retournés	Participation (%)
Parents des jeunes de 15-17 ans	175	35	20
Les jeunes de 15-17 ans	147	81	55,1
Assistants familiaux	365	149	40,8
Educateurs en établissement	70	24	34,3
Référents ASE	40	15	37,5
Jeunes majeurs	30	13	43,3

Remarques sur les taux de participation

Nous avons été surpris par le taux de participation des jeunes de 15 – 17 ans et de leurs nombreuses remarques. Ils ont montré un grand intérêt à donner leur avis sur le sujet. Le taux de participation des parents des jeunes de 15 – 17 ans était, quant à lui, décevant et nous a amenée au réajustement méthodologique que nous avons décrit. Pour les assistants familiaux, bien que s'agissant d'un taux de participation satisfaisant, nous nous attendions à un taux plus élevé considérant la large information diffusée concernant notre recherche sur le département. Il en est de même pour les référents ASE.

Ecart entre le nombre de bénéficiaires concernés et le nombre de bénéficiaires sollicités

L'effectif total des jeunes de 15 – 17 ans était de 312, et celui des jeunes majeurs de 125. 175 parents ont été contactés et concernaient 203 jeunes âgés de 15 à 17 ans. Il reste 109 jeunes de 15 – 17 ans qui n'ont pas été sollicités pour l'étude pour trois raisons principales : en raison de la situation du jeune lui-même, en raison de l'accès aux parents, ensuite en raison de la non mise à disposition des données par les Réf ASE. Tout d'abord, les Réf ASE nous ont indiqué l'impossibilité de répondre au questionnaire pour 39 jeunes et ce pour plusieurs raisons : jeunes en fugue, jeunes hospitalisés, jeunes dont le handicap rendait impossible la passation... A cela s'ajoute 23 jeunes pour lesquels nous n'avons pas eu accès aux parents et ce pour plusieurs raisons : des parents domiciliés hors France, des parents partis sans laisser d'adresse... Enfin, pour 47 jeunes, leurs Réf ASE n'ont pas mis à disposition les coordonnées des parents afin que les questionnaires puissent être acheminés. Les professionnels ont évoqué un manque de temps pour réaliser cette tâche.

Nous nous sommes aperçue de la difficulté de localiser les JM. Lorsqu'ils sont hébergés en établissement, leur Réf ASE intervient moins qu'en accueil familial. Cela pose une autre question qui est l'accompagnement global des JM mais qui n'est pas notre sujet d'étude ici.

Entretiens JM (Etude qualitative) : N = 3

1.5.10 Considérations éthiques

1.5.10.1 Echange avec la Commission nationale de l'informatique et des libertés

Au cours de l'année 2016, nous avons eu plusieurs échanges avec la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), ce qui nous a orientée sur la façon dont nous allions mener notre recherche. D'emblée, nous avons abandonné l'information du statut juridique du placement, alors que nous estimons qu'il a son importance. Toutefois, cette donnée pouvant s'apparenter à une sanction judiciaire, nous ne l'avons pas retenue.

De même que les raisons du placement ou de l'accueil provisoire semblaient constituer une donnée délicate à demander car certaines raisons pouvaient aussi laisser apparaître l'exposition à une sanction judiciaire ou encore des pathologies, relevant donc de données médicales pour ces dernières. Sur ce point, considérant notre revue de littérature, ce n'était pas tant les raisons du placement qui nous intéressaient mais plutôt le retentissement subjectif de l'exposition à un environnement inadéquat pour l'enfant.

De plus, nos données sont traitées sans croisement. Le croisement des données recueillies sur une personne et provenant de différentes sources posait difficulté. Il aurait fallu une autorisation spéciale pour pouvoir le faire, la démarche étant longue, la durée de la thèse limitée et sans non plus la garantie de voir notre démarche aboutir, nous y avons donc renoncé. Malgré ces restrictions, nous estimions que nous avions suffisamment d'espace pour explorer notre sujet d'étude et contribuer à faire avancer l'état de la recherche dans ce domaine.

1.5.10.2 Questions éthiques

De manière générale, nous avons accordé une grande attention aux types de données que nous allions récolter. De là, nous avons renoncé à demander certains types de données ou certaines méthodes comme cela a été mentionné précédemment.

La totalité des données entrantes étaient encodées de façon à garantir l'anonymat dès le recueil. Pour chaque étape, chaque sujet était représenté par un chiffre. Seule dans l'approche qualitative des entretiens individuels, nous avons proposé aux participants de choisir eux-mêmes un prénom en guise de pseudonyme, ce qui est plus pratique à utiliser pour la restitution dans ce type d'approche.

1.5.10.3 Respect des personnes vulnérables

Avec notre expérience professionnelle dans le domaine, notre revue de littérature et toutes nos recherches plus générales sur le sujet de la protection de l'enfance, nous nous attendions à être en contact avec des personnes vulnérables et potentiellement en souffrance. Notre recherche a été une expérience d'équilibre entre positionnement de chercheur, application de méthodes de recherche scientifique, accueil bienveillant des émotions associées des répondants mais sans intervention de notre part, confidentialité absolue sur les informations périphériques apparues et qui étaient hors champ de notre recherche.

L'intervention auprès de personnes vulnérables telles que les mineurs de notre recherche nous a amenée à redoubler de précaution dans la présentation et l'explication de notre démarche et sur la garantie de leur libre participation.

1.5.10.4 Positionnement du chercheur par rapport à cette présente recherche

Nous informons que nous faisons partie du Conseil départemental sur lequel s'est déroulée l'expérimentation et que nous travaillons au sein d'un service d'Aide sociale à l'enfance. Ainsi, si nous reconnaissons un lien d'intérêt puisque faisant partie de cette collectivité, pour autant, il n'existe pas de conflit d'intérêt. En effet, l'initiative de la recherche émane de nous-même. La présente recherche s'est déroulée sans aucun financement extérieur. De plus, il n'y a aucune attente du Conseil départemental concernant cette recherche, ni d'attente extérieure. Ayant constaté ce phénomène dès le début de notre carrière professionnelle dans ce domaine, notre seule motivation est de mieux comprendre la faiblesse de la scolarité des enfants placés.

Nous pouvons récapituler notre méthodologie de recherche dans le tableau suivant :

1.5.11 Tableau récapitulatif de la méthodologie de recherche

	La situation antérieure au placement	L'entrée dans le dispositif de placement / versant institutionnel	Au cours du dispositif de placement	La perspective des mineurs placés et des jeunes majeurs
Approche	1.Quantitative	1. Analyse de contenu 2. Quantitative	1.Quantitative 2.Qualitative	1.Quantitative 2.Qualitative
Objet	Analyser la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement	Analyser comment la scolarité des enfants placés est prise en compte globalement dans les textes de lois et plus précisément par l'ASE Présentation des milieux d'hébergement	Analyser les parcours scolaires durant la mesure de placement Investiguer au cœur même du dispositif de placement en croisant leurs perceptions, leurs représentations et leurs comportements de l'ensemble des acteurs	Approfondir la perspective des mineurs en fin de parcours ASE et des JM, les principaux intéressés de notre étude
Comment	1. Analyse de l'ensemble des situations d'enfants entrant dans le dispositif de placement sur les 2 dernières années et avec au minimum 3 mois de placement 2. Informations des jeunes de 15 – 17 ans / leurs parents / des JM sur leur vécu rétrospectivement 3. Informations des Réf ASE	1.Analyse des textes et dossiers : de l'encadrement juridique aux dossiers ASE 2.Analyse de la politique locale la prise en compte de la scolarité des enfants placés 3.Etude des caractéristiques des deux principaux types d'hébergement : familial et en établissement	Regard croisé des différents acteurs 1.Représentations et pratiques des professionnels, fournisseurs de service : AF, EE et Réf ASE 2.Représentations et pratiques des bénéficiaires des services : les mineurs et leurs parents ; JM	Recueillir les discours des jeunes de 15 – 17 ans et des JM
Lieu d'expérimentation	1.Sur un territoire d'action sociale 2.Sur le département	1.Textes juridiques nationaux 2.Sur un territoire d'action sociale 3.Sur le département	1.Sur le département 2.Sur un territoire d'action sociale	1.Sur le département
Source des données	Mères des enfants entrants Jeunes de 15 – 17 ans Parents des jeunes de 15 – 17 ans JM Réf ASE	Site gouvernemental : textes juridiques Service ASE Réf ASE AF EE	Mères des enfants entrants Parents des jeunes de 15 – 17 ans Jeunes de 15 – 17 ans AF EE Réf ASE JM	Jeunes de 15 – 17 ans JM
Type de données	Réponses aux questionnaires Informations issues d'entretiens directs	Textes juridiques Données administratives Réponses aux questionnaires	Réponses aux questionnaires Informations issues d'entretiens directs	Réponses aux questionnaires Informations issues d'entretiens directs
Outils	Questionnaire B passation par téléphone Questionnaires A en auto-passation Entretiens (Réf ASE)	Etude de documents Questionnaires A en auto-passation	Questionnaire B passation par téléphone Questionnaires A en auto-passation Entretiens (JM)	Questionnaires A en auto-passation Entretiens (JM)
Calendrier d'expérimentation	Questionnaire B : Juin à Août 2020 Questionnaires A : Septembre 2018 à Janvier 2019 Entretiens Réf ASE : Mai à Juin 2020	Etude du Code de l'éducation : 2019 Etude du CASF : 2019 Etude dossiers ASE : Avril à Juin 2018 Questionnaires A : Septembre 2018 à Janvier 2019	Questionnaire B : Juin à Août 2020 Questionnaires A : Septembre 2018 à Janvier 2019 Entretiens (JM) : 1 ^{er} semestre 2019	Questionnaires A : Septembre 2018 à Janvier 2019 Entretiens (JM) : 1 ^{er} semestre 2019 Fin d'expérimentation : Septembre 2020

2 Partie II. Les situations antérieures au placement marquées par de nombreuses fragilités

Nous commençons notre étude par l'exploration de la situation des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement. Dans les études réalisées, nous avons vu que des difficultés scolaires étaient déjà mentionnées avant l'entrée dans le dispositif de placement. Ce sont principalement les retards scolaires qui étaient cités. Cependant, bon nombre de questions restaient en suspens. Combien d'enfants étaient concernés par ces difficultés ? Outre les retards scolaires, quelles sont ces difficultés plus précisément ? Dans quel contexte ? En outre, si l'environnement socio-économique est considéré comme plutôt défavorisé dans les études (Mignot et al., 1991 ; Mouhot, 2001 ; Crost et al., 2009), nous nous interrogeons sur l'implication de cette appartenance sociale pour l'enfant sur les parcours scolaires. Dans notre cadre théorique, nous avons vu que l'appartenance sociale ne suffisait pas à elle seule pour expliquer les inégalités. Ainsi, nous proposons d'éclairer la situation scolaire et générale des enfants dans leur milieu d'origine, avant leur entrée dans le dispositif de placement. C'est l'admission dans le dispositif de placement qui détermine la constitution de la population que nous allons étudier. Afin d'enrichir notre étude, nous avons diversifié les sources d'information, les types de données ainsi que les méthodes employées dont voici un tableau récapitulatif :

Sources	Lieu	Quand	Types de données / méthodes
Mères	Sur un territoire d'action sociale	A l'entrée dans le dispositif	Informations sur la situation scolaire des enfants entrants ; informations sur le contexte familial d'origine. / Questionnaires par téléphone
AF / EE			Informations sur la situation scolaire des enfants entrants. / Questionnaires par téléphone
Les jeunes de 15 – 17 ans	Sur l'ensemble d'un département	En fin de parcours de placement	Perspective rétrospective. Information sur la situation scolaire avant le placement ; informations sur le contexte familial d'origine. Questionnaires en auto-passation
Les parents des jeunes de 15 – 17 ans			
Réf ASE	Sur un territoire d'action sociale	-	Recensement de l'ensemble des CSP des parents, lieu de résidence de l'enfant / Entretiens
Insee			Données pour les comparaisons

Dans un premier temps, nous allons présenter les parcours scolaires des enfants et leur progression avant l'entrée dans le dispositif de placement. Cela nous permettra de poser clairement la situation que nous étudions. Ensuite, afin de préciser la position sociale du milieu d'origine des enfants, nous allons indiquer la situation professionnelle des parents et de leurs conjoints ainsi que leur capital scolaire. Pour Périer (2010), ces deux indicateurs aident à saisir au plus près le rapport à l'école et les différentes formes de lien entre l'école et le milieu social. Puis, nous regarderons de plus près les représentations et les pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité. Enfin, nous terminerons en éclairant le contexte familial plus général.

En raison de la place prépondérante des mères dans l'accompagnement de la scolarité, nous avons plus largement dirigé cette première étape de notre étude vers les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

2.1 Chapitre 1. Des parcours scolaires déficitaires marqués par une rapide accélération des inégalités

2.1.1 Une situation scolaire jalonnée de difficultés

2.1.1.1 Une entrée à l'école différée pour certains enfants

Nous avons renseigné la situation scolaire de la totalité des enfants entrés dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance sur un territoire d'action sociale, sur les deux dernières années et toujours présents dans le dispositif.

78,3% des enfants étaient scolarisés au moment de leur entrée dans le dispositif, 19,6% ne l'étaient pas et 2,2% des enfants étaient déclarés en fugue. (Source : les mères des enfants entrants et les AF/EE. Ces données concernent 92 enfants.)

Nous avons renseigné la situation de scolarisation des enfants âgés de 3 à 6 ans au moment de leur entrée dans le dispositif de placement. Nous avons deux sources de données :

- des informations recueillies auprès des mères et des AF/EE, pour la situation actuelle avec l'année de référence de 2020, renseignant sur la situation de leurs/des enfants âgés de 3 à 6 ans
- et des informations recueillies auprès des jeunes de 15 – 17 ans renseignant rétrospectivement sur leur situation à l'entrée dans le dispositif, pour une période allant de 2004 à 2009, lorsqu'ils étaient alors âgés de 3 à 6 ans.

La scolarisation des enfants âgés de 3 à 6 ans avant leur entrée dans le dispositif de placement

	Sources			
	Jeunes de 15 – 17 ans		Les mères et les AF/EE	
	Période concernée : de 2004 à 2009		Période concernée : 2020	
Age	Effectif	Non scolarisés	Effectif	Non scolarisés
3 ans	4	1	5	2
4 ans	5	2	2	0
5 ans	6	0	3	0
6 ans	8	1	6	0
	Total : 23	4 (soit 17,4%)	Total : 15	2 (soit 13,3%)

Ces données sont à mettre en perspective avec l'âge de l'instruction obligatoire. L'instruction était obligatoire de l'âge de 6 à 16 ans. Le seuil inférieur a été abaissé à 3 ans à la rentrée de 2019. Nous avons regardé la proportion des enfants âgés de 3 à 6 ans fréquentant l'école.

Bien qu'ayant un effectif réduit, nos résultats montrent qu'à l'entrée dans le dispositif de placement ASE, tous les enfants n'ont pas bénéficié des trois années de fréquentation de la maternelle ou encore du CP. Nous estimons cette proportion entre 13,3% et 17,4%.

Selon les jeunes de 15 – 17 ans, à leur entrée dans le dispositif de placement, 1/4 d'entre eux alors âgés de 3 ans n'était pas scolarisé ; ni 2/5 d'entre eux alors âgés de 4 ans, ni même 1/8 alors âgés de 6 ans, à l'âge où la scolarisation était pourtant obligatoire.

Selon les mères et AF/EE, 2/5 des enfants âgés de 3 ans entrant dans le dispositif de placement n'étaient pas encore scolarisés.

Dans le cadre général des théories explicatives des inégalités scolaires, l'état de la recherche met en avant la précocité des inégalités où dès l'entrée à l'école, celles-ci sont en place. Puis les recherches s'accordent sur les effets bénéfiques de la préscolarisation sur l'ensemble de la scolarité en protégeant notamment contre les redoublements ultérieurs en primaire (Cacouault-Bitaud & Œuvrard, 1995 ; Poullaouec, 2010...) et en préparant pour les futurs apprentissages (Duru-Bellat, 2002). La préscolarisation fait référence aux trois années de maternelle, à l'heure de la construction de ces théories.

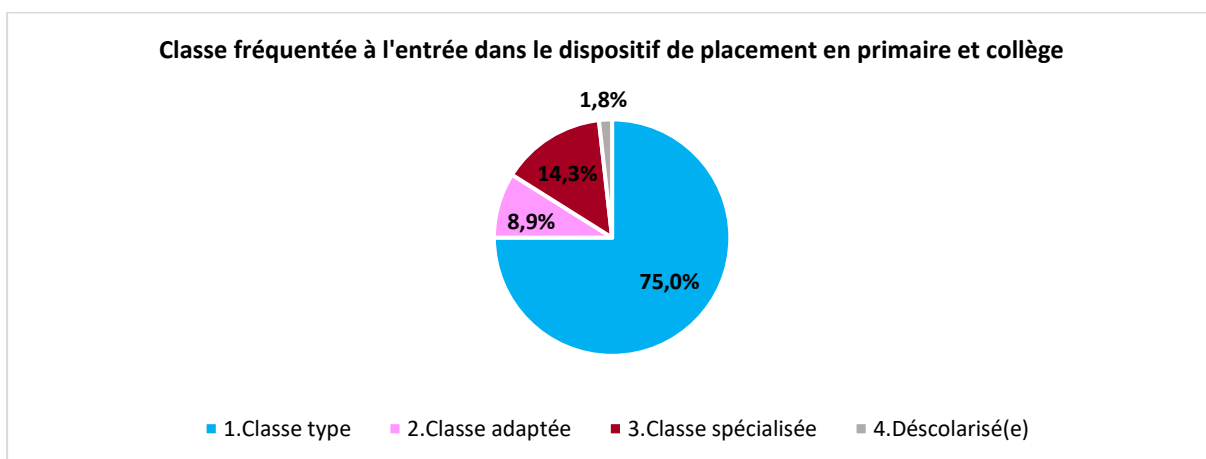
La loi promulguée le 28 juillet 2019 a abaissé l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans, antérieurement 6 ans. Si cette mesure se voulait davantage une mesure symbolique puisque le taux de scolarisation des enfants âgés de 3 ans était alors de 97% (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse, et des sports, 2019), il apparaît que celle-ci revêt une signification particulière au vu de nos données récoltées. Quoi qu'il en soit, nous observons les premières fragilités de parcours scolaires dès les premières années de fréquentation de l'école chez les

enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement. Plus l'entrée à l'école est différée, et a fortiori la non scolarisation, et plus les fragilités s'accroissent.

Les enfants qui sont dans le dispositif de placement ne sont pas exposés à ce risque de non préscolarisation, puisque accueillis à l'ASE, il est attendu que l'enfant fréquente l'école dès l'âge de 3 ans, indépendamment de la loi entrée en vigueur à la rentrée de septembre 2019. En ce sens, le placement protège de la non préscolarisation ou de la non fréquentation de l'école au cours des premières années, maternelle et CP.

2.1.1.2 Les classes fréquentées

-Type de classe fréquentée à l'entrée dans le dispositif de placement de l'école primaire jusqu'au collège (du CP à la 3^{ème})



N=56

Précisions sur les types de classes. Classe type : classe ordinaire. Classe adaptée : avec une adaptation par rapport à la classe type. Classe spécialisée : avec une orientation dans le champ du handicap.

A l'entrée dans le dispositif de placement, concernant les enfants scolarisés du primaire au collège, 75% se trouvent en classe type, 8,9% en classe adaptée, 14,3% en classe spécialisée et 1,8% sont déscolarisés.

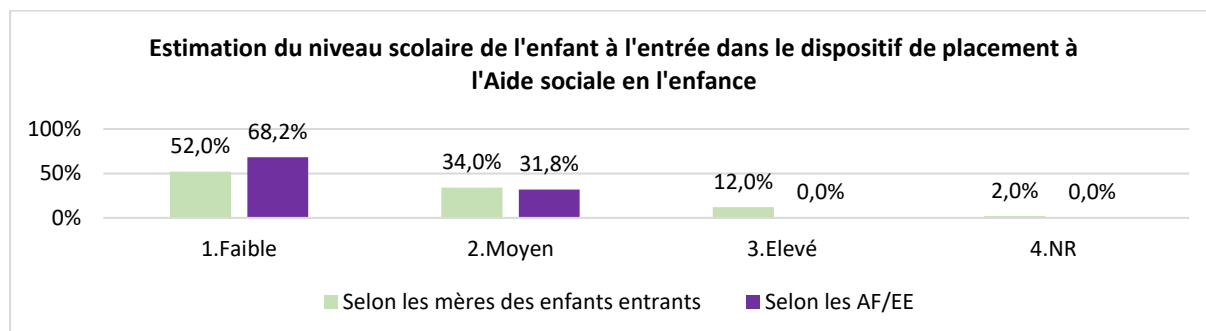
Classe fréquentée à l'entrée dans le dispositif de placement par voie en post collège

Age	Classe fréquentée
16	2nde
16	2nde
16	Déscolarisé
17	2ème année de CAP
17	BEP

N=5

2.1.1.3 La dégradation des niveaux scolaires jusqu'au collège point culminant

-Niveau scolaire



Les mères se sont exprimées pour les situations de 50 enfants.

Les AF/EE se sont exprimés pour les situations de 22 enfants.

Nous repérons qu'avant l'entrée dans le dispositif de placement le niveau scolaire des enfants est estimé majoritairement faible, pour 52% d'entre eux selon les mères et 68,2% selon les AF et EE. Ensuite, pour environ 1/3 des enfants le niveau estimé moyen. Enfin, pour seulement 12% des enfants le niveau scolaire est estimé élevé.

En considérant uniquement les réponses des mères des enfants entrants, nous avons cherché à savoir qui sont les enfants représentés dans chaque catégorie, ce qui nous permettra de voir également les estimations selon les cycles fréquentés et de distinguer les classes types des autres orientations. Nous avons effectué un tableau de contingence :

Niveau scolaire et classe fréquentée par cycle et par type

Classe fréquentée par cycle	Niveau scolaire			Total
	Faible	Moyen	Elevé	
Maternelle	0	6	2	8
Elémentaire, classe type	7	7	2	16
Elémentaire, classe spécialisée	1	0	0	1
Collège, classe type	8	3	0	11
Collège, classe adaptée	4	0	0	4
Collège, classe spécialisée	4	0	0	4
Post-collège, voie générale	0	1	1	2
Post-collège, voie technologique	1	0	1	2
Non scolarisé.e	1	0	0	1
Total	26	17	6	49

(Pour précisions. Classe type : classe ordinaire. Classe adaptée : SEGPA. Classe spécialisée : Orientation dans le champ du handicap : ULIS, IME, ITEP)

Nous constatons que le niveau scolaire des enfants, estimé par les mères, est considéré plutôt moyen dans les premières classes d'école en maternelle et diminue plus l'enfant accède au niveau supérieur. Ainsi, en maternelle, ce sont la majorité des enfants, soit 6/8 qui ont un niveau estimé moyen et élevé pour 2/8. A l'école élémentaire, lorsque 7/16 ont un niveau estimé moyen, ils sont tout autant à avoir un niveau faible. Au collège, la tendance s'inverse. Ce sont alors 8/11 qui ont un niveau scolaire estimé faible en classe type. A cela s'ajoutent 4/4 enfants au collège en classe adaptée et 4/4 enfants au collège en classe spécialisée, toujours avec un niveau scolaire estimé faible.

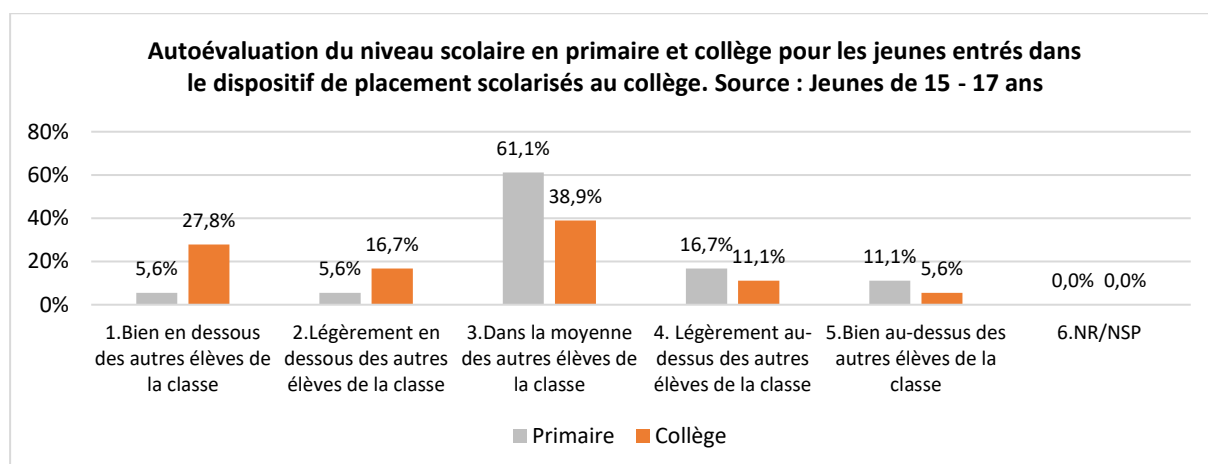
Nous avons cherché à en savoir davantage sur ces 12% d'enfants pour lesquels les mères indiquent un niveau scolaire élevé. En voici la synthèse :

Age	Classe fréquentée	Difficultés scolaires associées
3 ans	PS maternelle	Aucune
7 ans	CE2	Aucune
8 ans	CE1	Aucune
11 ans	6ème	Difficultés de comportement en classe
17 ans	BEP	Aucune
16 ans	2nde	Difficultés de comportement en classe

Les enfants pour lesquels les mères indiquent un niveau scolaire élevé sont plutôt en classe type, plutôt à l'école primaire et ne présentent plutôt pas de difficulté scolaire associée. Nous reviendrons sur la question des difficultés scolaires associées un peu plus loin.

Nous avons par ailleurs considéré l'estimation des jeunes de 15 – 17 ans s'exprimant rétrospectivement sur leur situation avant leur placement. Bien qu'ayant un faible échantillon, cela nous donne une indication supplémentaire. Ces données portent sur le même échantillon et sont des mesures à différents intervalles, soit au primaire et au collège.

-Autoévaluation du niveau scolaire en primaire et au collège pour les jeunes entrés dans le dispositif de placement scolarisés au collège (ces données concernent 18 jeunes sur 81)



Selon les jeunes de 15 – 17 ans, pour ceux qui étaient scolarisés au collège au moment de l'entrée dans le dispositif de placement, au collège, leur niveau scolaire est estimé en dessous des autres élèves de la classe pour 44,5 % ; dans la moyenne de la classe pour 38,9 % et au-dessus des autres élèves de la classe pour 16,7 % d'entre eux.

Ainsi, la comparaison de nos différentes sources de données permet de conforter nos résultats. Nous retenons que le niveau scolaire des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement est estimé majoritairement faible à moyen et que celui-ci baisse significativement au collège.

Notre cadre théorique explicatif des inégalités scolaires confère un caractère très important au niveau scolaire de l'élève dans les trajectoires scolaires et ce d'autant plus pour les élèves provenant d'un milieu social défavorisé, ce qui est la situation de la grande majorité des enfants accueillis en protection de l'enfance, ce que nous pourrions préciser un peu plus loin. C'est en s'appuyant en partie sur le niveau scolaire que sont formulés les choix d'orientation scolaire fixant le destin des individus.

Les jeunes estiment leur niveau scolaire un peu plus favorablement que ne le font leur mère ou les AF/EE. Mais surtout, grâce aux données descriptives évolutives de ces niveaux scolaires au cours du temps, de l'école primaire au collège, nous voyons un autre élément important qui est la baisse significative du niveau scolaire entre le primaire et le collège. Les modalités « Bien en dessous des autres élèves de la classe » et « Légèrement en dessous des autres élèves de la classe » prennent à elles deux 33,3 points entre le primaire et le collège. Quand la modalité « Dans la moyenne de la classe » perd 22,2 points par rapport à l'estimation à l'école primaire, celle de « Bien en dessous des autres élèves de la classe » gagne à elle seule 22,2 points au collège.

A l'entrée du dispositif de placement, ces données, à savoir, le niveau scolaire estimé faible à moyen, sa progression et sa baisse significative au collège constituent un indicateur fort prédictif de la suite des parcours scolaires, avec l'étape clé suivante qui se profile à la fin du collège que sont les choix d'orientation scolaire et professionnelle qui vont s'appuyer sur tout ce parcours d'enfants en difficultés en cycle général.

Notre cadre théorique général explicatif des inégalités scolaires nous permet de comprendre ces évolutions de parcours et l'accélération des inégalités au collège (Duru-Bellat et al., 1993 ; Duru-Bellat, 2002, 2007). Les inégalités apparues depuis l'école primaire vont continuer à se creuser au collège. Pour Duru-Bellat et al. (1993), pendant les quatre années du collège, il y a une accélération dans la construction des inégalités et durant les deux premières années, le collège produit plus d'inégalités que toute la scolarité antérieure. Nous avons un exemple avec les enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement.

Ici, nous voyons que la situation à l'entrée du dispositif de placement comporte déjà en elle-même les jalons des inégalités de parcours scolaires futures. Provenant d'un milieu social peu favorisé, comme cela est mentionné dans les études réalisées concernant la population en protection de l'enfance et comme nous verrons aussi un peu plus loin, et ayant accumulé les inégalités de parcours, notre cadre théorique nous montre qu'on pouvait s'attendre à cette baisse de niveau au collège. Toutefois, c'est surtout la sévérité de cette accélération des inégalités relevée dans nos données qui nous interpelle et met à jour une situation où les possibilités de rattrapage s'amenuisent et ce d'autant plus que ces jeunes sont aux portes du palier d'orientation de la fin du collège qui vient comme une étape de fixation des inégalités accumulées tout au long du parcours scolaire.

Parallèlement aux niveaux scolaires, nous pouvons regarder les retards scolaires avant l'entrée dans le dispositif de placement.

2.1.1.4 *Des retards scolaires qui s'accumulent*

Nous avons mesuré les retards scolaires en comparant l'âge observé et les normes d'âge posées par l'Education nationale. Dans un premier temps, pour l'ensemble des enfants entrant dans le dispositif de placement, nous avons regardé les retards scolaires de la maternelle jusqu'à la fin du collège.

Retards scolaires de la maternelle au collège

	Classe type	Classe adaptée	Classe spécialisée	Déscolarisé
Un an d'avance	2	0		
A l'heure	21	0		
1 an de retard	25	1		
2 ans de retard	4	3		
3 ans de retard	1	1		
Total	53	5	8	3

N=69

Seuls 23/69 enfants sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, ce qui représente 33,3%, donc 1/3.

Nos données rejoignent celles de Dumaret et Ruffin (1999) pour lesquels à l'admission, seuls 36% des enfants sont à l'heure. Nous relevons malgré tout qu'il y a peu de données dans la littérature sur cette représentativité.

Nous souhaitons savoir davantage sur la progression de ces retards au fil de la scolarité dans le milieu d'origine. Nous appuyant sur les théories explicatives posant le caractère cumulatif des inégalités au fil de la scolarité (Duru-Bellat et al., 1993 ; Duru-Bellat, 2002, Caille & Rosenwald, 2006 ; Poullaouec, 2010), nous avons approfondi l'analyse de nos données en regardant la situation plus finement à l'école maternelle, puis à l'école élémentaire, enfin au collège. De là, nous observons que ce taux global recouvre une très grande disparité selon le cycle scolaire fréquenté et que ces retards s'intensifient au cours de la scolarité.

-Retards scolaires à l'école maternelle

Un an d'avance	1
A l'heure	8
1 an de retard	2
2 ans de retard ou plus	0
Non scolarisé	2
Total	13

N=13

A l'entrée dans le dispositif de placement, sur un effectif de 13 enfants en âge d'être scolarisé en maternelle, 9/13 enfants sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale. 4/13 présentent un retard dont 2 enfants de 3 ans qui ne sont pas encore scolarisés. Au final, nous retenons que les retards sont limités à l'école maternelle, ce qui jusque-là n'a rien de bien étonnant. Nous poursuivons notre étude à l'école élémentaire.

-Retards scolaires à l'école élémentaire

	Classe type	Classe adaptée	Classe spécialisée	Déscolarisé
Un an d'avance	1			
A l'heure	11			
1 an de retard	10			
2 ans de retard	1			
3 ans de retard	0			
Total	23	0	2	0

N=25

A l'entrée dans le dispositif de placement, sur un effectif de 25 enfants scolarisés à l'école élémentaire, 12/25 enfants sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, 10/25 ont un an de retard, 1/25 a deux ans de retard et 2/25 se trouvent en classe spécialisée. Ainsi, les retards scolaires sont plus importants à l'école élémentaire. Nous poursuivons notre étude au collège.

-Retards scolaires au collège

	Classe type	Classe adaptée	Classe spécialisée	Déscolarisé
Un an d'avance	0	0		
A l'heure	2	0		
1 an de retard	13	1		
2 ans de retard	3	3		
3 ans de retard	1	1		
Total	19	5	6	1

N=31

A l'entrée dans le dispositif de placement, sur un effectif de 31 enfants scolarisés au collège, 2/31 enfants sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, 14/31 ont un an de retard, 6/31 ont deux ans de retard et 2/31 ont trois ans de retard. Par ailleurs, 5/31 se trouvent en cycle adapté, 6/31 en classe spécialisée et 1/31 est déscolarisé. Nous retenons qu'au collège, les retards scolaires sont massifs.

-Post collège

Il est plus difficile de mesurer les retards scolaires pour notre échantillon de jeunes se trouvant dans une orientation après le collège. Tout d'abord, notre échantillon est très faible. De plus, nous manquons d'information sur les orientations en cycles professionnels, comme le nombre d'années dans le cycle par exemple.

Au final, concernant les retards scolaires, nous relevons qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, seul 1/3 des enfants est à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale. Toutefois, ce chiffre révèle une grande disparité selon le cycle fréquenté. En effet :

- 9/13 enfants en âge d'être scolarisés en maternelle sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, soit près de 70%.

- 12/25 enfants scolarisés en école élémentaire sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, soit 48%.

- 2/31 enfants scolarisés au collège sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale, soit 6,4%.

Notre analyse par cycle révèle une accélération galopante des retards scolaires de la maternelle au collège chez les enfants dans leur milieu d'origine, avant leur entrée dans le dispositif de placement à l'ASE.

Les études réalisées ont montré des retards scolaires fréquents et importants au cours du placement (Corbillon et al., 1997 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Sellenet, 1999 ; Frechon, 2003 ; Denecheau & Blaya, 2013 ; Potin, 2013 ; Sellenet et al., 2014 ; Frechon et al., 2018 ; E. Leroux, 2016). Par exemple, Frechon (2003) note des retards scolaires pour 65% des

jeunes sorties du dispositif. Nous retenons que même si les retards scolaires sont importants et plus élevés qu'en population générale au cours du placement, la situation reste malgré tout plus favorable en comparaison avec la situation des enfants restés dans leur milieu d'origine à la veille de leur entrée dans le dispositif de placement que nous venons de décrire.

En ce sens, quand bien même les retards scolaires sont importants et plus élevés qu'en population générale durant le placement, ces retards sont inférieurs à ceux observés dans le milieu d'origine des enfants avant leur entrée dans le dispositif. Ainsi, sans réussir à rattraper les retards accumulés avant le placement, le placement aide à limiter l'accumulation des retards amorcée dans le milieu d'origine.

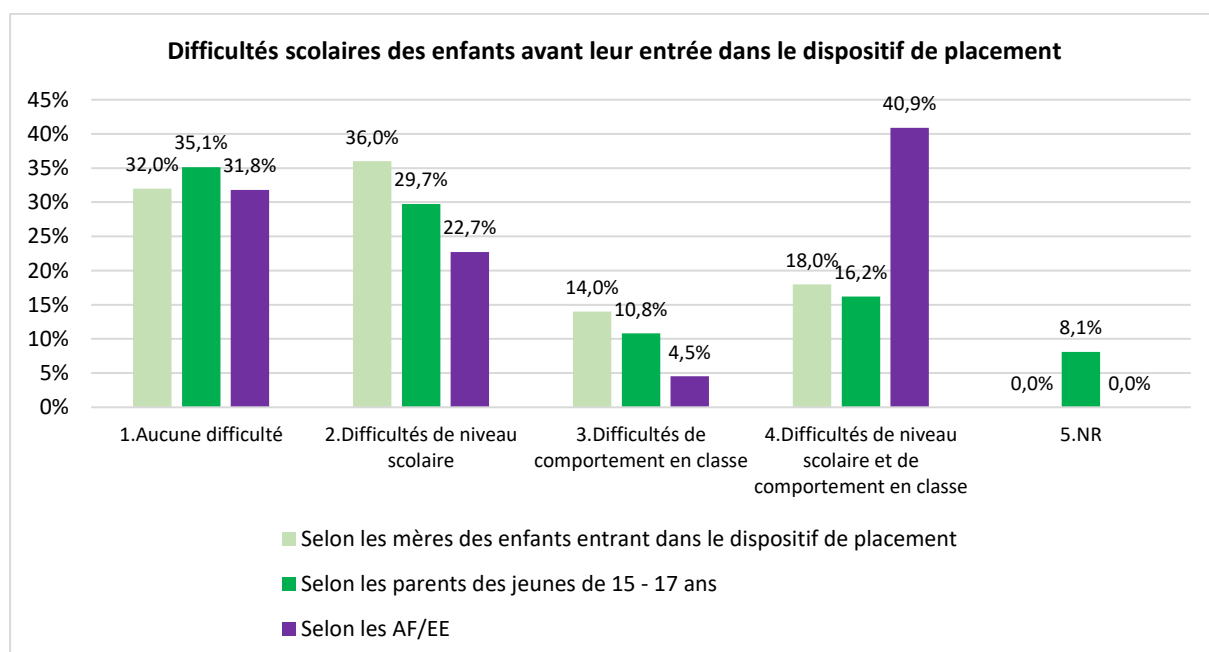
De plus, nous pouvons dire que le cycle fréquenté par l'enfant à son entrée dans le dispositif de placement donne une indication sur le risque de présenter un retard, risque limité en maternelle, important à l'école élémentaire et élevé au collège. Cela comporte des implications pour la suite des parcours cette fois-ci en protection de l'enfance et ce qui peut être attendu en termes de rattrapage.

Les retards scolaires prennent forme dans un contexte de difficultés plus général et c'est ce que nous proposons de regarder à présent.

2.1.1.5 De nombreuses difficultés scolaires concomitantes

Les études réalisées avaient déjà souligné des retards ou des difficultés scolaires avant l'admission de l'enfant dans le dispositif de placement. Nous proposons de regarder d'un peu plus près ces difficultés.

Difficultés sur le plan scolaire antérieures à l'entrée dans le dispositif de placement



Les mères se sont exprimées pour leurs enfants qui étaient au nombre de 50.

Les parents des jeunes de 15 – 17 ans se sont exprimés pour leurs enfants qui étaient au nombre de 37.

Les AF/EE se sont exprimés pour les enfants qu'ils venaient d'accueillir et qui étaient au nombre de 23.

Nos résultats montrent qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire, que ce soit, de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Ce constat en fait une population particulière qui entre dans le dispositif de placement. Seul environ 1/3 des enfants entrants est décrit comme ne présentant aucune difficulté. La congruence des données récoltées provenant de trois sources différentes nous permet d'appuyer ce résultat.

Nos résultats vont ainsi dans le même sens que la littérature sur ce sujet et les quelques travaux faisant référence à des difficultés scolaires déjà présentes à l'entrée dans le dispositif de placement (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Frechon, 2003 ; Crost et al., 2009 ; Denecheau, 2013 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013 ; E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017 ; mais aussi Berridge, 2007 ; Kääriälä & Hiilamo, 2017...).

De plus, nos données permettent de fournir des informations complémentaires avec une représentativité de ces difficultés et des informations sur la nature de ces difficultés.

S'agissant de la représentativité des difficultés sur le plan scolaire, les trois sources de recueil de données, à savoir les mères des enfants entrant dans le dispositif, les parents des jeunes de 15 – 17 ans et les AF/EE, convergent sur l'indication qu'entre 31,8% et 35,1% des enfants à leur entrée dans le dispositif ne présentent aucune difficulté sur le plan scolaire, soit environ 1/3. Ensuite, la qualification des difficultés rencontrées par l'enfant à son entrée admet quelques variations selon les sources de données considérées, surtout du côté des AF/EE.

Selon les mères, 36% de leurs enfants qui entrent dans le dispositif de placement présentent des difficultés de niveau scolaire, les parents des jeunes de 15 – 17 ans indiquent 29,7% et les AF/EE 22,7% pour les enfants nouvellement accueillis.

Selon les mères, 14% de leurs enfants qui entrent dans le dispositif de placement présentent des difficultés de comportement, les parents des jeunes de 15 – 17 ans indiquent 10,8% et les AF/EE 4,5% pour les enfants nouvellement accueillis.

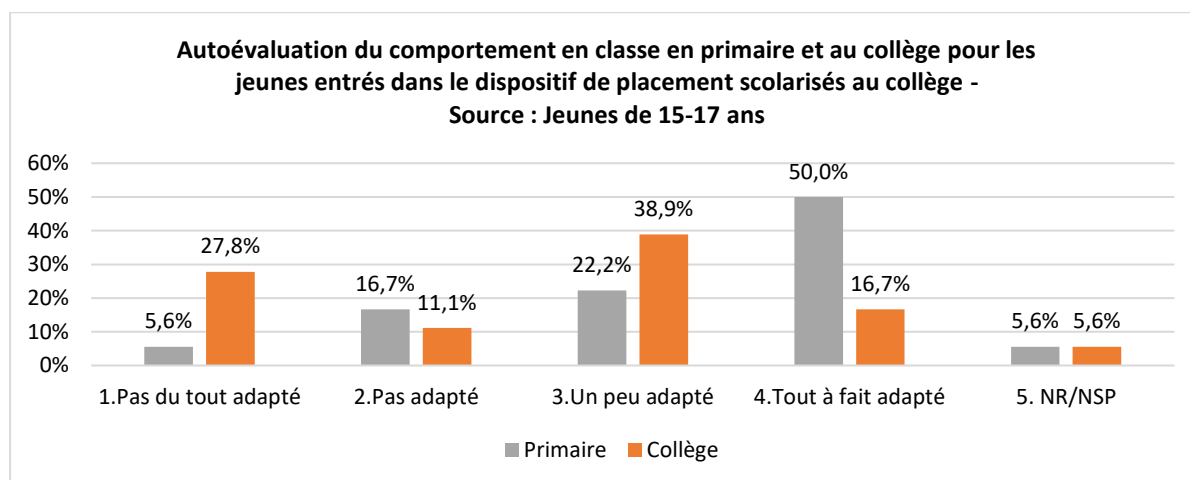
Selon les mères, 18% de leurs enfants qui entrent dans le dispositif de placement présentent des difficultés cumulées de niveau scolaire et de comportement en classe, les parents des jeunes de 15 – 17 ans indiquent 16,2% et les AF/EE 40,9% pour les enfants nouvellement accueillis.

A la lumière des remarques fournies, nous comprenons le taux plus important indiqué pour les difficultés de comportement en classe par les AF/EE tient dans une différence d'appréciation de ces comportements. Pour les mères des enfants entrants, ces difficultés renvoient davantage à des comportements qui troublent l'ordre de la classe car les enseignants seraient plus enclins à les interpeler sur ce registre. Les professionnels, quant à eux, incluent également dans ces comportements ceux qui ne répondent pas aux attentes de l'école, à savoir les comportements d'inhibition ou d'effacement de l'enfant.

Nos résultats interpellent toutefois et dans cette optique, nous aborderons un peu plus loin l'environnement dans lequel prennent forme ces premières fragilités. Qu'est-ce qui fait que les 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE sont décrits comme présentant déjà des difficultés sur le plan scolaire ?

Nous avons également demandé aux jeunes de 15 – 17 ans d'estimer leur comportement en classe selon qu'il le juge adapté ou non selon leurs représentations pour la période avant leur entrée dans le dispositif de placement. Nous avons retenu quatre modalités de réponse.

-Comportement en classe



(Ces données concernent 18 jeunes sur notre échantillon de 81)

Nos résultats montrent que, de manière générale, les jeunes de 15 – 17 ans, entrés dans le dispositif de placement scolarisés au collège, estiment leur comportement en classe de plutôt à tout à fait adapté, ceci à 72,2% en primaire et à 55,6% au collège. Malgré une appréciation plutôt positive, nous relevons une dégradation de l'évaluation du comportement entre l'école primaire et le collège. Nous relierons cette dégradation à la baisse du niveau scolaire générale entre ces deux périodes, probablement reliée également à d'autres facteurs. Le collège est aussi le temps de l'adolescence, ajouté à l'entrée dans le dispositif de

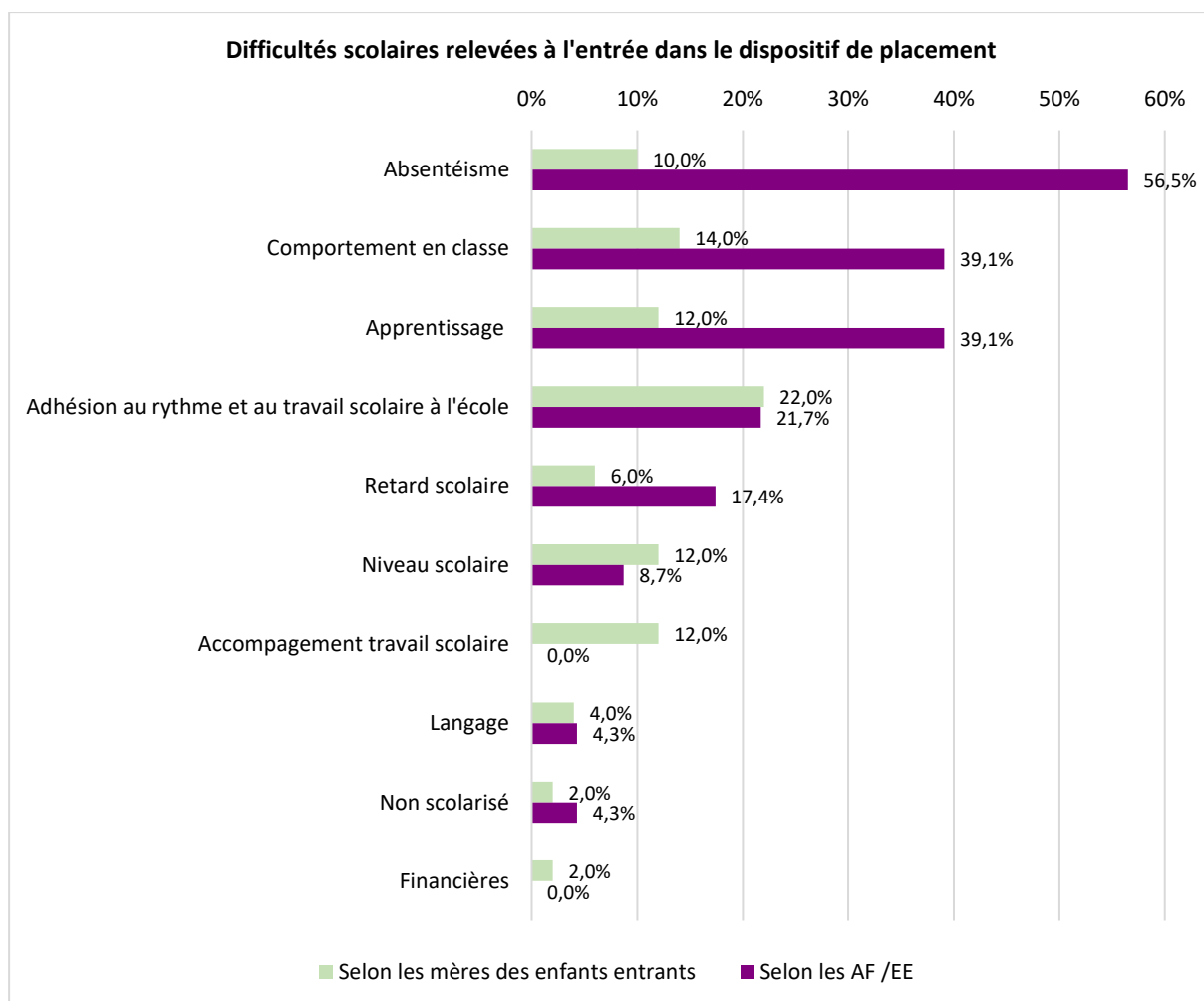
placement, autant de chamboulements dans la vie de l'adolescent. Nous relevons une addition de facteurs dont le poids respectif de chacun sur nos observations au collège sont ici difficiles à préciser.

A l'aide du discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement et des AF/EE informant sur les nouvelles admissions, nous pouvons encore aller plus loin dans notre exploration en relevant toutes les difficultés mentionnées.

Les discours se trouvent en annexe G.

Nous énonçons ces raisons telles qu'elles apparaissent pour pouvoir les discuter au plus près de la perspective des mères mais tout en remarquant déjà que certaines d'entre elles sont proches ou liées.

Difficultés existantes avant l'entrée dans le dispositif de placement



L'effectif d'enfants concernés par les réponses des mères est de 50.

L'effectif d'enfants concernés par les réponses des AF/EE est de 23.

Il s'agit de la totalité des enfants à l'entrée du dispositif de placement sur un territoire d'action sociale pour les enfants en âge d'être scolarisé. Nous pouvons analyser ces résultats.

2.1.1.5.1 L'absentéisme scolaire comme un fléau

Premièrement, l'absentéisme scolaire est une difficulté importante relevée chez les enfants entrant dans le dispositif de placement. Les mères l'indiquent pour 10% des enfants et les AF/EE le relèvent pour 56,5% d'entre eux. Cependant, cette différence d'appréciation interpelle. Les professionnels semblent partager un degré de tolérance moindre que les mères concernant l'absentéisme scolaire et de ce fait à le relever plus rapidement. Pour les mères, nous pouvons nous interroger à partir de quel degré le défaut de fréquentation de l'établissement scolaire passe d'une simple observation à une difficulté, ou encore à partir de quel degré une situation consentie bascule en une difficulté à remédier. Dans les discours, nous relevons différentes positions des mères face à l'absentéisme scolaire. Nous pouvons donner quelques clés de compréhension en relevant que certaines mères le rejettent fermement, le dénoncent et persèverent malgré tout à le dénoncer. Nous pouvons citer un exemple du discours d'une mère : « *Je n'étais plus à l'aise pour aller aux rendez-vous à l'école, c'était des reproches à chaque fois même si j'expliquais que j'essayais de faire en sorte que Y aille à l'école. Je suis allée au CCAS pour demander de l'aide, j'ai vu des assistantes sociales. Y ne m'obéissait pas...* ». D'autres mères le rejettent également, mais devant l'impuissance d'infléchir la situation, se résignent. Exemple du discours d'une mère : « *Y ne va pas en cours, moi je travaille, je ne peux pas être tout le temps derrière lui. On me reprochait tout le temps ses absences mais moi, je n'y pouvais rien...* ». Enfin d'autres le reconnaissent tout en admettant leur laxisme et qu'elles ont laissé faire. Exemple du discours d'une mère : « *Ils ne voulaient pas trop aller à l'école et moi je les laissais.* »

Dès l'entrée à l'école, l'absentéisme scolaire, qu'il soit rejeté, résigné ou consenti, va affecter l'ensemble du parcours scolaire. Cet absentéisme a des répercussions sur l'ensemble des apprentissages en créant des lacunes telles des brèches aux fondements de l'édifice des apprentissages ultérieurs et vont fragiliser l'ensemble de la structure. Ainsi, l'absentéisme scolaire est un fléau qui affaiblit immédiatement et profondément les apprentissages et fragilise durablement l'ensemble de la suite des parcours scolaires. Plus l'absentéisme est important, plus cela aura des répercussions. Par ailleurs, nous considérons cet absentéisme comme un facteur participant aux faibles niveaux scolaires relevés dans le sens où les lacunes constituées créent un différentiel d'acquis des connaissances. En cas d'absentéisme, l'enfant ne se trouve pas en situation d'acquisition des connaissances créant un différentiel avec les autres élèves de la classe, difficilement rattrapable s'il n'est pas compensé. De plus, nous considérons que cet absentéisme éloigne l'enfant du monde scolaire alors même que certaines mères expriment leur difficulté à faire adhérer leur enfant à l'école. Moins les enfants vont à l'école, plus c'est difficile de s'y rendre. Nous n'avons pas investigué le rapport au savoir

et à l'école des enfants entrants dans le dispositif de placement ni le sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire. Cela pourrait constituer de nouvelles pistes de recherche.

Les mères mentionnent aussi leurs difficultés éducatives, le fait de ne pas parvenir à imposer leur autorité face à des enfants qui peuvent agir comme ils le souhaitent, des enfants qui ne réalisent pas les répercussions de leur comportement (jeux vidéo la nuit, consommation de produits illicites, sorties de l'établissement scolaire sans autorisation...).

L'absentéisme est un indicateur visible à partir duquel les parents sont interpellés. Nous évoquons le rapport de l'ODAS (2005), s'agissant des enfants en risque, qui pointe que 44% des signalements concernent le risque de nature éducative qui renvoie à des problèmes aigus de scolarisation et de socialisation.

2.1.1.5.2 La difficile acculturation scolaire des enfants : une diversité de manifestations

A la suite de l'absentéisme, apparaissent d'autres difficultés traduisant notamment une difficile acculturation scolaire des enfants entrant dans le dispositif de placement.

La deuxième difficulté citée par les mères et les AF/EE, c'est le comportement de l'enfant en classe. Les mères la relèvent pour 14% et les AF/EE pour 39,1% des enfants entrants. Deux grands types de difficulté de comportement apparaissent dans le discours des mères. Tout d'abord, la difficulté d'amener leur enfant jusqu'aux portes de l'école suivant un rythme scolaire. Puis, nous relevons la difficulté de faire en sorte que leur enfant se conforme aux attentes de l'école au sein même de la classe et intériorise la contrainte inhérente au travail scolaire en classe telle que la décrivent Develay (1996), Millet et Thin (2005) ou encore Barrère (2009). Pour Barrère, : « Le travail scolaire suppose certes toujours de se plier – au moins en apparence – aux contraintes spatiales et temporelles de l'école... » (p. 170).

Nous pouvons citer quelques exemples du discours des mères : « *Y ne voulait pas se lever pour aller à l'école. Le soir, il jouait sur ses jeux et le matin je n'arrivais pas à le réveiller.* » ; « *C'était très difficile. J'étais tout le temps convoquée à l'école mais la maîtresse me disait tout le temps la même chose, que ça n'allait pas avec le comportement de Y.* » ; « *X n'est pas perturbatrice en classe mais elle ne travaille pas en classe, elle ne fait pas d'effort.* »

Concernant les difficultés de comportement en classe, nous remarquons que ce sont plutôt les comportements qui troublent l'ordre de la classe qui sont étiquetés comme difficultés par les mères. Un enfant « calme », qui « ne parle pas beaucoup » quand bien même il a un faible niveau scolaire attire moins l'attention, ou en tout cas, entraîne moins de remarques aux parents et peut ainsi passer plus inaperçu. En reprenant les remarques des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement, nous pouvons citer plusieurs situations de difficulté de comportement en classe : des enfants agités, des enfants qui bavardent, qui ne respectent

pas les règles, qui n'écoutent pas l'enseignant, des enfants inhibés, des enfants en difficulté d'interaction avec l'enseignant (opposition, conflit, irrespect envers l'enseignant...). Pour certains enfants, le comportement observé en classe n'est que le prolongement de ce qu'ils vivent au domicile parental. Une mère qui dit : « ... *Y ne m'obéissait pas. Il avait aussi de mauvaises fréquentations.* » Les difficultés rencontrées au domicile ne s'arrêtent pas à la grille de l'établissement scolaire et continuent d'influencer le vécu de l'enfant à l'intérieur de l'établissement scolaire.

D'autres mères parlent d'enfants qui : « *n'aiment pas trop travailler ou faire leurs devoirs* » ; « *C'est Y qui n'écoute pas et ne veut pas faire ses devoirs. Il est violent en classe, il est très lent pour faire ses devoirs. Il va chez l'orthophoniste. L'écriture c'est difficile pour lui. Mais malgré tout cela, il aime bien aller à l'école. Je crois que c'est pour voir ses copains.* » ... De plus, certains enfants déjà en difficulté sur le plan scolaire refusent de faire « leurs devoirs » avec leurs mères qui elles sont bien démunies pour faire face à ces comportements de refus. Les mères relèvent également des difficultés de langage, de lecture et d'écriture.

Les mères des enfants évoquent différentes raisons pour la difficulté de certains enfants à adhérer au travail proposé en classe, soit par manque d'intérêt pour la tâche proposée, soit en raison de la difficulté de faire ce qui est demandé en classe et entraînant des réponses différentes de l'enfant, enfants plus « lents » que les autres en classe avec un rythme de progression plus lent, des enfants inhibés « *Mes enfants ont un faible niveau à l'école. Y ne parle pas beaucoup en classe.* » ; des enfants violents en classe : « *Y qui n'écoute pas et ne veut pas faire ses devoirs. Il est violent en classe...* ». Notre cadre théorique nous montre des inégalités de progression des enfants (Duru-Bellat et al., 1993 ; Cacouault-Bitaud & Œuvrard, 1995 ; Caille & Rosenwald, 2006) ainsi que des inégalités de rythme d'acquisition (Cacouault-Bitaud & Œuvrard, 1995). Ces enfants ont des rythmes de progression dans les apprentissages différents. De plus, ici encore, le manque d'intérêt pour la tâche proposée nécessiterait d'être investigué de manière subjective auprès des enfants concernés pour mieux en comprendre le sens mais interroge d'emblée le rapport au savoir et à l'école des enfants. Cela interroge également sur la manière dont les adultes accompagnent le manque d'intérêt de l'enfant.

Troisièmement, les mères relèvent des difficultés d'apprentissage pour 12% de leurs enfants et les AF/EE pour 39,1% des enfants entrants. Ici, nous ne pouvons aller au-delà de ce simple constat. Toutefois, nous pouvons soulever différentes interrogations. Nous référant à notre cadre théorique, nous nous interrogeons concernant les effets du milieu social sur les apprentissages, de la façon dont l'école répond aux enfants en difficulté d'apprentissage, sur l'aspect individuel propre à l'enfant, sa mise au travail, mais également sur le climat au domicile

et ses répercussions sur l'enfant et ses apprentissages, sur la quantité de ressources attentionnelles allouées aux apprentissages.

Quatrièmement, les mères relèvent des difficultés d'adhésion au rythme scolaire et aux tâches proposées en classe pour 22% et les AF/EE pour 21,7% des enfants entrants, ce qui rejoint certains éléments que nous avons évoqués s'agissant des difficultés de comportement. Certaines mères parlent de leur difficulté à faire adhérer leur enfant au rythme scolaire et aux tâches scolaires à réaliser en classe. Cela interroge également le sens que l'enfant donne à cette activité qu'on lui propose, à son rapport à l'école et savoir, à ses représentations, à la construction de ces représentations ou comment l'environnement façonne ces représentations. Ces données traduisent des difficultés d'acculturation au contexte scolaire général : respect de l'organisation, du règlement, des horaires, assiduité, répondre aux attentes de l'école cette-fois-ci à l'intérieur de la classe.

Les mères relèvent un retard scolaire pour 6% des enfants entrants et les AF/EE pour 17,4% d'entre eux. A cet endroit, nous ne pouvons que souligner le fossé qui sépare les représentations des mères et même des AF/EE, mais dans une moindre mesure pour ces derniers, et la mesure objective que nous avons mise en avant précédemment en nous basant sur l'âge des enfants et les normes d'âge posées par l'Education nationale. Pour les enfants entrant dans le dispositif de placement, scolarisés de la maternelle jusqu'à la fin du collège, seul 1/3 des enfants sont à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale et 2/3 présentent un retard scolaire, avec une grande disparité selon le cycle fréquenté. Ces retards scolaires sont nettement sous-évalués par les mères et les AF/EE. Peut-être qu'ils ne les voient plus, peut-être qu'ils s'y sont habitués ou peut-être que cela ne représente pas une difficulté ? Pour autant ces retards vont peser au moment de formuler des choix d'orientation.

L'accompagnement du travail scolaire au domicile représente également une difficulté, qu'elle se situe du côté du parent ou du côté de l'enfant. Les mères relèvent cette difficulté dans l'accompagnement des tâches scolaires au domicile pour 12% des enfants entrants. D'une part, certaines mères ne se sentent pas compétentes à cette tâche et de fait limitent leur pratique dans ce champ. Nous aborderons cette notion de compétence un peu plus loin. Lorsqu'elles le reconnaissent, certaines ont pu faire appel à l'étude, c'est-à-dire que cette tâche est réalisée dans l'établissement scolaire après les cours. D'autre part, certains enfants refusent de faire ces tâches avec leur mère. Cette tâche n'est donc plus réalisée du fait du parent mais de l'enfant. Ainsi, les tâches scolaires à réaliser au domicile sont aussi source d'inégalité comme nous l'avons relevé dans notre cadre théorique (Barrère, 2009). Certaines

mères essaient d'amener leur enfant à réaliser leur travail scolaire à faire au domicile à l'étude, donc à l'école après la journée de classe. D'autres se résignent devant leur enfant ; ce qui a pour conséquence l'absence d'accompagnement du travail scolaire en dehors de la classe, ce qui, quelle que soit la teneur de cet accompagnement, est source d'inégalité. Ainsi, pour ces enfants, « l'espace d'apprentissage hors de la classe » se réduit.

D'autres difficultés sont mentionnées telles que des difficultés de langage, de non scolarisation ou encore financières des parents à assumer les frais relatifs à la scolarité de leur enfant. Celles-ci sont mentionnées moins fréquemment.

Ainsi, les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement à l'ASE reconnaissent des difficultés sur le plan scolaire avant l'admission dans placement. Les remarques qu'elles ont formulées donnent un éclairage sur une réalité plus complexe. Les mères font part de leur difficulté à infléchir ces difficultés alors qu'elles ont compris l'enjeu de cette question. Face à cela, elles adoptent plusieurs réactions : laisser faire l'enfant, abandonner, continuer dans de vaines tentatives de raccrocher leur enfant au rythme de l'école. Dans ce contexte, elles parlent également du malaise consécutif ressenti face au corps enseignant qui peut les charger de reproches sans forcément leur faire de proposition d'aide. En réponse, certaines mères en arrivent à une certaine forme d'évitement de ce contact, lorsqu'elles le peuvent.

Finalement derrière ces difficultés mentionnées se trouve la difficulté pour une majorité des mères de faire adhérer leur enfant à la culture scolaire et aux attentes de l'école. Les mères comprennent l'intérêt d'agir, de faire, sans toutefois maîtriser le savoir-faire. Nous voyons dans le discours des mères combien le fait de ne pas y arriver est une source de préoccupation.

Dans le discours des mères, nous repérons également la résistance de certains enfants à cette acculturation scolaire : fugue, ruse, refus de se lever, contestation ouverte, contestation muette... L'enfant est aussi bel et bien un « acteur » de son parcours et qui « n'a pas toujours conscience de son pouvoir et il ne s'en sert pas toujours à son avantage » (Perrenoud, 1994/2013, p. 98). Certaines mères sont dans l'incapacité de répondre à ces formes de résistance, voire de rejet.

A ce stade de l'analyse des parcours scolaires des enfants à l'entrée dans le dispositif de placement, en plus des retards scolaires que nous avons mentionnés, nous retenons que ces enfants présentent une série de difficultés concomitantes. La première évoquée est l'absentéisme scolaire, vient ensuite le comportement de l'enfant en classe, puis les difficultés d'apprentissage, les difficultés d'adhésion au rythme scolaire et aux tâches proposées en

classe, les difficultés des mères dans leur accompagnement des tâches scolaires à réaliser au domicile. D'autres difficultés sont mentionnées dans une moindre mesure telles que des difficultés de langage, de scolarisation, que nous avons développées au début de cette partie, et des difficultés financières des parents à accompagner leur enfant dans leur orientation scolaire.

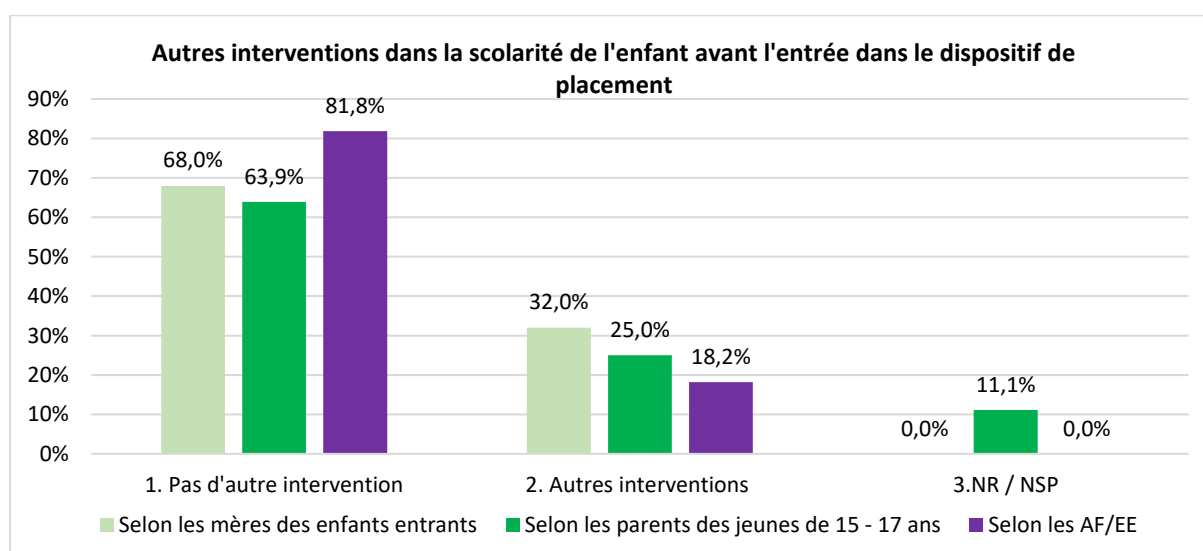
Ces difficultés répertoriées avant l'entrée dans le dispositif de placement participent à la faiblesse de la scolarité générale des enfants relevée en protection de l'enfance. Quand bien même nous comprenons mieux le contexte d'apparition de ces difficultés scolaires au travers de la difficulté de certaines mères à faire adhérer leur enfant à la culture scolaire conjuguée à l'action de l'enfant en retour, le résultat est que, en plus des retards scolaires que nous avons relevés, ce sont donc majoritairement des enfants en difficulté d'acculturation scolaire qui entrent dans le dispositif de placement. Ce rapport de résistance de l'enfant à la culture scolaire constitue une difficulté supplémentaire qui pèse sur son parcours scolaire.

Nous allons à présent aborder les réponses de l'environnement face aux difficultés rencontrées.

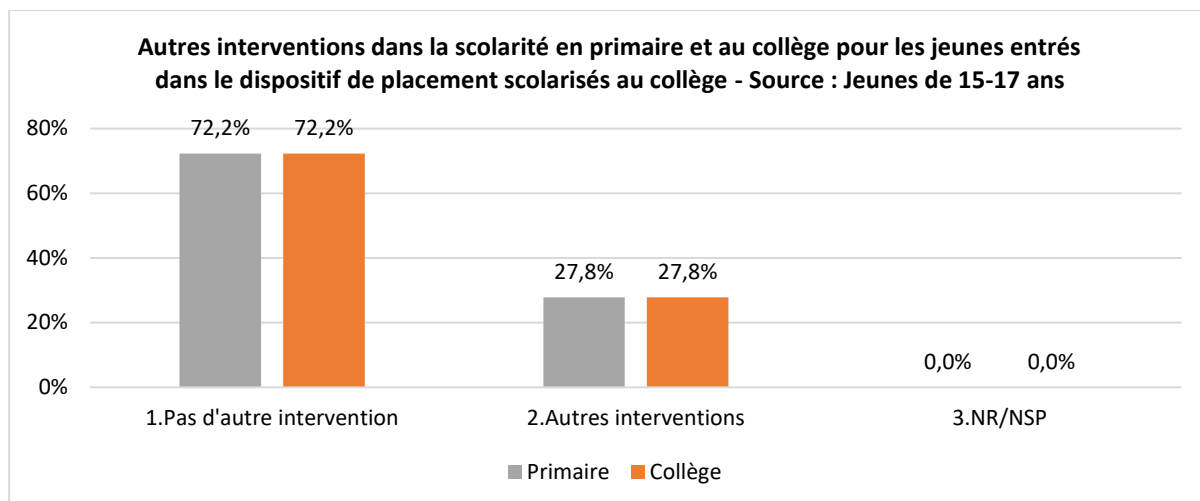
2.1.2 Des aides complémentaires insuffisantes pour la scolarité

Nous avons souhaité connaître les réponses apportées par l'environnement suite aux difficultés repérées et ce avant l'entrée dans le dispositif de placement.

-Autres interventions dans la scolarité avant l'entrée dans le dispositif de placement



Nous avons aussi considéré le point de vue des jeunes de 15 – 17 ans concernant leur situation avant l'entrée dans le dispositif de placement et les résultats concordent avec nos premiers résultats.



32% des mères des enfants entrants, 25% des parents des jeunes de 15 – 17 ans, 18,2% des AF/EE et 27,8% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent des interventions complémentaires pour la/leur scolarité avant l'entrée dans le dispositif de placement.

Nous avons réalisé un tableau de contingence afin de repérer à qui profite ces interventions complémentaires à la scolarité. Nous avons considéré la représentation des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

Niveau scolaire et autres interventions

Autres interventions	Niveau scolaire			Total
	Faible	Moyen	Elevé	
Pas d'autre intervention	10	15	6	31
Autres interventions	16	0	0	16
Total	26	15	6	47

Nos résultats montrent que près de 1/3 des enfants entrant dans le dispositif d'hébergement ASE bénéficie d'une intervention complémentaire pour les aider dans leur scolarité.

L'activation d'interventions complémentaires pour la scolarité bénéficie exclusivement aux enfants avec un faible niveau scolaire. Cependant, ces aides restent insuffisantes. En effet, si 16/26 enfants ayant un faible niveau scolaire bénéficient d'une intervention complémentaire dans leur scolarité, ils sont 10/26 à avoir un faible niveau scolaire sans bénéficier d'une aide complémentaire.

Précédemment, nous avons donc mis en avant que plus de 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE présentent des difficultés sur le plan scolaire, que ce soit des difficultés de niveau scolaire, de comportement en classe ou les deux combinés. Pour

autant, ils ne sont qu'1/3 à bénéficier d'une intervention complémentaire pour les aider, ce qui signifie qu'environ 1/3 se trouve en difficulté sur le plan scolaire et ne bénéficie d'aucune aide complémentaire.

Le discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement renseigne sur ce que l'école leur a proposé en cas de difficulté de leur enfant sur le plan scolaire et indique une diversité de mesures : SEGPA, ULIS, AVS, IME, MFR, RASED, ITEP⁴, l'étude après la classe, du soutien scolaire, classe relais. L'école a aussi par ailleurs orienté les mères vers des professionnels tels que des pédopsychiatres, des psychologues, des orthophonistes... En ce sens, l'école a activé des formes d'aide pour certains enfants dont elle a repéré les difficultés. Nous pouvons aussi interroger les limites du champ de compétence de l'école avec l'exemple rapporté par une mère qui indique qu'au vu des difficultés de son enfant, l'école a proposé à son enfant de faire son travail à l'étude mais que son enfant refuse d'y aller. De là, cette mère reproche que l'aide proposée repose sur le volontariat et que, pour elle, il aurait fallu contraindre son enfant à y aller. Cet exemple souligne un malentendu parent / école. Une proposition d'aide n'est pas une obligation d'aide et où par ailleurs, l'enfant fait valoir sa marge de manœuvre comme nous le voyons.

Les mères indiquent par ailleurs une différence de prise en compte des difficultés repérées selon l'enseignant. Selon elles, les enseignants ne réagissent pas tous de la même façon devant des difficultés observées. Ces différences tiennent en la personne propre de l'enseignant.

De plus, dans certaines situations, les mères parlent d'un parcours de solitude de devoir aller chercher de l'aide par elles-mêmes ou de devoir faire face aux difficultés de leur enfant seules. Nous rajoutons que dans le département d'expérimentation, lorsqu'une aide ou une orientation est obtenue, selon l'orientation (orthophonie, IME...), certaines peuvent prendre plusieurs mois avant leur mise en place. L'effet du contexte est indépendant des parents et a aussi son influence avec laquelle il faut composer. Par exemple, obtenir une prise en charge orthophonique peut prendre jusqu'à un an et demi lorsque le professionnel accepte encore des personnes sur sa liste d'attente. Ce même délai d'attente est aussi noté pour les orientations en IME selon la nature de la demande, le profil de l'enfant, l'offre de places disponibles et cela peut prendre des mois, voire des années. En attendant le temps passe, les difficultés s'accumulent et les parents et l'école font avec, selon leurs moyens pas ou plus adaptés.

⁴ Les sigles utilisés se trouvent en p. 15

2.1.3 Synthèse

Nous observons les premières fragilités de parcours scolaires dès les premières années de fréquentation de l'école.

A l'entrée dans le dispositif de placement ASE, quel que soit leur âge à l'admission, entre 13,3% et 17,4% des enfants n'ont pas bénéficié des trois années de fréquentation de la maternelle ou encore du CP.

75% des enfants en âge d'être scolarisés, du CP à la 3^{ème}, se trouvent en classe type, 8,9% en classe adaptée, 14,3% en classe spécialisée et 1,8% sont déscolarisés.

A l'entrée dans le dispositif de placement le niveau scolaire des enfants est estimé majoritairement faible à moyen. Toutefois, nous avons aussi vu que cette appréciation générale recouvre une grande disparité plus l'enfant avance dans sa scolarité.

Le niveau est considéré plutôt moyen dans les premières classes d'école en maternelle et diminue plus l'enfant accède au niveau supérieur, si bien qu'au collège, les enfants ont très majoritairement un faible niveau scolaire alors qu'en maternelle, ils étaient majoritaires à avoir un niveau scolaire moyen. Nous assistons à une baisse significative du niveau scolaire entre le primaire et le collège. C'est surtout la sévérité de cette accélération relevée dans nos données qui interpelle qui laisse entrevoir une suite de parcours scolaires aux débouchés restreints pour les jeunes scolarisés au collège entrant dans le dispositif de placement.

De même, les retards scolaires s'accroissent. Nos données montrent que seul 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement est à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale. Cependant, derrière ce chiffre global se cache une forte disparité selon les cycles fréquentés. Ainsi, près de 70% en maternelle sont à l'heure ou en avance, pour descendre à 48% à l'école élémentaire, enfin chuter à 6,4% au collège.

Nos résultats montrent qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, 2/3 des enfants présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire, que ce soit, de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Seul environ 1/3 des enfants entrants est décrit comme ne présentant aucune difficulté. Nos résultats ont permis d'affiner ces difficultés rencontrées. L'absentéisme scolaire est l'une des premières difficultés citées. Il représente un fléau qui affaiblit immédiatement et profondément les apprentissages et fragilise durablement l'ensemble de la suite du parcours scolaire. Ensuite, d'autres difficultés sont mentionnées, la plupart traduisant la difficulté des mères dans le processus d'acculturation scolaire de leur enfant mais également des rythmes d'acquisitions des connaissances plus lents que les autres élèves de la classe ou encore des difficultés d'apprentissage.

Face à cette situation, nous relevons l'activation d'interventions complémentaires pour la scolarité avant même l'entrée dans le dispositif de placement dans près de 1/3 des situations. Ces interventions sont adressées exclusivement aux enfants avec un faible niveau

scolaire. Cependant, en volume ces interventions restent insuffisantes au regard de l'ampleur des difficultés présentes. Ainsi, environ 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE présentent déjà des difficultés scolaires mais ne bénéficient d'aucune mesure d'aide complémentaire à ce sujet.

Nous observons différentes mobilisations maternelles face à ces difficultés allant du laisser-faire à la vive mobilisation, avec les moyens qu'elles ont, la connaissance qu'elles ont du système éducatif et des aides mobilisables, mais aussi avec leurs ressources personnelles à faire face aux difficultés qui se présentent et se développent. Nous développerons davantage ces pratiques familiales un peu plus loin.

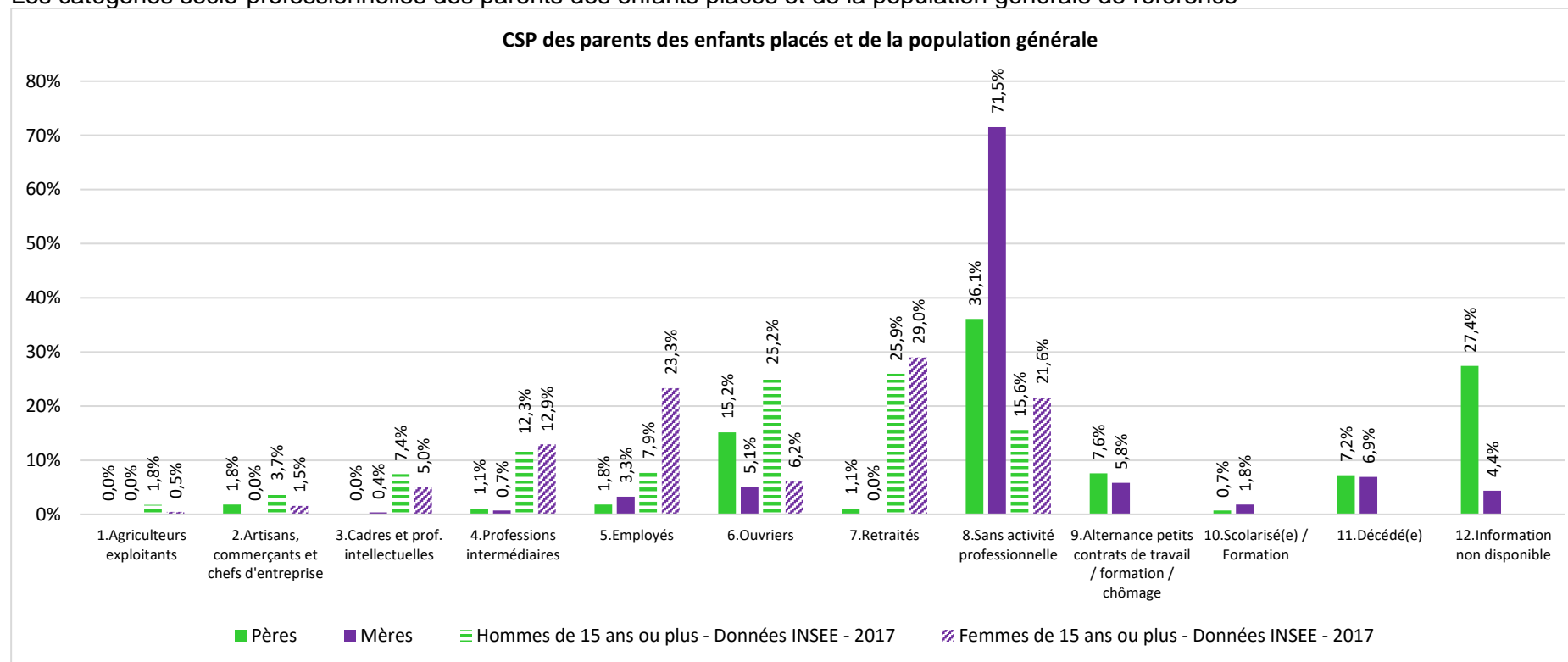
C'est dans cette situation scolaire générale que les enfants entrent dans le dispositif de placement. Après avoir étudié les parcours scolaires en eux-mêmes, nous pouvons à présent étudier leur contexte d'apparition.

2.2 Chapitre 2. Un milieu d'origine éloigné de l'école

Dans notre cadre théorique général explicatif des inégalités scolaires, nous vu que l'appartenance sociale y occupait une place centrale. Avec les études réalisées, nous savons déjà que les familles d'origine des enfants placés appartiennent plutôt à un milieu défavorisé, représenté par un fort taux d'inactivité. Nous nous sommes appuyée sur l'appréhension du monde populaire proposée par Périer (2010) qui prend en compte la combinaison des deux variables, que sont la position sociale et le niveau de diplôme du ou des parents vivant avec l'enfant, pour saisir au plus près le rapport à l'école du monde populaire et les différentes formes du lien entre l'école et ce milieu. Nous précisons que nous n'avons pas demandé les revenus des ménages. La spécificité des configurations des familles en protection de l'enfance nous a amenée à également considérer la place des conjoints des parents, présents dans les situations.

2.2.1 Un statut d'inactif dominant

Les catégories socio-professionnelles des parents des enfants placés et de la population générale de référence



Source : La totalité des référents ASE sur un territoire d'action sociale, soit 9 référents. Source INSEE – Chiffres de 2017 pour le département concerné

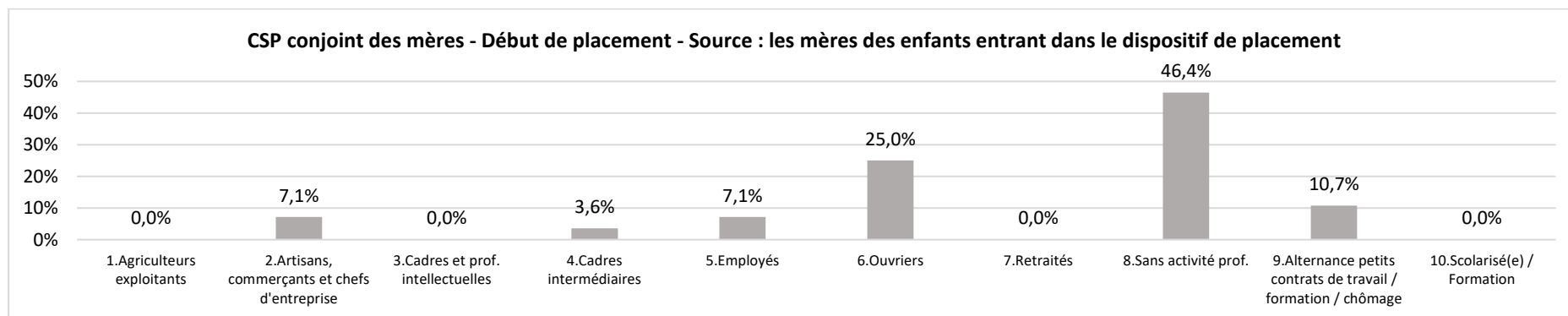
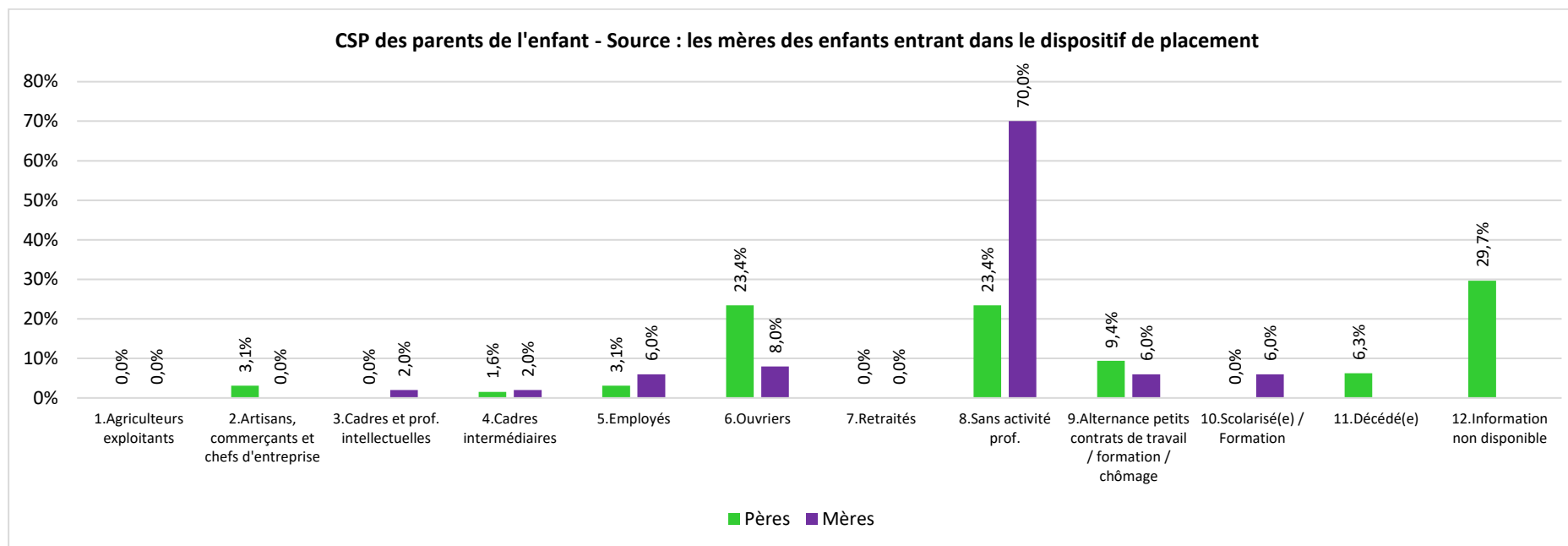
Ce territoire d'action sociale prend en charge 367 enfants dans le cadre du placement et de l'accueil provisoire. Nous recensons 277 pères et 274 mères pour cet échantillon. Précisions concernant les catégories :

9. Alternance de petits contrats de travail / formation / chômage sur au moins les douze derniers mois au moment du recueil des données. Les emplois occupés se retrouvent majoritairement, voire exclusivement dans les catégories 6. Ouvriers et 5. Employés.

10. Scolarisé(e) / Formation sur au moins les douze derniers mois au moment du recueil des données.

12. Information non disponible. Cette catégorie comprend une diversité de situations : père inconnu du service, parent absent depuis au moins un an et n'ayant plus de contact avec le service, parent incarcéré, parent refusant tout contact avec le service.

Les catégories socio-professionnelles des parents des enfants placés selon les mères des enfants à l'entrée dans le dispositif de placement



Avec l'analyse d'une coupe d'un échantillon d'enfants placés, nous avons pu, de source exacte au travers des référents ASE, renseigner avec précision la situation professionnelle de leurs parents. Nous avons par ailleurs mis nos données en perspective avec celles de l'Insee concernant le département d'expérimentation.

Nos résultats montrent la surreprésentation des parents sans activité professionnelle, ce qui caractérise en premier lieu notre échantillon, soit 71,5% des mères et 36,1% des pères. Puis l'appartenance des parents aux catégories des ouvriers puis des employés. De plus, l'absence des pères dans 27,4% des situations est un élément saillant que nous reprendrons un peu plus loin.

Les recherches réalisées indiquent que les enfants placés proviennent majoritairement de milieu social défavorisé. Sécher (2008) rappelle que : « ... les études sociologiques mettent en évidence qu'en moyenne 80 % des parents d'enfants placés appartiennent aux couches sociales les plus défavorisées. » Selon Dregan et Gulliford (2012), les enfants relevant du placement proviennent d'un milieu familial avec un statut socio-économique moindre en comparaison avec les enfants qui ne sont pas placés. Nos résultats rejoignent ceux de Potin et Madec (2007) concernant le taux d'inactivité des mères à 69,2% (71,5% pour nous) mais s'éloignent s'agissant de celui des pères où les auteurs notent 17,3% alors que nous relevons 36,1% (p.43).

Les parents des enfants relevant du dispositif de placement ASE représentent en premier lieu une population éloignée du marché du travail, et lorsqu'elle y a accès, cette population occupe des postes principalement appartenant à la catégorie des ouvriers ou d'alternance de contrats de travail précaires. Le taux d'activité est légèrement meilleur pour les conjoints des mères dans les situations où ils sont présents, mais le taux d'inactivité reste néanmoins très marqué, à 46,4%.

La comparaison avec les chiffres de l'Insee au niveau départemental montre un écart considérable concernant le statut d'activité / sans activité professionnelle. Lorsque 21,6% des femmes du département de 15 ans ou plus non scolarisées sont sans activité professionnelle, ce sont 71,5% des mères des enfants placés qui sont dans cette situation, soit un écart de 49,9 points en défaveur de ces dernières. Cet écart se réduit pour les hommes, mais reste important, où 15,6 % des hommes du département de 15 ans ou plus non scolarisés sont sans activité professionnelle, ce sont 36,1% des pères des enfants placés qui sont dans cette situation, soit un écart de 20,5% points en défaveur de ces derniers. Le taux de chômage en 2017 dans le département concerné est de 15,9%. 15,5% des hommes et 16,3% des femmes sont au chômage. Le taux de chômage en France (hors Mayotte) pour cette même période est de 9,4% de la population active.

25,2% des hommes du département de 15 ans ou plus non scolarisés sont ouvriers, contre 15,2% des pères des enfants placés, soit un écart de 10 points.

23,3% des femmes du département de 15 ans ou plus non scolarisées sont employées, contre 3,3% des mères des enfants placés, soit un écart de 20 points.

7,6 % des pères et 5,8 % des mères des enfants placés alternent des petits contrats de travail pour des emplois se retrouvant majoritairement voire exclusivement dans les catégories des ouvriers et des employés, des périodes de formation et des périodes traduisant une précarité de leur situation professionnelle.

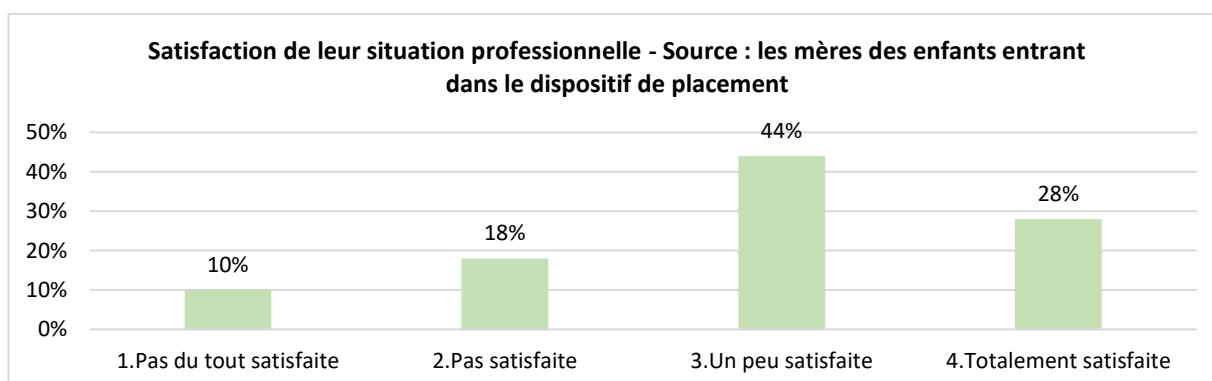
La situation professionnelle des conjoints des mères apparait meilleure que celle des mères, pour autant le taux d'inactivité reste important, soit à 46,4%. La catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise est davantage représentée, soit à 7,1%, de même que celle des cadres intermédiaires à 3,6%.

L'état de la recherche attribue à l'origine sociale un poids déterminant dans la construction des inégalités scolaires, que ce soit pour Bourdieu et Passeron (1964, 1970, 1979, 1980) ou encore Le Pape et Van Zanten (2009) pour lesquelles l'origine sociale est l'un des facteurs les plus visibles des inégalités scolaires, ou pour Boudon (2000) qui considèrent l'origine sociale comme un facteur déterminant des inégalités scolaires. Les inégalités scolaires se construisent en premier lieu dans le milieu social de l'enfant et que l'école ne vient que confirmer par la suite.

Avec statut d'inactivité dominant, le reste de l'activité se répartissant principalement dans les catégories des ouvriers puis d'alternance de petits contrats de travail et enfin des employés, la situation professionnelle des parents des enfants placés constitue un désavantage majeur pour la scolarité de leur enfant.

Nous avons souhaité savoir ce que les mères des enfants entrants pensaient de leur situation professionnelle. Nous leur avons demandé si elles en étaient satisfaites.

Satisfaction de leur situation professionnelle



Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE sont plutôt satisfaites de leur situation professionnelle. 28% sont totalement satisfaites de leur situation professionnelle, 44% sont plutôt satisfaites, enfin seules 28% d'entre elles disent leur insatisfaction à ce sujet.

Nous avons souhaité savoir davantage sur cette distribution des satisfactions en réalisant un tableau de contingence. Nous avons repris les mêmes catégories de nos graphiques. Deux principales questions déjà nous animent. Que disent les mères de leur situation d'inactivité ? Qui sont les mères totalement satisfaites de leur situation professionnelle ?

Satisfaction de la situation professionnelle et catégorie socio-professionnelle

Catégories socio-professionnelles	Satisfaction situation professionnelle				Total
	Pas du tout satisfaite	Pas satisfaite	Un peu satisfaite	Totalement satisfaite	
3.Cadres et prof. intellectuels	0	0	0	1	1
4.Cadres intermédiaires	0	1	0	0	1
5.Employés	0	0	0	3	3
6.Ouvriers	0	0	1	3	4
8.Sans activité prof.	5	8	20	2	35
9.Alternance petits contrats de travail/ formation / chômage	0	0	0	3	3
10.Scolarisé(e) / formation	0	0	1	2	3
Total	5	9	22	14	50

Premièrement, nous pouvons dire que les mères totalement satisfaites de leur situation professionnelle sont majoritairement celles qui sont en activité professionnelle, soit 10/14. La totale satisfaction donc profite nettement aux mères en activité.

Deuxièmement, les mères sans activité professionnelle indiquent majoritairement une satisfaction modérée de leur situation professionnelle, soit 20/35. Nous n'avons pas inclus les situations de handicap dans nos données. Néanmoins, nous considérons cette satisfaction, quand bien même celle-ci est modérée comme un aspect qui n'aide pas, au moins implicitement, leur enfant à se diriger vers une activité professionnelle. A l'inverse, 13/35 des mères sont insatisfaites de cette situation.

Nous pouvons donc conclure que si la situation d'activité est nettement une source de totale satisfaction, pour autant, la situation d'inactivité peut, par ailleurs, majoritairement susciter une satisfaction modérée chez les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

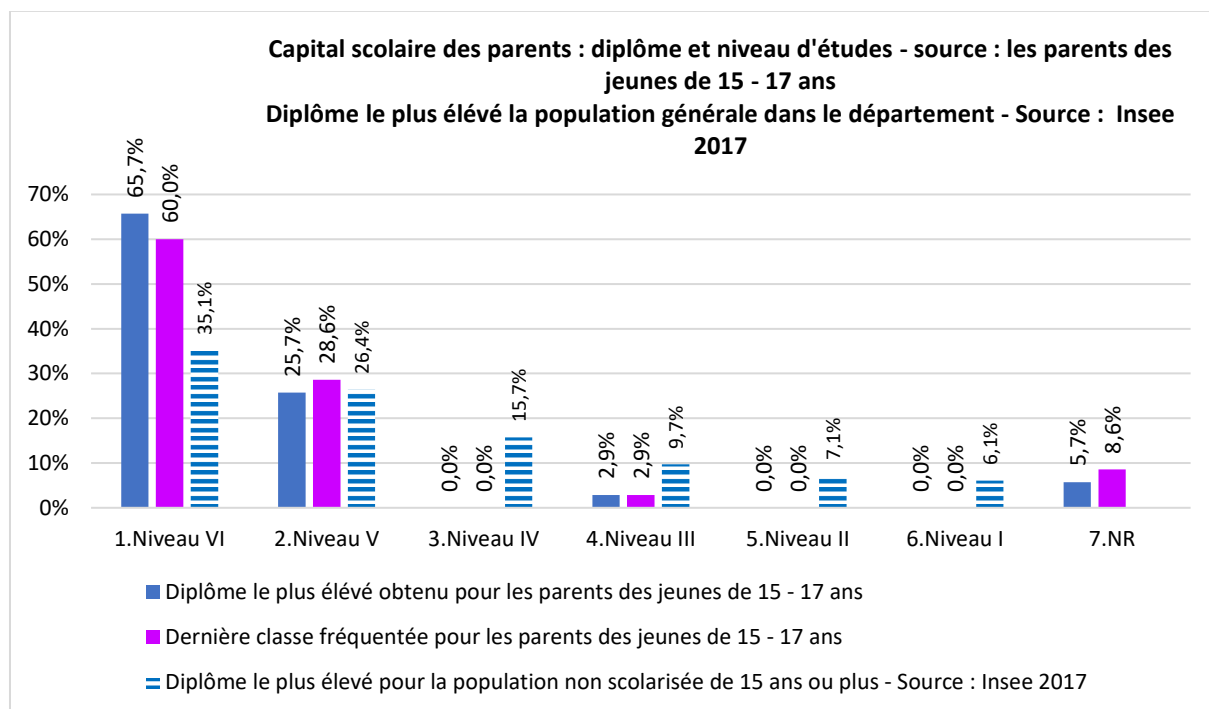
Nous pouvons à présent nous intéresser au capital scolaire des parents et conjoints.

2.2.2 Un faible capital scolaire

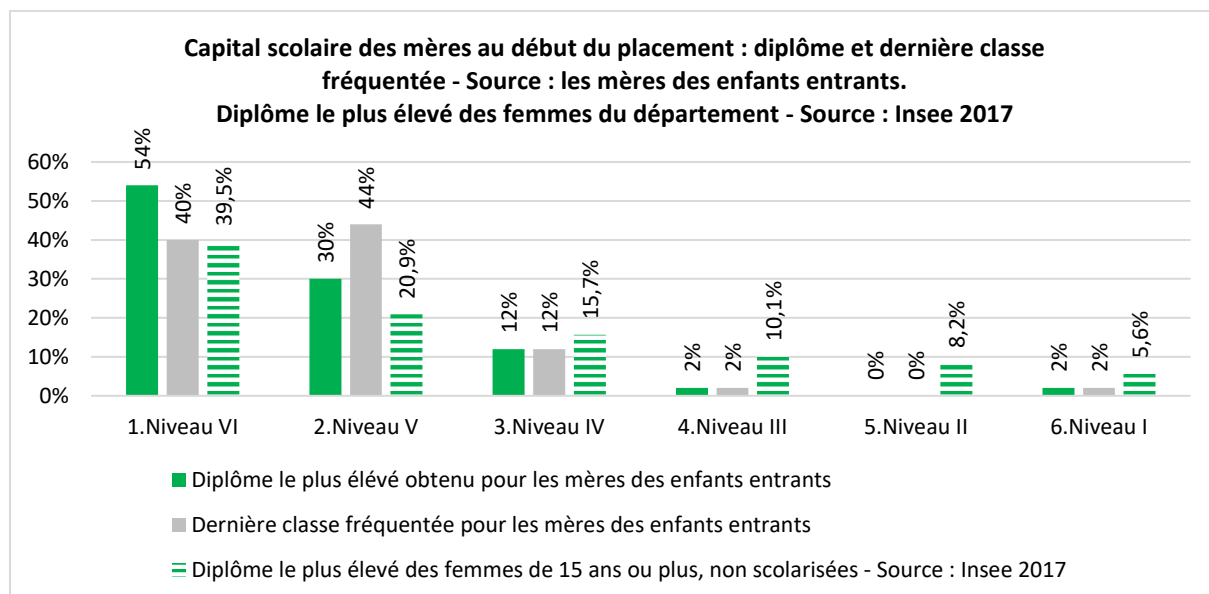
Nous avons souhaité approfondir notre connaissance des caractéristiques du milieu d'origine en renseignant le capital scolaire des parents des enfants placés et de leurs conjoints. Nous l'avons comparé aux données de la population générale de référence.

-Diplôme le plus élevé obtenu, dernière classe fréquentée et âge de fin d'études

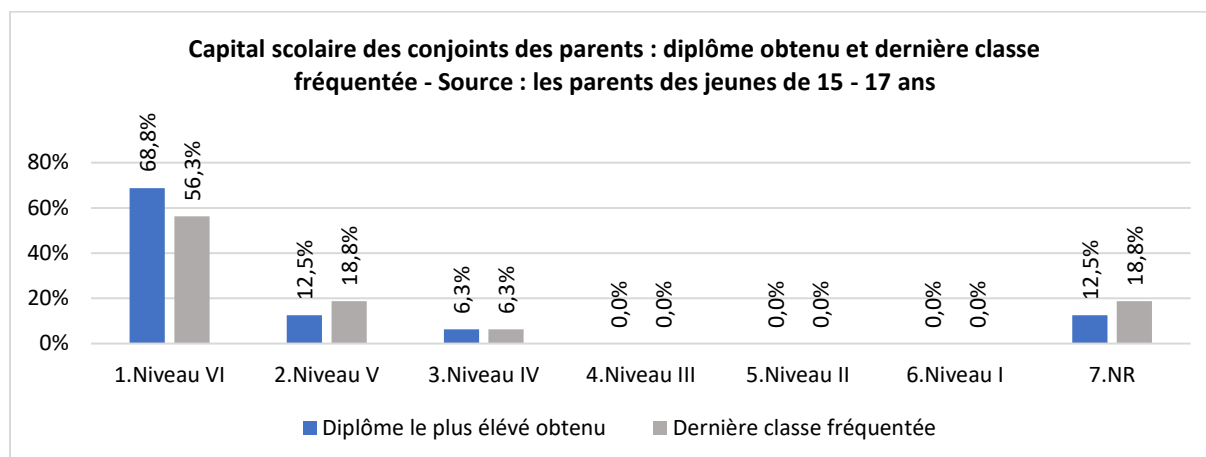
Capital scolaire des parents des jeunes de 15 – 17 ans – Diplôme et niveau d'études



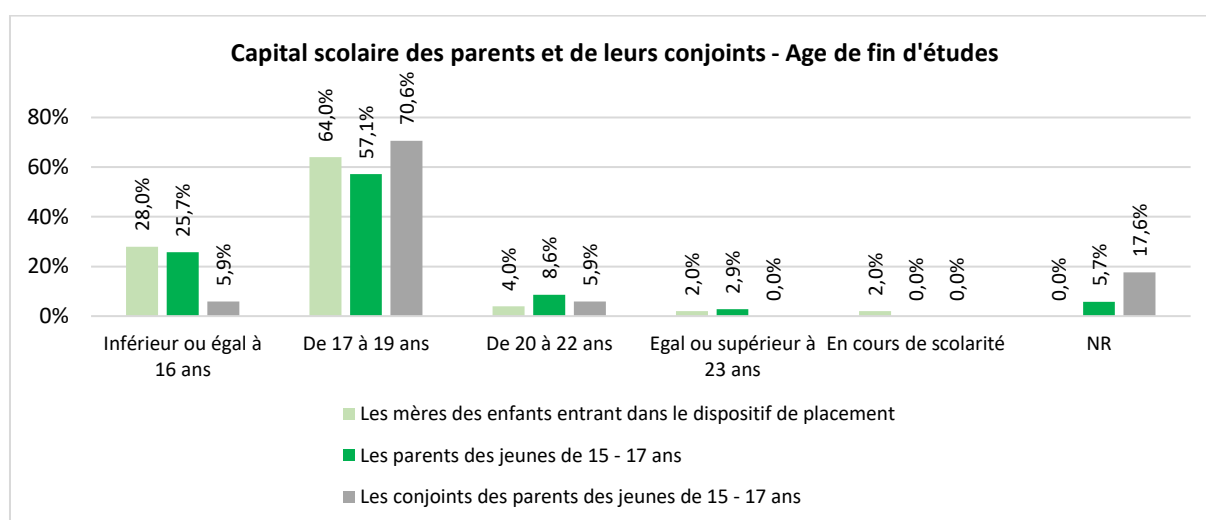
Capital scolaire des mères des enfants entrant - Diplôme et niveau d'études



Capital scolaire des conjoints des parents - Diplôme et niveau d'études



Capital scolaire des parents et des conjoints – Age de fin d'études



Nos résultats montrent que les parents des enfants placés présentent un très faible capital scolaire, tout comme pour leurs conjoints : faible niveau de diplôme, la distribution de la dernière classe fréquentée suivant de manière relativement proche la distribution du niveau de diplôme, âge de fin d'études relativement bas. 91,4% des parents des jeunes de 15-17 ans et 84% des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement ont un diplôme inférieur ou égal au niveau V (CAP ou BEP, sortie de 2nd cycle général et technologique avant l'année de terminale). 92% des mères des enfants entrant dans le dispositif et 82,8% des parents des jeunes de 15-17 ans ont terminé leurs études avant l'âge de 20 ans dont, respectivement, 28% et 25,7% avant même l'âge de 16 ans.

En comparaison avec les chiffres de l'Insee (2017), 65,7% des parents des jeunes de 15 – 17 ans ont un diplôme le plus élevé de niveau VI, contre 35,1% de la population générale, soit un écart de 30,6 points. Cet écart se réduit de moitié lorsque nous considérons uniquement les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement. 54% des mères ont un diplôme

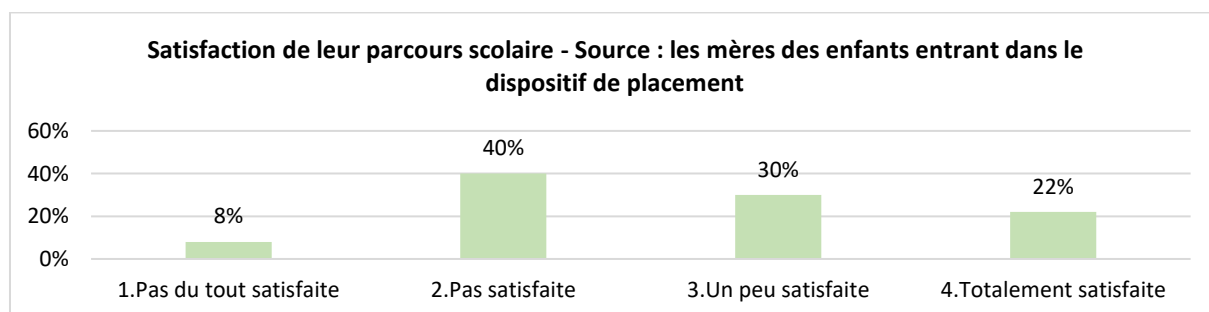
le plus élevé de niveau VI, contre 39,9% pour les femmes du département, soit un écart de 14,5 points. Cette comparaison de capital scolaire traduit une situation plus défavorable pour les parents des enfants placés par rapport à la population générale. Cet écart se réduit d'une part pour les femmes et d'autre part pour une situation à l'heure actuelle, en 2020, que nous pouvons comprendre par un effet de genre et un effet de génération, les niveaux de diplôme augmentant.

Ces données informent sur plusieurs aspects. Le premier est le très faible capital scolaire des parents des enfants placés, ce qui rend aussi compte de leur distance par rapport à l'institution scolaire. D'autre part, la comparaison avec les chiffres départementaux montre une population défavorisée par rapport à la population générale sur cet aspect. Cela constitue un désavantage supplémentaire pour la scolarité des enfants placés en protection de l'enfance.

Tout comme pour la satisfaction de leur situation professionnelle, nous avons demandé aux mères des enfants entrant dans le dispositif si elles étaient satisfaites de leur propre parcours scolaire.

-Satisfaction de leur propre scolarité

Satisfaction de leur propre parcours scolaire – Les mères des enfants entrants



Nos résultats indiquent que 52% des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement disent être plutôt à totalement satisfaites de leur parcours scolaire. 48% des mères n'en sont pas satisfaites. Il nous a paru intéressant d'en savoir davantage sur le rapport des parents, ici des mères, avec leur propre scolarité lorsqu'ils sont en position de s'occuper de la scolarité de leur enfant.

S'attachant aux représentations des mères, nous observons que, tout en disposant d'un faible capital scolaire, les mères entretiennent un rapport de satisfaction plutôt mitigé avec leur scolarité. En considérant leurs remarques complémentaires, nous comprenons que ce rapport s'appuie davantage sur l'appréciation de ce qui a été réalisé dans les faits, c'est-à-dire sur le concret mesurable, que sur l'appréciation de ce qui aurait pu être réalisé dans l'absolu

ou sur les possibilités imaginées qui sont plus difficilement appréhendables. Nous pouvons nous interroger sur cette appréhension de leurs parcours scolaires. Est-ce une façon de se contenter de ce qu'elles ont avec l'idée que le peu qui est acquis est toujours acquis ? Est-ce une façon de se protéger d'une blessure narcissique de ne pas avoir pu obtenir davantage ? Ou d'autres hypothèses ?

Nous avons souhaité en savoir davantage sur cette distribution des satisfactions des parcours scolaires. Nous avons croisé les variables diplôme obtenu avec la satisfaction du parcours scolaire.

Diplôme obtenu et satisfaction du parcours scolaire

Diplôme obtenu	Satisfaction du parcours scolaire				Total
	Pas du tout satisfaite	Pas satisfaite	Un peu satisfaite	Totalement satisfaite	
1.Niveau VI	3	15	7	2	27
2.Niveau V	1	4	6	4	15
3.Niveau IV	0	1	2	3	6
4.Niveau III	0	0	0	1	1
6.Niveau I	0	0	0	1	1
Total	4	20	15	11	50

18/27 des mères ayant un diplôme de niveau VI sont insatisfaites de leurs parcours scolaires, soit les 2/3 de ce groupe. Nous pouvons également dire que le degré de satisfaction augmente du niveau VI au niveau V, puis du niveau V et au niveau IV. Le niveau V (CAP/BEP) est intéressant à étudier car si 1/3 de ce groupe s'estime insatisfait de leur parcours scolaire, plus de 1/3 se dit modérément satisfait et près de 1/3 est totalement satisfait. S'agit-il là d'un pallier significatif dans l'obtention de diplôme ? Nos données sont trop faibles pour aller au-delà de ces premières remarques mais aussi parce notre population reste exceptionnellement représentée dans les niveaux supérieurs. Quoi qu'il en soit, nous pouvons retenir que le degré de satisfaction augmente avec le niveau de diplôme obtenu même si ces derniers dépassent rarement le niveau IV. Cela pourrait représenter un avantage dans l'accompagnement de la scolarité des mères en accordant de la valeur au diplôme.

De même, nous avons souhaité en savoir davantage sur la satisfaction des parcours scolaires exprimée par les mères et leur âge de fin d'études.

Comparaison âge de fin d'études et satisfaction du parcours scolaire chez les mères des enfants entrants

Age de fin d'études	Satisfaction du parcours scolaire				Total
	Pas du tout satisfaite	Pas satisfaite	Un peu satisfaite	Totalement satisfaite	
15	1	3	0	0	4
16	1	7	0	2	10
17	2	5	4	1	12
18	0	4	7	2	13
19	0	1	3	3	7
20	0	0	1	0	1
22	0	0	0	1	1
27	0	0	0	1	1
En cours de scolarité	0	0	0	1	1
Total	4	20	15	11	50

Les degrés d'insatisfaction sont uniquement représentés pour un âge de fin d'études inférieur ou égal à 19 ans et concernent 24/50 des mères, soit presque la moitié. Bien que très faiblement représentée, nous pouvons remarquer que la modalité « Totalement satisfaite » est davantage représentée lorsque l'âge de fin d'études augmente. Ainsi, nous relevons que chez les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement, le degré de satisfaction du parcours scolaires augmente par ailleurs avec l'augmentation de l'âge de fin d'études.

De plus, de même que précédemment où le niveau de diplôme V (CAP/BEP) semblait représenter un pallier subjectif de satisfaction positive majoritaire, l'âge de « 18 ans » semble également représenter un pallier à partir duquel les degrés de satisfaction des parcours scolaires passent majoritairement du côté positif, et progresse plutôt par pallier. Autrement dit, à partir de l'âge de 18 ans, la satisfaction des parcours scolaires augmente progressivement en même temps que l'âge de fin d'études. Nous gardons à l'esprit ces deux observations et regarderons si elles apparaissent ultérieurement.

2.2.3 Synthèse

Les enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent en grande majorité d'un milieu socio-culturel défavorisé. Ce milieu est marqué en premier lieu par un taux d'inactivité prédominant des parents et de leurs conjoints lorsqu'ils sont présents, et même un taux écrasant d'inactif pour les mères. En second lieu, l'activité des parents est principalement répartie dans les catégories socio-professionnelles peu favorisées telles que les ouvriers ou encore alternant de petits contrats de travail précaires. Nos données montrent

un écart significatif de la répartition en CSP des parents des enfants placés par rapport à la population générale sur le département de référence. Parallèlement à cela, les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement indiquent être plutôt satisfaites de leur situation professionnelle. En approfondissant ces données, nous avons vu que si la situation d'activité est nettement une source de totale satisfaction, pour autant, la situation d'inactivité peut, par ailleurs, susciter une satisfaction modérée chez les mères de ce groupe.

En outre, nous avons mis en avant le très faible capital scolaire des parents des enfants accueillis dans le dispositif de placement ainsi que de leurs conjoints. La comparaison avec les chiffres départementaux montre une population nettement défavorisée par rapport à la population générale sur cet aspect.

Les théories générales des inégalités scolaires mettant en avant l'appartenance sociale dans la genèse des inégalités prennent ici tout leur sens. Cette situation que nous avons présentée constitue un désavantage réel pour la scolarité des enfants qui entrent par la suite dans le dispositif de placement.

Par ailleurs, chez les mères, la satisfaction de leurs parcours scolaires croisée avec les variables du diplôme le plus élevé obtenu et l'âge de fin d'études semble mettre à jour un pallier subjectif de satisfaction. En effet, le niveau de diplôme V (CAP/BEP) et l'âge de fin d'études « 18 ans » représentent des seuils à partir desquels les degrés de satisfaction des parcours scolaires passent majoritairement du côté positif, et continuent leur progression positive.

Nous pouvons poursuivre notre investigation en nous attardant à présent sur les représentations et les pratiques familiales d'accompagnement à la scolarité.

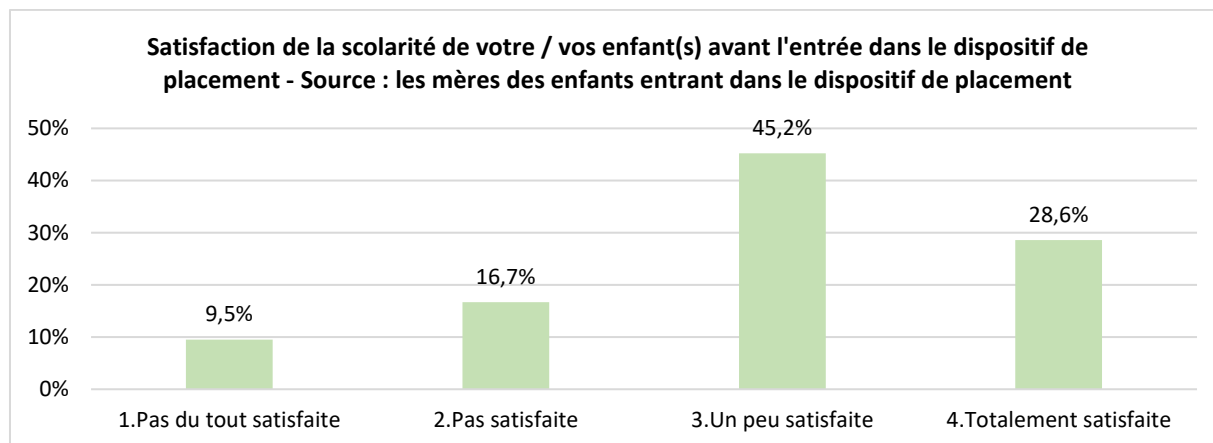
2.3 Chapitre 3. Des représentations aux pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité

A présent que nous avons décrit les parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, précisé leur appartenance sociale en spécifiant les catégories socio-professionnelles et le capital scolaire de leurs parents, nous pouvons maintenant nous intéresser aux représentations et aux pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité.

2.3.1 Une satisfaction mesurée de la scolarité de leur enfant

Après avoir présenté les parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, nous souhaitons savoir le degré de satisfaction des mères par rapport à ceux-ci.

Satisfaction de la scolarité de leur enfant avant le placement selon les mères



Nos résultats montrent que, de manière générale, les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement sont plutôt satisfaites de la scolarité de leurs enfants. 28,6% d'entre-elles sont totalement satisfaites ; 45,2% sont modérément satisfaites ; 16,7% n'en sont pas satisfaites et 9,5% n'en sont pas du tout satisfaites. Tout en reconnaissant majoritairement l'existence de difficultés sur le plan scolaire pour leur enfant, les mères expriment par ailleurs une certaine satisfaction concernant la scolarité de leur enfant. Cette position interroge sur les attentes que les mères nourrissent à l'égard de leurs enfants.

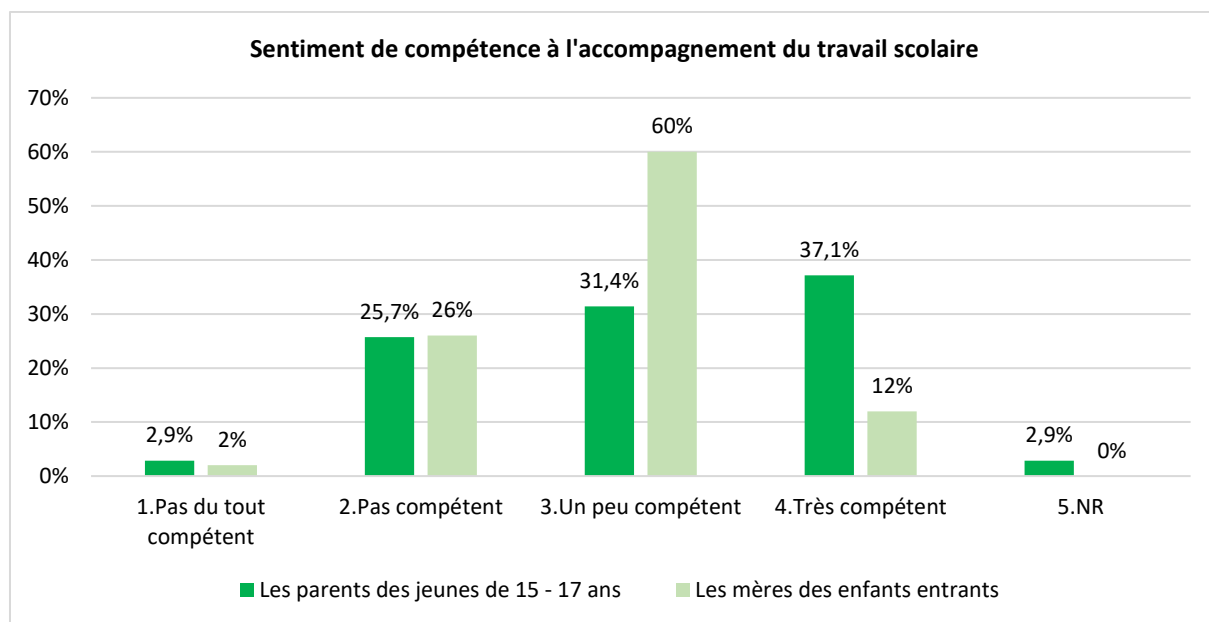
Millot (1998/2001) reprend la définition de la satisfaction de spécialistes de la qualité qui serait alors « "... l'état d'un client résultant d'un jugement, comparant les performances des produits et services au niveau de ses attentes." » (p.X). Il s'agirait alors d'un traitement cognitif, de comparaison entre les attentes du sujet et la réalité perçue, ce qui impliquerait donc une certaine subjectivité.

Ce concept transposé à notre étude, la satisfaction serait donc un jugement qui prend en compte à la fois la perception d'une information, ici les parcours scolaires des enfants, et les attentes des mères concernant ces parcours scolaires. Nous savons à présent que 2/3 des enfants sont décrits comme présentant des difficultés sur le plan scolaire, que les niveaux scolaires sont estimés majoritairement faible à moyen et que les mères sont plutôt satisfaites de ces parcours scolaires de leurs enfants. Nous pouvons en déduire que finalement les attentes préalables concernant ces parcours sont faibles. Nous aurons l'occasion d'approfondir ces attentes un peu plus loin.

2.3.2 Un sentiment de compétence modéré à l'accompagnement du travail scolaire

Nous souhaitons savoir comment les parents se sentaient par rapport à l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant. Pour cela, nous avons créé un indice de sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire à l'aide de 7 items (voir méthodologie, pp.147-148).

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des parents



Nos résultats montrent que de manière générale, les parents des enfants dans le dispositif de placement se sentent plutôt compétents à très compétents dans l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant, soit 68,5% des parents des jeunes de 15 – 17 ans et 72% des mères des enfants entrant dans le dispositif. Nous relevons toutefois que les mères, qui selon notre cadre théorique occupent une place prépondérante dans l'accompagnement des tâches scolaires à réaliser au domicile expriment majoritairement un sentiment modéré dans ce domaine. Même faiblement dotés en capital scolaire, ce que nous avons montré précédemment, les parents des enfants placés expriment se sentir plutôt compétents dans l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant.

Nous avons cherché à savoir comment se distribuait ce sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire avec le niveau scolaire de l'enfant. Nous avons considéré la représentation des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des mères et niveau scolaire de l'enfant

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des mères					
Niveau scolaire de leur enfant	Pas du tout compétente	Pas compétente	Un peu compétente	Très compétente	Total
Faible	1	7	11	2	21
Moyen	0	3	8	0	11
Elevé	0	0	3	2	5
Total	1	10	22	4	37

Pour le sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire élevé chez les mères, nous constatons qu'il y a autant de niveau scolaire faible que de niveau élevé chez les enfants. Cependant, un sentiment de ne pas être compétente à l'accompagnement du travail scolaire se retrouve uniquement aux niveaux scolaires moyen et faible des enfants. Nous ne pouvons pas dire que le sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire soit relié avec le niveau scolaire de l'enfant.

Nous avons alors cherché à savoir comment était distribué ce sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire par rapport aux diplômes des mères.

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire et diplômes des mères

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des mères					
Diplômes des mères	Pas du tout compétente	Pas compétente	Un peu compétente	Très compétente	Total
1.Niveau VI	0	11	15	1	27
2.Niveau V	1	2	10	2	15
3.Niveau IV	0	0	5	1	6
4.Niveau III	0	0	0	1	1
6.Niveau I	0	0	0	1	1
Total	1	13	30	6	50

Avec un diplôme de niveau VI, 11/27 des mères ne se sentent pas compétentes à l'accompagnement du travail scolaire (soit 40,7%). Toutefois, avec ce même niveau de diplôme, elles sont 15/27 à se sentir compétentes (55,5%) et 1/27 à se sentir très compétente.

Ensuite, pour les niveaux de diplôme à partir du niveau V, elles sont progressivement plus représentées dans les modalités « Très compétente ». Notre effectif est trop faible pour réaliser un test d'indépendance et pour pouvoir dire s'il existe un lien entre sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire et niveau de diplôme.

Ce point attire notre attention lorsque les parents disent se sentir compétents à l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant, encore faut-il mesurer la qualité et l'efficacité de leur intervention avec le regard des attentes de l'école alors qu'eux-mêmes en sont éloignés. Ces données interrogent sur ce que signifie se sentir compétent à l'accompagnement du travail scolaire pour les parents. Se sentir compétents pour quelles tâches précisément, avec quels résultats, reposant sur quels critères ? Quoi qu'il en soit, avec les résultats que nous avons montrés au début de cette étude concernant les parcours scolaires des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, nous ne pouvons pas considérer ici ce sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire comme une ressource pour la scolarité de leur enfant car les situations scolaires des enfants antérieures au placement sont marquées par de nombreuses difficultés, reconnues par ailleurs par les mères.

Poursuivant notre étude des représentations, nous nous arrêtons à présent sur le rapport au savoir et à l'école des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

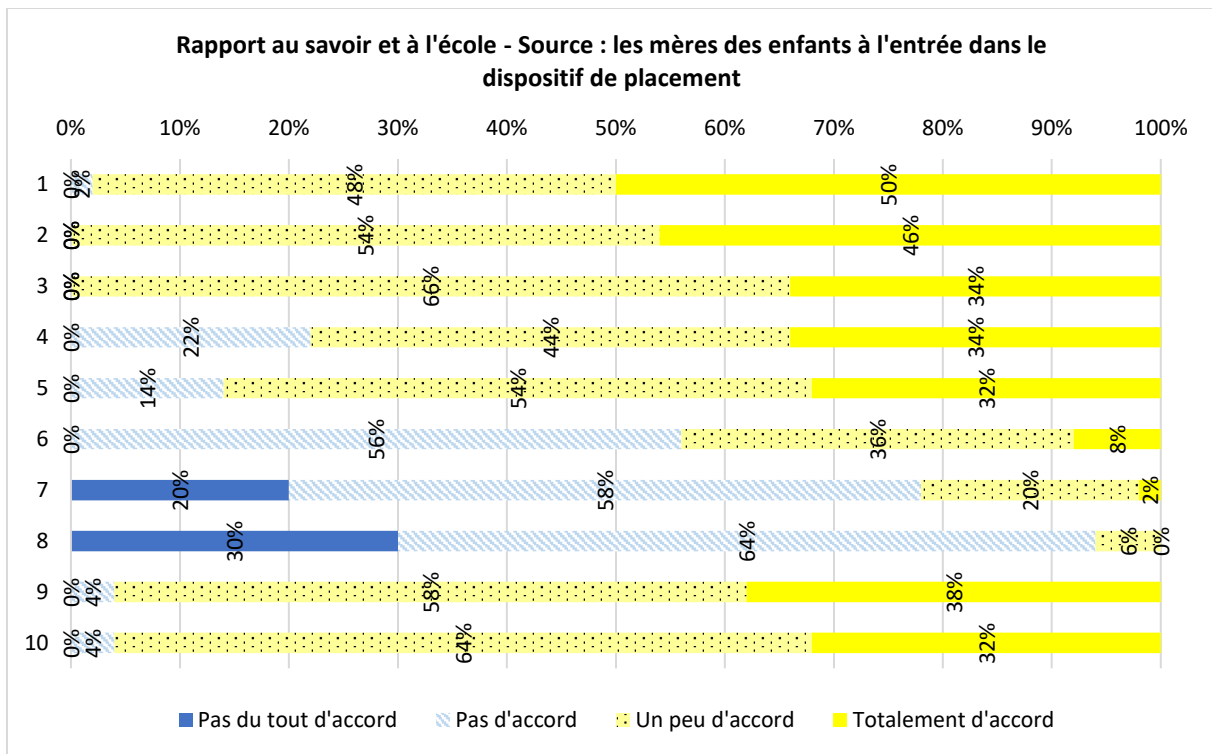
2.3.3 Le rapport au savoir et à l'école des mères : l'école comme un lieu utile mais où on ne se s'attarde pas

Nous avons souhaité savoir quel rapport les différents acteurs de notre étude entretiennent avec le savoir et l'école. Selon Charlot (1992, 1997), le rapport au savoir est une relation de sens mais également une relation de valeur et dépendant de l'identité de l'individu, relation qui elle-même est constituée d'un ensemble de repères, de représentations, de valeurs, d'un ensemble de pratiques sur le monde, d'un ensemble de mobiles et d'objectifs, d'une histoire et d'une image de soi. Afin de saisir ces dimensions, nous avons construit une échelle du rapport au savoir et à l'école en considérant notre cadre théorique explicatif des inégalités scolaires. Nous aborderons plus loin ce qui est relatif à l'histoire des individus. Nous y avons intégré à la fois des indices de normes tels que le rapport au savoir, les fonctions de l'école, la valeur de l'école et du diplôme, que des indices de projection vers l'avenir telles que la poursuite d'études longues et l'accès à l'emploi ultérieur.

Nous avons retenu 10 items :

1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.
7. Il est important de faire des études longues.
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.

Rapport au savoir et à l'école des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement



De manière générale, nos résultats montrent que les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement adhèrent tout d'abord très largement à l'idée d'apprendre à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure, d'apprendre à l'école pour savoir plein de choses dans la vie. Ensuite, vient l'importance de travailler lorsqu'on est adulte, de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison, d'avoir un métier que l'on aime dans la vie, l'importance d'avoir un diplôme dans la vie ou encore de réussir à l'école pour réussir dans la vie. Enfin trois idées sont majoritairement rejetées, à savoir l'importance d'avoir un très

bon niveau scolaire, l'importance de faire des études longues et l'importance de finir ses études le plus rapidement possible.

Les mères défendent en premier la fonction utilitaire des apprentissages à l'école qui permettent le passage en classe supérieure, avec 50% d'adhésion totale et 48% d'adhésion modérée. Puis vient la fonction de sens contenue dans les apprentissages à l'école où ces apprentissages permettent de découvrir plein de choses dans la vie, avec 46% d'adhésion totale et 54% d'adhésion modérée. La fonction utilitaire et pratique des apprentissages à l'école vient avant la fonction de sens contenue dans l'activité d'apprendre elle-même, ce qui traduit une certaine forme de contrainte intériorisée logée dans le rapport au savoir des mères. On apprend d'abord pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure, puis en second pour savoir plein de choses dans la vie.

Concernant les projections cette fois-ci, l'insertion professionnelle future occupe une place essentielle avec 38% d'adhésion totale et 58% d'adhésion modérée. Elle passe juste avant l'idée d'aimer le métier que l'on fait. En d'autres termes, il est important de travailler même si l'activité exercée n'est pas toujours appréciée. Nous pourrions aussi dire que le fait d'aimer ce que l'on fait comme métier est un supplément mais non une nécessité absolue pour les mères.

Les mères sont d'accord avec l'importance de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison même si cette adhésion reste majoritairement modérée. C'est aussi reconnaître la valeur de cet accompagnement, que celui-ci peut influencer la scolarité mais aussi qu'elles ont leur place dans les parcours scolaires. Nous avons vu précédemment comment certaines mères étaient confrontées au refus de leur enfant de l'aide qu'elles leur proposaient se sentaient démunies.

L'idée que la réussite dans la vie passe par la réussite à l'école est modérément défendue. Elles ne sont que 34% à adhérer totalement à cette idée, et 44% modérément. L'adhésion à la valeur du diplôme également, bien que présente, reste néanmoins assez modérée. L'importance d'avoir un diplôme dans la vie est une idée majoritairement modérément partagée. 54% des mères y adhèrent modérément, 32% y adhèrent fortement.

Nous observons que l'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est majoritairement rejetée. De même, une durée d'études courte avec l'idée de finir ses études le plus rapidement possible est rejetée sans pour autant valoriser une durée d'études longue. Cela fait écho avec le seuil de niveau de diplôme symbolique partagé par les mères que nous avons évoqué précédemment autour du niveau V (CAP/BEP) et l'âge de fin d'études de 18 ans. Nous pourrions encore approfondir cela un peu plus loin.

L'importance modérée accordée à un bon niveau scolaire, pourtant déterminant dans les choix d'orientation futurs (Boudon, 2000), peut aussi s'entendre comme pas vraiment utile

tant que l'objectif n'est pas de réaliser des études longues. L'importance accordée à l'école vise en premier lieu la recherche d'un bénéfice rapidement mobilisable, à savoir l'insertion professionnelle qui est déjà en elle-même une valeur. Les études ont un coût pour les familles de milieu défavorisé. D'ailleurs, même pour des études peu élevées et en fonction du territoire, le coût des études peut lui s'avérer très élevé pour certaines familles comme le note une mère à l'entrée de sa fille dans le dispositif de placement, scolarisée en CAP : « *C'est difficile pour nous de suivre les frais pour sa formation. ... En plus, il faut un ordinateur, mais on n'a pas d'argent. On fait comment ? Les transports sont trop chers pour accompagner X à ses stages. On est dans un petit village, il n'y a pas de bus, il faut l'emmener. ...* ». Ainsi, pour certaines familles, même réaliser des études courtes représente un coût financier qu'elles ne peuvent pas toujours assumer. Dans ces conditions, réaliser des études longues, indépendamment des souhaits ou des capacités du jeune, paraît inaccessible pour certaines familles.

De plus, tout en défendant la fonction utilitaire et pratique des apprentissages à l'école et la fonction de sens contenue dans l'activité d'apprendre elle-même, les mères des enfants entrants soutiennent peu l'idée de réaliser des études longues. En d'autres termes, l'école est un lieu « utilitaire », où les apprentissages sont porteurs de sens mais est aussi un lieu où on ne s'attarde pas. Ces résultats permettent d'approcher le rapport au savoir et à l'école des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement lors de leur accompagnement de leurs enfants dans leur scolarité, de saisir les constellations de nuances incrustées dans un enchevêtrement de normes, de sens, de valeurs et de projections.

Après avoir décrit de manière générale le rapport au savoir et à l'école des mères des enfants entrants, nous pouvons à présent regarder de manière plus fine comment ces représentations générales se déclinent individuellement en direction de leurs enfants. Nous poursuivons avec l'étude des projets parentaux pour leurs enfants.

2.3.4 Des projets parentaux relativement indéfinis

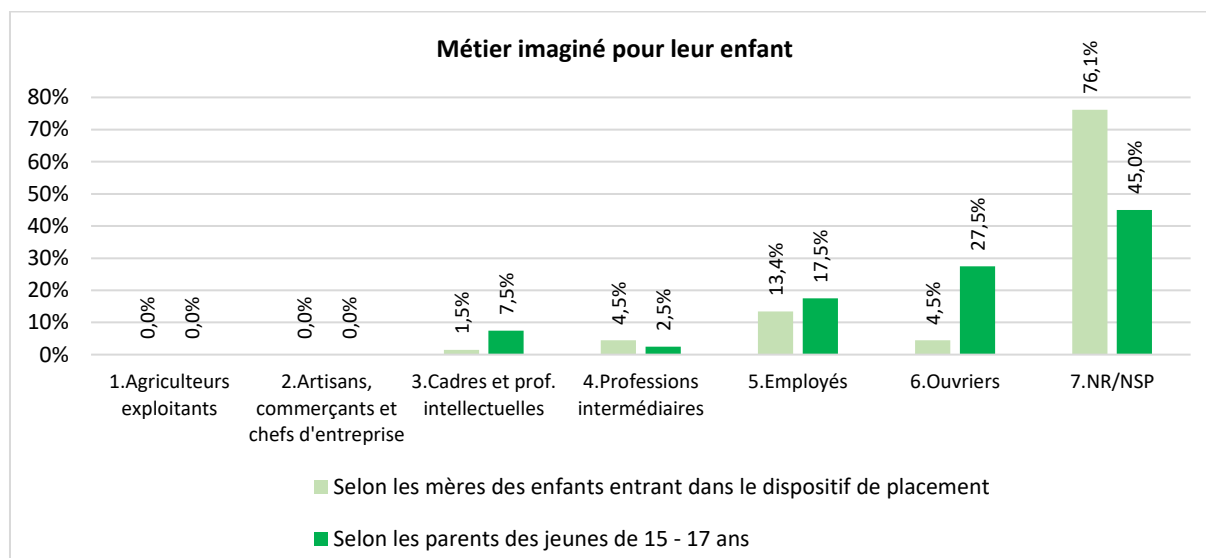
Dans notre cadre théorique, nous avons vu toute l'importance du projet parental pour l'enfant sur les parcours scolaires. Pour De Gaulejac (1987), ce projet parental vient comme une impulsion qui conditionne la trajectoire ultérieure de l'enfant. C'est à ce titre que nous souhaitons savoir comment les enfants entrant dans le dispositif de placement étaient portés par ces projets.

Nous avons retenu trois indicateurs afin d'appréhender ce concept de projet parental pour l'enfant : le métier imaginé pour celui-ci, le projet d'orientation scolaire par filière et par niveau d'études et enfin l'âge de fin d'études imaginé pour l'enfant.

2.3.4.1 Métier imaginé pour l'enfant

Nous souhaitons savoir le métier imaginé par les parents pour leur enfant à l'entrée dans le dispositif de placement. Nous avons deux sources de données, tout d'abord les mères des enfants entrant dans le dispositif puis les parents des jeunes de 15 – 17 ans qui s'expriment sur leurs projets avant l'entrée de leur enfant dans le dispositif de placement.

Métier imaginé pour leur enfant par les parents



Le taux des « Non réponse / Ne sait pas » est d'ores et déjà interpellant. Nos résultats montrent qu'avant l'entrée dans le dispositif de placement, peu de parents indiquent imaginer un métier pour leur enfant dans l'avenir, soit 55% des parents des jeunes de 15 – 17 ans et seulement 23,9% des mères des enfants entrant dans le dispositif.

Concernant ces dernières, la passation du questionnaire lors d'un échange téléphonique nous a permis de mieux comprendre cette faible présence de projets parentaux. En effet, une première tentative de réponse a été d'indiquer le projet que leur enfant avait pu formuler, et non le projet qu'elles pouvaient nourrir pour celui-ci. Avec cette explication, nous pouvons aussi imaginer que derrière le taux exprimé par les parents des jeunes de 15 – 17 ans lors d'un questionnaire anonymisé en auto-passation, se trouvent également des projets formulés par les jeunes eux-mêmes et non par les parents, ce qui expliquerait l'écart important dans les taux de « non réponse / ne sait pas ».

Puis, en recentrant la question sur leurs projections à elles, nous avons pu obtenir des informations sur la dynamique de construction de ces projets parentaux que nous analyserons un peu plus loin.

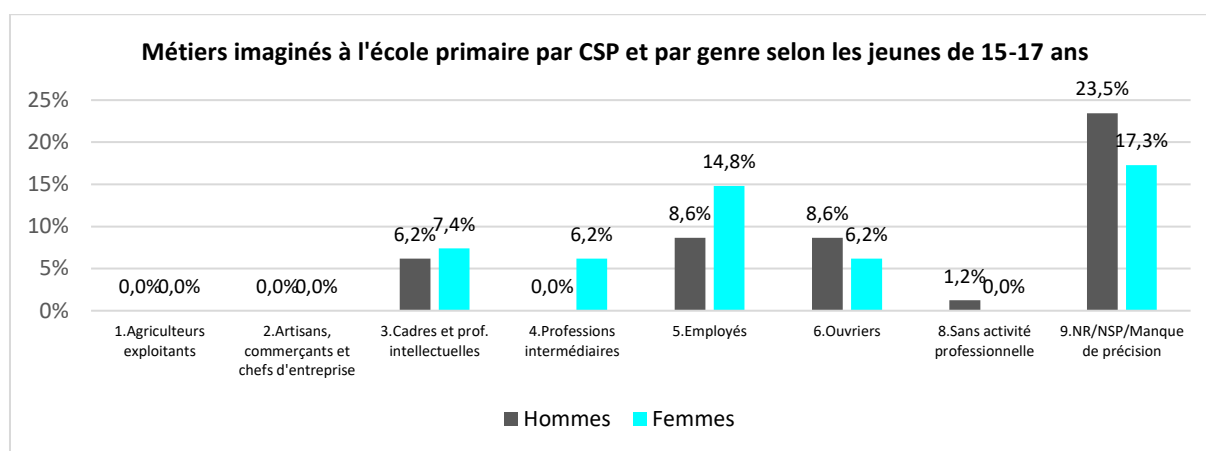
Pour l'instant, nous pouvons regarder la répartition des projets parentaux selon leur distribution en CSP. Lorsqu'un métier est mentionné, celui-ci appartient en premier lieu à la

catégorie des ouvriers puis à celle des employés. Ce sont des voies professionnelles accessibles sans une perspective d'études longues. Les autres catégories restent peu envisagées.

En plus de la perspective des parents, nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans d'indiquer le métier qu'ils imaginaient exercer plus tard lorsqu'ils étaient scolarisés en primaire, s'ils s'en souvenaient. Nous avons présenté leurs réponses par CSP et par genre.

2.3.4.2 Le différentiel des projets : l'imaginaire infantile aux horizons encore ouverts face aux projets limités des parents

Métiers imaginés à l'école primaire par les jeunes de 15 – 17 ans



La répartition en CSP de ce que les jeunes de 15 - 17 ans ont dit du métier qu'ils imaginaient faire dans l'avenir lorsqu'ils étaient à l'école primaire est d'une part plus précise que celle de leurs parents, et d'autre part ils investissent davantage les CSP en dehors des ouvriers et des employés. Nous voyons déjà que la distribution des jeunes, s'éloigne de la distribution de leurs parents.

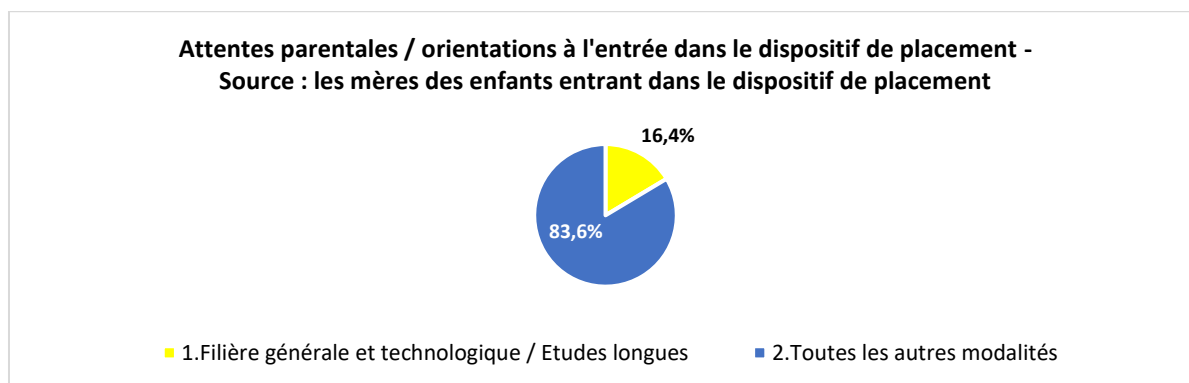
Concernant le métier que les jeunes de 15-17 ans imaginaient faire plus tard, au moment de leur scolarisation à l'école primaire, nous observons que l'imaginaire infantile est plus fourni que celui de leurs parents et s'autorise davantage d'exploration des autres CSP que ouvriers ou employés. Les catégories des cadres et professions intellectuelles sont représentées autour de 6 à 7%, presque autant que pour la catégorie des ouvriers, autour de 6 à 8%. Les femmes investissent la catégorie des professions intermédiaires à 6,2%. La catégorie des employés est représentée pour 8,6% des hommes et 14,8% des femmes. Nous observons un différentiel dans les projets où les enfants de ce milieu ont une perception plus large que celle de leurs parents pour eux.

Finalement, les limites où les projets relativement non définis proviennent des parents, ce qui constitue un désavantage de plus pour la scolarité des enfants.

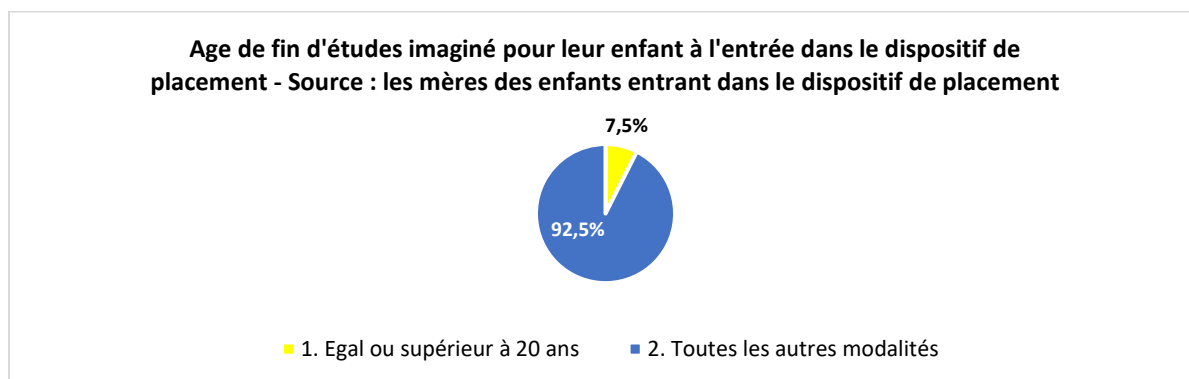
Ensuite, nous avons demandé aux mères des enfants entrants d'indiquer leurs attentes envers la scolarité de leur enfant, qu'il s'agisse de l'orientation selon la filière et la durée d'études et deuxièmement selon l'âge de fin d'études.

2.3.4.3 Les attentes envers la scolarité

Attentes parentales - Orientation



Attentes parentales – Age de fin d'études



Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement s'attendent à ce que 16,4% de leurs enfants s'orientent vers une filière générale et technologique / études longues, et à ce que seulement 7,5% poursuivent des études jusque l'âge de 20 ans ou au-delà. Voilà qui précise les durées d'études évoquées dans le rapport au savoir et à l'école et qui rejoint la norme subjective qui semblait se dessiner au fil de leurs réponses et qui tourne autour du niveau V de diplôme (CAP/BEP) et d'un âge de fin d'études de 18 ans.

Dans la revue de la littérature, nous n'avons pas trouvé d'éléments renseignant sur les projections parentales pour leur enfant précédant l'entrée dans le dispositif de placement.

Notre cadre théorique général explicatif des inégalités scolaires souligne l'importance du projet parental et des attentes et ambitions pour l'enfant dans les trajectoires scolaires (De

Gaulejac, 1987 ; Perrenoud, 1994 ; Terrail, 2002 ; Pourtois & Desmet, 2004/2010 ; Duru-Bellat, 2007 ; Ichou & Van Zanten, 2010 ; Duru-Bellat et al., 2018). Pour Terrail (2002), « Les inégalités scolaires sont donc toujours redevables au différentiel d'ambition sociale des familles. » (p.47). Duru-Bellat (2007) relève l'importance fondamentale d'attentes fortes par rapport aux élèves tout en reconnaissant l'influence de l'appartenance sociale sur ces attentes.

Le projet parental est donc fortement marqué par l'appartenance sociale et influencé également par les résultats de l'élève. Par ailleurs, nous avons aussi vu que pour Reay (2001), cité par Duru-Bellat et al. (2018), les familles populaires, de par leur méconnaissance du système d'enseignement accorderaient davantage une autonomie de décisions à leur enfant. Cela nous aide à comprendre pourquoi certains parents, à la place de parler de leur projet pour leur enfant, mettent en avant le projet que leur enfant a évoqué. Ces éléments sont essentiels pour comprendre nos données.

Dans notre étude des projets parentaux, il nous semble important de préciser le contexte général puisque ces indicateurs pèsent sur les projets. A ce stade de notre étude, nous savons déjà que la situation scolaire des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement est marquée d'une part par la prépondérance de difficultés sur le plan scolaire et d'autre part des difficultés croissantes au fil des cycles fréquentés et avec un point culminant de difficulté au collège. Ces enfants ont un niveau scolaire estimé globalement faible à moyen. 2/3 des enfants sont décrits comme présentant des difficultés sur le plan scolaire. Ils proviennent par ailleurs très majoritairement d'un milieu socio-économique et culturel défavorisé marqué par la prédominance du statut d'inactivité des parents et de leurs conjoints, un très faible capital scolaire des parents et de leurs conjoints lorsqu'ils sont présents. Nous venons de voir un rapport au savoir et à l'école plutôt utilitaire et où l'importance de la longueur des études n'était pas une valeur partagée chez les mères, sans pour autant viser une fin de scolarité au plus vite.

Nous sommes donc en présence d'une addition de facteurs. Il s'agit d'un contexte marqué par de nombreuses fragilités qui vont influencer la formation des projets parentaux pour leurs enfants.

2.3.4.4 La relative absence des projets professionnels

Considérant la réalité du contexte que nous venons de décrire, nous pouvons dire que celui-ci n'apparaît pas favorable aux fortes ambitions tant les fragilités de parcours sont présentes.

A l'entrée de l'enfant dans le dispositif de placement, peu de parents disent imaginer un métier pour leur enfant. Pour autant les parents accordent de l'importance à l'école et en

lien avec l'insertion professionnelle, mais celle-ci ne passe pas nécessairement par la présence d'un projet de métier imaginé associé, pensé à l'avance. Pour ce qui est des attentes, les aspirations et ambitions scolaires parentales, la poursuite d'études au-delà de l'âge de 20 ans ainsi que l'orientation vers une filière générale ou technologique sont très peu envisagées par les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement.

Alors que la recherche s'accorde sur l'importance d'ambitions élevées sur les trajectoires scolaires, ici les faibles attentes des parents et la relative absence de projets professionnels pour leurs enfants constituent un désavantage pour les trajectoires.

Lorsque nous avons étudié les représentations parentales concernant leur rapport au savoir et à l'école, nous avons observé que les mères accordaient de l'importance à l'école et au travail dans l'avenir. Avec ces résultats, nous comprenons que cette préoccupation ne passe pas nécessairement par la présence d'une projection d'un métier précis pour celui-ci avec la projection d'un parcours scolaire plus ou moins défini pour l'enfant. Les remarques fournies par les mères donnent des éléments de compréhension complémentaires sur le taux d'absence important de ces projets professionnels que nous étudierons un peu plus loin.

2.3.4.5 De l'ambition parentale

Pour nous, la question n'était pas tant de hiérarchiser des catégories selon un arbitraire social établi en catégories « ambitieuses » ou non mais plutôt de comprendre ce qui se jouait derrière ces pratiques parentales.

Lorsque nous regardons les projets parentaux pour leurs enfants exprimés en parallèle de la situation professionnelle actuelle des parents, quand bien même nous notons la faiblesse des projets parentaux exprimés, nous relevons que la répartition par CSP des projets professionnels se révèlent être un peu plus favorable que la propre situation actuelle des parents, et véhicule en elle-même l'idée d'une évolution sociale pour leur enfant en premier lieu en termes de souhait d'activité effective. Le fait de travailler lorsqu'on est adulte étant une valeur fondamentale pour les parents et avec la présence de projections, aussi timides soient-elles, sur des catégories telles que les cadres et professions intellectuelles et les professions intermédiaires, donc plus favorables à leur situation actuelle. Nous comprenons que l'appréciation de ces projets parentaux diffère selon la place à partir de laquelle ces projets sont appréhendés. Si on se positionne du côté de la situation des parents, ils visent une amélioration par rapport à leurs conditions actuelles. Si on les analyse en eux-mêmes, ils peuvent être appréhendés comme de faibles projets parentaux. Ici, pour les parents, la question est davantage de faire partie de la catégorie des actifs, franchir la démarcation inactif / actif et que c'est dans le franchissement de ce seuil que se situe en premier lieu l'ambition des mères pour leur enfant, ou comment l'accès à l'activité professionnelle constitue une

valeur pour un milieu qui en est largement dépourvu. Les parents défendent pour leurs enfants un modèle marqué en premier lieu par l'aspiration d'accession au statut d'activité, par contraste à leur situation actuelle. Ce seuil franchi, la répartition des métiers en CSP devient secondaire. De ce fait, la notion d'ambitions scolaires ou professionnelles nécessite des précautions. Il est nécessaire de tenir compte de la place de l'individu, de son histoire individuelle, de la valeur du projet pour l'individu lui-même et des représentations de l'individu.

A cela, nous ajouterons une nuance. Le modèle que les mères défendent pour leur enfant n'est pas nécessairement le modèle qu'elles défendent pour elles-mêmes. En effet, nous avons vu que tout en présentant un fort taux d'inactivé, soit à 71,5%, seulement 28% d'entre elles ne sont pas satisfaites de leurs situations professionnelles.

2.3.4.6 *Un rapport au temps plutôt immédiat, de gestion d'étape par étape*

Au travers des discours tenus par les mères autour des projets parentaux, nous relevons chez elles un rapport au temps plutôt immédiat, de gestion d'étape par étape, et non d'un projet organisé dans une perspective d'ensemble jusqu'à l'insertion professionnelle. Ce qui peut aussi participer au frein d'élaboration de projet pour leur enfant. Des remarques des mères, nous relevons une certaine concentration sur un temps présent difficile sur le plan scolaire pour leur enfant où la difficulté de la situation scolaire actuelle de l'enfant entrave la projection vers un futur. La gestion de ces difficultés actuelles concrètes, réelles éludent les projections sur un temps à venir qui semblent être plus abstrait et relevant de l'imaginaire. Une mère disant : « *Je ne sais pas du tout le métier qu'il fera plus tard. Je n'arrive pas à l'imaginer. C'est déjà très difficile en ce moment avec l'école, alors on verra.* » La situation scolaire que nous avons décrite mobilise déjà l'attention des mères et qui est à prendre en considération dans la formation des projets parentaux.

Pour les mères, la question du projet d'orientation scolaire et professionnelle sera posée au moment voulu c'est-à-dire lorsque le choix aura à se faire, à savoir au moment où la question de l'orientation sera posée à l'école. Nous observons par ailleurs que la formation d'un projet parental augmente en même temps que l'enfant grandit. En effet, plus l'enfant est jeune et moins il est porté par la projection d'un métier pour lui. Toutefois, l'âge des enfants ne constitue pas la seule explication de l'absence de cette projection puisque certains jeunes âgés de 15 ans à l'entrée dans le dispositif de placement arrivent aussi sans l'expression d'un projet parental scolaire et professionnel pour eux.

2.3.4.7 *La volonté de liberté de choix accordée à leur enfant*

Pour une meilleure compréhension de la faible présence des projets parentaux, nous avons analysé les remarques complémentaires des mères à ce sujet. L'élément saillant ressortant de ces remarques est la volonté des mères d'accorder à leur enfant la liberté de choix du métier qu'il souhaite faire plus tard, au moment il sera question de formuler ce choix, ce qui coïncide avec la formulation des choix d'orientation à la fin de la 3^{ème}. Pour elles, la question du choix accordé à l'enfant est centrale. L'absence de projection maternelle vient comme une préoccupation pour leur enfant de lui laisser la possibilité de choisir sa voie, elles qui n'ont pas toujours choisi la leur ou pas nécessairement satisfaite de leur situation professionnelle pour certaines d'entre-elles. Pour elles, la projection d'un métier pour leur enfant est perçue comme un processus participant à façonner le choix de leur enfant, d'influencer ce choix et donc d'empiéter sur la liberté de leur enfant.

Cependant, nous pouvons objecter qu'avoir un projet professionnel pour son enfant n'est pas choisir pour lui, mais c'est lui faire bénéficier d'une impulsion qui va le porter, comme le note De Gaulejac (1987), une impulsion qui va façonner sa trajectoire ultérieure, une impulsion qui influence la suite de son parcours scolaire par l'élan donné au parcours. L'important n'est pas tant le projet en lui-même mais l'impulsion donnée par la présence d'un projet. Ainsi, le projet peut évoluer et dans bien des situations, il évolue, il n'est pas figé.

Les discours des mères traduisent par ailleurs un rapport particulier imaginaire/réel. Imaginer un métier pour son enfant, n'est pas figer l'avenir de son enfant, n'est pas décider pour lui mais c'est dans un sens inviter son enfant à explorer cet imaginaire, à le nourrir et se nourrir de ces aspirations parentales à son égard.

Nous revenons sur la notion des « choix des familles » mentionnée par Boudon (1990/2000). Ici, les choix des familles consistent à faire reposer ce choix en grande partie sur l'enfant lui-même (Reay, 2001), justifié par la préoccupation de lui accorder liberté de choix et sur une population d'enfants présentant majoritairement des difficultés sur le plan scolaire et ce pour les 2/3 et ayant un niveau scolaire estimé faible à moyen.

Quand bien même nous comprenons mieux pourquoi les mères se comportent comme elles le font, il n'en reste pas moins, que ces pratiques familiales renforcent les inégalités de parcours des enfants. Ainsi, certains auteurs ont remis en question l'efficacité des comportements parentaux. S'agissant de l'action des enfants que nous pouvons aisément associer aux comportements des parents, Perrenoud (1994/2003) notait que « Avoir des stratégies n'est pas forcément avoir de bonnes stratégies » (p. 98). Périer (2010) souligne l'écart entre les attentes implicites de l'école et les « stratégies » des familles. Si les familles ont compris l'enjeu de l'école « toutes ne disposent pas des ressources ni ne maîtrisent le

code de « bonne » conduite qui leur permette d'obtenir les profits attendus d'une relation avec elle (p. 64).

2.3.4.8 Le rétrécissement des possibilités de choix

Les mères s'attendent donc à ce que leur enfant formule leur choix au moment venu, ce qui correspond de manière générale aux choix d'orientation formulés à la fin de la 3^{ème}, ce qui amène à prendre en compte d'autres éléments à savoir l'appartenance sociale, ici il s'agit d'un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé, les pratiques familiales associées à cette appartenance et le niveau scolaire de l'enfant, ici globalement faible à moyen, les retards scolaires accumulés et surtout nous avons montré que le collège constituait un point culminant des difficultés antérieures. Ainsi, la question du réel choix de l'élève à la fin de la 3^{ème} est relative car malgré les vœux formulés par l'élève, les perspectives ou les possibilités de choix semblent bien limitées. Cette situation devant le « tribunal » de l'orientation au palier décisif de la fin de troisième, les possibilités de choix se trouvent réduites. Une distinction entre liberté de choix et possibilité de choix nécessite d'être faite. Sous l'illusion d'une pseudo liberté de choix accordée à leur enfant par les mères, le périmètre de choix s'est rétréci au fil du temps notamment en raison, entre autres, du vide laissé par cette volonté de liberté de choix.

2.3.4.9 Dissonances dans le discours des mères et modèle intériorisé par l'enfant

Au fil de ce travail, nous avons repéré quelques dissonances qui nous interpellent. Nous relevons un écart entre certaines représentations des mères et le discours qu'elles tiennent à leur enfant. Ainsi, tout en estimant qu'il est important de travailler à l'âge adulte, elles sont 72% à être modérément à totalement satisfaites de leur situation professionnelle alors qu'elles sont 71,5% à être sans activité professionnelle. Finalement, nous pourrions nous interroger sur le message réellement intériorisé par leur enfant.

La remarque d'une mère amène un élément intéressant. En réponse à l'item « Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie », une mère informe qu'elle n'est pas d'accord avec cela et ajoute : « *ça, je peux le penser mais je ne peux pas le dire à mes enfants.* » Nous notons alors la distance entre ce qu'elle peut penser et le discours qu'elle tient à ses enfants, discours en contradiction avec ce qu'elle pense tout en concevant l'intérêt de tenir ce discours.

De même pour le capital scolaire. Tout en valorisant le diplôme, les parents sont satisfaits de leur parcours scolaire et par conséquent de leur faible capital scolaire. Nous pouvons nous interroger sur le modèle que l'enfant intériorise de tout cela. Est-ce le discours tenu par leurs mères ? Est-ce leur comportement en contradiction avec le discours tenu ?

Nous repérons dans ces mouvements les contradictions internes/externes des mères. D'un côté elles se soumettent à certain conformisme social en valorisant l'école comme un moyen de réussite dans la vie ou encore le diplôme et affichent cette soumission sur cette scène sociale. De l'autre côté, individuellement, elles rejettent cette valeur manifestant une sourde résistance. Se pose alors la question de la transmission dans ces contradictions. Qu'est-ce qui est réellement transmis aux enfants ?

Cela fait écho à l'éducation implicite décrit par Pourtois et Desmet (2004/2010) et qui influence le développement de l'enfant. Nous nous interrogeons lorsque l'éducation implicite ne coïncide pas avec l'éducation explicite, lorsque les parents disent aux enfants de faire ou d'agir selon des valeurs auxquels ils n'adhèrent pas eux-mêmes. Cela ne semble pas constituer un cadre favorable à l'appropriation du contenu de cette éducation.

2.3.4.10 La difficulté des mères à faire coïncider représentations et pratiques

Un élément qui ressort des remarques des mères c'est la perception des difficultés de leur enfant, relayée par ailleurs à maintes reprises par les enseignants qui attendent des parents de surmonter ces difficultés. Or, les mères des enfants entrant dans le dispositif indiquent qu'elles n'arrivent pas à répondre à ces attentes quand bien même elles adhèrent au contenu. Elles comprennent cette nécessité sans parvenir à faire en sorte que leur enfant adhère à leur discours.

La préoccupation de la scolarité de leur enfant est bien présente, mais nous relevons une fracture dans la mise en pratique de ces représentations où comment arriver à faire accrocher leur enfant à l'école. Une autre variable est à prendre en compte entre représentations et buts, c'est la capacité à mettre en pratique ses représentations, la capacité à faire coïncider ses pratiques à ses représentations. Finalement, c'est le moyen de mise en œuvre qui échoue alors que la représentation à l'origine de l'action et le but attendu sont clairs et conformes aux attendus. Sur cet aspect précis, nous relevons la conscience qu'ont les parents de l'inefficacité de leurs tentatives car celle-ci leur est renvoyée par les enseignants d'une part et qu'ils le constatent eux-mêmes d'autre part. Les parents réalisent la distance entre le comportement de leur enfant et les attentes qu'ils fixent pour celui-ci.

Nous pouvons aussi penser que la situation de difficultés sur le plan scolaire des enfants associée à des parents peu outillés pour faire face à ces difficultés tendraient à accentuer ces difficultés, dans le sens où les réponses des parents à ces difficultés pourraient paraître inadéquates à ce qui serait attendu. En d'autres termes, en raison de la fréquence plus élevée des difficultés sur le plan scolaire chez les enfants, il serait attendu plus d'efforts de la part des parents pour y faire face alors que ces parents disposeraient de moins de

ressources pour cela car provenant très majoritairement d'un milieu social mais surtout culturel défavorisé. Nous pouvons citer quelques exemples de discours des mères :

« C'était très difficile. Y ne voulait pas faire ses devoirs et moi, je n'arrivais pas à les lui faire faire. J'avais abandonné. » ; « C'était très difficile. J'étais, tout le temps, convoquée à l'école mais la maîtresse me disait tout le temps la même chose, que ça n'allait pas avec le comportement de Y. » ; « On me reprochait tout le temps ses absences mais moi, je n'y pouvais rien. » ; « Je n'étais plus à l'aise pour aller aux rendez-vous à l'école, c'était des reproches à chaque fois même si j'expliquais que j'essayais de faire en sorte que Y aille à l'école. »

Après les représentations parentales, nous pouvons à présent explorer les pratiques familiales d'accompagnement à la scolarité.

2.3.5 Implication parentale dans la scolarité

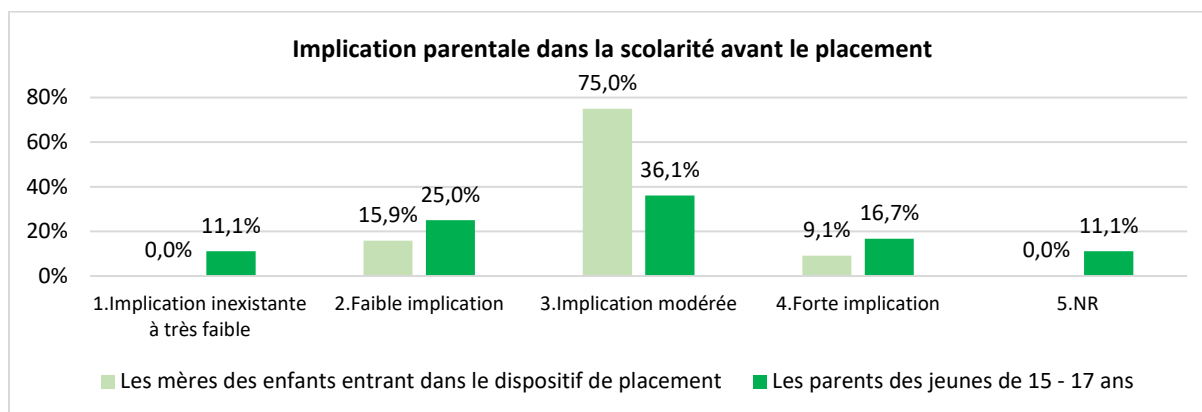
Des représentations aux pratiques, nous en arrivons à étudier comment les parents accompagnent au quotidien leurs enfants dans leur scolarité.

Nous verrons dans un premier temps l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant que nous compléterons avec le point de vue des jeunes sur l'implication de leurs parents dans leur scolarité. Puis, nous regarderons le temps que les parents consacrent au suivi des tâches scolaires à réaliser au domicile.

Afin d'apprécier l'implication des parents dans la scolarité leur enfant, nous avons retenu un indice regroupant 6 items, principalement issus du questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique (Tardif-Grenier & Archambault, 2016) et que nous avons adaptés au contexte de notre recherche (voir méthodologie).

1. Je m'intéressais à la scolarité de mon enfant.
2. Je m'impliquais dans la scolarité de mon enfant.
3. Je vérifiais que mon enfant faisait ses devoirs.
4. J'aidais mon enfant à faire ses devoirs à la maison.
5. Je parlais avec mon enfant de sa scolarité (ses réussites, ses difficultés...).
6. Je parlais avec mon enfant de ce qu'il vivait à l'école.
7. Je parlais avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.
8. J'allais aux rencontres de parents à l'école.
9. J'étais à l'aise pour aller rencontrer les enseignants de mon enfant.

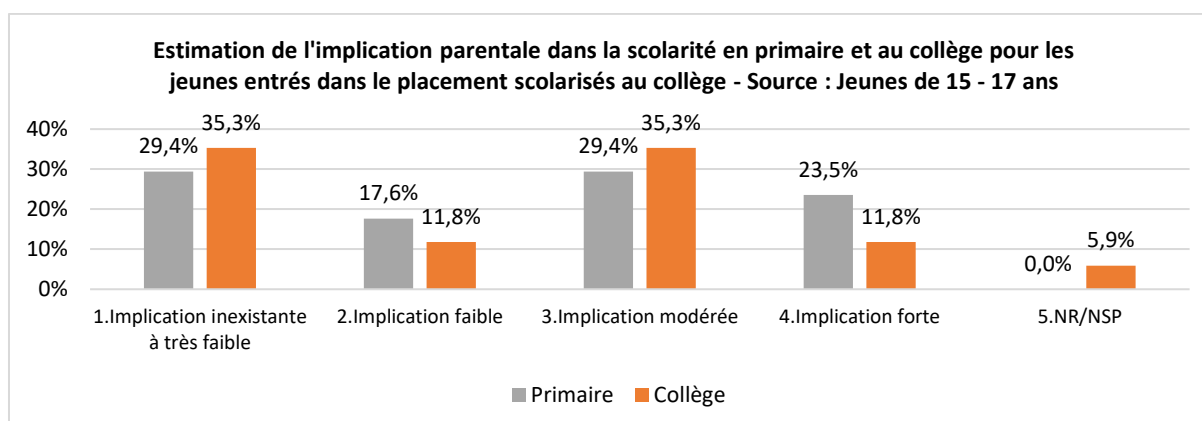
Implication parentale dans la scolarité de leur enfant



Nous avons ensuite demandé leur avis aux jeunes de 15 – 17 ans sur l'implication de leurs parents dans leur scolarité avant leur entrée dans le dispositif de placement. Les items retenus pour les jeunes sont quelque peu différents :

1. Mes parents s'intéressaient à ma scolarité.
2. Mes parents s'impliquaient dans ma scolarité.
3. Mes parents parlaient avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).
4. Mes parents vérifiaient que je faisais mes devoirs.
5. Mes parents m'aidaient quand je ne comprenais pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.
6. Mes parents parlaient avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école. (uniquement pour le collège).

Estimation de l'implication de leurs parents dans leur scolarité en primaire et au collège selon les jeunes de 15 – 17 ans



Les mères des enfants entrant dans le dispositif et les parents des jeunes de 15 – 17 ans s'exprimant sur leurs pratiques avant le placement estiment assez différemment leur implication dans la scolarité de leur enfant. Les réponses des mères se concentrent

principalement sur la modalité modérée alors que les réponses des parents des jeunes de 15 – 17 ans sont plus hétérogènes. Seuls 16,7% des parents des jeunes de 15 – 17 ans et 9,1% des mères indiquent une forte implication dans la scolarité de leur enfant avant le placement.

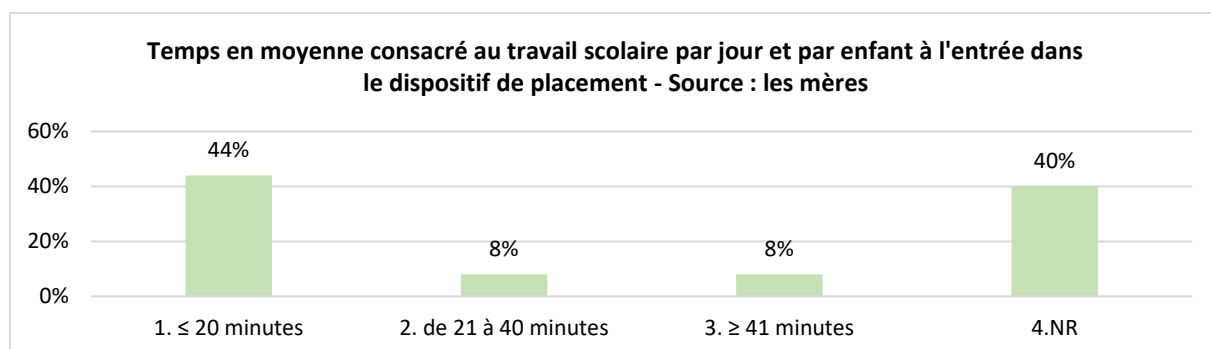
Les jeunes de 15 – 17 ans, quant à eux, jugent globalement plus défavorablement l'implication de leurs parents dans leur scolarité avant l'entrée dans le dispositif de placement. 23,5% d'entre eux estiment une forte implication en primaire et 11,8% au collège. Cette implication baisse au collège par rapport au primaire. Cela rejoint notre cadre théorique qui mentionne une baisse de l'implication parentale dans la scolarité au moment de l'adolescence. Pour Tazouti (2014), cette baisse serait surtout quantitative et non qualitative. Pour Gouyon (2004), le soutien des mères est plus marqué en primaire qu'au collège.

Finalement, en considérant les trois sources, nous pouvons dire que c'est surtout une implication parentale modérée dans la scolarité qui prédomine, ce qui ne représente aussi qu'un avantage modéré pour la scolarité des enfants. Mais si on considère la représentativité des enfants déjà en difficulté sur le plan scolaire, nous pouvons dire que cette implication parentale modérée ne représente pas un avantage pour la scolarité des enfants.

Selon Périer (2010), les parents des milieux populaires s'impliquent davantage dans le suivi ou le soutien de la scolarité de leurs enfants mais l'auteur remet en question la qualité et l'efficacité de cette implication. Ces observations rejoignent les interrogations de Poullaouec (2010) sur « l'efficacité des ressources que les parents peuvent transmettre et mobiliser dans le suivi scolaire de leurs enfants et à prendre la mesure de leur implication pratique dans l'affaire. » (pp. 46-47).

Nous avons aussi souhaité savoir le temps que les mères consacraient à l'accompagnement des tâches scolaires à réaliser au domicile.

Temps en moyenne consacré au travail scolaire par jour et par enfant selon les mères concernant la situation des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement



Par ailleurs, certaines mères indiquent que leurs enfants réalisent leur travail scolaire à faire à la maison au cours de l'étude au sein de l'établissement scolaire. De plus, dans les classes spécialisées, elles précisent l'absence de tâche scolaire à réaliser au domicile.

Nos résultats indiquent que le temps en moyenne consacré au travail scolaire par jour et par enfant selon les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement est très variable mais dépasse peu 20 minutes par jour. L'étude surveillée constitue une ressource pour certaines d'entre elles qui ne se sentent pas suffisamment en mesure de réaliser cette tâche. Certaines mères relèvent par ailleurs que leur enfant refuse de faire leurs tâches scolaires avec elles.

Ainsi, le temps réel que les mères accordent aux tâches scolaires à réaliser au domicile est assez limité, indépendamment de la qualité et de l'efficacité de cet accompagnement et tout en rappelant la situation scolaire des enfants dont le niveau scolaire est estimé faible à moyen, des enfants présentant des retards fréquents et dont les 2/3 présentent des difficultés sur le plan scolaire. Par ailleurs, certaines mères reconnaissent elles-mêmes le bénéfice pour leur enfant de pouvoir réaliser ces tâches scolaires à l'étude à l'école.

Nous pouvons citer un exemple du discours des mères : « *Y faisait ses devoirs à l'étude à l'école. Moi, je ne peux pas l'aider, j'étais en école spécialisée.* »

Le cadre théorique nous apprend que même si les parents tendent à accorder plus de temps à l'accompagnement du travail scolaire au domicile, il existe une distance entre la quantité de temps mobilisée et l'efficacité de la tâche réalisée (Barrère, 2009) et que cet espace est source d'inégalités.

Certaines mères se heurtent également au refus de leur enfant de réaliser ces tâches scolaires avec elles ce qui peut aussi être vécu difficilement par elles. Comme le note l'état de la recherche, l'enfant est aussi un acteur de son parcours scolaire (Perrenoud, 1994/2013) et fait valoir sa marge de manœuvre (Terrail, 2002).

Nous pouvons citer quelques exemples du discours des mères : « *C'était très difficile. Y ne voulait pas faire ses devoirs et moi, je n'arrivais pas à les lui faire faire. J'avais abandonné.* » ; « *X (la deuxième) refuse de respecter les règles en classe, elle n'écoute pas la maîtresse, elle ne veut pas non plus faire ses devoirs avec moi le soir après l'école. C'est pas facile.* »

2.3.6 Synthèse

L'étude des représentations et des pratiques parentales mettent à jour un rapport à l'école complexe des parents des enfants à leur entrée dans le dispositif de placement.

Tout en reconnaissant l'existence de difficultés sur le plan scolaire pour leur enfant, les mères expriment par ailleurs une certaine satisfaction concernant la scolarité de leur enfant. Par ailleurs, même faiblement doté en capital scolaire, les parents des enfants placés expriment se sentir plutôt à totalement compétents dans l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant.

Notre étude du rapport au savoir et à l'école a permis de montrer chez les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement que la fonction utilitaire et pratique des apprentissages à l'école vient avant la fonction de sens contenue dans l'activité d'apprendre elle-même, ce qui traduit une certaine forme de contrainte intériorisée logée dans le rapport au savoir des mères. De plus, pour elles, il est important de travailler même si l'activité exercée n'est pas toujours appréciée. L'idée que la réussite dans la vie passe par la réussite à l'école est modérément défendue. L'importance d'avoir un diplôme dans la vie est une idée majoritairement modérément partagée. L'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est majoritairement rejetée. De même, une durée d'études courte avec l'idée de finir ses études le plus rapidement possible est rejetée sans pour autant valoriser une durée d'études longue. Tout en défendant la fonction utilitaire et pratique des apprentissages à l'école et la fonction de sens contenue dans l'activité d'apprendre elle-même, les mères des enfants entrants soutiennent peu l'idée de réaliser des études longues. En d'autres termes, l'école est un lieu « utilitaire », où les apprentissages sont porteurs de sens mais est aussi un lieu où on ne s'attarde pas.

L'étude des projets parentaux pour leurs enfants a mis en lumière leur teneur et leur dynamique. La relative absence des projets professionnels chez les parents, leur caractère limité face aux projets plus fournis de leurs enfants constituent des désavantages pour la scolarité de leurs enfants. Nous avons aussi renseigné leur contexte de formation qui tient aussi compte des parcours scolaires des enfants déjà marqués par de nombreuses fragilités. Nous avons vu apparaître chez les mères un rapport au temps plutôt immédiat, de gestion d'étape par étape compte tenu des difficultés scolaires déjà présentes qui entravent les projections vers l'avenir. Les mères ont également mis en avant leur volonté de liberté de choix accordée à leur enfant pour expliquer leur taux élevé d'absence de projet professionnel pour eux. Cependant, le vide laissé par cette volonté de liberté de choix a aussi pour conséquence de rétrécir les possibilités de choix en ne fournissant pas à leurs enfants le bénéfice de l'impulsion donnée par la présence d'un projet professionnel. De plus, nous avons vu les contradictions dans le discours des mères ce qui interroge le modèle éducatif intériorisé par l'enfant. Enfin, les mères ont exprimé leur difficulté à faire coïncider leurs pratiques à leurs représentations.

Concernant l'implication parentale dans la scolarité, c'est surtout la modalité modérée qui prédomine, ce qui ne représente aussi qu'un avantage modéré pour la scolarité des enfants voire un désavantage si on considère que 2/3 des enfants présentent des difficultés sur le plan scolaire. Enfin, le temps réel que les mères accordent aux tâches scolaires à réaliser au domicile est assez limité alors que la situation scolaire des enfants est marquée de nombreuses fragilités : niveau scolaire estimé faible à moyen, retards scolaires fréquents et forte représentation de difficultés sur le plan scolaire.

Après avoir spécifié les difficultés sur le plan scolaire des enfants entrant dans le dispositif de placement, décrit leur milieu d'appartenance, les représentations et les pratiques familiales concernant la scolarité, vient l'incontournable question de l'implication du contexte plus général dans le constat réalisé de parcours scolaires émaillés de nombreuses difficultés et, cette fois-ci, des fragilités liées au milieu familial.

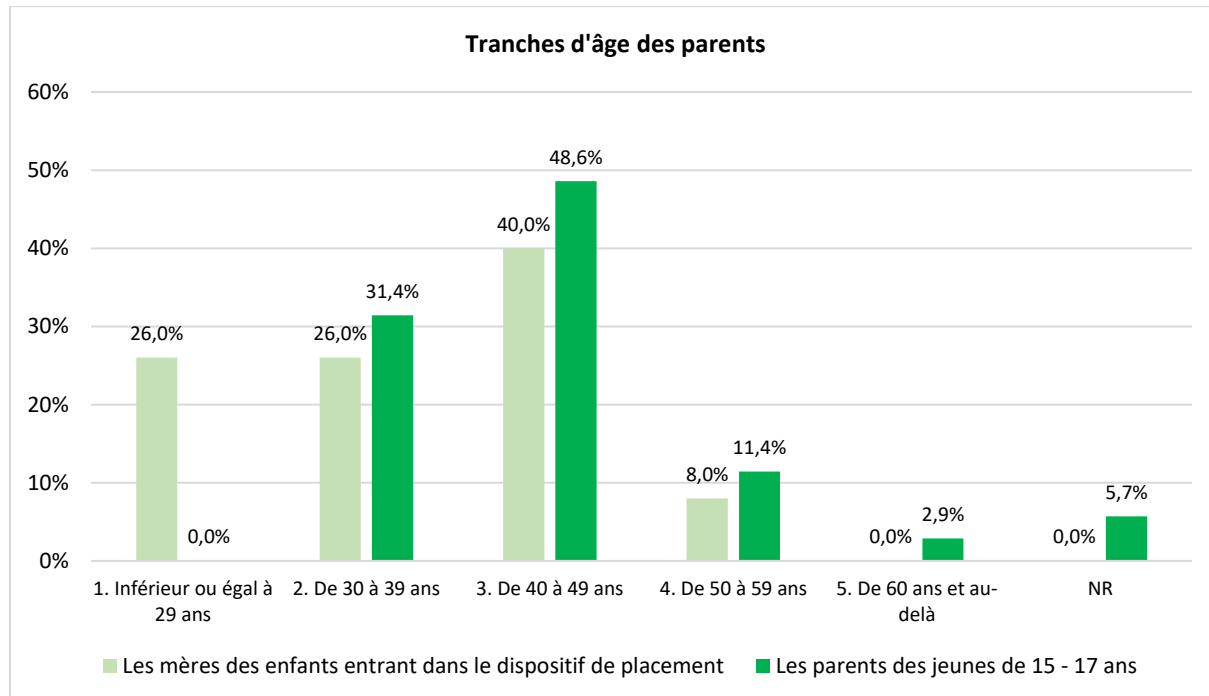
2.4 Chapitre 4. Un milieu d'origine marqué par de nombreuses fragilités

Le milieu d'origine des enfants entrant dans le dispositif de placement est un milieu marqué par de nombreuses fragilités, qu'il s'agisse des configurations des familles, des histoires individuelles et familiales, des conditions de logement et matérielles.

2.4.1 Généralités

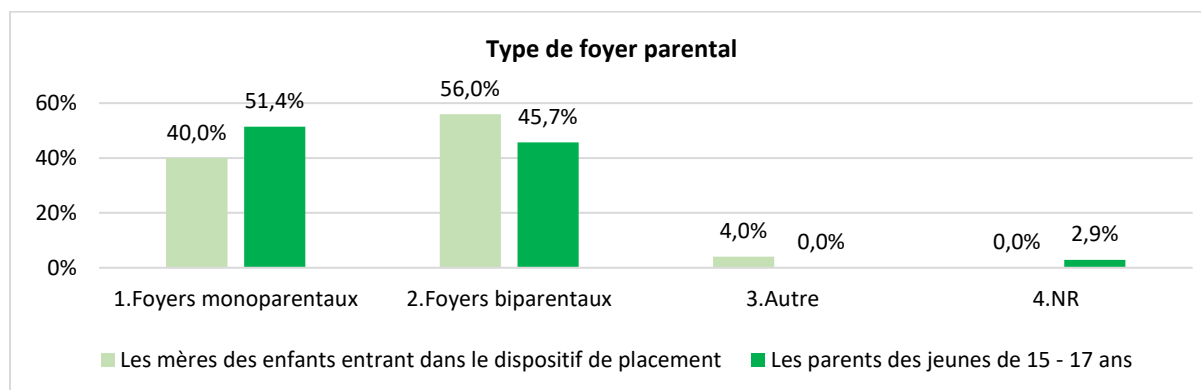
2.4.1.1 Des configurations familiales marquées par la distance des pères

Tranches d'âge



L'échantillon de parents des jeunes de 15 – 17 ans ayant répondu aux questionnaires est composé de 74,3% de mères et 25,7% de pères.

Type de foyer parental



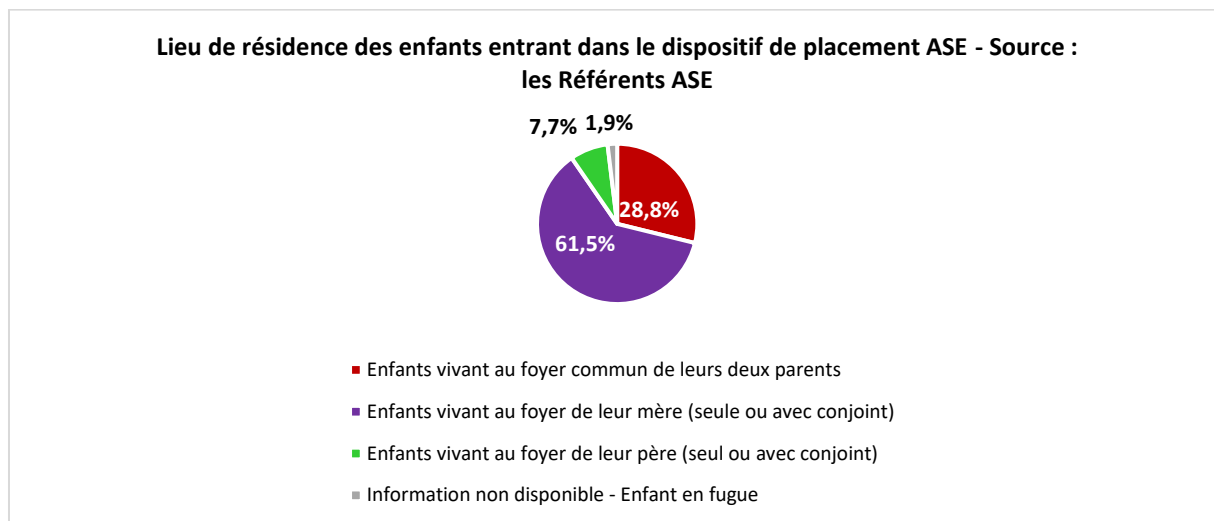
Nos résultats indiquent qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, le type de foyer dans lequel vit l'enfant est majoritairement biparental, soit à 56%, contre 40% pour les foyers monoparentaux. Les études antérieures avaient déjà mis en avant ce taux important de foyers monoparentaux concernant les familles d'origine des enfants placés. Nous notons que cette représentation s'inverse au cours de la mesure de placement, puisque les foyers monoparentaux sont majoritairement représentés cette fois-ci chez les parents des jeunes de 15 – 17 ans, soit à 51,4%.

A titre de comparaison, sur le département où s'est déroulée notre étude, selon les données de l'Insee 2017 concernant la composition des familles, les familles monoparentales représentaient 15,7%, les couples avec enfant(s) représentaient 41,5% et les couples sans enfants représentent 42,7%. Si nous considérons ces chiffres uniquement en prenant en compte les familles avec enfants, puisque le dispositif de placement ne concerne que ce type de population, le ratio est de 27,4% de foyers monoparentaux et 72,5% de foyers biparentaux en population générale sur le département. Nous relevons donc une surreprésentation des familles monoparentales pour les enfants qui entrent dans le dispositif de placement par rapport à la population du département, soit +12,6 points, écart qui s'accroît au cours de la mesure de placement, soit +24 points pour les parents des jeunes de 15 – 17 ans en fin de parcours ASE. Par ailleurs, ces chiffres de l'Insee montrent que les femmes sont davantage représentées dans ces foyers monoparentaux. Elles sont 12,9% de femmes seules avec enfants(s) et 2,9% d'hommes seuls avec enfant(s).

Concernant les enfants placés, dans l'étude du CAREPS (2003), au moment de l'admission, 42% des enfants vivaient au domicile de leur mère seule et 6 % au domicile de leur père seul.

A l'entrée dans le dispositif de placement, cette forte représentativité des foyers monoparentaux constitue un facteur de risque supplémentaire pour la scolarité des enfants. Ce sont alors 40% des mères qui gèrent à elles seules au quotidien les difficultés scolaires que nous avons décrites.

Lieu de résidence des enfants à l'entrée dans le dispositif de placement ASE



Ces données concernent la totalité des mineurs entrés dans le dispositif de placement ASE sur les 2 dernières années, et toujours présents dans ce dispositif, soit 104 mineurs. Le terme « foyer » renvoie au lieu de résidence qui a été déterminé pour l'enfant. Cela n'empêche pas à l'enfant de séjourner dans d'autres lieux de l'environnement familial ou social, pour des durées variables, avec (la plupart du temps) ou sans l'autorisation de l'autorité parentale.

Nos résultats montrent que si 56% des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE résident dans un foyer biparental, ils ne sont que 28,8% à vivre au foyer commun de leurs deux parents (33% dans l'étude Corbillon et al. (1997) à l'admission et pour un hébergement en établissement) ; 61,5% de ces enfants résident au foyer de leur mère ; 7,7% au foyer de leur père. Par ailleurs, 1,9% des enfants sont déclarés en fugue.

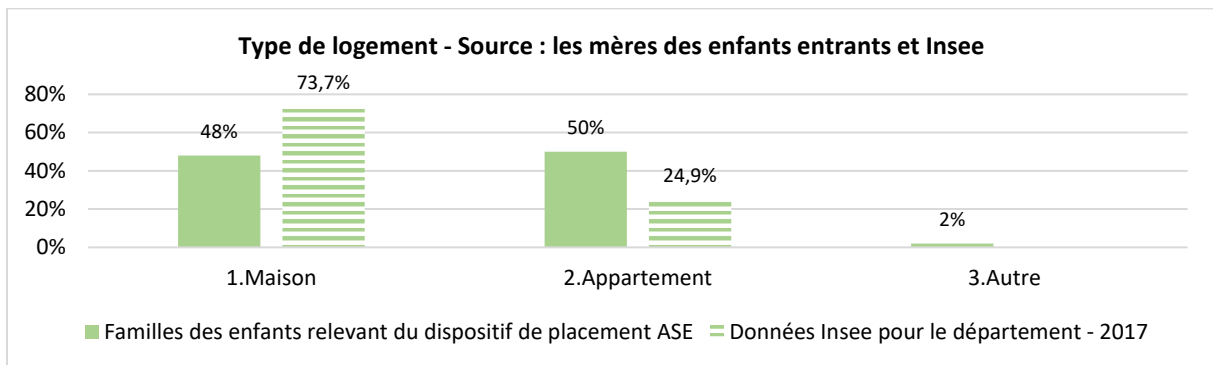
La question de la place des pères

Nous revenons sur la question de la place des pères des enfants placés qui nous interpelle. Lors de la représentation des catégories socio-professionnelles, nous avons souligné l'absence des pères des enfants placés, soit 27,4% d'entre eux. La fine concordance de ces données avec les données récoltées auprès des mères des enfants entrant dans le dispositif, soit 29,7%, conforte nos résultats. Si en plus nous considérons les décès, ce sont 34,6% des enfants placés qui évoluent sans leur père. 11,3% des enfants évoluent sans leur mère. L'étude de Dumaret et Ruffin (1999) indique que 6% des enfants n'ont plus leur mère et près de 1/4 n'a plus leur père du fait qu'ils sont inconnus ou perdus de vue (p.12).

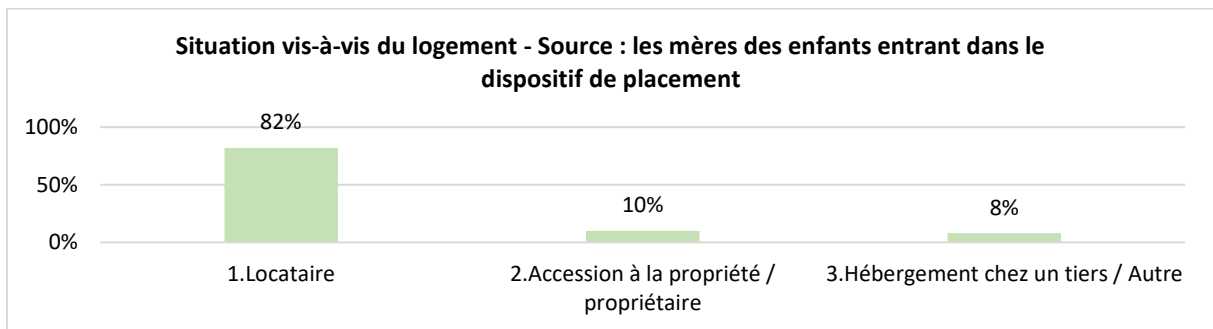
Cette place des pères interpelle et a déjà fait l'objet de travaux que nous ne traiterons pas ici. Néanmoins, au-delà du type de foyer ou de l'appartenance aux catégories socio-professionnelles peu favorisées, cette place particulière traduit des dynamiques familiales encore plus fragilisées constituant un facteur de risque pour la scolarité des enfants.

2.4.1.2 Des conditions de logement moins favorables

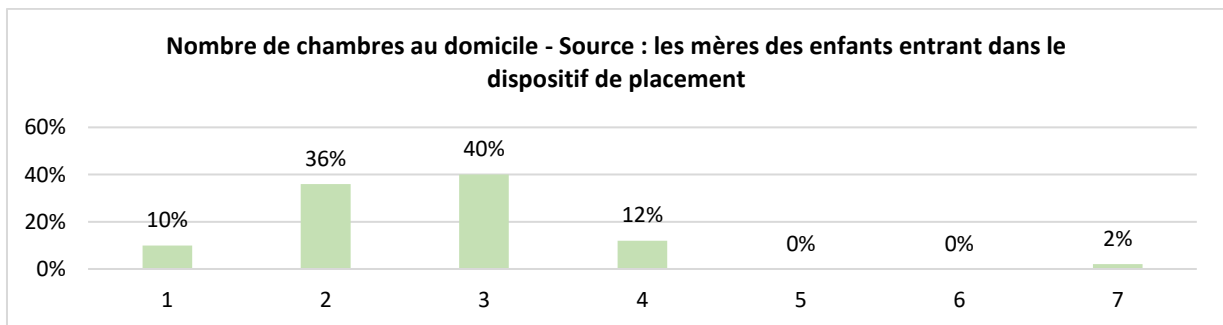
Type de logement



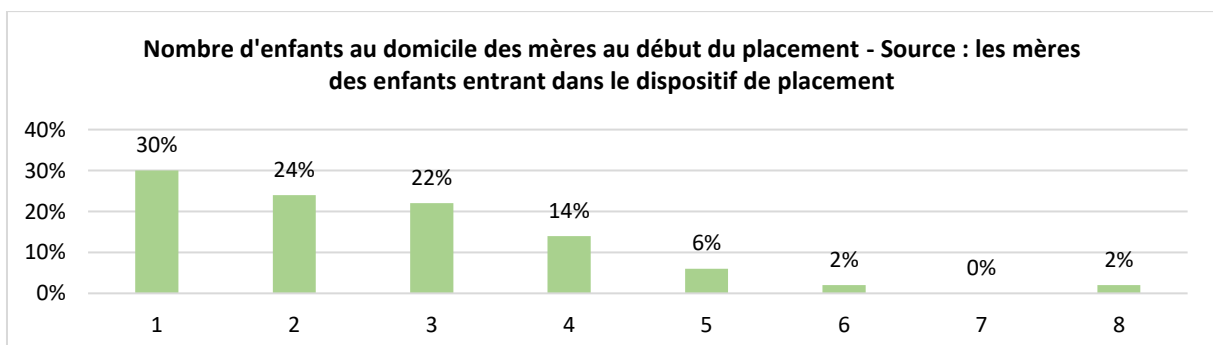
Situation par rapport au logement



Nombre de chambres au domicile



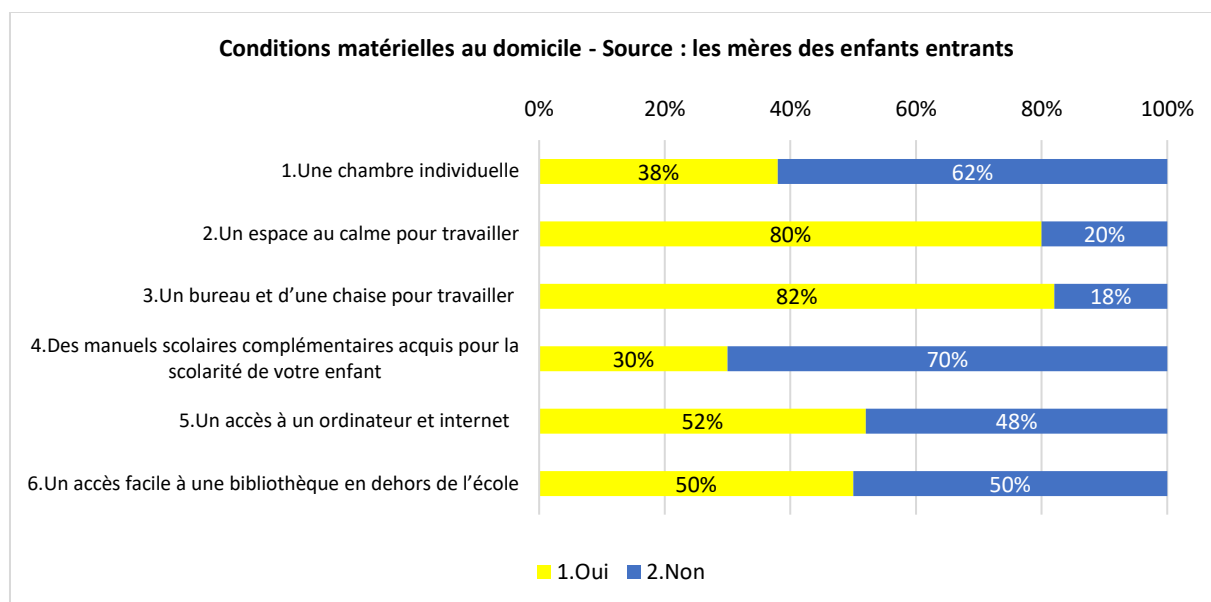
Nombre d'enfants au domicile



-Le logement et les conditions de vie

Concernant les conditions de vie, nous avons récolté les informations suivantes auprès des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement. 82% des mères sont locataires et 10% en accession à la propriété. 50% occupent un appartement, contre 24,9% de la population générale départementale et 48% une maison individuelle contre 73,7% de la population générale départementale, selon l'Insee. Cette comparaison départementale avec les chiffres de l'Insee, montre une population moins avantagée face au logement. Cette répartition tient aussi compte du territoire d'expérimentation qui est plutôt rural. Les logements disposent pour la plupart entre 2 et 4 chambres. Le nombre d'enfants au domicile reste limité. 54 % des foyers comprennent 1 à 2 enfants ; 36 % comprennent 3 à 4 enfants ; enfin pour 10 % des foyers comprennent 5 enfants au plus au domicile.

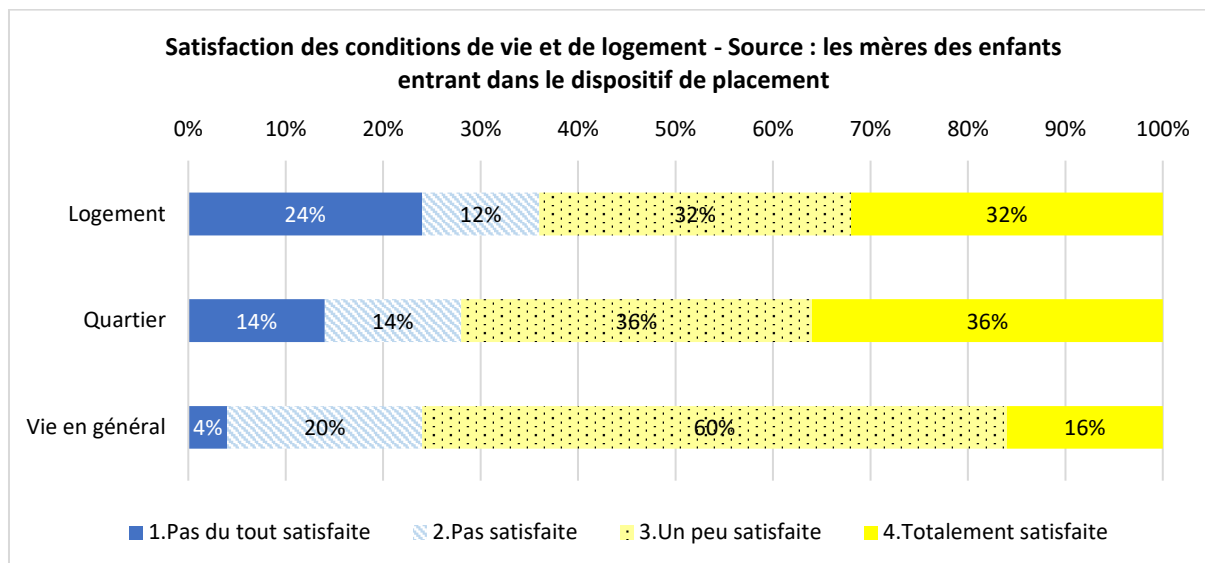
Les conditions matérielles au domicile concernant la scolarité



Concernant les conditions matérielles au domicile autour de la scolarité, nous pouvons remarquer que 82% des enfants bénéficient d'un bureau et d'une chaise pour travailler et 80% d'un espace au calme pour travailler. 52% des enfants ont accès à un ordinateur et internet à leur domicile, à l'heure où cet accès tend à s'imposer comme un outil incontournable et générateur d'inégalités pour ceux qui n'en ont pas. 38% des enfants disposent d'une chambre individuelle. Les manuels complémentaires acquis pour la scolarité restent peu répandus, pour moins de 1/3 des enfants. Enfin, 50% des enfants ont un accès facile à une bibliothèque en dehors de l'école.

Nous avons demandé aux mères si elles étaient satisfaites de leurs conditions de vie en citant le logement, le quartier et leurs conditions de vie en général.

Satisfaction de vie en général et de logement



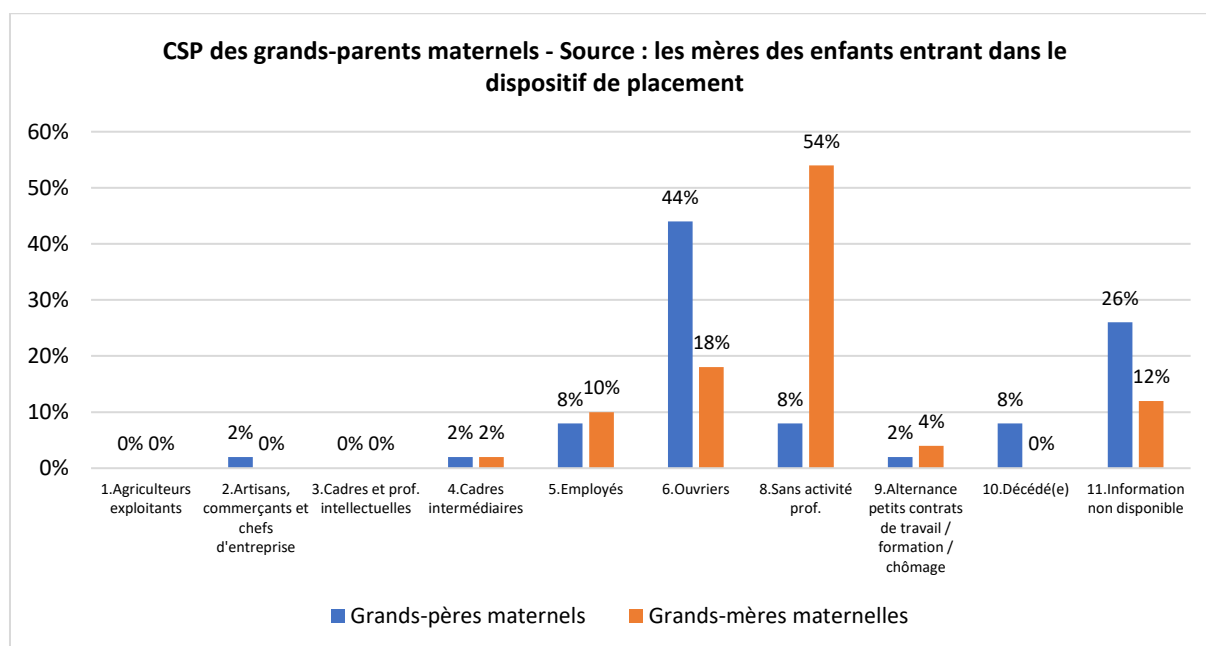
De manière générale, les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement ASE sont plutôt à totalement satisfaites de leurs conditions de logement. Seules 32% sont totalement satisfaites de leurs conditions de logement, 36% de leur quartier et 16% de leurs conditions de vie en général. Elles sont majoritairement modérément satisfaites de leur vie en général, soit à 60%.

L'histoire ne commence pas avec le milieu « d'origine » de l'enfant. Ici, le terme « d'origine » renvoie à la provenance de l'enfant par distinction au milieu de suppléance chargé de réaliser l'accueil en protection de l'enfance. Nous avons souhaité en savoir davantage sur ce milieu de provenance, dans quel environnement et contexte les parents de l'enfant est devenu parent, dans quel cadre se sont construites les représentations que nous avons développées. Nous pouvons amener quelques informations complémentaires sur le milieu familial d'origine de l'enfant placé, non plus en nous centrant sur ses parents mais sur ses grands-parents en décalant notre focale sur une génération précédente. En raison de la place prépondérante des mères dans l'accompagnement de la scolarité, nous avons plus largement dirigé cette première étape de notre étude vers les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement. C'est pour cette raison que l'étude d'une génération précédente s'attache au côté maternel de l'enfant placé.

2.4.2 Peu de ressource du côté de l'héritage familial

Nous avons demandé aux mères des enfants entrant dans le dispositif de placement des informations sur leur environnement familial.

Catégories socio-professionnelles des grands-parents maternels des enfants entrant dans le dispositif de placement



Nos résultats montrent que les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent d'un milieu peu favorisé. Ces résultats sont à contextualiser car ils concernent une génération antérieure avec le contexte socio-économique général concordant.

Du côté de l'emploi, les grands-parents maternels des enfants entrant dans le dispositif d'hébergement ont une meilleure situation professionnelle que les mères ou les parents des enfants placés de manière plus générale. Les grands-parents ont un meilleur taux d'activité. Seuls 8% des grands-pères sont sans activité. Cependant, 54% des grands-mères sont dans cette situation. Même si ce taux d'inactivité reste élevé chez ces dernières, il est cependant inférieur de 17,5 points à celui des mères à l'heure actuelle.

Ensuite, nous voyons que les emplois occupés sont fortement représentés dans la catégorie des ouvriers, pour 44% des grands-pères maternels et 18% des grands-mères maternelles. Puis vient la catégorie des employés pour 8% des grands-pères maternels et 10% des grands-mères maternelles. Les autres catégories sont très peu représentées. Par ailleurs, nous remarquons que la catégorie « alternance de petits contrats de travail / formation / chômage » est moins représentée que pour les parents à l'heure actuelle.

Ces données traduisent ainsi une dégradation des conditions de vie des familles actuelles en protection de l'enfance par rapport à la génération antérieure et un déclassement social. La représentation des catégories d'emploi occupées par les grands-parents maternels, à savoir ouvriers et employés, a nettement chuté par rapport aux parents à l'heure actuelle et s'accompagne de l'augmentation de la catégorie des inactifs.

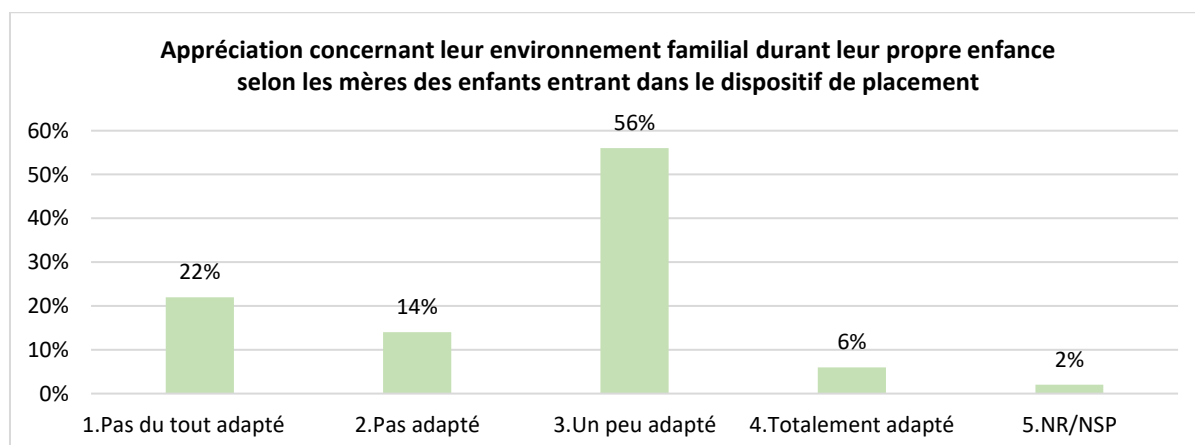
Notre cadre théorique général nous apprend que le nombre d'ouvriers a baissé de moitié durant ces 60 dernières années mais que le nombre des employés a, quant à lui, augmenté de 18% à 28% (Marchand & Minni, 2019). Ainsi, nous pouvons dire que si la raréfaction des emplois ouvriers affectent les parents des enfants en protection de l'enfance, pour autant ils ne profitent pas de l'augmentation des emplois de la catégorie des employés. Dans ce double mouvement d'évolution des emplois, les parents des enfants placés sont toujours plus en situation défavorable.

Concernant l'absence des pères, un chiffre fait écho à la situation des enfants accueillis actuellement dans le dispositif de placement. 26% des grands-pères maternels des enfants entrants sont absents (27,4% pour les pères des enfants placés). 8% des grands-pères maternels sont décédés (7,2% pour les pères des enfants placés). Ainsi, ce sont 34% des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement qui ont grandi sans leur père (34,6% pour les enfants placés à l'heure actuelle).

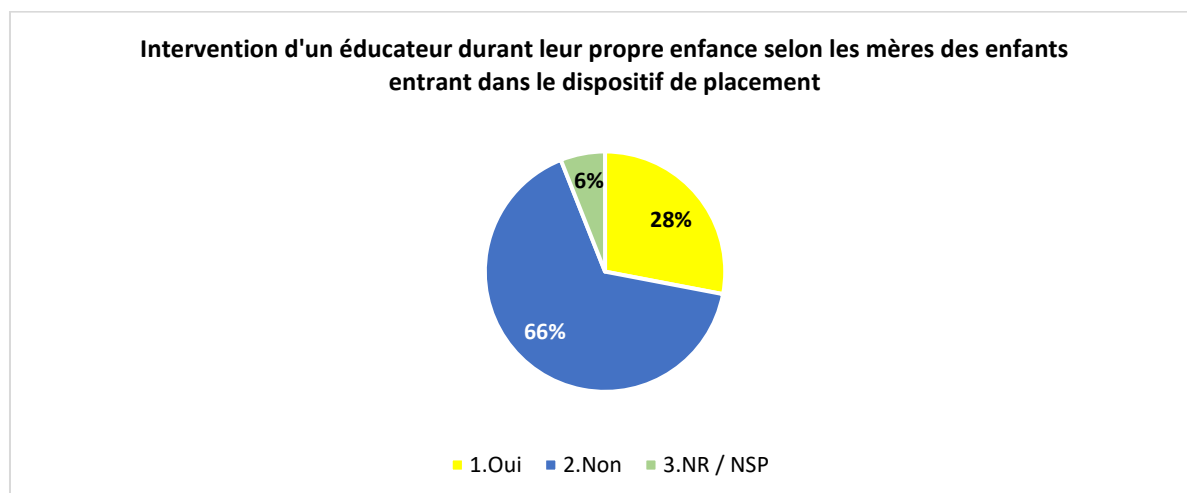
Nous avons essayé de savoir s'il y avait un lien dans l'observation de la même proportion des pères absents dans les deux générations qui se suivent. Nos effectifs sont très faibles. Néanmoins, nous pouvons faire deux observations. 5/13 des mères qui indiquent un grand-père maternel absent (soit leurs pères à elles) indiquent par ailleurs l'absence du père de leur enfant placé. A l'inverse, 5/19 des mères qui indiquent un père absent indiquent par ailleurs un grand-père maternel absent. Il est difficile de pencher pour une reproduction générationnelle. Il serait nécessaire de tester sur des échantillons plus larges.

Nous avons ensuite demandé aux mères d'apprécier le milieu dans lequel elles ont grandi selon ce qu'elles estimaient représenter un environnement adapté ou non et d'indiquer si, au cours de leur enfance, elles avaient bénéficié de l'intervention d'un éducateur.

Appréciation de leur milieu familial au cours de leur enfance selon les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement



Intervention d'un éducateur au cours de leur enfance



Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement indiquent majoritairement avoir eu un environnement familial modérément adapté durant leur enfance, 56% plutôt adapté et 6% totalement adapté. Elles sont 14% à dire que celui-ci n'était pas adapté et 22% pas du tout adapté.

28% des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement indiquent avoir bénéficié de l'intervention d'un éducateur dans leur enfance, où des besoins ont donc été repérés. Leurs remarques complémentaires amènent de nouveaux éléments de compréhension. Une mère informe :

« On n'avait pas tout ça quand on était plus jeune, les assistantes sociales et tout. Nous on s'est débrouillé seul. Mon père est décédé quand j'avais 10 ans, ma mère avait 5 enfants et elle a dû travailler, alors on s'est débrouillé par nous-mêmes, l'éducation on a appris par nous-mêmes et ça s'est passé quand même. On ne faisait pas de cas avec ça. Moi, mes enfants je fais attention à eux pour l'école, mes enfants ont quand même mieux que ce qu'on avait avant. »

Quand bien même leur environnement ne leur paraissait pas ou pas tout à fait adapté durant leur enfance, il n'y avait pas toujours une réponse apportée à cela par la société. D'une part, cela met l'accent sur l'évolution de la société, le repérage et la prise en charge des situations inadaptées de nos jours. D'autre part, cela signifie que ces mères arrivées à l'âge adulte et qui accèdent au statut de parent arrivent avec un bagage inégal, des repères inégaux face à la prise en charge de leur enfant. Comment répondre aux exigences de la société actuelle, avec une conceptualisation de plus en plus précise des besoins de l'enfant, lorsqu'elles-mêmes n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter ou d'intérioriser un cadre d'éducation adapté ? Pour autant, à ces parents qui ont grandi dans un environnement estimé pas toujours adapté, en accédant au statut de parent, la Société, dont l'école, leur demande

des attitudes et comportements conformes à leurs attentes ce qui, à notre sens, participe à renforcer les inégalités.

L'accession au statut de parent ne signe pas nécessairement les aptitudes à fournir un environnement adéquat à son enfant. Cette accession ne signe pas non plus nécessairement l'intériorisation des attentes de l'école. Nous avons vu des exemples avec les mères qui estiment le niveau scolaire de leur enfant faible à moyen tout en considérant par ailleurs qu'il n'y a aucune difficulté sur le plan scolaire en disant « ça se passe bien ». Pour Lahire (1993), « l'échec scolaire » s'inscrit dans un rapport de domination et serait dû à la non-maîtrise des codes véhiculés par les classes dominantes, classes qui d'ailleurs définissent elles-mêmes la notion d'échec. Cela implique pour les parents des enfants placés que, pour agir sur les écarts, il faut déjà en mesurer l'ampleur et les conséquences de ces écarts.

De plus, quand bien même ces attentes sont intériorisées, cela ne signe pas l'aptitude à fournir un accompagnement à la scolarité en conformité aux attentes de l'école. Par exemple, nous avons vu que certaines mères savent pertinemment que la scolarité de leur enfant pose difficulté mais sans parvenir à y remédier.

Ainsi, les parents ne mesurent pas toujours l'écart entre l'école et eux-mêmes. Si les limites matérielles, par exemple leurs moyens financiers, peuvent être ressenties, exprimées ou quantifiées, les limites immatérielles, l'éloignement face aux attentes de l'école sont plus difficilement appréhendables. Pour pouvoir les appréhender, il faudrait identifier clairement les attentes, définir et mesurer son apport par rapport à ces attentes pour pouvoir dégager l'écart entre ces deux repères. Voilà pourquoi nous pensons que les parents sous-estiment les difficultés rencontrées, notamment à l'entrée du dispositif, car les attentes de l'école sont mal définies induisant ainsi un malentendu entre celles-ci et les comportements des familles.

Au final, nous retenons un héritage familial qui est peu ressource pour les mères des enfants entrants dans le dispositif de placement.

Après avoir éclairé le contexte familial des mères des enfants entrant dans le dispositif, nous pouvons interroger à partir de quel modèle ces parents se sont construits ? Quelle perception ont-ils aujourd'hui lorsque la société leur signifie que leur prise en charge de leur enfant n'est pas adéquate alors qu'eux ont grandi dans cette situation sans avoir bénéficié de cette préoccupation ? En reprenant la remarque précédente de la mère que nous avons citée qui disait que ses enfants avaient aujourd'hui « mieux » que ce qu'elle a eu, elle-même, au cours de son enfance, nous notons que le « mieux » qui est évoqué a tout de même abouti à un placement. Au-delà de la question de l'héritage familial sur le plan socio-éducatif, nous pouvons aussi rappeler que la situation actuelle de cette famille et enfant a amené à une entrée dans le dispositif de placement.

2.4.3 Un milieu d'origine marqué par des fragilités

Comme nous l'avons développé dans notre revue de littérature, un enfant entre dans le dispositif de placement parce que son environnement familial a été jugé inadéquat à ses besoins. Nous avons vu une diversité de situations pouvant amener à une admission dans le placement. L'enfant entrant dans ce dispositif est considéré comme un enfant victime de maltraitance, comme un enfant en danger ou un enfant en risque. L'état de la recherche nous montre que, de manière générale, quel que soit le type de maltraitance ou de négligence vécu, la nature, l'intensité, la durée, celui-ci a des conséquences sur le développement de l'enfant (Martin-Blachais, 2017 ; Higgins, 2004 ...). Nous considérons ainsi que ces raisons ont déjà commencé à influencer le développement de l'enfant avec des répercussions sur le plan scolaire et que ces raisons font partie d'un ensemble plus large de facteurs expliquant les difficultés sur le plan scolaire que nous avons relevées. En revanche, il y a aussi des situations qui n'impliquent pas ce type de conséquence. Nous pouvons citer par exemple les enfants qui entrent dans le dispositif en raison de l'hospitalisation du parent qui les prend en charge. A l'aide des études réalisées, nous avons pu donner une indication sur ces différentes raisons à l'admission de l'enfant en prenant note de la diversité de ces raisons qui, pour certaines se cumulaient.

Nous avons aussi développé la singularité du vécu de l'enfant face à l'adversité ce qui nous a amenée à considérer que chaque situation d'adversité a un retentissement subjectif sur l'enfant qui, en réponse, active des mécanismes de défense qui lui sont propres. Comparativement, nous comprenons qu'un enfant avec un vécu de maltraitance ou de négligence, et plus largement en situation d'adversité, mobilise une énergie psychique qu'un autre enfant n'ayant pas ce vécu n'aurait pas à faire, que le premier active des mécanismes de défense dans cette situation que le deuxième n'aurait pas à faire, que cette mobilisation d'énergie ne s'arrête pas au domicile mais envahit toute sa sphère familiale et sociale, dont l'école.

L'état de la recherche s'accorde sur une approche dynamique du développement cognitif à l'articulation de facteurs d'influence réciproque entre une base biologique, un environnement social et des caractéristiques individuelles, et en accordant une influence majeure à l'environnement social dans ce développement. Nous avons pu éclairer cet environnement social antérieur à l'entrée dans le dispositif de placement. Nous avons relevé un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé, mais qui défend les valeurs de l'école, du travail, du diplôme, avec des pratiques maternelles d'accompagnement à la scolarité parfois compliquées, et leur enfant qui lui aussi faisait valoir sa marge de manœuvre individuelle en recourant parfois à des comportements de contestation ouverte ou muette face

à cette culture scolaire proposée. Nous avons mis en évidence qu'une part de l'explication se trouvait dans la difficulté des mères de faire adhérer leur enfant à la culture scolaire.

Ainsi, le cadre théorique et nos résultats nous fournissent des éléments de compréhension dans notre constat indiquant que 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire avant leur entrée dans le dispositif.

2.4.3.1 Des facteurs conjugués

Nous avons vu comment prennent forme les premières fragilités scolaires dans un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé, conjugué à un milieu estimé inadéquat pour l'enfant et aux ramifications plus anciennes pour certaines. Face à ces difficultés et effets conjugués, les parents, de par les caractéristiques intrinsèques mêmes du milieu, sont peu dotés pour y faire face. Plus la situation devient difficile, moins les parents sont outillés pour y faire face. Nos résultats mettent en avant un faible capital scolaire, un manque de connaissance des aides activables, un milieu social défavorisé, certains parents en difficulté éducative auprès de leurs enfants mais aussi une sous-estimation des difficultés pour certains ou encore une faible prise de conscience des conséquences des difficultés. Moins, les parents font face, plus la situation devient difficile. Ces effets conjugués complexifient la situation au cours du temps pour arriver à ce que nous avons vu, une situation très dégradée au collège et même hors de contrôle pour certaines. Nous comprenons que la situation devient de plus en plus difficile parce que les effets induits par le milieu tels que les difficultés sur le plan scolaire, par un effet rétroactif, accentuent les difficultés des parents à les prendre en charge car ces parents sont aussi peu outillés pour le faire, ce qui aggrave la situation de manière plus générale et circulaire, d'où pour certaines mères la résignation ou l'abandon.

Dans ce contexte d'un environnement estimé inadéquat à l'enfant, nous pouvons aussi nous interroger sur la transmission de cet héritage socio-culturel, comment les parents véhiculent ou transmettent leurs valeurs à leurs enfants, mais aussi comment ces valeurs sont reçues par l'enfant, dans quelle mesure il va les intérioriser au regard de la situation au domicile. En d'autres termes, comment l'inadéquation du contexte familial va influencer l'intériorisation par l'enfant des valeurs parentales véhiculées ? Quelle légitimité un enfant peut-il accorder à un parent qui fournit un environnement inadéquat, si tant est qu'il perçoive le caractère inadéquat de la situation ? En même temps, de quel autre cadre de référence dispose l'enfant ? En situation d'un environnement inadéquat, est-ce que les mécanismes de défense activés par l'enfant ne vont-ils pas s'étendre à un champ plus large comme l'éducation et entraver, par exemple, la transmission des valeurs parentales dans le même mouvement

défensif ? Nous observons déjà des comportements de rejet de certains enfants, par exemple le refus de faire leur travail scolaire avec leurs mères, des mouvements de contestation relevés par les mères.

Nous nous interrogeons également sur la perception de l'environnement inadéquat en parallèle avec la satisfaction de vie générale exprimée par les mères. Nous nous attendions à un taux d'insatisfaction plus important. Qu'entendent-elles des raisons du placement alors qu'elles expriment majoritairement une satisfaction modérée de vie générale ? Avec les remarques complémentaires formulées par les mères, nous avons vu que leur milieu familial dans leur enfance était, selon elles, majoritairement peu adapté. Certaines mères estiment leur situation générale actuelle meilleure que ce qu'elles ont eu durant leur enfance. Toutefois, leur situation actuelle aboutit malgré tout à une décision de placement pour leur enfant aujourd'hui. Toutes les mères n'ont pas reçu d'aide répondant à leurs difficultés durant leur enfance.

Tous ces facteurs représentent selon nous des conditions ne facilitant pas la scolarité des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement.

2.4.3.2 *Une expérience singulière des mères avec l'école*

Les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement expriment différents types d'expérience vécue dans la rencontre avec l'école et le corps enseignants concernant la scolarité de leur enfant. Les discours des mères se trouvent en annexe G.

Tout d'abord, nous notons une relation fluide avec l'école pour 32% d'entre elles lorsqu'aucune difficulté sur le plan scolaire n'est mentionnée. La scolarité se déroule sans accroche. Les mères ne relèvent pas de remarques négatives des enseignants. Certaines mères font part du goût de leurs enfants pour l'école. D'autres qui parlent du fait qu'elles poussent leurs enfants dans leur scolarité. Ici, les mères parlent de leur fierté et le plaisir de voir leur enfant s'intéresser à l'école, apprendre : « *Mes enfants aiment aller à l'école et je les pousse pour ça* » ou encore « *Y est agréable à l'école. La maîtresse est contente de lui.* ».

Deuxièmement, nous relevons une expérience apaisée pour 32% des mères, lorsque des solutions ont été trouvées et mises en place pour remédier à des difficultés rencontrées. Pour cela, les mères reconnaissent alors les bénéfices de ces apports.

Troisièmement, nous repérons une expérience difficile avec l'école pour 36% des mères où des difficultés sont présentes mais sans aide complémentaire. Ici, nous relevons la souffrance des mères, le découragement jusqu'à l'abandon, le constat d'impuissance, la difficulté voire l'impossibilité d'aider ou de mobiliser leur enfant, les reproches des enseignants sur un constat qu'elles-mêmes font mais sans parvenir à faire évoluer la situation de leur

enfant, les nombreuses absences scolaires de certains enfants et la difficulté de certaines mères à corriger cet état. Nous pouvons donner quelques exemples de discours des mères : « *Avant X était en Ulis, elle avait aussi une AVS. Les dossiers n'avançaient pas, j'ai dû faire des courriers à la Région, à la MDPH. C'était un combat pour avoir l'IME. Elle n'y est entrée qu'en 2018. Je voyais mon enfant souffrir, c'était difficile. Je n'aimais pas rencontrer les enseignants, ils n'entendaient pas ce que je leur disais.* » Cette mère exprime la souffrance du fait de ne pas être entendue dans sa démarche de remettre en question la solution qui avait déjà été proposée et qu'elle estimait insatisfaisante pour son enfant.

Une autre mère indique : « *Y avait besoin d'une aide que je ne pouvais pas lui apporter, je ne pouvais pas l'aider pour ses devoirs.* »

Enfin, une autre déclare : « *L'école lui a proposé du soutien mais c'était sur le volontariat et X n'y allait pas.* » Ce dernier exemple est intéressant et soulève la question du refus de la tâche proposée à l'école par l'enfant lui-même. Cette mère sous-entend que l'aide proposée sous la forme du volontariat pose difficulté. Supposerait-elle que ce serait à l'école de recourir à la contrainte pour une aide qui est définie comme facultative, lorsqu'elle, elle n'y arrive pas ? Nous pourrions aussi interroger sur ce qui fait que l'enfant refuse cette situation d'apprentissage ou scolaire.

Dans le discours des mères, nous relevons l'arrivée de nouvelles questions telles que leur difficulté de faire face au temps passé par leur enfant sur les écrans et jeux vidéo et les répercussions telles que les couchers tardifs et les réveils tardifs entravant la scolarité de l'enfant du fait de sa difficulté à se réveiller le matin et de maintenir une attention suffisante en classe pour les apprentissages.

2.4.4 Synthèse

A l'entrée dans le dispositif de placement ASE, quel que soit leur âge à l'admission, entre 13,3% et 17,4% des enfants n'ont pas bénéficié des trois années de fréquentation de la maternelle ou encore du CP. Le niveau scolaire des enfants est considéré plutôt moyen dans les premières classes d'école en maternelle et diminue plus l'enfant accède au niveau supérieur, si bien qu'au collège, les enfants ont très majoritairement un faible niveau scolaire. Nous assistons à une baisse significative du niveau scolaire entre le primaire et le collège. C'est surtout la sévérité de cette accélération relevée dans nos données qui interpelle qui laisse entrevoir une suite de parcours scolaires aux marges de rattrapage réduites et aux débouchés restreints pour les jeunes scolarisés au collège entrant dans le dispositif de placement. De même, les retards scolaires s'accumulent. Seul 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement est à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale. Cependant, derrière ce chiffre global se cache une forte disparité

selon les cycles fréquentés. Ainsi, près de 70% en maternelle sont à l'heure ou en avance, pour descendre à 48% à l'école élémentaire, enfin chuter à 6,4% au collège. A l'entrée dans le dispositif de placement, 2/3 des enfants présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire, que ce soit, de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Seul environ 1/3 des enfants entrants est décrit comme ne présentant aucune difficulté.

Les enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent très majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé avec la prédominance du statut d'inactivité de leurs parents et conjoints de ces derniers lorsqu'ils sont présents. En outre, nous avons mis en avant le très faible capital scolaire des parents ainsi que de leurs conjoints, caractérisé en grande partie par de faibles diplômes et un âge de fin d'études relativement bas. La comparaison avec les chiffres départementaux montre une population nettement défavorisée par rapport à la population générale sur cet aspect.

Concernant les configurations familiales, il s'agit d'un milieu marqué par une forte représentation des familles monoparentales qui atteint 40% pour les situations en début de placement, une absence des pères dans plus de 1/3 des situations, et seuls 28,8% des enfants entrant dans le dispositif résident au domicile commun de leurs deux parents. Malgré cela, les mères expriment une satisfaction de vie générale plutôt modérée et de leurs conditions de vie. Par ailleurs les conditions matérielles liées à la scolarité au domicile sont décrites comme d'assez bonne qualité.

Les premières fragilités scolaires des enfants entrant dans le dispositif de placement prennent forme dans un milieu, lui-même s'élevant sur une histoire familiale marquée par des fragilités aux racines plus anciennes. Les parents accèdent à leur statut de parent avec leur histoire aux soubassements marqués également de vulnérabilités.

Par ailleurs, l'enfant se trouve dans un environnement qui a été estimé inadéquat pour lui entraînant une diversité de réactions de celui-ci face à cette situation et un retentissement subjectif de cette situation sur l'enfant. Cela amène à considérer le plan individuel.

Tous ces éléments mettent à jour un environnement marqué par de nombreuses fragilités où se construisent les premières difficultés scolaires des enfants entrant dans le dispositif d'hébergement par l'ASE.

Nos résultats mettent ainsi en évidence la singularité des situations des enfants entrant dans le dispositif de placement. Avec 2/3 des enfants présentant déjà des difficultés sur le plan scolaire, c'est donc une population particulière qui entre dans le dispositif. Nos données ont permis de mesurer l'épaisseur de ces difficultés, tant au niveau individuel du côté de l'enfant que du côté de l'environnement familial, de l'histoire familiale et des réponses de l'école. Au cours du placement, Berridge (2007) ou encore Sebba et al. (2015) notaient déjà la proportion d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Nous voyons ici que la majorité des enfants

qui entre dans le dispositif présente déjà des difficultés. Avec la mise en évidence de cette situation particulière, nous proposons de poursuivre l'étude des parcours des enfants entrant dans le dispositif et voir ce qu'il advient de ces parcours. Nous commençons par l'étude du dispositif de placement sur le versant institutionnel.

3 Partie III. L'entrée dans le dispositif de placement : une faible considération pour la scolarité

Nous proposons ici d'étudier le contexte institutionnel de prise en compte de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Dans un premier temps, nous avons consulté le Code de l'Education. Puis, nous analyserons comment l'Aide sociale à l'enfance en tant

qu'institution prend en compte la scolarité des enfants du dispositif de placement, qu'il s'agisse de l'analyse du Code de l'action sociale et des familles, des dossiers individuels de l'enfant au sein de son service, du fonctionnement du service au travers des politiques d'accompagnement de la scolarité et des caractéristiques de milieu de suppléance qu'elle propose. Enfin, nous regarderons ce qu'il advient des parcours scolaires des enfants que nous avons décrits dans la partie précédente au point d'entrée dans le dispositif de placement.

3.1 Chapitre 1. L'encadrement juridique : les spécificités des parcours scolaires des enfants placés en protection de l'enfance peu considérées

Nous avons souhaité savoir comment la scolarité des enfants placés était prise en compte dans les textes régissant à la fois l'éducation et l'aide sociale, notre sujet conciliant ces deux champs. Pour cela, nous avons consulté de Code de l'éducation et le Code de l'action sociale et des familles.

3.1.1 Le Code de l'éducation

Le Code de l'éducation est un texte conséquent dont nous reprenons les idées essentielles en lien avec notre recherche. D'emblée, nous pouvons dire que la scolarité des enfants placés en tant que telle n'est pas traitée dans celui-ci, sauf à de rares allusions. Toutefois, la scolarité des enfants en situation de vulnérabilité, telle que le handicap, est abordée, des situations que nous retrouvons aussi en protection de l'enfance.

Le Code de l'éducation érige l'éducation comme la première priorité nationale. Il conçoit et organise le service public de l'éducation en fonction des élèves et des étudiants. Il promeut l'égalité des chances. Nous citons partiellement l'article L111-1 emblématique de cette volonté :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. ... Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. ...

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. ... La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique, territoriale et sociale.

Le code met l'accent sur l'accessibilité et le renforcement de son action pour les élèves en difficulté au travers d'actions de soutien individualisé. Il reconnaît l'action de la famille en matière d'éducation et se place en complément de cette action. Le respect de la personnalité de l'enfant est souligné (Article L111-2). Les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle, du livret scolaire à l'école élémentaire et au collège, ainsi que du bulletin et du livret scolaires dans les lycées (Article D111-3).

En cas de difficulté de l'élève, le code souligne la mise en place de dispositifs d'aide, auxquels les parents sont associés, tel que le programme personnalisé de réussite éducative. (Article L311-3-1)

La loi de mars 2016 sur la protection de l'enfance complète l'article L131-8 du Code de l'éducation et formalise le lien entre l'école et la protection de l'enfance.

« ... Le directeur de l'établissement d'enseignement informe les collectivités territoriales et les autorités concernées par la protection de l'enfance des mesures prises dans l'établissement scolaire contre l'absentéisme et le décrochage scolaire. ... »

Par ailleurs, le code traite spécifiquement la question de la scolarité des enfants et adolescents en situation de handicap. Dans notre revue de littérature, nous avons vu qu'entre 13 et 20% des enfants placés ont une reconnaissance MDPH (Défenseur des droits, 2015). Le Code de l'éducation comporte un chapitre spécifique relatif aux dispositions particulières aux enfants en situation de handicap (Partie législative, livre 1^{er}, titre 1^{er}, Chapitre II, Article L112-1 à L112-5).

Il rappelle le droit à la formation scolaire pour chaque enfant et décline des aménagements pour répondre aux spécificités des situations de handicap, en permettant si besoin la poursuite de sa formation au sein de dispositifs adaptés, en la complétant si besoin par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales ou paramédicales (Article L112-1). De plus, chaque enfant ou adolescent en situation de handicap a droit à une évaluation de ses compétences dont les résultats pourront guider la définition d'un parcours de formation prenant en compte les ajustements selon les besoins tout en privilégiant le milieu ordinaire (Article L112-2).

Nous voyons que le Code de l'éducation confère à l'éducation une importance majeure en énonçant comme première phrase du texte : « L'éducation est la première priorité nationale. » De suite, l'idée d'un service public de l'éducation organisé autour de l'élève et de l'étudiant est mise en avant le plaçant ainsi au cœur des préoccupations. Par ailleurs, nous relevons que les questions de l'égalité des chances et de la lutte contre les inégalités sociales et territoriales apparaissent très tôt dans le code, comme une nécessité de le noter et de reconnaître l'existence de ces inégalités. Le code véhicule l'idée d'une école qui s'adresse à tous les enfants et par ailleurs à des enfants qui partagent tous la capacité d'apprendre et de progresser. La formation scolaire qui, considérée comme un droit, est conçue comme complétant l'action de sa famille, par ailleurs provenant de différentes origines sociales exerçant une influence sur l'enfant. La notion d'épanouissement de l'enfant apparaît aussi dans le Code. « La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant » mais également le prépare à sa vie future en visant son insertion socio-professionnelle en lui permettant « d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne. » (Article L111-2). L'école reconnaît par ailleurs, la singularité de chaque situation d'enfant avec des aptitudes et des besoins particuliers. L'école pense également des dispositifs d'aide favorisant la réussite éducative des élèves n'ayant pas un degré de maîtrise suffisant des acquisitions attendues aux différents cycles, prenant ainsi en compte la spécificité de la situation de l'enfant et en y associant ses parents. Le code de l'éducation reconnaît une place très importante aux parents, considérés comme des acteurs à part entière dans l'action éducative que l'école dispense auprès des élèves qu'elle accueille. Le code tient compte du milieu social d'origine des parents et lui reconnaît une influence sur l'enfant, influence variable et préalable à l'action éducative dispensée au sein des établissements scolaires. Elle affiche la volonté d'associer et informer les parents sur son action éducative.

La loi de mars 2016 sur la protection de l'enfance appuie le lien entre la protection de l'enfance et l'école au sens large, en complétant l'article L131-8 du code de l'éducation en vue d'une meilleure collaboration entre ces deux instances dans la prévention de l'absentéisme et le décrochage scolaire. Même si ces liens existaient déjà, la loi les formalise.

Ainsi, en se référant au Code de l'éducation, qui s'adresse à l'ensemble de la population en France, quelles que soient les situations, l'éducation est une priorité, une priorité qui dépasse la diversité des situations familiales, une priorité centrée sur l'élève et qui le considère comme au cœur de l'action éducative. Toute une série de dispositifs est mentionnée afin de lutter contre les inégalités scolaires. Dans cette perspective, l'école apparaît comme une instance proposant des mesures de lutte contre les inégalités dont elle reconnaît

l'existence. Nous avons noté la présence d'interventions complémentaires dont celles relevant de l'Education nationale dans 1/3 des situations des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement. Toutefois, nous rappelons également qu'un autre tiers des enfants est décrit comme présentant des difficultés sur le plan scolaire et ne bénéficiant d'aucune autre intervention complémentaire pour y pallier mettant en avant l'insuffisance de ces aides.

De plus, l'école considère son action éducative complémentaire à celle des familles et bien que la volonté d'associer les parents à son action est clairement affichée et compréhensible, c'est aussi par là que se glisse un certain nombre d'inégalités. Dans notre cadre théorique, nous avons vu que l'origine sociale occupe une place centrale dans la construction des inégalités scolaires. De plus, nos résultats montrent que les familles des enfants placés proviennent très majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé, ce qui déjà constitue un désavantage pour la scolarité des enfants. Comment alors expliquer que 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement et provenant par ailleurs d'un milieu socio-culturel défavorisé sont décrits comme présentant des difficultés sur le plan scolaire ? C'est à ce titre que Bourdieu et Passeron (1964/2002) attribuent à l'origine sociale un poids considérable de différenciation entre les étudiants. Boudon (1990/2000) note également l'influence majeure de la famille sur l'école. Plus largement, l'influence des familles et du milieu d'origine sur l'enfant en amont de l'école a été largement développée (Lautrey, 1980 ; De Gaulejac, 1987 ; Lahire, 1993 ; Duru-Bellat, 2007 ; Pourtois & Desmet, 2004/2010 ; Le Pape & Van Zanten, 2009). L'appartenance sociale et les pratiques éducatives familiales sont elles-mêmes source d'inégalités. Nous en avons donné une illustration édifiante dans la partie précédente.

Notre cadre théorique met en avant que l'école peine justement à infléchir ces inégalités qui ont pris leur source dans le milieu d'appartenance et plus encore que l'école confirme les inégalités socialement différenciées (Bourdieu & Passeron, 1964/2002 ; Boudon, 1990/2000...) ou les renforce par un processus de catégorisation et de sélection. Là encore, nous avons constaté ces mouvements dans notre partie précédente car malgré les initiatives, moins de 10% des enfants arrivés au collège en étant restés dans leur milieu d'origine sont à l'heure ou en avant par rapport aux normes d'âges posées par l'Education nationale.

Nous pouvons à présent regarder du côté du Code de l'action sociale et des familles.

3.1.2 Le Code de l'action sociale et des familles

Le Code de l'action sociale est des familles (CASF) est également un texte conséquent dont nous reprenons les idées essentielles en lien avec notre sujet de recherche. La scolarité des enfants placés et ses spécificités y sont peu abordées en tant que telles.

Le CASF est un document de référence en constante évolution. Dans le champ de la protection de l'enfance, nous allons considérer les deux dernières réformes, celle de 2007 et celle de 2016, amenant notamment des outils tels que le projet pour l'enfant (PPE) en 2007, ou encore une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant avec la réforme de 2016.

La spécificité de la scolarité des enfants placés est peu développée et renvoie au Code de l'éducation qui vaut pour tous les enfants. Le CASF traite néanmoins du développement intellectuel des enfants de manière générale et de leur éducation. Nous pouvons à ce titre citer l'article L112-3 :

La protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits. ...

La scolarité de l'enfant placé est un aspect pris en compte par le PPE qui consacre un champ spécial pour cet aspect.

Article D.223-15 :

I.-Le projet pour l'enfant prend en compte les domaines de vie suivants : 1° Le développement, la santé physique et psychique de l'enfant ; 2° Les relations avec la famille et les tiers ; 3° La scolarité et la vie sociale de l'enfant.

[...] le projet pour l'enfant définit les objectifs poursuivis et un plan d'actions. Ce plan d'actions décrit les actions à mener auprès de l'enfant, des titulaires de l'autorité parentale et de son environnement. ...

En 2016, la scolarité est appréhendée plus largement sous l'angle des besoins fondamentaux qui comprennent le développement intellectuel et social de l'enfant.

Le CASF prend en compte la scolarité des enfants relevant du champ du handicap. Comme le Code de l'éducation, il comporte une section relative à la scolarité et à l'accompagnement des enfants et adolescents handicapés (Partie législative, Livre II, Titre IV, Chapitre II, Section 1, Articles L242-1 à L242-13) et va, quant à lui, insister sur la prise en

charge de personnes en situation de vulnérabilité. Le CASF renvoie aux règles relatives à l'éducation des enfants et adolescents handicapés du Code de l'éducation. Il appuie la nécessité d'une prise en charge la plus précoce possible. Il permet l'assouplissement des limites d'âge de prise en charge de la personne dans certains établissements tels que « les établissements ou services d'enseignement qui assurent, à titre principal, une éducation adaptée et un accompagnement social ou médico-social aux mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation » (Art. L312-1).

La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, relevant de la Maison départementale des personnes handicapées, prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne concernée, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation (Art. L146-1).

Le code précise également un certain nombre de dispositions relatives aux règlements des frais d'hébergement et de soins dans les établissements, la prise en charge des frais de transport individuel concernant la scolarité, les frais d'entretien des mineurs dans les établissements de soins et d'études spécialisés.

Concernant la manière dont la scolarité est traitée dans le CASF, nous relevons que la plupart du temps, il s'agit plutôt de spécifier que la scolarité sera prise en compte sans toutefois éclairer sur les attendus plus précis de cette prise en compte. A ce titre, l'idée du développement intellectuel de l'enfant en tant que besoin fondamental à prendre en compte est mentionnée. Nous relevons l'important travail de définition des besoins fondamentaux de l'enfant réalisé en 2016.

Nous observons que le CASF, et notamment en matière de protection de l'enfance, est un référentiel qui évolue, qui s'adapte, qui prend en compte de nouvelles interrogations qui émergent. Progressivement, se dessine la volonté de centration de l'intervention en direction de l'enfant, son intérêt et la réponse à apporter à ses besoins fondamentaux. La considération relative aux difficultés liées à la prise de l'autonomie, de la temporalité liée à la scolarité / au cursus de formation a amené de nouvelles dispositions.

Ainsi, avec la loi de mars 2016, la possibilité de terminer l'année scolaire ou universitaire engagée au-delà du terme de la mesure est mentionnée. Nous pouvons cependant nous interroger si l'année scolaire ou universitaire engagée ne correspond pas à la fin effective d'un cursus de formation ? Terminer une année scolaire engagée ne coïncide pas toujours avec la fin d'un cursus de formation. Par exemple, que se passe-t-il si cette échéance correspond à une première année de brevet technicien supérieur (BTS) qui est un diplôme préparé en deux années ou encore que se passe-t-il si cette échéance correspond à une deuxième année de licence à l'université, où même bien souvent l'obtention de la licence en 3^{ème} année ne

représente qu'une étape intermédiaire ? Est-ce que finalement, la perception de la fin de cet accompagnement n'amènerait pas une stratégie d'anticipation de choix d'orientation de formation dont la durée n'excéderait pas ou peu la fin de prise en charge ASE ?

Le code parle également d'une réponse globale en matière éducative, culturelle, sociale, de santé, de logement, de formation, d'emploi et de ressources pour les jeunes de 16 à 21 ans et qui serait à organiser autour de partenariats.

Le projet pour l'enfant, outil représentatif de la loi de mars 2007, définit les objectifs poursuivis et un plan d'actions. L'idée d'objectifs en lien avec le développement intellectuel est présente.

Le rapport de situation, établi au moins une fois par an et s'appuyant sur une évaluation pluridisciplinaire, porte sur la santé physique et psychique de l'enfant, son développement, sa scolarité, sa vie sociale et ses relations avec sa famille et les tiers intervenant dans sa vie. Il permet de suivre les objectifs déclinés dans le projet pour l'enfant.

Ainsi, lorsque le projet pour l'enfant définit les objectifs poursuivis et un plan d'actions, le rapport de situation, quant à lui, permet de suivre la bonne mise en œuvre des objectifs énoncés dans le projet pour l'enfant.

La loi de mars 2016, introduit une attention particulière à l'accès à l'autonomie des jeunes sortant du dispositif de l'aide sociale à l'enfance et de la protection judiciaire avec une volonté de mieux accompagner cet accès. Un an avant sa majorité, un entretien est proposé au jeune « pour faire un bilan de son parcours et envisager les conditions de son accompagnement vers l'autonomie. »

Si le CASF reste assez généraliste concernant la scolarité des enfants placés, il porte une attention particulière à ceux qui sont les plus vulnérables, notamment les enfants porteurs de handicap, que ce soit en termes de développement des acquisitions, de tendre vers la réalisation de toutes les potentialités intellectuelles, de répondre de façon appropriée aux besoins de l'enfant, de l'adolescent en situation scolaire. Autour de ces principes généraux des séries de mesures, de dispositifs, de moyens sont énoncées pour y parvenir. En cela, le CASF est un outil de lutte contre les inégalités scolaires qui touchent les mineurs les plus vulnérables qui lui sont confiés, et les jeunes majeurs dans le champ du handicap.

Ainsi, nous observons que le CASF constitue un cadre législatif qui certes considère la scolarité, mais en restant cependant dans une généralité s'agissant de la scolarité de l'enfant relevant du dispositif de placement ASE. L'idée de veiller à la scolarité dans le sens où celle-ci est bien effective est soutenue, et comporte un volet social comme pour les enfants les plus en difficulté ou les enfants les plus vulnérables notamment ceux relevant du champ du handicap. Les évolutions du CASF montrent un code qui se renouvelle dans la perspective

d'améliorer les prises en charge. La préoccupation autour de l'accès à l'autonomie s'étaye avec la création de nouveaux dispositifs d'aide dans ce domaine. Toutefois, nous constatons une importance limitée accordée à la scolarité des enfants relevant du dispositif de protection de l'enfance. L'effectivité de la scolarité ne définit pas la qualité des parcours scolaires et c'est bien cet aspect qui est soulevé dans l'état de la recherche faisant état de la faiblesse de la scolarité des enfants placés à l'ASE.

Ainsi, qu'il s'agisse du Code de l'éducation ou du CASF, la scolarité des enfants placés en tant que telle est peu traitée.

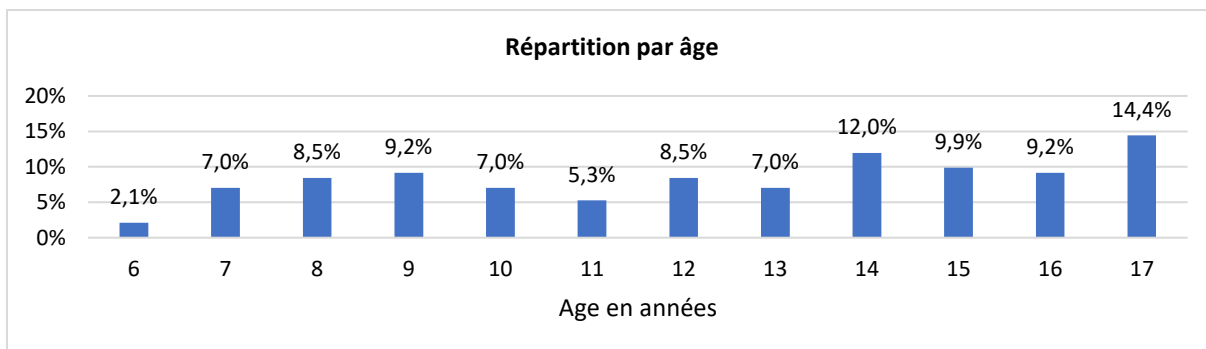
Après cette étude des textes juridiques régissant l'éducation et l'action sociale, nous proposons de poursuivre en resserrant notre focale au plus près de l'enfant placé avec l'étude de son dossier individuel à l'Aide sociale à l'enfance.

3.2 Chapitre 2. Déclinaison territoriale : un vide retentissant pour la question scolaire

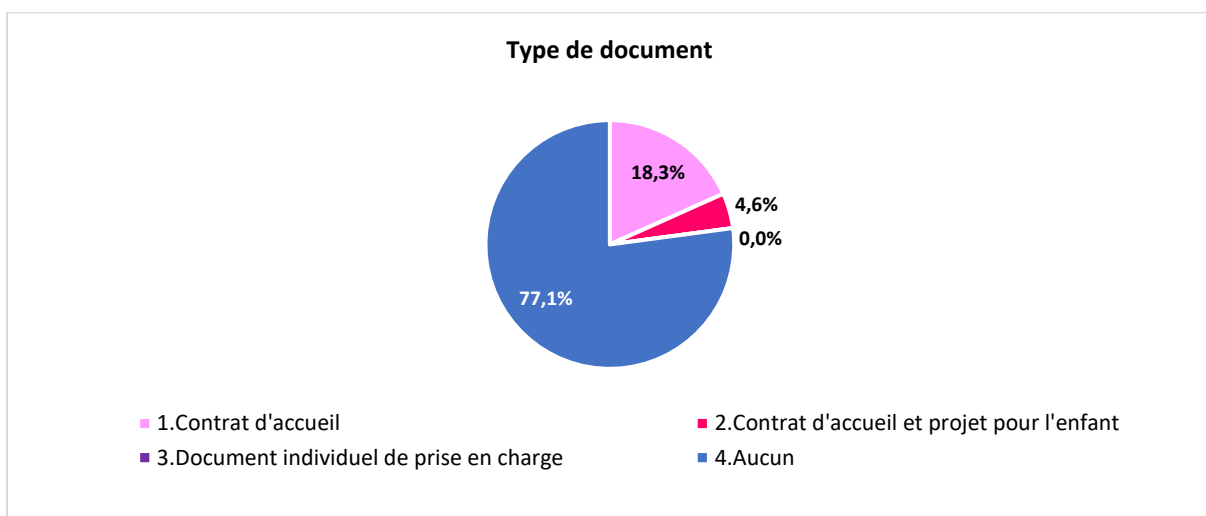
3.2.1 Les dossiers individuels des enfants à l'Aide sociale à l'enfance, l'absence d'une ligne directrice soutenant la scolarité

Nous poursuivons avec l'analyse de contenu des documents administratifs, à savoir les dossiers individuels des enfants au sein du service de l'Aide sociale à l'enfance : Contrats d'accueil, projet pour l'enfant (PPE), document individuel de prise en charge (DIPC). Nous cherchons à savoir comment la question de la scolarité y est traitée. Cet axe d'expérimentation consiste en la consultation de la totalité des dossiers des mineurs âgés de 6 à 17 ans inclus sur un territoire d'action sociale. Nous avons retenu la limite inférieure de 6 ans, âge où l'instruction était obligatoire au moment de l'expérimentation, fin de l'année 2018. Nous avons retenu la limite supérieure de 17 ans car malgré la limite supérieure d'obligation scolaire fixée à 16 ans, dans le système de protection de l'enfance, la scolarité / formation est un attendu jusqu'au moins leur majorité. Ainsi, **284** dossiers ont été consultés. Nous avons donc une population de 284 sujets âgés de 6 à 17 ans. L'échantillon est constitué de 59,2% de garçons et 40,8% de filles.

Répartition par âge (N = 284)

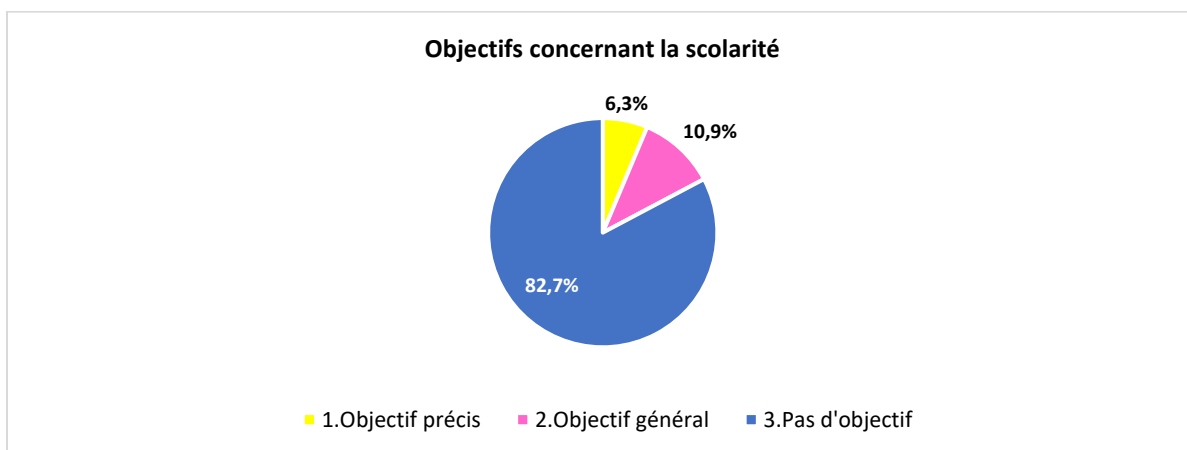


Type de document (N = 284)



77,1% des dossiers ne contiennent aucun document tel que le contrat d'accueil, le PPE ou le DIPC. 22,9% des dossiers contiennent un document administratif dont : 18,3% un contrat d'accueil, 4,6% deux documents à savoir le PPE et le contrat d'accueil. Aucun des dossiers ne comporte de DIPC.

Objectifs concernant la scolarité



Nous considérons un objectif précis comme un objectif s'appliquant à un enfant en particulier, dans une situation qui lui est propre et concernant l'année scolaire en cours. Exemples d'objectif précis relevés dans les dossiers : « Faire le dossier MDPH » ; « Travailler l'orientation pour le CAP mécanique » ; « Travailler l'orientation en ITEP ».

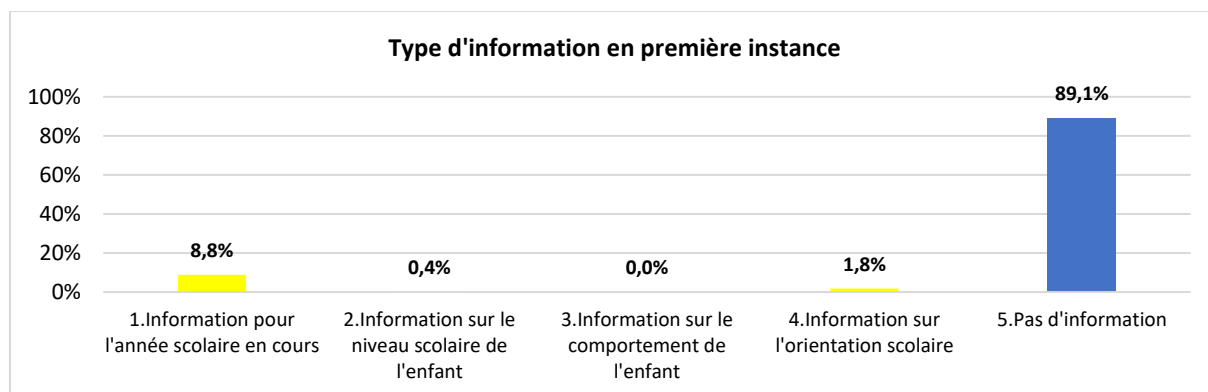
Nous considérons un objectif général comme un objectif pouvant s'appliquer à tous les enfants quels qu'ils soient, dans toutes les situations. Exemples d'objectif général relevés dans les dossiers : « Travailler en lien avec l'école » ; « Accompagner les devoirs » ; « Suivre les devoirs »

Sur les 284 dossiers, nous notons que 10,9% des dossiers ASE mentionnent au moins un objectif général concernant la scolarité. 6,3% des dossiers présentent au moins un objectif précis concernant la scolarité. 82,7% des dossiers n'indiquent aucun objectif lié à la scolarité, dont certains de fait en raison l'absence de document administratif du type contrat d'accueil, PPE, DIPC.

-Informations concernant la scolarité

Sans que cela soit noté sous la forme d'un objectif à réaliser, le document peut faire apparaître une information sur la scolarité de l'enfant. Plusieurs informations peuvent être mentionnées.

Type d'information relative à la scolarité



En première observation, nous notons que 89,1% des dossiers ne présentent pas d'information sur la scolarité de l'enfant dans les documents administratifs du type contrat d'accueil, PPE ou DIPC. De fait, en premier lieu, parce que ces documents sont absents des dossiers, comme nous l'avons mentionné.

-Première information : dans 31 dossiers, nous notons la présence d'une information concernant la scolarité. 8,8% de ces documents font état d'information sur la scolarité pour

l'année scolaire en cours. 1,8% mentionnent une information liée à l'orientation scolaire. Enfin, dans 0,4% des contrats, une information liée au niveau scolaire de l'enfant est notée.

-Deuxième information : dans 10 dossiers, nous relevons la présence d'une deuxième information concernant la scolarité : 7 concernent le niveau scolaire de l'enfant et 3 concernent l'orientation du jeune.

-Troisième information : dans 6 dossiers, nous notons la présence d'une troisième information concernant la scolarité : 5 concernent le comportement de l'enfant et 1 concerne l'orientation du jeune.

Il est à noter que lorsque l'information concerne le comportement de l'enfant, c'est avant tout pour mentionner les difficultés de comportement de l'enfant.

Enfin pour les 13 dossiers présentant deux documents administratifs. Ce deuxième document est le projet pour l'enfant. 7 d'entre eux indiquent une information concernant le niveau scolaire de l'enfant.

-Observations générales de la consultation de dossiers

En premier lieu, il est noté que la fréquence de la présence de documents administratifs dans les dossiers ASE diffère selon les référents, le cadre hiérarchique étant le même pour l'ensemble des référents. Dans l'ensemble des dossiers consultés où étaient présents au moins un document administratif, les noms de certains référents apparaissent très nettement, lorsque d'autres apparaissent très rarement. De là, est-ce à conclure des pratiques professionnelles différenciées des Réf ASE ?

Deuxièmement, la présence d'un document administratif dans un dossier ne signifie pas nécessairement la présence d'informations liées à la scolarité de l'enfant bien que dans ces documents, il y ait une partie consacrée à cet aspect. Encore une fois, il est noté que la fréquence d'indications d'informations liées à la scolarité diffère selon les référents.

Dans trois dossiers, il y avait la présence d'un document individuel de prise en charge réalisés quelques années auparavant. Nous ne les avons pas pris en compte puisque les informations n'étaient plus d'actualité. Il semble que la présence de ce document dans le dossier individuel de l'enfant à l'ASE soit exceptionnelle. Dans ces conditions, nous pouvons dire qu'un enfant hébergé en accueil familial a plus de chance d'avoir un dossier individuel à l'ASE plus complet, puisque les contrats d'accueils sont davantage présents, quant à eux, dans 22,9% des dossiers, même si certes ce taux est peu élevé.

Nous observons d'une part, la faible présence de documents administratifs du type contrat d'accueil, PPE dans les dossiers de ce territoire d'action sociale des services de l'ASE.

Près de 10 ans après son apparition dans la loi, le PPE reste un outil que les départements se sont inégalement approprié (ONPE, 2016 Juillet). D'autre part, nous notons la grande faiblesse d'indication d'information liée à la scolarité de l'enfant dans les documents présents. Cela interroge sur la fonction de ces documents pour ceux qui les complètent. Cela pose aussi la question de l'appropriation de cet outil par les équipes ASE en lien avec le sens qui lui est conféré. Dans tous les cas, c'est la grande absence de ces documents que nous retenons.

Concernant le contenu des contrats administratifs, les objectifs généraux permettent certes de compléter l'espace alloué à ce besoin de l'enfant mentionné dans les textes législatifs. Cependant, pouvant s'appliquer à l'ensemble des enfants sans distinction, ils n'informent pas sur la situation particulière de l'enfant. Finalement, nous n'apprenons pas davantage sur la scolarité des enfants avec ce type d'information.

Par ailleurs, lorsque nous regardons de plus près les objectifs relevés dans les dossiers, nous constatons qu'il s'agit plutôt d'objectifs concernant l'éloignement des parcours types ou des voies générales. A titre d'exemples, nous notons : « Faire le dossier MDPH » ; « Travailler l'orientation pour le CAP mécanique » ; « Travailler l'orientation en ITEP » ... Aucun objectif précis dans la perspective de soutenir ou de développer les potentialités individuelles de l'enfant dans son contexte n'est mentionné. Ainsi, les objectifs précis concernent des objectifs d'accompagnement vers des voies de « déclassement ».

Dans les dossiers, nous relevons une information relative à la scolarité appréhendée sous l'angle des difficultés existantes. Par ailleurs, sans que cela soit noté sous la forme d'un objectif, le document peut faire apparaître, cette fois-ci, une information sur la scolarité de l'enfant. Plusieurs informations peuvent être mentionnées. Seuls 10,9% des 284 dossiers font état d'informations sur la scolarité de l'enfant dans leurs documents administratifs tels que le PPE ou contrat d'accueil. Ces informations concernent généralement la scolarité pour l'année scolaire en cours, portent sur la classe fréquentée, le niveau scolaire de l'enfant ou encore son comportement. Il est remarquable de noter que lorsque l'information concerne le comportement de l'enfant, c'est sous la valence négative à savoir les difficultés de comportement de l'enfant. Il s'agit alors de faire apparaître ce qui pose difficulté, et non de valoriser les points positifs ou les progrès. Nous relevons davantage la formalisation des difficultés à surmonter que de points positifs à soutenir dans les dossiers ASE.

Même si comme nous l'avons vu, la scolarité spécifique des enfants placés est peu traitée dans les textes juridiques généraux, nous assistons par ailleurs à une déperdition de visibilité au niveau territorial des idées soutenues par les deux codes que nous avons consultés. Pourtant ces documents ont pour fonction de guider l'action dans la mesure de

protection. Ce vide laissé concernant la scolarité interroge. En cas d'absence ou de changement de Réf ASE, sur quelle base peut s'appuyer son remplaçant pour poursuivre l'action ? Comment comprendre à quel moment l'enfant décroche si tel est le cas ?

La faible appropriation des documents administratifs ne signifie pas l'absence d'appréciation générale de la scolarité de l'enfant. Dans les rapports de fin de mesure, des bilans de la situation scolaire selon les échéances sont présents. Cependant, ces rapports informent sur le déroulement de la mesure selon la période considérée et à ce titre la scolarité peut être abordée sous l'angle de l'observation durant ce laps de temps. La fonction de ces rapports est différente de celle des contrats d'accueil et PPE. Ce que nous soulignons, c'est l'absence de formalisation du moteur de l'action dans la mesure de placement en matière de scolarité.

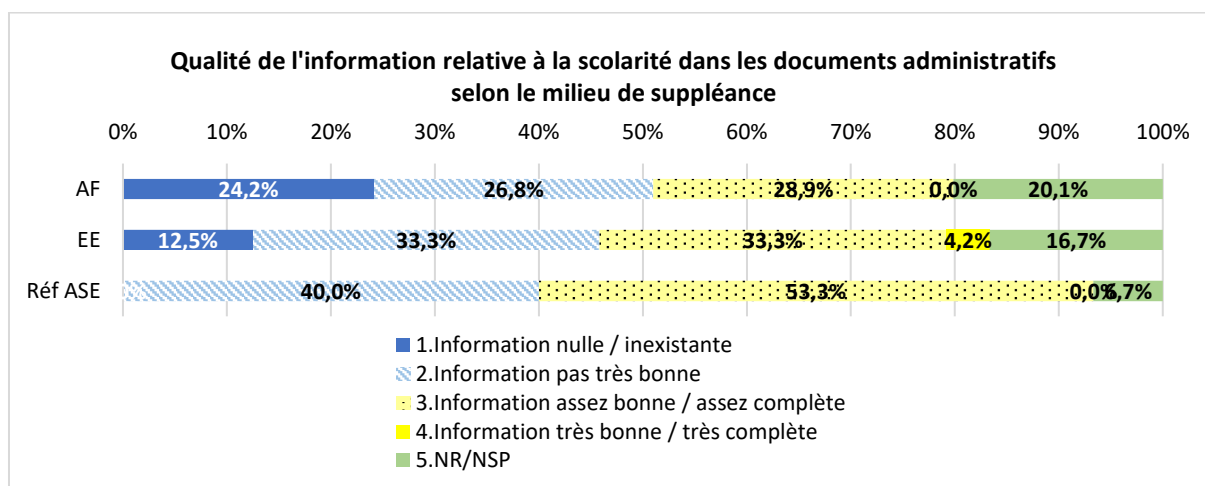
Nous observons une posture institutionnelle dans sa déclinaison territoriale plutôt d'observation puis de réaction, à savoir « comment répondre aux difficultés observées au fil de la mesure » que de « comment développer les potentialités initiales de l'enfant entrant dans le dispositif ». L'Aide sociale à l'enfance n'est pas une instance proactive d'impulsion d'aspirations d'élévation d'un niveau scolaire actuel concernant les mineurs et jeunes majeurs qui lui sont confiés de manière générale. La posture réactive a son intérêt mais lorsqu'elle vient en première instance, elle laisse une place importante au développement des inégalités scolaires et des inégalités de destin scolaire dans le sens où on observe l'enfant et en cas de difficulté on fait une proposition. En cela, le PPE peut être un outil moteur intéressant de lutte contre les inégalités dans le sens de la définition d'objectifs à réaliser et d'un plan d'actions centré sur l'enfant. Nous nous interrogeons sur cette absence de projet institutionnel pour l'enfant. A l'instar des parents qui perçoivent peu les enjeux de leur projet parental pour leur enfant que nous avons vu dans notre partie précédente, est-ce que l'ASE mesure les effets de l'absence d'objectifs formalisés dans un projet institutionnel pour l'enfant sur les parcours scolaires des enfants qu'elle prend en charge ? Poser des objectifs, certes, mais encore faut-il que ce soit des objectifs précis, au service de la singularité de la situation de l'enfant, imprégnés de cette idée de l'éducation comme une priorité nationale, de permettre à l'enfant « de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue », de viser à garantir le développement intellectuel de l'enfant.

Après cette analyse des dossiers, nous avons souhaité savoir ce que les professionnels pensaient de la teneur de ces dossiers concernant la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement.

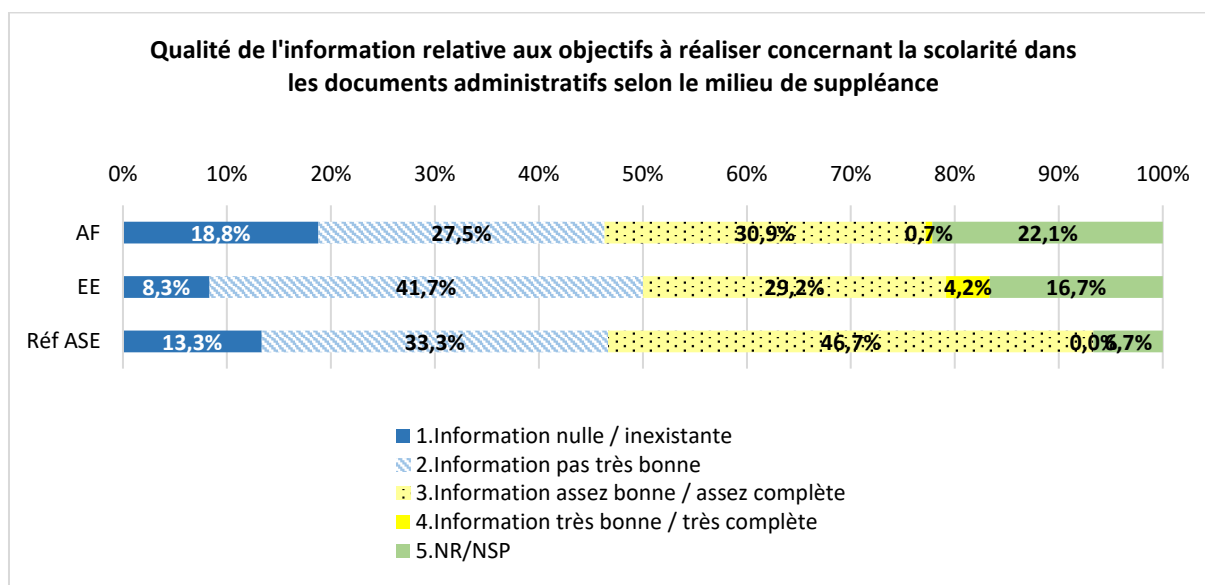
3.2.2 Les représentations des professionnels concernant les informations contenues dans les dossiers administratifs

Nous avons demandé au milieu de suppléance (MS) d'estimer la qualité de l'information relative à la scolarité dans les documents administratifs : contrats d'accueil, PPE et DIPC, ensuite la qualité de l'information relative aux objectifs à réaliser concernant la scolarité dans ces mêmes documents.

Estimation de la qualité de l'information relative à la scolarité dans les documents administratifs : contrats d'accueil, PPE et DIPC



Estimation de la qualité de l'information relative aux objectifs à réaliser concernant la scolarité dans les documents administratifs : contrats d'accueil, PPE et DIPC



Observations : considérant les nombreuses annotations en marge des questionnaires indiquant que le fort taux de 5.NR/NSP traduit une façon d'exprimer l'absence de ces documents, ce que nous savons déjà à présent.

Nos résultats montrent que, dans les dossiers administratifs, de manière générale, la qualité de l'information relative à la scolarité et aux objectifs à réaliser concernant la scolarité des enfants placés est jugée majoritairement de mauvaise qualité par le milieu de suppléance. 51% des AF, 45,8% des EE et 40% des Réf ASE jugent la qualité des informations relatives à la scolarité des mineurs/ jeunes majeurs accueillis de mauvaise qualité à inexistante. 46,3% des AF, 50% des EE et 46,6% des Réf ASE jugent la qualité des informations relatives aux objectifs à réaliser concernant la scolarité des mineurs/ jeunes majeurs accueillis mauvaise à inexistante. La qualité d'information très bonne / très complète est quant à elle dérisoire voire nulle pour les trois groupes.

Notre analyse des dossiers ASE nous a montré d'une part que ces documents administratifs étaient peu présents dans les dossiers et d'autre part que la partie « scolarité » était peu renseignée. Les EE expriment une prise en compte légèrement meilleure de cet aspect que les AF. L'appréciation des professionnels à cet égard nous montre que même si la qualité de l'information relative à la scolarité et aux objectifs à réaliser concernant la scolarité des enfants placés dans les dossiers administratifs est jugée d'assez mauvaise qualité, elle est toutefois mieux estimée que le contenu réel des dossiers que nous avons constaté et donc assez éloignée de la situation bien plus défavorable étudiée par l'analyse réelle des dossiers ASE. Les professionnels ont-ils conscience de ce vide ? En mesurent-ils les conséquences ?

Ainsi, sur le plan institutionnel les vides laissés à différentes strates fragilisent les parcours scolaires des enfants relevant du dispositif de placement ASE.

3.3 Chapitre 3. Une politique départementale spécifique d'accompagnement de la scolarité non définie

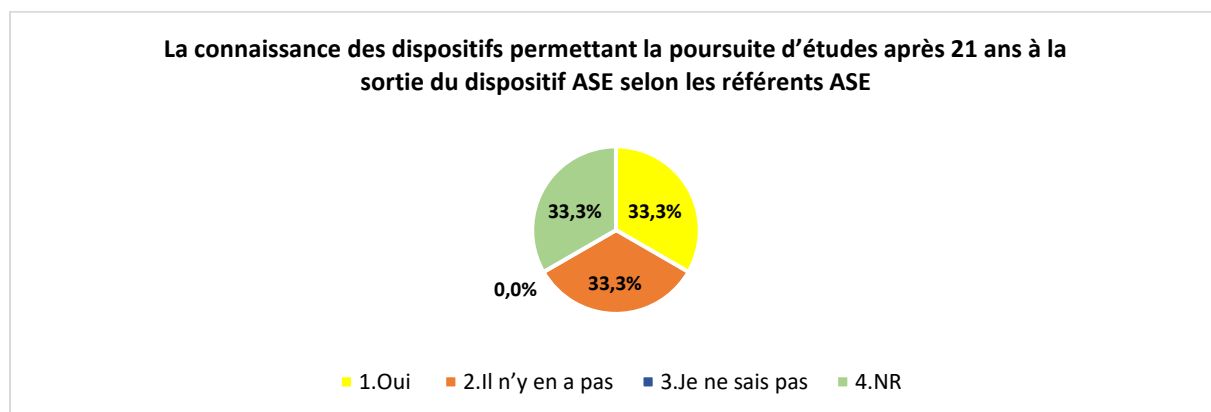
93,3% des référents ASE indiquent l'absence de politique spécifique d'accompagnement de la scolarité des mineurs et jeunes majeurs bénéficiant d'une mesure de placement (dispositif, plan, action...) sur le département sur lequel a été réalisée la présente étude et les 6,7% restant ne donnent aucune réponse.

Nous avons ensuite demandé aux professionnels s'ils connaissaient les dispositifs d'aide permettant la poursuite de la scolarité à la sortie de l'ASE.

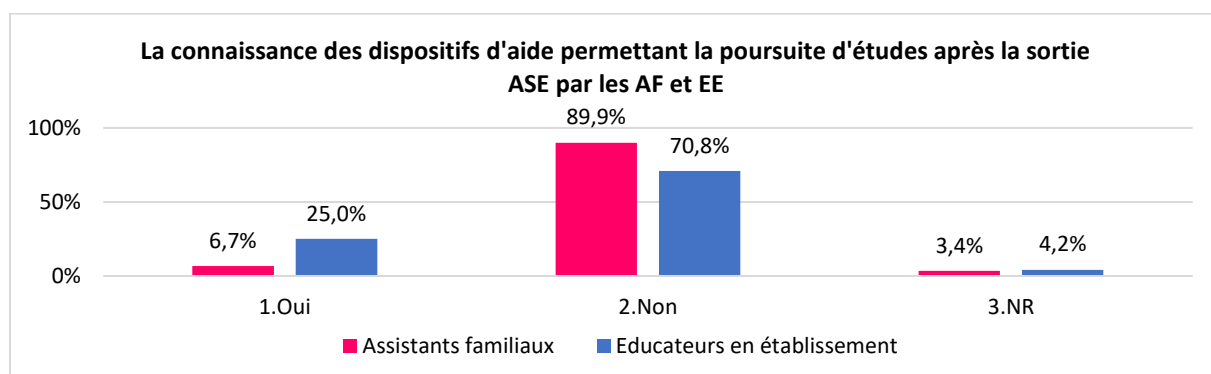
3.3.1 Des professionnels très peu formés à la scolarité des enfants placés

Un manque de connaissance des dispositifs d'aide permettant la poursuite d'études à la sortie de l'Aide sociale à l'enfance chez les professionnels

Connaissance des dispositifs permettant la poursuite d'études après la sortie du dispositif ASE par les Réf ASE



Connaissance des dispositifs permettant la poursuite d'études après la sortie du dispositif ASE par les AF et EE



Pour les 6,7% des AF ayant répondu « oui », voici les précisions :

APL, garantie jeune ; Bourse, APL, aides Conseil départemental ; Bourses ; Bourses ; Bourses CROUS, logement CROUS, APL ; Bourses d'études, départementales, régionales ; Bourses d'étudiant ; Bourses, APL, Aide alimentaire ; Bourses, fond de solidarité ; Continuité de la prise en charge.

Pour les 25% des EE ayant répondu « oui », voici les précisions :

APL, CAF, CROUS ; Bourses ; Contrat d'apprentissage, bourse ; Contrats professionnels ; CROUS ; Garantie jeune.

Pour les 33,3% des référents ASE ayant indiqué des dispositifs, trois types ont été cités : Bourses ; Bourses scolaires ; Garantie jeune, Mission locale.

6,7% des d'AF, 25% des EE, et 1/3 des Réf ASE disent connaître les dispositifs d'aide permettant la poursuite d'études à la sortie de l'ASE. Les rares réponses citées en termes de dispositifs traduisent le caractère disparate des aides mais aussi l'imprécision de certaines d'entre-elles (continuité de la prise en charge, sous quelle forme ? aides Conseil départemental, lesquelles ?), ou encore le caractère ponctuel pour d'autres (aide alimentaire, fonds de solidarité), le caractère incertain et limité pour d'autres comme la garantie jeune. Il ressort de ces données qu'aucune connaissance d'un dispositif clair, fiable, sécurisant dans une perspective d'études à long terme n'a été exprimée.

Nous nous interrogeons sur l'absence de cette perception sur le projet que le milieu de suppléance peut nourrir pour les jeunes qu'il prend en charge. Comment orienter vers des cycles longs en l'absence de perception préalable de la faisabilité du projet ? Quels risques sont encourus à accompagner des jeunes vers des parcours d'études longs sans cette connaissance préalable. Quoi qu'il en soit, ce manque de connaissance des dispositifs permettant la poursuite d'études après la sortie du dispositif ASE constitue un désavantage pour la scolarité des enfants.

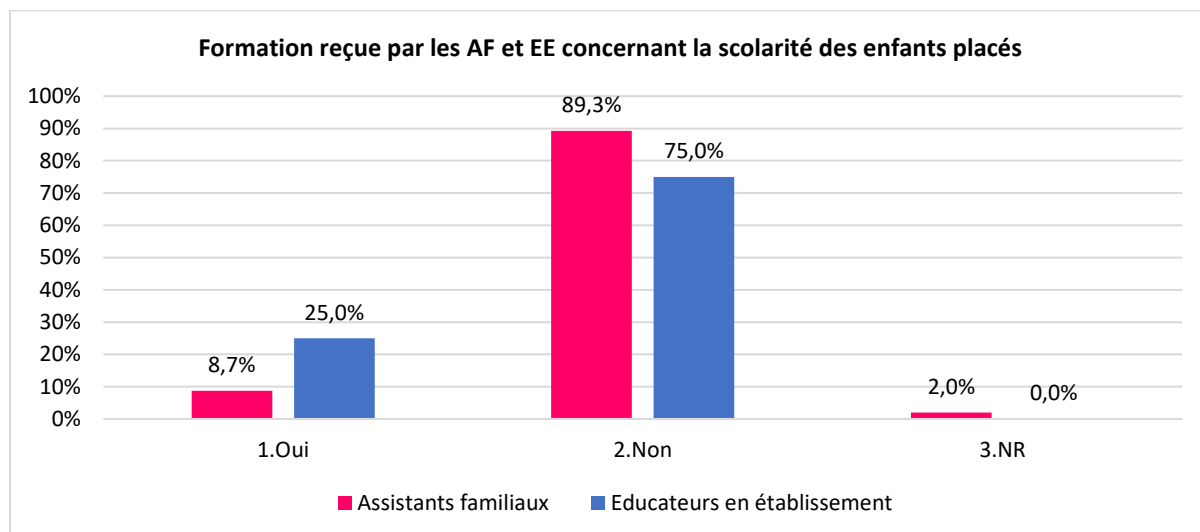
L'état des études réalisées souligne la vulnérabilité des jeunes sortant du dispositif ASE de manière générale et nationale (Défenseur des droits, 2016 ; Frechon & Marquet, 2018 ; Dulin, 2018). Nos résultats ne constituent qu'une illustration de la situation nationale. Nous relevons une évolution des textes de lois dans ce sens avec la loi de mars 2016 que nous avons déjà citée. Pour aller plus loin, une proposition de loi visant à renforcer l'accompagnement des jeunes majeurs vulnérables vers l'autonomie a été formulée en 2018. Pour autant, actuellement, la faiblesse de prise en charge de cette période sensible pour les jeunes sortants est constatée.

A l'échelle nationale, des initiatives départementales ou locales ont été développées. Nous relevons l'exemple du contrat de soutien à l'autonomie des jeunes (CSAJ) proposé par le Conseil départemental de la Loire-Atlantique s'adressant aux jeunes de 16 à 25 ans sans soutien familial. L'avantage est la possibilité de prolongation de la mesure. D'autres initiatives ont été proposées, notre propos n'est pas de les lister mais de souligner qu'elles existent mais d'une part ne concernent pas l'ensemble des départements au niveau national et d'autre part sont de natures différentes et de ce fait induisent une inégalité de traitement nationale. Et en ce sens, il est plus avantageux de sortir du dispositif de l'ASE dans certains départements que dans d'autres en raison d'une inégalité de traitement institutionnelle des sorties du dispositif d'hébergement par l'ASE.

Des professionnels très peu formés à la scolarité des enfants placés

Nous avons demandé aux AF et aux EE s'ils avaient déjà bénéficié de formation sur la scolarité des enfants placés.

La formation spécifique des AF et EE concernant la scolarité des enfants placés



Seuls 8,7% des AF indiquent avoir reçu une formation spécifique sur la scolarité des enfants placés. Le volume horaire de celle-ci reste difficile à définir précisément. Il peut y avoir des informations données au cours d'une formation plus générale. Le sujet peut aussi être abordé lors de conférences ou de journées d'études plus générales.

25% des EE indiquent avoir reçu cette formation, seul un sujet indique un volume horaire de 2 jours. Il n'y a pas d'autre indication.

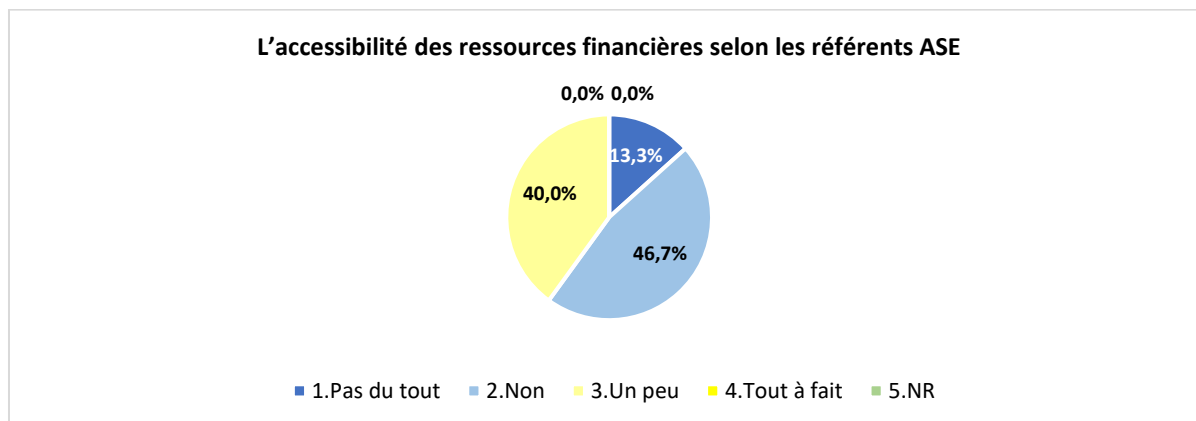
Nous retenons que les AF et EE prenant en charge au quotidien la scolarité des enfants placés sont des professionnels qui, très majoritairement, n'ont pas reçu de formation spécifique concernant la scolarité des enfants placés, ce qui représente un désavantage à ce sujet.

Ensuite, nous avons interrogé l'accessibilité des ressources financières attribuées à la scolarité.

3.3.2 Les ressources financières : un accès peu aisé

Nous souhaitons savoir si les ressources financières attribuées aux prises en charge des études étaient facilement accessibles. Nous avons posé la question aux Réf ASE ayant une place centrale dans la constitution de ces dossiers.

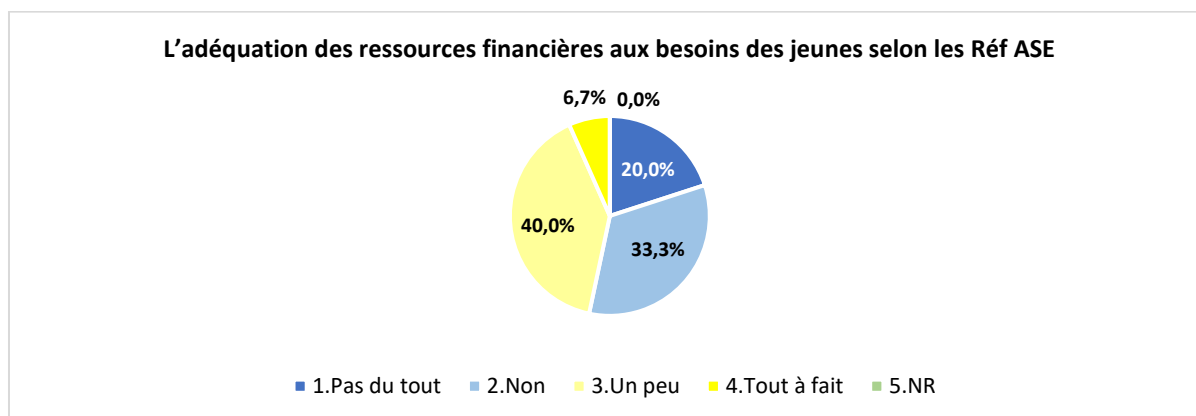
L'accessibilité des ressources financières pour les prises en charge des études



60% des référents ASE estiment que les ressources financières attribuées aux prises en charge des études des jeunes dans le dispositif de placement ne sont pas facilement accessibles, dont pas du tout facilement accessibles pour 13,3% d'entre eux. A 40%, ils estiment que ces ressources financières sont modérément accessibles. Aucun d'entre eux n'indique tout à fait facilement accessibles.

Nous souhaitons savoir ensuite si ces ressources financières attribuées aux prises en charge des études des jeunes répondaient aux besoins des jeunes selon les Réf ASE.

Ressources financières et besoins des jeunes



Pour 53,3% des référents ASE, les ressources financières attribuées aux prises en charge des études des jeunes dans le dispositif de placement ne répondent pas à leurs besoins, dont pas du tout pour 20% d'entre eux. Pour 40% des Réf ASE, ces ressources financières attribuées répondent modérément à leurs besoins. Seuls 6,7% des Réf ASE estiment que ces ressources sont tout à fait adaptées aux besoins des jeunes.

Les Réf ASE font part majoritairement de la difficulté d'accéder aux ressources financières pour les prises en charge des études des jeunes dans le dispositif de placement

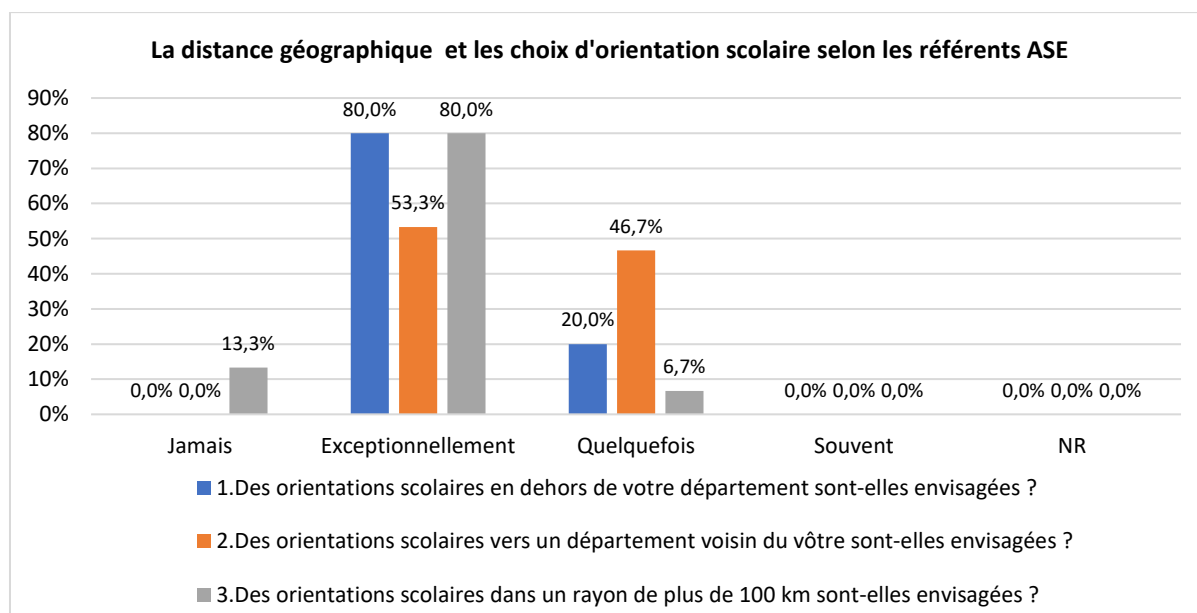
et que, par ailleurs, ces ressources ne répondent pas toujours à leurs besoins. Le coût des études devient alors un enjeu dans l'orientation scolaire. Ici encore, il s'agit d'une question de gestion départementale ou comment chaque département va définir et orienter son budget. La situation de Camille de notre étude qualitative est un exemple de réalisation projet. L'ASE a financé sa première année de prépa pour un coût de 1700 euros de frais de scolarité, sans bourse et avec le financement du logement. Grâce à cela, elle a pu entrer à l'école d'infirmier à l'issue de sa prépa et cette fois-ci avec l'obtention d'une bourse. Ce projet n'aurait même pas pu être évoqué dans son milieu d'origine où ses parents démunis demandaient même le paiement d'un ticket de bus pour se rendre en visite avec leur enfant lorsque celle-ci était mineure.

Malgré un accès pas toujours facile aux ressources financières, pour autant ces ressources dans le cadre de l'ASE sont supérieures à ce dont certaines familles d'origine disposent et celles-ci déterminent le destin de certains jeunes. Ainsi, malgré tout, malgré leur accès limité, les ressources financières proposées par l'ASE constituent un avantage parfois déterminant pour les trajectoires scolaires de certains enfants et jeunes placés par rapport à leur milieu d'origine. Cependant, du fait de l'accessibilité limitée à ces ressources, tous les projets peinent à être financés.

3.3.3 Les distances géographiques dans les choix d'orientation, un paramètre qui pèse

Nous souhaitons savoir à présent si la question des distances géographiques pesait sur les choix d'orientation scolaires. Nous avons posé trois questions aux Réf ASE.

Les distances géographiques des lieux de formation et les choix d'orientation scolaire



Les questions posées à l'échelle du département montrent des appréciations quelques peu différentes qui, selon nous, sont dues à la localisation des personnes concernées (Jeunes, parents, professionnels accueillants) et des lieux de formation autour.

De manière générale, selon les Réf ASE la distance géographique est un élément qui a son importance dans les orientations scolaires et les orientations en dehors d'un certain périmètre, nous avons pris ici l'indice de 100 km, sont globalement exceptionnelles. La représentation derrière cette indication est l'idée intériorisée de concevoir un projet d'orientation scolaire / de formation dans une certaine limite géographique plus ou moins symbolique. De ce fait, un jeune d'un département largement favorisé en offre de formation n'aura pas les mêmes chances qu'un jeune provenant d'un département moins favorisé sur ce plan. Être limité dans ses déplacements, c'est accentuer sa dépendance à l'offre de formation de proximité existante. C'est ce que nous avons mentionné dans notre cadre théorique avec une offre de formation de proximité et les effets de contexte qui peuvent influencer les parcours. Pour Amsellem-Mainguy et Loncle-Moriceau (2015), les inégalités sociales sont aussi en lien avec les inégalités des territoires et de ce qui est proposé par ces territoires. Cette offre de formation de proximité influence les trajectoires scolaires (Berthet et al., 2008 ; le Haut Conseil de l'Education, 2008) et fixe les jeunes à leur territoire.

3.3.4 Synthèse

Ainsi, l'absence de dispositif départemental clair, fiable, sécurisant dans une perspective d'études à long terme pour les jeunes sortant du dispositif de placement ASE à l'âge de 21 ans est un facteur qui fragilise les parcours scolaires des enfants, et participe en parallèle à une inégalité liée cette fois-ci au territoire de résidence de ces jeunes. Nous avons vu que ces professionnels dans le cadre du placement sont très peu formés à la scolarité des enfants placés qui pourtant est particulière comme nous l'avons aussi décrit. Or, l'information augmente le pouvoir d'agir. Ce manque d'information constitue un désavantage de plus pour la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. En outre, les AF et les EE connaissent peu les dispositifs d'aide à la poursuite d'études après la sortie des jeunes du dispositif de protection de l'enfance.

Les ressources financières attribuées aux études, même si celles-ci sont globalement un peu plus favorables que dans le milieu d'origine des jeunes, sont dépendantes des politiques sociales territorialisées et pèsent sur les choix et destins scolaires. En outre, même si la question de la distance géographique est à considérer dans les orientations au cours du placement, celle-ci représente moins un frein pour le milieu de suppléance que pour le milieu d'origine de l'enfant. En d'autres termes, quand bien même ces moyens peuvent paraître limités dans le cadre du placement, ceux-ci le sont encore plus dans le cadre de la prise en

charge dans le milieu d'origine. Par conséquent, la mesure de placement représente un avantage, un avantage mesuré, s'agissant de la prise en charge des distances géographiques des lieux de formations par rapport au milieu d'origine.

Après ce versant institutionnel, nous pouvons poursuivre en regardant de plus près les caractéristiques du cadre d'hébergement que propose le service de protection de l'enfance pour assurer ses missions.

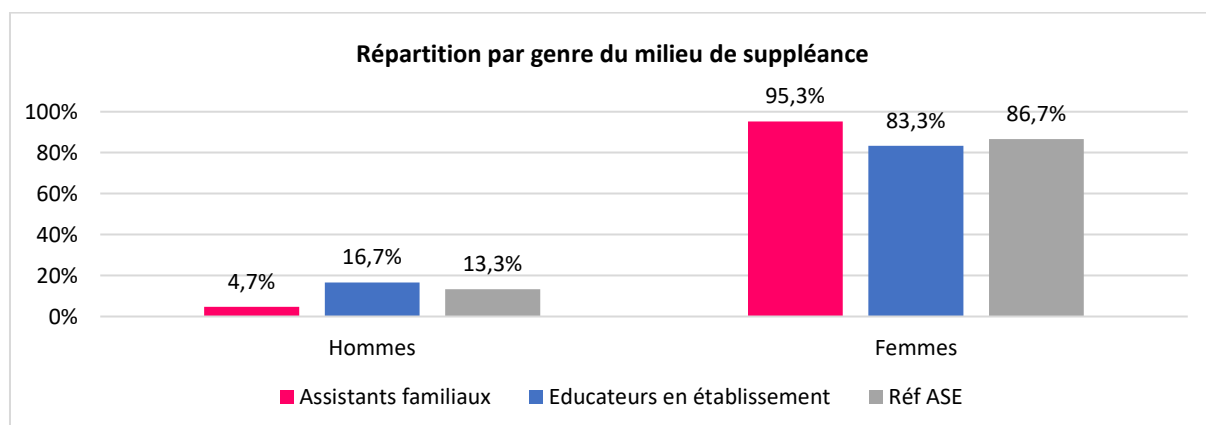
3.4 Chapitre 4. Le milieu de suppléance : des conditions globalement plus favorables que le milieu d'origine

Tout comme nous avons étudié les caractéristiques du milieu d'origine de l'enfant avant son entrée dans le dispositif de placement, nous pouvons étudier les caractéristiques du cadre d'hébergement au cours des mesures de placement. Nous allons considérer les deux principaux modes d'hébergement que sont : l'hébergement familial qui représente 50% des accueils et l'hébergement en établissement qui représente 38% (I. Leroux, 2017).

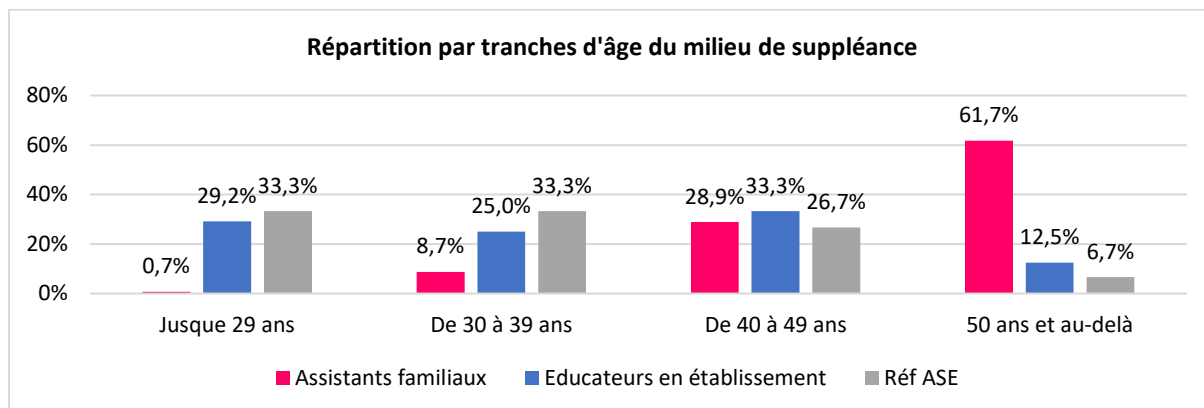
3.4.1 Une diversité de cadres d'hébergement entre force et faiblesse pour la scolarité

Afin d'apprécier les caractéristiques des cadres d'hébergement, nous avons retenu plusieurs indicateurs liés au cadre d'hébergement lui-même et aux profils des professionnels accueillants : le genre des professionnels, la tranche d'âge des professionnels, l'ancienneté dans la profession, le type de foyer pour les AF, le nombre de chambres au domicile des AF, le nombre d'enfants accueillis chez les AF, le nombre d'agrément pour les AF et le nombre d'enfants en référence pour les EE.

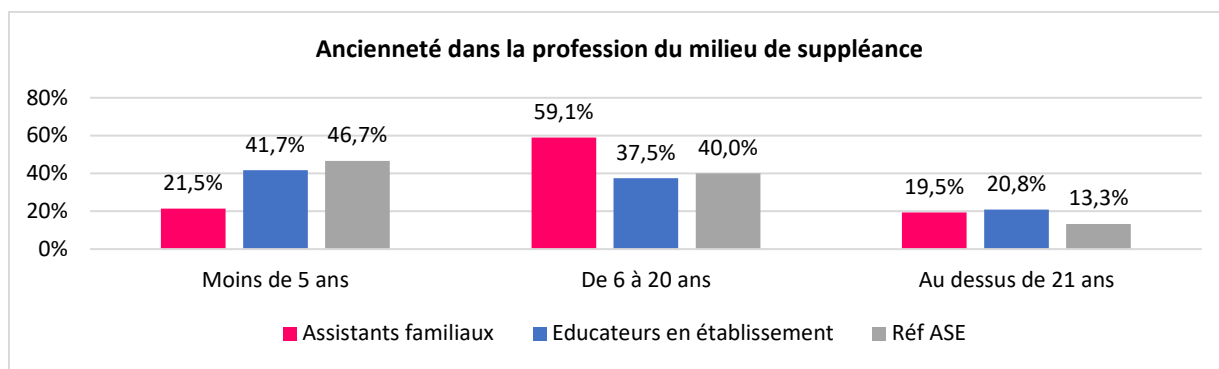
Répartition par genre du milieu de suppléance



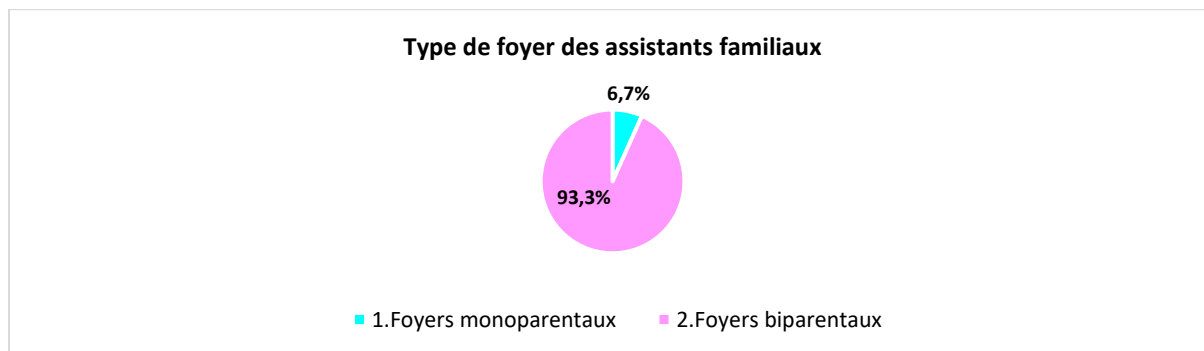
Répartition par tranches d'âge du milieu de suppléance



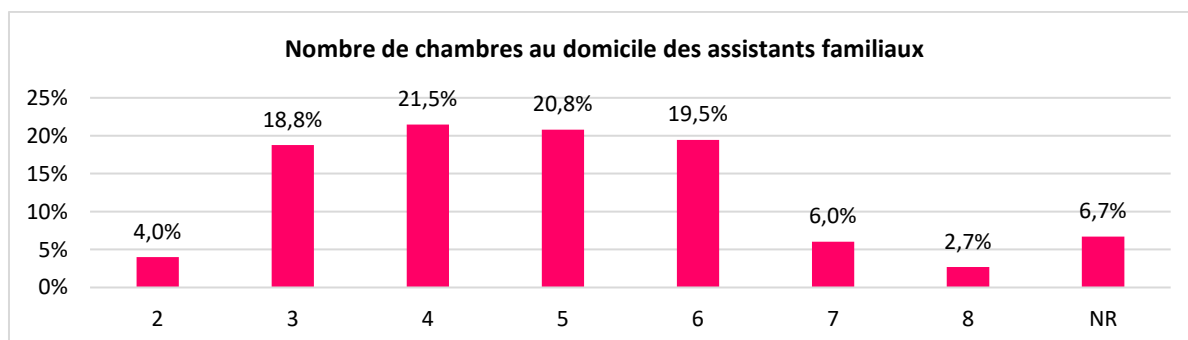
Ancienneté dans la profession du milieu de suppléance



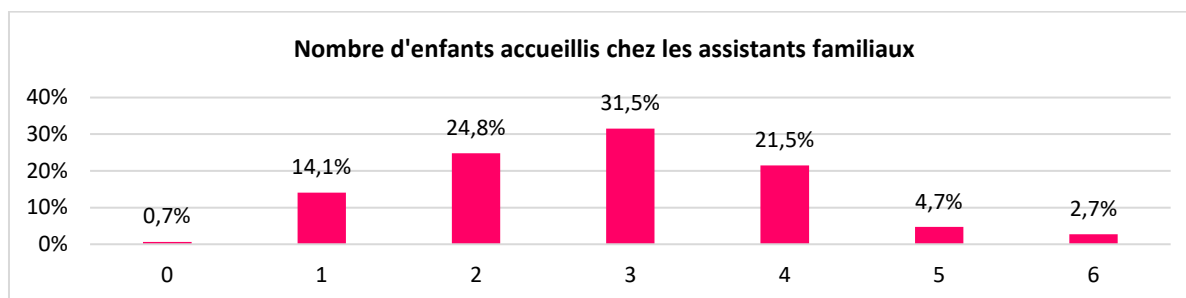
Type de foyer des assistants familiaux



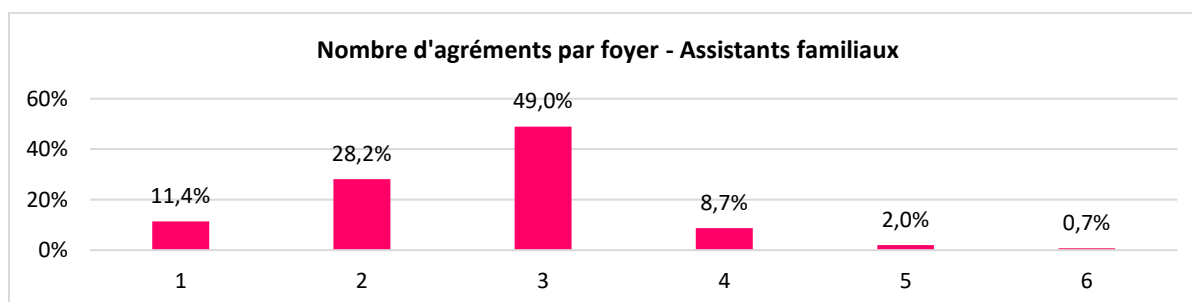
Nombre de chambres au domicile des assistants familiaux



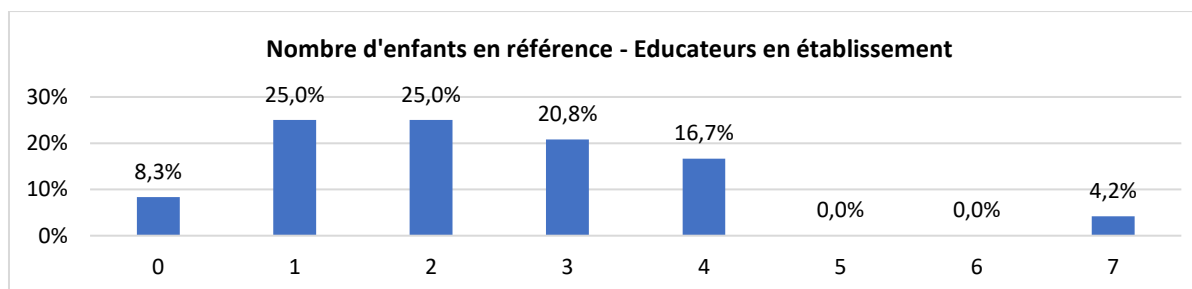
Nombre d'enfants accueillis chez les assistants familiaux



Nombre d'agrément par foyer des assistants familiaux



Nombre d'enfants en référence des éducateurs en établissement



Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique les caractéristiques physiques et géographiques des lieux d'hébergement peuvent être très différentes : milieu citadin/rural, type d'habitation, superficie des lieux, configurations des lieux... Ici, nous avons une représentation de cette diversité.

Les populations des AF, des EE ainsi que des Réf ASE sont très largement féminisées. S'agissant des AF, 95,3% de notre échantillon sont des femmes et 4,7% des hommes, ce qui concorde avec les données de Chapon (2021) qui indiquait 91 % de femmes et 9 % d'hommes.

De manière générale, la profession d'EE est exercée par des sujets plus jeunes que pour la profession d'AF. La population des EE décroît nettement avec l'âge lorsqu'à l'inverse celui des AF croît avec l'âge. Les AF constituent un foyer biparental à une très large majorité, soit 93,3% d'entre eux. Lorsqu'en moyenne les AF commencent leur carrière à l'âge de 39 ans, les EE le font à l'âge de 27 ans.

Le nombre de chambres au domicile des AF est également très variable, la majorité des foyers est composé de 3 à 6 chambres au total. Le nombre d'enfants accueillis chez les AF est aussi très variables tout comme le nombre d'agrément par foyer des AF. Le nombre d'enfants en référence des EE est aussi variable. Deux établissements ont participé à notre étude. Le premier est un internat collectif accueillant 78 enfants. Le deuxième est composé de 5 unités de vie accueillant 68 enfants.

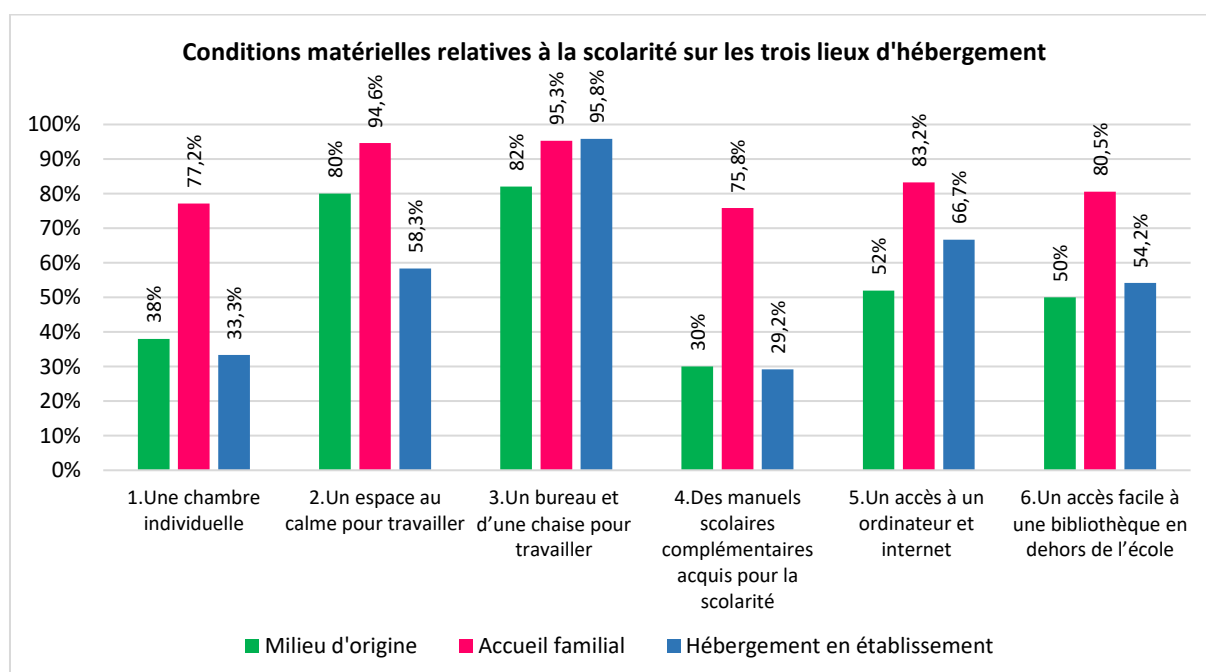
La diversité des cadres d'hébergement peut représenter une force mais également une faiblesse pour la scolarité des enfants accueillis. Cela constitue une force en proposant une offre de réponse diversifiée aux besoins des enfants qui arrivent en protection de l'enfance. Cela constitue une faiblesse lorsque l'offre de réponse devient insuffisante, ce qui complique les possibilités d'appariement enfants accueillis et lieu d'accueil.

3.4.2 Approche comparative des conditions matérielles sur les deux types d'hébergement et dans le milieu d'origine

En considérant la diversité des deux types d'hébergement mais aussi la diversité au sein même d'un type d'hébergement, nous avons souhaité savoir plus précisément ce qu'il en était pour les conditions matérielles relatives à la scolarité sur ces lieux d'hébergement. Pour cela, nous avons retenu plusieurs indicateurs, les mêmes que nous avons utilisés pour appréhender ces conditions dans le milieu d'origine de l'enfant dans notre partie précédente.

De plus, ayant les mêmes indicateurs que pour le milieu d'origine, cela nous permet également d'élargir notre comparaison avec celui-ci.

Conditions matérielles relatives à la scolarité sur les trois lieux d'hébergement



Nous observons une disparité des conditions matérielles liées à la scolarité entre les deux grands types d'hébergement, à savoir familial et en établissement. Nos résultats montrent que de manière générale, l'hébergement familial offre de meilleures conditions matérielles d'accueil que l'hébergement en établissement, qu'il s'agisse de caractéristiques liées directement à la structure de l'habitation, que de caractéristiques liées à l'ameublement et l'aménagement de l'espace de l'habitation. Ainsi, nous pouvons dire que les conditions matérielles dans le cadre du placement sont meilleures que dans le milieu d'origine de l'enfant, mais c'est surtout parce que l'accueil familial est majoritaire et offre globalement de bien meilleures conditions que l'hébergement en établissement.

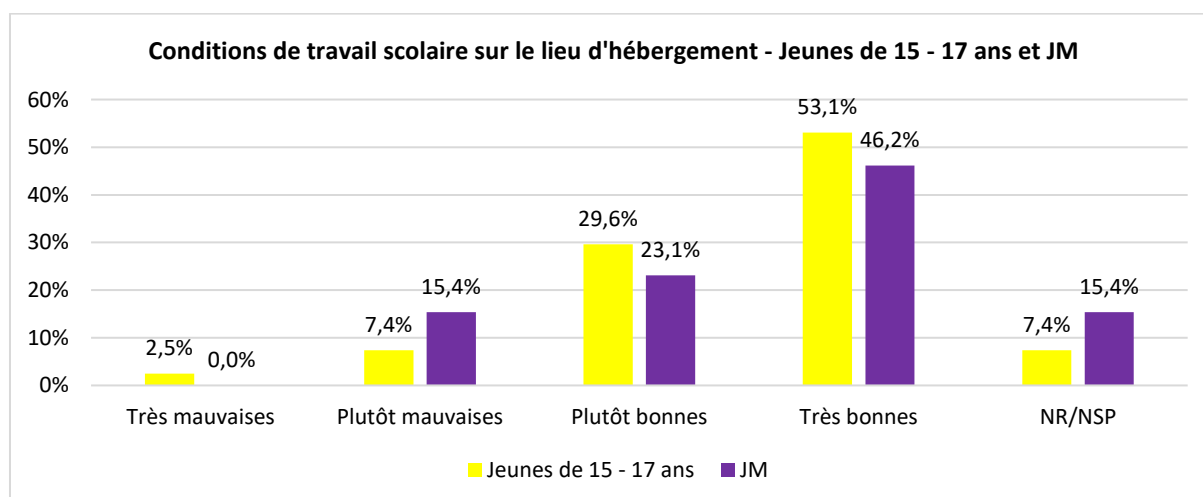
En comparant les trois lieux d'hébergement, nous remarquons que tous les enfants placés ne bénéficient pas nécessairement de meilleures conditions matérielles relatives à la scolarité sur leur lieu d'hébergement, comparé à leurs conditions dans leur milieu d'origine et selon les indices considérés. Dans notre étude, les conditions matérielles dans le milieu d'origine sont globalement de qualité intermédiaire entre l'hébergement familial et l'hébergement en établissement.

Nous avons souhaité compléter cette appréciation des conditions du travail scolaire des professionnels par la perspective des bénéficiaires eux-mêmes, à savoir les mineurs et jeunes majeurs relevant du dispositif de placement.

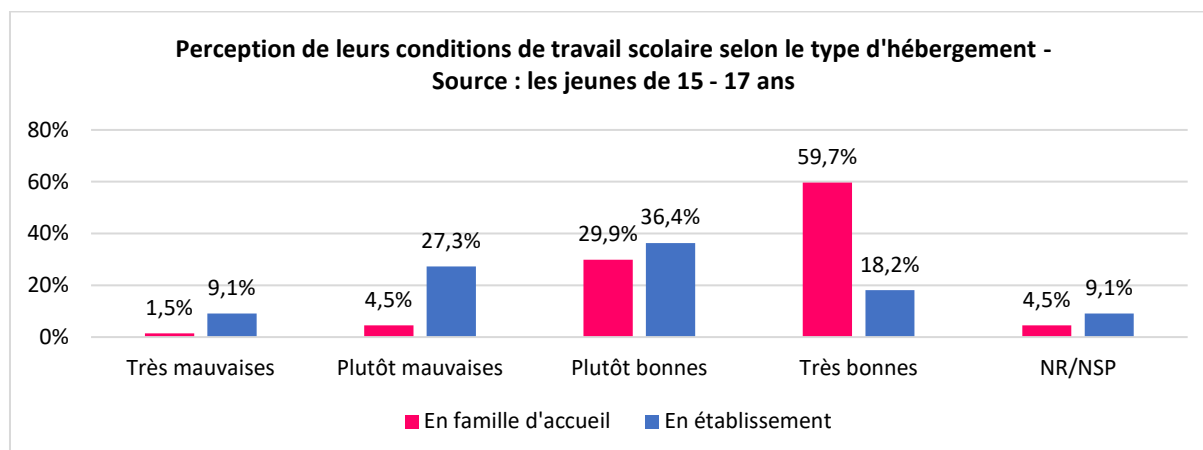
-Les conditions de travail scolaire selon la perspective des jeunes de 15 – 17 ans et des jeunes majeurs

En considérant la perspective des mineurs et JM relevant du dispositif de placement, nous avons procédé à deux mesures : la première est une estimation globale, la deuxième est une estimation selon le type d'hébergement.

Estimation des conditions de travail scolaire sur le lieu d'hébergement



Perception de leurs conditions de travail scolaire selon le type d'hébergement – Jeunes de 15 – 17 ans



Selon la perspective des jeunes de 15 - 21 ans, de manière générale, les conditions de travail scolaire sur le lieu d'hébergement sont jugées de plutôt à très bonnes pour 82,7% des jeunes de 15 – 17 ans et 69,3% des JM. 9,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM les jugent mauvaises.

Nous avons ensuite regardé cette appréciation selon le type d'hébergement et nous observons que les conditions de travail scolaire sur le lieu d'hébergement sont jugées meilleures en hébergement familial qu'en hébergement en établissement. Cela rejoint nos données sur ces deux lieux d'hébergement du point de vue des AF et EE. Robin et al. (2008) avaient déjà relevé des modalités différentes entre foyer, famille d'accueil et lieu de vie amenant un accompagnement différencié. Ainsi, ces données traduisent que les enfants relevant du dispositif de placement bénéficient de conditions d'accueil différenciées selon le type d'hébergement pouvant faciliter ou non les parcours scolaires ou les amenant à mobiliser des ressources supplémentaires d'adaptation.

Par ailleurs, nous pouvons interroger l'incidence sur la scolarité de ces conditions pour la proportion d'enfants qui ne bénéficient pas de conditions favorables. En plus de décrire si l'enfant bénéficie de conditions matérielles favorables ou non pour sa scolarité sur son lieu d'hébergement, nous pouvons interroger les effets de la transition d'une modalité à l'autre suite à la réalisation du placement. Ainsi, dans le sens de passage de conditions peu favorables dans le milieu d'origine à favorables dans le MS, nous pouvons imaginer un bénéfice pour la scolarité. Mais dans le sens de conditions favorables à moins favorables, nous pouvons imaginer une difficulté à surmonter. Nous retenons que l'entrée dans le dispositif de placement représente majoritairement une amélioration des conditions matérielles sur le lieu d'hébergement par rapport au milieu d'origine de l'enfant. Ainsi, si l'entrée dans le dispositif de placement est synonyme d'une amélioration globale des conditions matérielles sur le lieu

d'hébergement, cette amélioration globale traduit des disparités. En effet, l'enfant entrant dans le dispositif orienté vers l'hébergement familial a plus de chance de bénéficier de meilleures conditions qu'un enfant entrant dans le dispositif orienté vers l'hébergement en établissement.

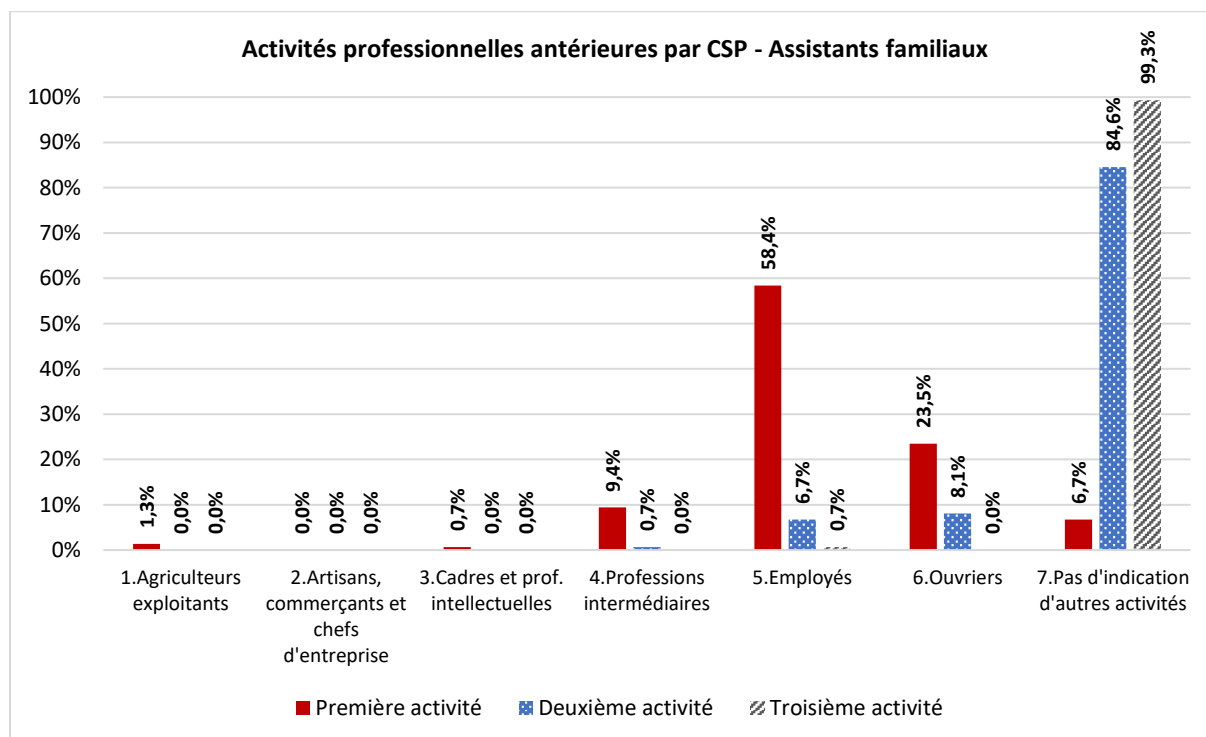
Après cette étude des conditions matérielles, nous proposons à présent d'étudier les caractéristiques propres de l'accueillant. Nous commençons par les situations professionnelles et le capital scolaire des professionnels chargés de l'accueil de l'enfant en milieu de suppléance et les autres personnes sur le lieu d'hébergement.

3.4.3 Les catégories socio-professionnelles

En reprenant la grille de l'Insee, les EE ainsi que les Réf ASE appartiennent à la catégorie socio-professionnelle des cadres intermédiaires et les AF à celle des employés.

Nous avons souhaité en savoir davantage sur les activités professionnelles antérieures des AF. Nous avons vu qu'ils entraient plus tardivement que les EE dans la fonction de suppléance. Cela implique que les AF ont eu plus l'occasion d'exercer d'autres activités professionnelles avant d'exercer la profession d'AF. Nous avons considéré jusqu'à trois activités professionnelles précédentes.

Activités professionnelles antérieures des assistants familiaux par CSP



Pour les catégories socio-professionnelles antérieures des AF, il existe une assez grande hétérogénéité.

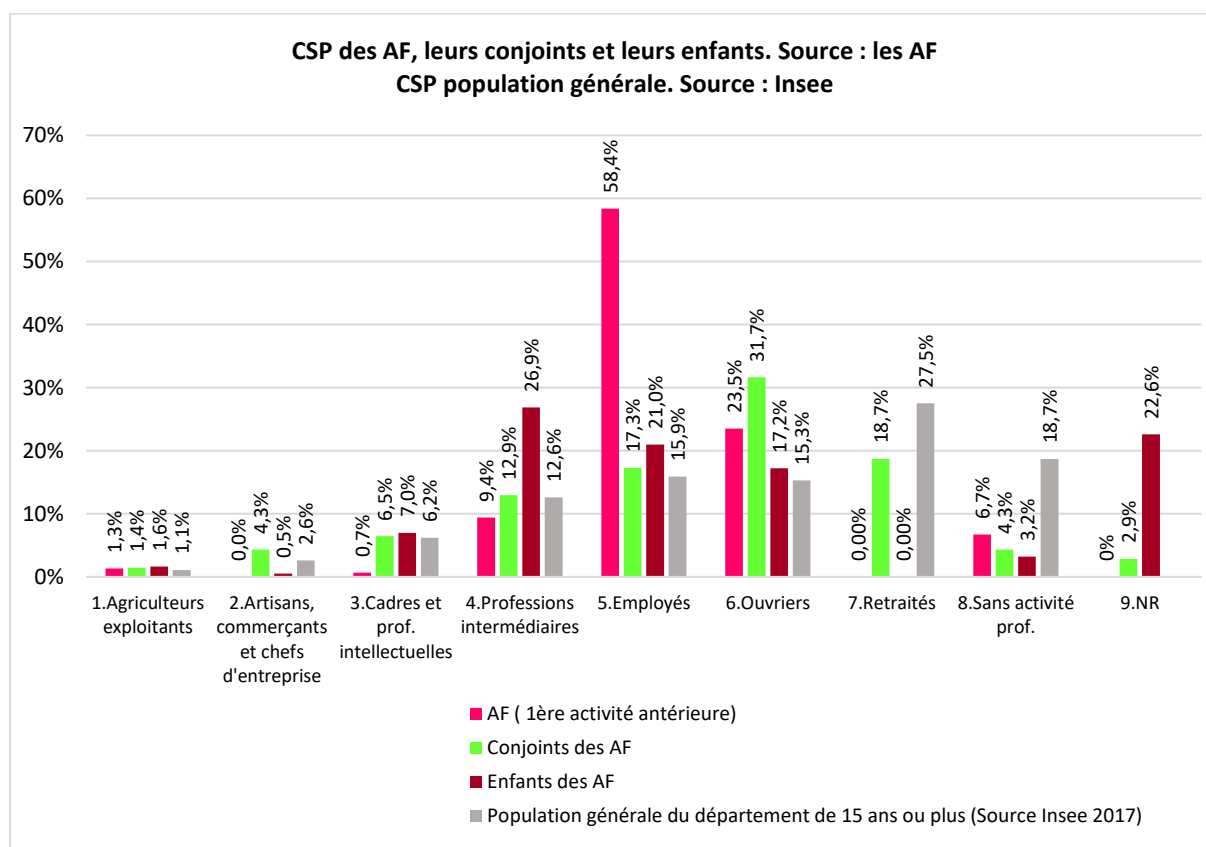
Tout d'abord, nous observons une distribution de l'activité antérieure des AF plus favorable que les parents des enfants placés en tout premier lieu par rapport au statut d'activité. 93,3% ont exercé une activité professionnelle antérieure. Seuls 6,7% des AF étaient sans activité professionnelle avant l'exercice de l'activité d'AF.

Pour Chapon (2021), 92 % des assistants familiaux ont exercé une activité professionnelle antérieure et seulement 8 % n'ont pas eu d'autres expériences (p.58). Nos données concordent avec ses résultats.

Dans notre étude, la catégorie des employés est majoritairement représentée à 58,4%, puis celle des ouvriers à 23,5%, et des professions intermédiaires à 9,4%.

Ensuite, nous avons souhaité avoir une représentation des activités professionnelles précédentes des AF et de leur entourage proche en comparaison avec les CSP de la population générale du département de référence.

Activités professionnelles antérieures des AF (en première activité), de leurs conjoints et de leurs enfants (pour ceux qui font partie de la population active) et CSP population générale du département



Effectif des AF : N = 149

Effectif des conjoints des AF dont la situation a été évaluée : N = 139

Effectif des enfants des assistants familiaux dont la situation a été évaluée : N = 186

Concernant la situation professionnelle des enfants des AF, de manière générale, nous pouvons observer que ceux-ci ont une distribution un peu plus favorable que leurs parents en termes de CSP même si le taux de non réponse reste bien représenté.

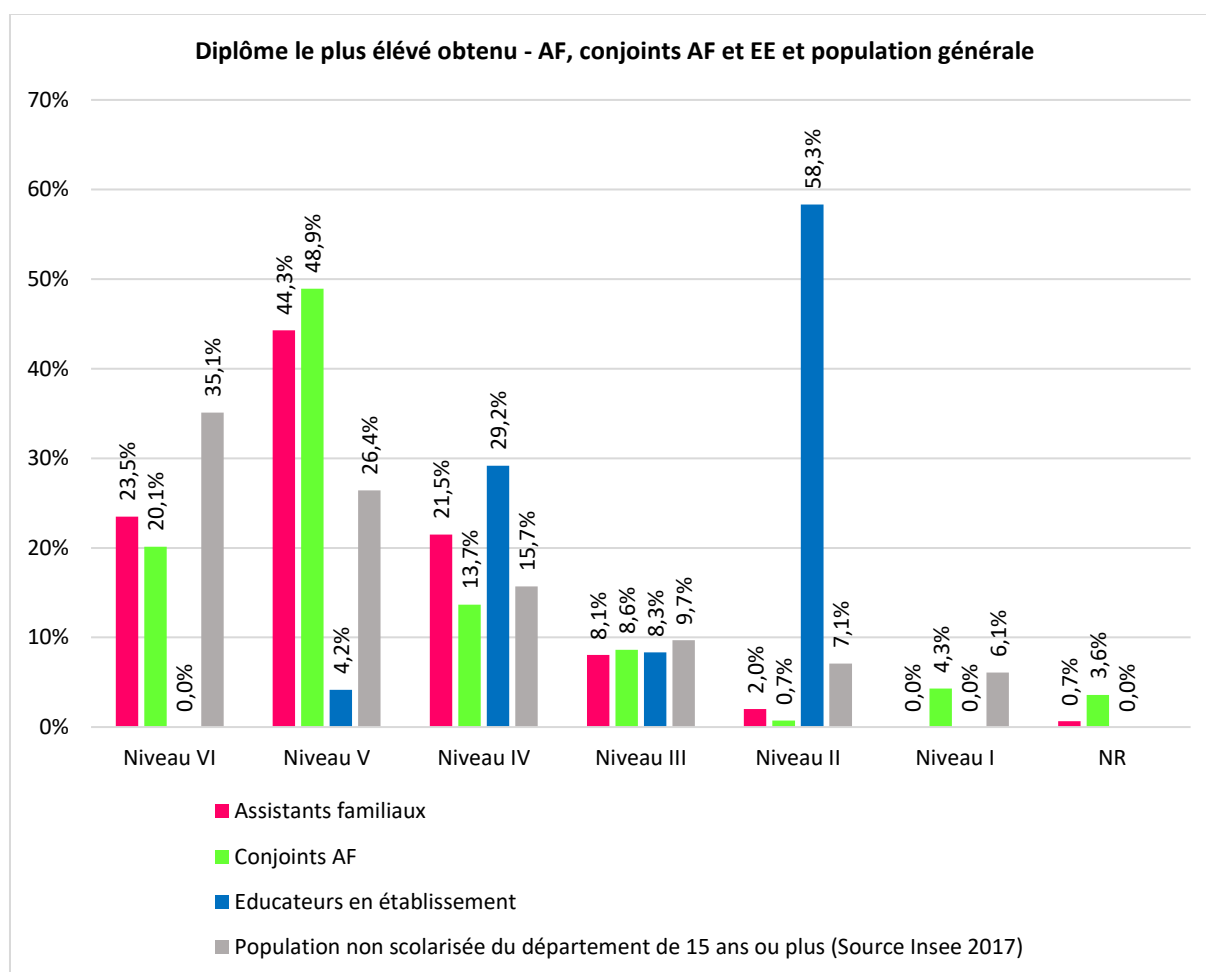
C'est peut-être d'ailleurs cette situation de mobilité sociale de leurs enfants qui participe à soutenir le sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire que les AF expriment et que nous abordons un peu plus loin, car de fait, l'accompagnement dispensé à leurs enfants a des effets positifs sur cette mobilité. La situation de leurs enfants en atteste.

La distribution des conjoints des AF est assez proche de celle dans la population générale pour les 5 premières catégories. Elle est supérieure pour la catégorie des ouvriers et inférieure s'agissant des sans activité professionnelle.

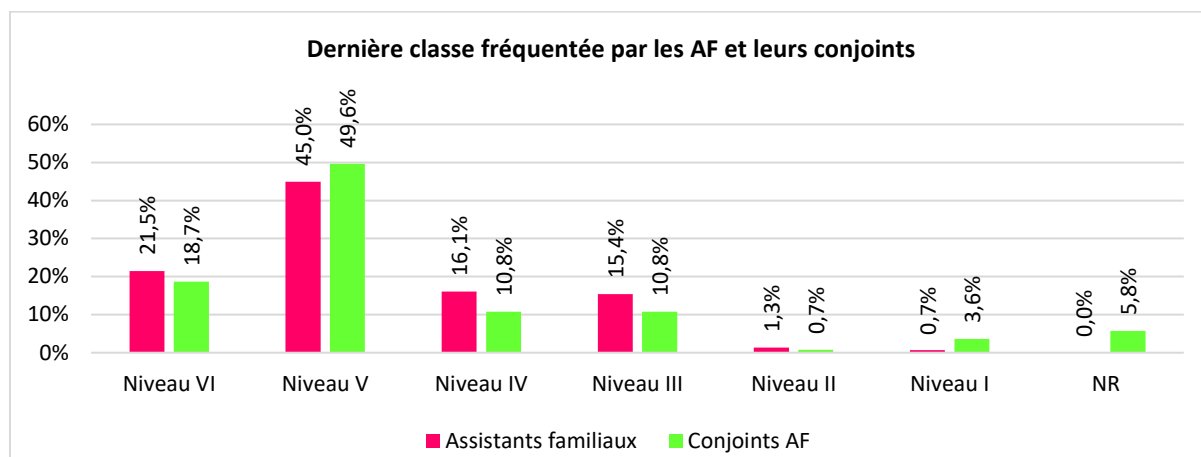
Après cette présentation des activités professionnelles du milieu de suppléance et entourage pour les AF, nous avons souhaité préciser leur capital scolaire.

3.4.4 Capital scolaire des assistants familiaux et éducateurs en établissement

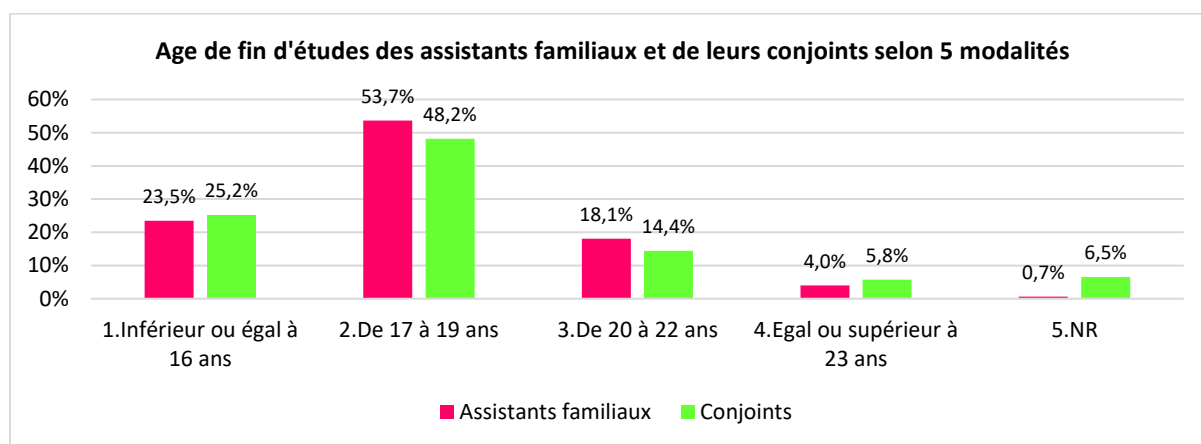
Diplôme le plus élevé obtenu par les AF, les conjoints des AF et EE et population générale



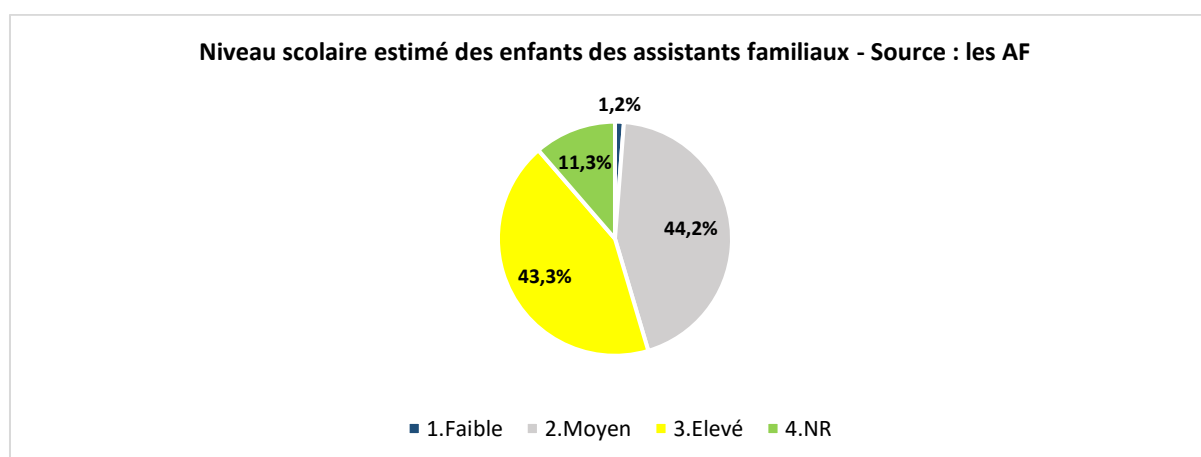
Dernière classe fréquentée pour les AF et leurs conjoints



Age de fin d'études des assistants familiaux et de leurs conjoints



Le niveau scolaire des enfants des assistants familiaux



Effectif des sujets répondant : les AF N = 149

Effectif des sujets dont la situation a été évaluée : les enfants des assistants familiaux N = 326 (niveau antérieur pour ceux qui sont intégrés à la population active et niveau actuel pour ceux qui sont toujours scolarisés)

Les AF et leurs conjoints disposent d'un capital scolaire relativement peu élevé que ce soit en termes de niveau de diplôme, de la dernière classe fréquentée ou de l'âge de fin d'études. 23,5% des AF ont un diplôme égal ou inférieur au niveau VI (inférieur ou égal au BEPC) ; 44,3% ont un diplôme de niveau V (CAP/BEP) ; 21,5% ont un diplôme de niveau IV (baccalauréat) ; 8,1% un diplôme de niveau III (Bac+2) et 2% un diplôme de niveau II (Bac+ 3 ou 4).

Les EE sont quant à eux bien mieux dotés que les AF sur cet aspect. Sur notre échantillon de 24 sujets, 58,3% des EE ont un diplôme de niveau II (dont 13/24 ont un diplôme d'éducateur spécialisé et 1/24 une licence Arts), 8,3% un diplôme de niveau III (BTS), 29,2% un diplôme de niveau IV (dont 6/24 ont un diplôme de moniteur éducateur et 1/24 un bac pro) et 4,2% un diplôme de niveau V (Aide-soignant).

Chapon (2021) reprend que le niveau des diplômes augmente. C'est ce que nous avons décrit dans notre revue de la littérature pour l'ensemble de la population. Les AF profitent aussi de cette élévation des niveaux de diplômes. Pour Chapon, les AF ont un meilleur capital scolaire qu'auparavant et les plus jeunes sont aussi ceux qui ont un plus fort capital scolaire, ce que nous retrouvons aussi dans nos résultats. Pour autant, la situation que l'auteur dresse est plus favorable que la situation de notre échantillon. L'auteur note que 35 % des AF ont un CAP/BEP (44,3% pour nous), 28 % ont obtenu un baccalauréat (21,5% pour nous), et enfin 28 % ont un bac+3 et au-delà (10,1% pour nous). De plus, 3 % n'a pas de diplôme et 1,7% a le certificat d'études (p. 50).

Chez les professionnels hébergeant, nous observons une grande hétérogénéité de situations, qu'il s'agisse des activités professionnelles antérieures des AF et de leurs conjoints, du capital scolaire de l'AF et des EE mais qui aussi du fait de la large répartition des tranches d'âge inclut des différences de génération. Les orientations et le taux de réussite aux diplômes il y a quarante ans sont différents de la situation actuelle. Ainsi parmi les AF, nous pouvons retrouver des personnes cumulant milieu social peu favorisé, très faible capital scolaire, niveau scolaire moyen pour leurs enfants. A l'opposé, nous rencontrons des AF à fort capital scolaire et niveau scolaire élevé pour leurs enfants. Ces derniers sont également souvent plus jeunes que les premiers. Nous pouvons citer quelques exemples de notre échantillon pour illustrer notre propos.

Tout d'abord deux situations d'AF de générations scolaires antérieures :

- Une AF de 60 ans, dont le dernier diplôme obtenu est le certificat d'études primaires, obtenu il y a plus de 40 ans, ayant terminé ses études à l'âge de 14 ans et indiquant sa dernière classe fréquentée comme « école primaire ». Son conjoint est ouvrier et a terminé ses études à l'âge de 16 ans.

- Une AF de 60 ans, dont le dernier diplôme obtenu est le certificat d'études primaires obtenu il y a plus de 40 ans, ayant terminé ses études à l'âge de 15 ans. Son conjoint est sans activité professionnelle et a terminé ses études à l'âge de 16 ans. Puis deux situations d'AF de générations scolaires plus récentes et à plus fort capital scolaire :
- Une AF de 49 ans, dont le dernier diplôme obtenu est la licence obtenue il y a 26 ans, ayant terminé ses études à l'âge de 23 ans. Son conjoint appartient à la catégorie socio-professionnelle des artisans, chefs d'entreprise et a terminé ses études à l'âge de 19 ans.
- Une AF de 47 ans, dont le dernier diplôme obtenu est le DEUG de droit il y a 25 ans, ayant terminé ses études à l'âge de 22 ans. Son conjoint appartient à la catégorie socio-professionnelle des professions intermédiaires et a terminé ses études à l'âge de 22 ans.

Ces exemples retenus dans les extrêmes de notre distribution illustrent comment l'accès au statut du lieu d'hébergement par l'ASE ne signifie pas égalité de ressources socio-culturelles mobilisables. Cela implique que lorsqu'un enfant arrive dans un milieu d'hébergement donné, il aura à composer avec ces ressources socio-culturelles mobilisables. La scolarité de l'enfant dans le dispositif de placement est donc aussi influencée par les caractéristiques liées cette fois-ci aux profils individuels des accueillants. Bien que l'enfant ne « choisisse » pas ce milieu, il devra s'adapter à lui et en fonction de la configuration de celui-ci.

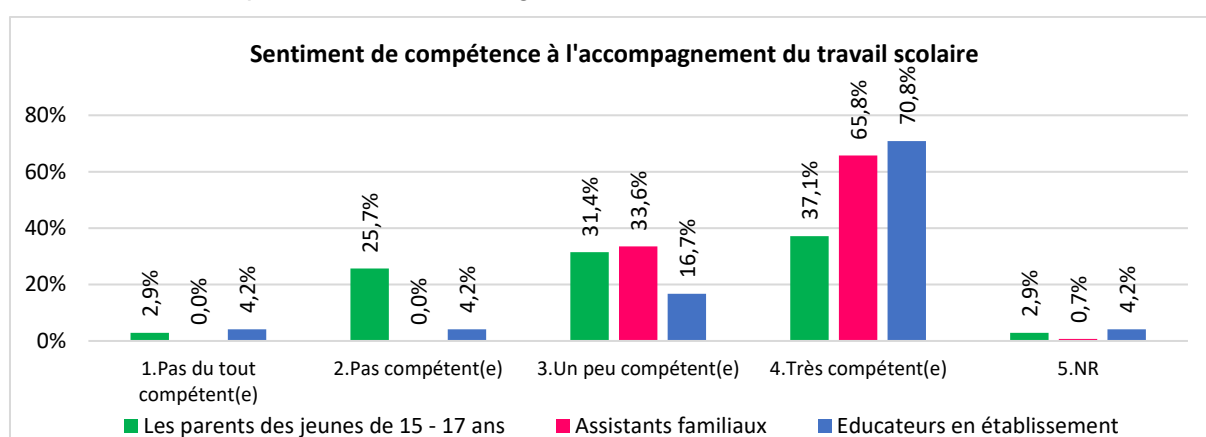
Nous pouvons alors parler d'un effet du lieu selon deux axes, selon la structure physique d'hébergement et selon les profils personnels des professionnels accompagnant l'enfant dans sa scolarité. Tout d'abord, nous considérons le lieu d'accueil en termes de caractéristiques physiques et matérielles différenciées. A ce titre, nous pouvons mentionner la structure physique du lieu (maisons, appartements, résidences, MECS...), l'implantation géographique du lieu d'accueil (rural, citadin) et ses commodités environnantes, mais également avec une inégalité des conditions matérielles relatives à la scolarité sur les lieux d'hébergement. Nous pouvons également parler d'un effet assistant.e familial.e ou éducateur.rice établissement considéré individuellement, en termes de caractéristiques différenciées liées aux ressources socio-culturelles mobilisables des accueillants eux-mêmes. Nous parlerons alors de la subjectivité d'un hébergement dans un milieu de suppléance donné.

Nous relevons une meilleure situation scolaire générale des enfants des assistants familiaux par rapport aux constats faits sur la scolarité des enfants placés à l'ASE : un meilleur niveau scolaire, une plus forte représentativité dans les études supérieures et dans les filières générales et technologiques, une plus grande diversité d'orientation scolaire, une plus faible représentativité dans les classes spécialisées.

De même, AF, EE et Réf ASE présentent un capital scolaire supérieur à celui des parents des enfants placés. Avec ces éléments, nous confirmons qu'en entrant dans le dispositif de placement, les enfants bénéficient de manière générale d'un milieu socio-économique et culturel plus favorisé que leur milieu d'origine. Cependant étudié de plus près, nous avons repéré que le milieu accueillant présentait une hétérogénéité de ressources, tant par les activités professionnelles antérieures des AF que par le capital scolaire des AF, de leurs conjoints et des EE.

3.4.5 Approche comparative du sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des parents, assistants familiaux et éducateurs en établissement

Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des parents, AF et EE



Comme nous l'avons interrogé pour les parents à l'entrée des enfants dans le dispositif de placement, nous interrogeons ici le sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire des AF et des EE. De plus, nous les avons comparés à celui des parents.

65,8% des AF et 70,8% des EE se sentent très compétents à l'accompagnement du travail scolaire, contre 37,1% des parents des jeunes de 15 – 17 ans.

Nous pouvons alors dire que la situation de placement amène l'intervention de professionnels dotés d'un sentiment de compétence au travail scolaire plus élevé que celui exprimé par les parents des enfants placés. Nous pourrions penser qu'un sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire plus élevé chez les accompagnants représente un avantage pour la scolarité. Toutefois, avec l'étude de celui des parents, nous avons vu que cet indice ne semblait pas fiable pour informer d'un avantage pour la scolarité des enfants.

Après avoir étudié le cadre général du milieu de suppléance accueillant l'enfant lors d'une mesure de placement, nous terminons cette partie par ce qu'il advient des parcours scolaires des enfants, que nous avons développés dans la partie précédente, au point de

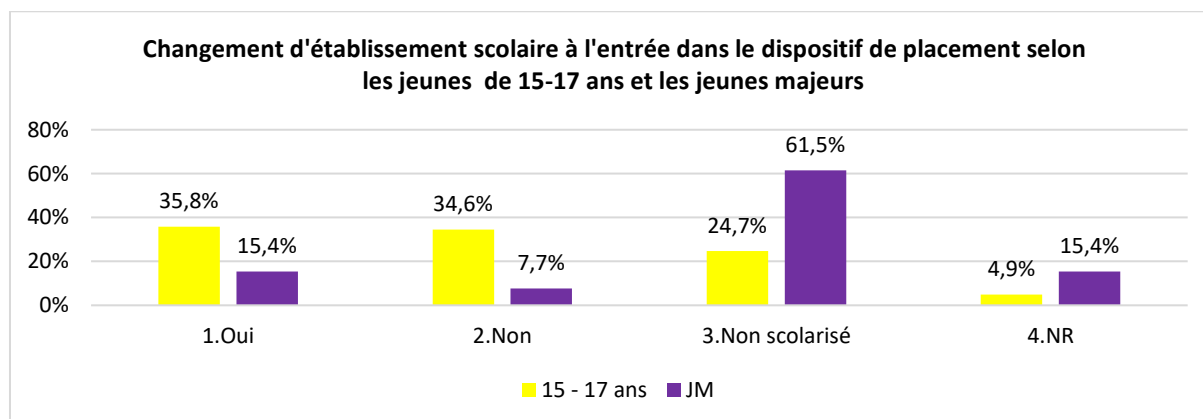
transition que constitue l'entrée dans le dispositif. Etant un laps de temps bref, c'est naturellement que cette partie contiennent peu d'informations sur la progression des trajectoires scolaires.

3.5 Chapitre 5. La scolarité à l'entrée dans le dispositif de placement sous le signe d'une discontinuité

Dans la partie précédente, nous avons vu que les enfants entrant dans le dispositif de placement avaient majoritairement accumulé des retards scolaires, avaient un niveau scolaire estimé majoritairement faible à moyen, avec la chute significative du niveau scolaire au collège, qu'ils étaient 2/3 à présenter des difficultés sur le plan scolaire. Nous avons largement décrit ces difficultés. Sur ces 2/3, seule la moitié bénéficie d'intervention complémentaire pour y pallier. Nous avons également relevé la sévérité de l'accélération des premières inégalités dans le milieu d'origine. La première partie de notre étude met ainsi en avant une population d'enfants particulière entrant dans le dispositif de placement. Nous examinons à présent ce qu'il advient de ces parcours à l'entrée dans le dispositif. Nous commençons par voir combien d'enfants ont changé d'établissement scolaire à la réalisation du placement.

3.5.1 Quand l'entrée dans le dispositif de placement rime avec un changement d'établissement scolaire

Les changements d'établissement scolaire au moment de la réalisation du placement



Pour 35,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM, la réalisation du placement a entraîné un changement d'établissement scolaire. 34,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 7,7% des JM sont restés dans le même établissement scolaire lors de la réalisation du placement. Enfin, 24,7% des jeunes de 15 – 17 ans et 61,5% des JM n'étaient pas scolarisés lors de l'entrée dans le dispositif. Si nous considérons uniquement les enfants scolarisés à l'entrée du dispositif, c'est la moitié des jeunes de 15 – 17 ans qui ont dû changer d'établissement scolaire

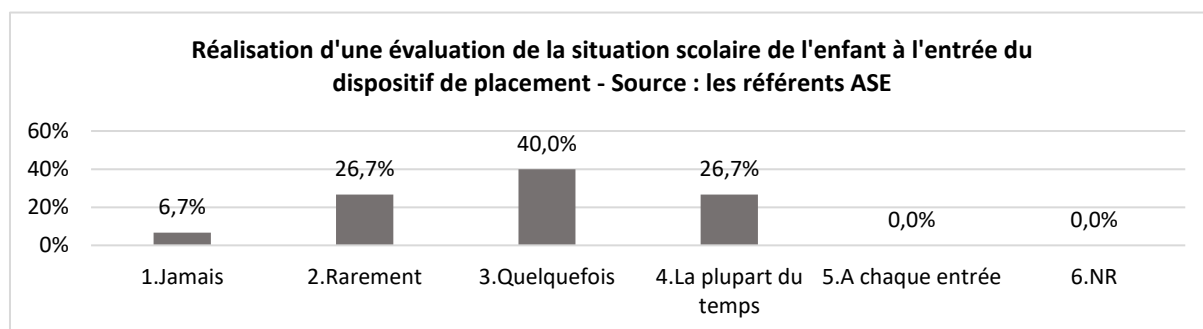
au cours de cette transition. Cela nous semble fragiliser encore davantage une situation scolaire marquée par de nombreuses fragilités à l'entrée dans le dispositif de placement.

Ensuite, nous avons demandé aux Réf ASE comment était prise en compte la situation scolaire des enfants à leur entrée dans le dispositif de placement concernant les informations relatives à leur situation scolaire.

3.5.2 La prise en compte de la scolarité à l'entrée du dispositif de placement

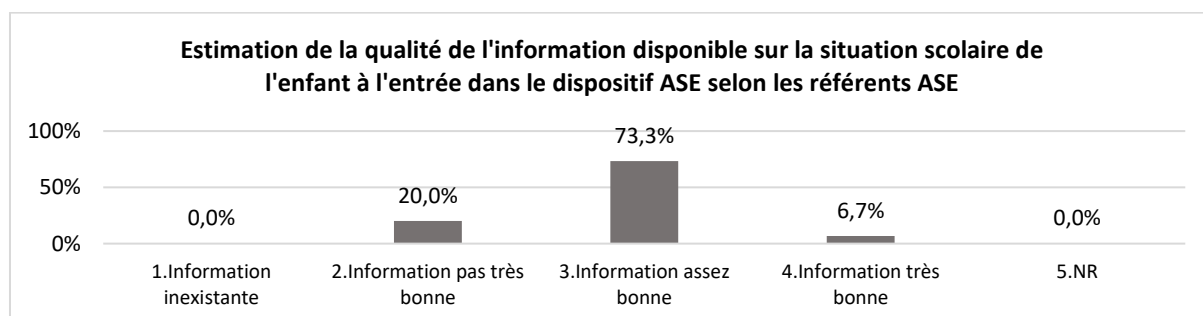
Nous avons souhaité savoir la fréquence de réalisation d'une évaluation de la situation scolaire des enfants qui entrent dans le dispositif de placement.

Réalisation d'une évaluation de la situation scolaire des enfants entrant dans le dispositif de placement selon les Réf ASE



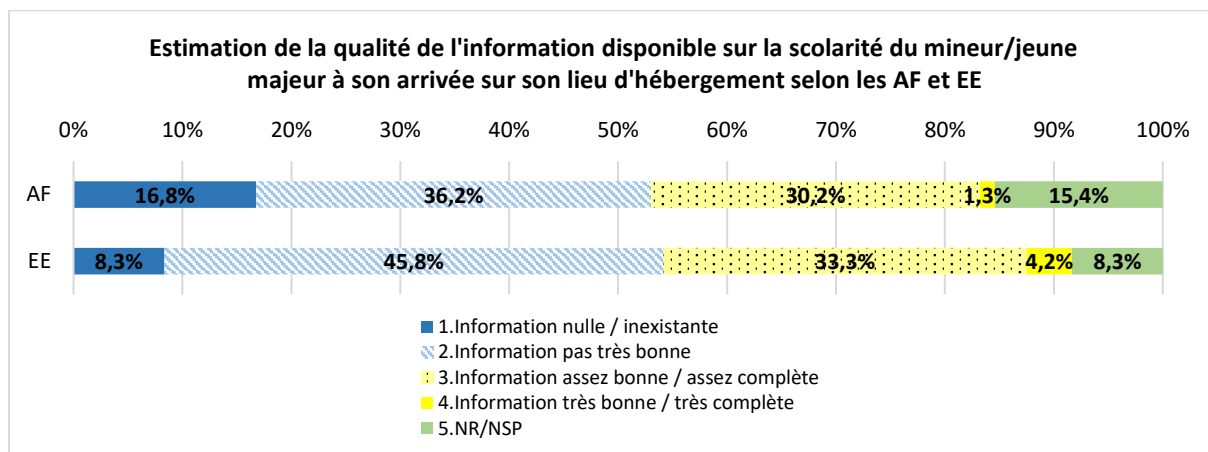
Puis, nous avons demandé aux Réf ASE comment ils estimaient la qualité de l'information disponible concernant la scolarité des enfants entrant dans le dispositif.

Qualité de l'information disponible concernant la scolarité des enfants entrant dans le dispositif selon les Réf ASE

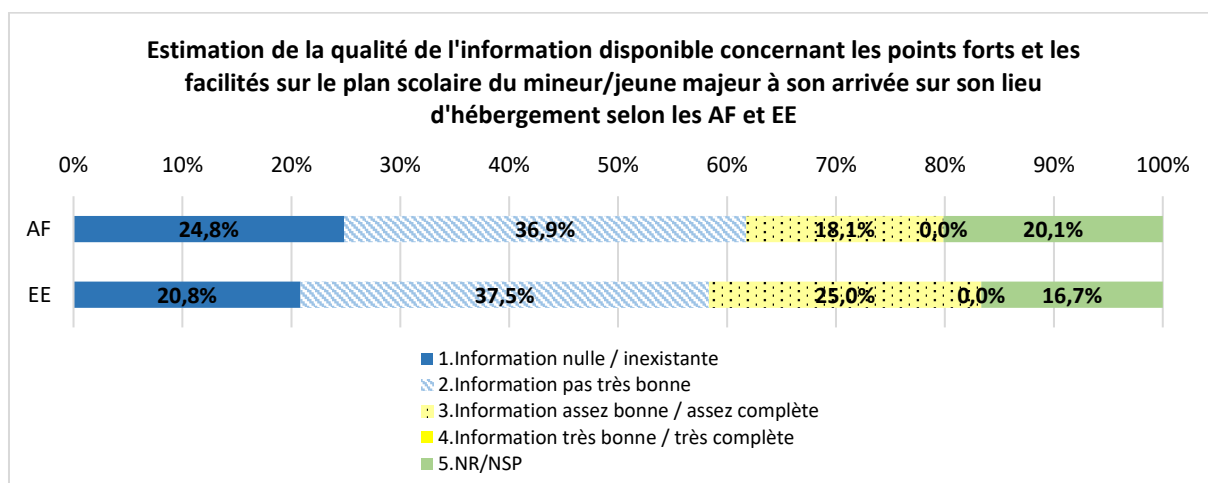


Afin de croiser les perspectives, nous avons cette fois-ci demandé aux AF et EE qui accueillent l'enfant d'estimer la qualité de l'information disponible concernant la scolarité des enfants qui arrivent sur leur cadre d'hébergement selon trois indices : la scolarité de manière générale, les points forts et les facilités sur le plan scolaire et les points faibles et les difficultés sur le plan scolaire.

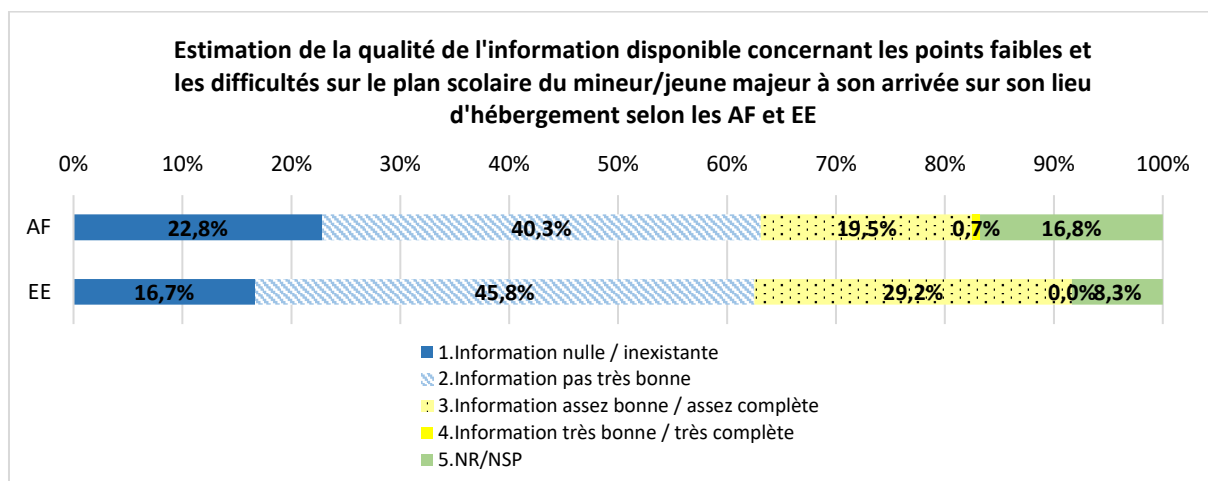
Qualité de l'information sur la scolarité à l'arrivée de l'enfant dans le dispositif de placement selon les AF et EE



Qualité de l'information concernant les points forts et les facilités sur le plan scolaire à l'arrivée de l'enfant dans le dispositif de placement selon les AF et EE



Qualité de l'information concernant les points faibles et les difficultés sur le plan scolaire à l'arrivée dans le dispositif de placement selon les AF et EE



Observations : considérant les annotations en marge des questionnaires, le taux de 5.NR/NSP pour les trois items précédents, correspond aussi en partie le fait que l'enfant n'était pas en âge d'être scolarisé à son arrivée sur son lieu d'hébergement.

Selon les Réf ASE, l'évaluation de la situation scolaire de l'enfant à l'entrée du dispositif ASE n'est pas une pratique systématique et une majorité de situations n'en bénéficie pas. Selon les Réf ASE, cette évaluation est réalisée la plupart du temps à 26,7%, quelquefois à 40%, rarement à 26,7% et jamais à 6,7%.

De manière générale, nous observons une faible prise en compte des informations relatives à la scolarité des enfants entrant dans le dispositif de placement à l'ASE et une faible circulation de ces informations à l'entrée de l'enfant dans le dispositif de placement ASE. Nous notons que de la place d'où cette estimation est réalisée, les avis diffèrent. Les Réf ASE estiment majoritairement, soit à 73,3% que l'information disponible sur la situation scolaire de l'enfant à l'entrée du dispositif est d'assez bonne qualité alors que 53% des AF et 54,1% EE l'estiment majoritairement de pas très bonne qualité, voire inexistante. Est-ce à dire que c'est l'appréciation de la teneur de cette information qui diffère selon la source considérée ou des attentes différentes selon les parties ou alors que c'est une question de défaut de transmission entre les référents ASE et les AF/EE ? Ou peut-être d'attente plus élevées de la part des AF et EE concernant ces informations ? Quoi qu'il en soit, les enfants entrant dans le dispositif de placement ASE sont admis nécessairement avec au moins une raison définie dans le CASF, raison qui fait généralement l'objet d'une évaluation globale de la situation incluant la scolarité. Par conséquent, des informations concernant la scolarité sont déjà présentes dans le circuit institutionnel. A quelques rares exceptions, l'admission peut se faire dans l'urgence sur un motif déterminé sans qu'il y ait une évaluation complète de la situation auparavant. Mais cette évaluation pourrait se faire après l'admission sur les autres aspects en complément du motif d'entrée considérée en urgence.

Seuls 18,1% des AF et 25% des EE indiquent disposer d'une qualité d'information assez bonne / assez complète sur les points forts de celui-ci et ses facilités sur le plan scolaire. Seuls 19,5% des AF et 29,2% des EE indiquent disposer d'une qualité d'information assez bonne / assez complète sur les points faibles de celui-ci et ses difficultés sur le plan scolaire. En même temps, précédemment, nous avons vu qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, 2/3 des enfants présentaient déjà des difficultés sur le plan scolaire.

3.5.3 L'absence d'un projet institutionnel formalisé pour l'enfant

Nous avons observé, la grande absence de l'évaluation scolaire initiale de l'enfant entrant dans le dispositif de placement ASE, comme premiers jalons de définition d'un projet

institutionnel dans le domaine de la scolarité. Se pose également la question des éléments sur lesquels repose cette évaluation.

Ensuite, tout comme nous interrogeons le projet parental pour l'enfant tout en considérant ses effets sur le parcours scolaire, nous pouvons interroger le projet intentionnel pour l'enfant s'agissant de son parcours scolaire et les effets de son absence sur le parcours scolaire. Qu'il y en ait un qui évolue, qui est vivant, qui s'adapte à la situation évolutive de l'enfant n'est pas une difficulté, mais qu'il y en ait un, un comme moteur entraînant un projet. L'absence de ce projet interroge sur la façon dont ces jeunes se projettent sur leur avenir.

Or, nos premiers résultats mettent en avant une spécificité de la situation scolaire générale des enfants entrant dans le dispositif de placement. Devant la faiblesse de la circulation des informations relatives à la scolarité à l'entrée du placement et de leur formalisation, les remarques formulées sur les questionnaires font apparaître des pratiques individuelles isolées de compensation fort intéressantes des professionnelles assurant l'hébergement de l'enfant. Ainsi, une AF note : « J'ai appelé la maîtresse de l'ancienne école et nous avons discuté. » Une autre : « J'ai pu avoir une copie de la dernière évaluation scolaire par les parents. » Ainsi, une évaluation peut prendre la forme de recueillir les informations déjà présentes, là où elles se trouvent, et l'école est en mesure de fournir une information rapide, fiable et précise de la situation scolaire. La mise en évidence de la spécificité de la situation des enfants entrant dans le dispositif d'hébergement, majoritairement présentant des difficultés sur le plan scolaire, associée à la faiblesse de l'évaluation de la situation à l'entrée du dispositif et à la faiblesse de circulation des informations relatives à la scolarité continuent à fragiliser la situation.

3.5.4 Synthèse

Dans la poursuite de notre étude, ici, dans l'analyse du Code de l'éducation et du Code de l'action sociale et des familles, nous avons souligné les interstices pour le premier et des vides laissés par le deuxième qui permettraient aux inégalités scolaires de suivre leurs cours. Puis en centrant notre étude sur les dossiers individuels des enfants au sein d'un territoire d'action sociale, nous avons constaté la faible priorité accordée à la scolarité de l'enfant dans les documents guidant l'action éducative pour celui-ci, qu'il s'agisse d'informations relatives à la scolarité ou d'objectifs à réaliser. Nous observons une posture institutionnelle dans sa déclinaison territoriale plutôt d'observation puis de réaction, à savoir « comment répondre aux difficultés observées au fil de la mesure » que de « comment développer les potentialités initiales de l'enfant entrant dans le dispositif ».

Ensuite, dans la prise en compte de la scolarité au niveau départemental, nous avons relevé l'absence de politique spécifique à l'accompagnement de la scolarité. Du côté des

caractéristiques des professionnels assurant l'hébergement de l'enfant, nous avons relevé que les AF et EE prenant en charge au quotidien la scolarité des enfants placés sont des professionnels très majoritairement peu formés à la scolarité des enfants placés. De plus, très peu d'entre eux connaissent les dispositifs d'aide permettant la poursuite d'études à la sortie de l'ASE. Nous relevons par ailleurs l'absence de dispositif départemental clair, fiable, sécurisant dans une perspective d'études à long terme pour les jeunes sortant du dispositif de placement ASE à l'âge de 21ans. De plus, les ressources financières restaient limitées et les distances géographiques des lieux de formation comptaient dans les choix d'orientation.

L'analyse des deux principaux modes d'hébergement que sont l'accueil familial et l'accueil en établissement ont mis en avant une diversité des conditions d'hébergement et des caractéristiques individuelles liées au professionnel (AF et EE). Nous pouvons alors parler d'un effet du lieu selon deux axes, selon la structure physique d'hébergement et selon les profils personnels des professionnels accompagnant l'enfant dans sa scolarité.

S'agissant de la scolarité des enfants à l'entrée dans le dispositif de placement, nous relevons que la moitié des enfants admis dans le dispositif sont amenés à changer d'établissement scolaire lors de la réalisation du placement. De plus, il n'existe pas d'évaluation systématique de la situation scolaire de l'enfant à son arrivée dans le dispositif. Dans cette situation, les besoins spécifiques des enfants à l'entrée du dispositif ne peuvent être actés à cet instant de son parcours et ne sont donc pas considérés à cette étape. La mise en évidence de la spécificité de la situation des enfants entrant dans le dispositif d'hébergement, majoritairement présentant des difficultés sur le plan scolaire, associée à la faiblesse de l'évaluation de la situation à l'entrée du dispositif et à la faiblesse de circulation des informations relatives à la scolarité continuent à fragiliser la situation.

Au fil de cet exposé, nous constatons comment les professionnels qui prennent en charge l'enfant accueilli dans le dispositif manquent d'informations, tout d'abord concernant la situation scolaire de l'enfant à l'entrée dans le dispositif, l'information concernant des différents dispositifs qui permettent la poursuite des études à la sortie du dispositif de l'ASE.

Cette troisième partie met en évidence une faible priorité accordée à la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement. C'est ainsi que les enfants admis dans le dispositif de placement poursuivent leurs parcours scolaires. Nous proposons de poursuivre notre investigation.

4 Partie IV. La scolarité au cours du placement : une amélioration mesurée des situations scolaires antérieures

Suivant la progression des parcours scolaires des enfants, à ce stade, nous savons déjà qu'avant leur entrée dans le dispositif de placement, de nombreuses difficultés sur le plan scolaire étaient déjà présentes : un niveau scolaire estimé faible à moyen, des retards scolaires fréquents et qui s'accroissent au fil des cycles, 2/3 des enfants sont décrits comme

présentant des difficultés sur le plan scolaire, qu'il s'agisse de difficultés de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Puis, nous avons vu qu'à l'entrée dans le dispositif de placement la spécificité de la situation scolaire des enfants était très peu considérée par le service de protection de l'enfance, qu'il s'agisse de l'évaluation de la situation scolaire à l'entrée, la circulation d'informations concernant la scolarité entre professionnels, ou la formalisation d'un projet institutionnel pour l'enfant. De plus, la moitié des enfants en âge d'être scolarisé était amenée à changer d'établissement scolaire en raison de la réalisation du placement.

Nous poursuivons notre étude des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance, à présent, en examinant leur progression au cœur de la mesure de placement et en croisant les regards des différents acteurs : les parents, les mères des enfants entrant dans le dispositif, les jeunes de 15-17 ans, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents ASE et les jeunes majeurs.

Dans un premier temps, nous allons regarder la progression des parcours scolaires durant les premiers mois de placement, puis pendant tout le reste de la durée du placement. Dans un deuxième temps, nous allons nous attacher aux représentations de l'ensemble des acteurs concernant la scolarité. Ensuite, dans un troisième temps, nous examinerons les pratiques des professionnels et des parents autour de la scolarité. Enfin, dans un quatrième temps nous examinerons les choix d'orientation, étape clé qui fixe les destins des mineurs et JM accueillis.

4.1 Chapitre 1. Une progression globalement positive des parcours scolaires au début du placement

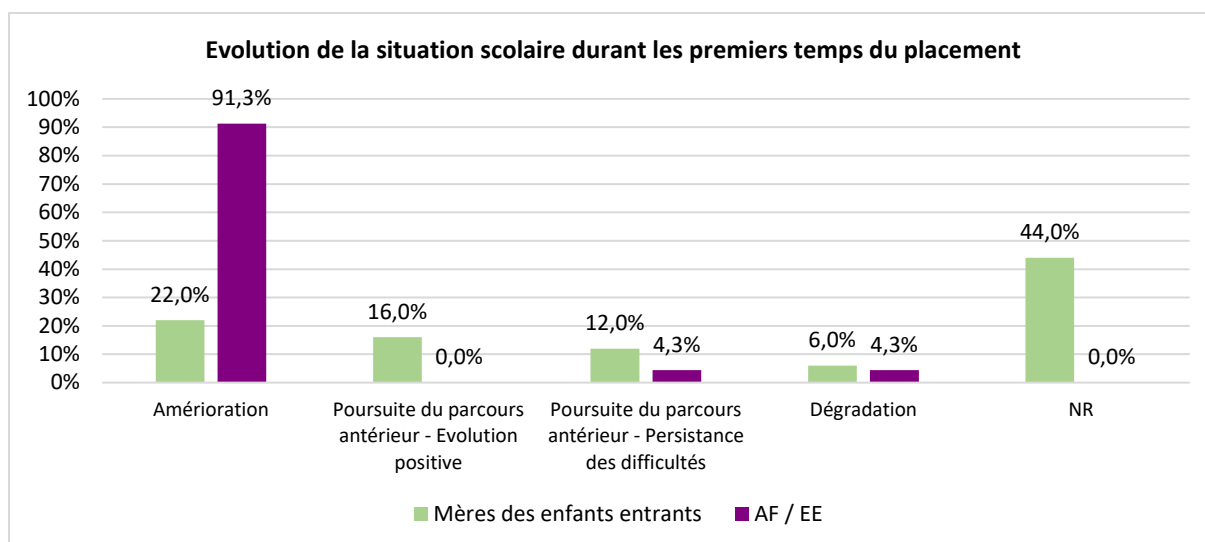
4.1.1 Le début du placement

4.1.1.1 Perception de l'évolution des situations scolaires des enfants

Nous avons souhaité savoir comment les mères des enfants entrant dans le dispositif et les AF/EE percevaient l'évolution de la situation scolaire des enfants durant les premiers mois de placement. Pour cela, la totalité des situations des enfants scolarisés sur un territoire d'action sociale a été étudiée et sur les deux dernières années.

Les discours se trouvent en annexe I.

Perception de l'évolution de la situation scolaire des enfants durant les premiers mois de placement



Nombre d'enfants concernés par le discours des mères : 50

Nombre d'enfants concernés par le discours des AF/EE : 23

Nous avons étudié la perception de l'évolution des situations scolaires durant les premiers mois de placement. Pour cela, nous avons considéré la situation de la totalité des parcours scolaires des enfants qui sont entrés dans le dispositif durant les deux dernières années sur un territoire d'action sociale.

Un changement très net en termes d'amélioration est relevé aussi bien par les mères, pour 22% des enfants, que par les AF/EE pour 91,3%. La poursuite du parcours antérieur sur une trajectoire d'évolution toujours positive est relevée par 16% des mères. Sur le versant négatif, nous relevons la poursuite du parcours antérieur avec la persistance des difficultés chez 12% des enfants selon les mères et chez 4,3% des enfants selon les AF/EE. Enfin, des dégradations de situations sont observées chez 6% des enfants selon les mères et chez 4,3% des enfants selon les AF/EE.

Nous pouvons regarder de plus près ces différentes progressions.

4.1.1.2 Des améliorations plutôt ciblées

L'analyse des discours tenus par les mères et les AF/EE traduit plusieurs éléments importants. Premièrement, de manière générale, le placement est perçu comme ayant une influence positive sur la scolarité des enfants entrant dans le dispositif. C'est sur l'absentéisme scolaire que l'influence la plus remarquable est appréciée. Avec le placement, la quasi-totalité des enfants en âge d'être scolarisé l'est effectivement. Seul un enfant de notre échantillon de 73 enfants est décrit comme toujours refusant d'aller à l'école. L'assiduité scolaire est le bénéfice immédiat relevé du placement. Maclean et al. (2018) relevaient déjà que le placement avait une influence positive sur la fréquentation scolaire.

Pour 12/23 des enfants pour lesquels était relevé de l'absentéisme à l'admission, les AF/EE notent une nette amélioration de la fréquentation scolaire en décrivant des enfants qui vont tous les jours à l'école et les améliorations qui suivent. De plus, les professionnels soulignent le changement de rapport à l'école de ces enfants en les décrivant comme aimant aller à l'école malgré leurs difficultés accumulées. Les professionnels tiennent un discours positif sur ces enfants. Nous pouvons citer quelques exemples.

« En arrivant chez nous, Y disait qu'il n'aimait pas l'école, il était aussi en très grande difficulté. Mais maintenant, il dit qu'il aime l'école. Il travaille très bien, il est calme. Il a amélioré son niveau. Il fait tout pour y arriver. Il sait aussi qu'on y tient. » ou encore *« Avant, X n'allait pas beaucoup à l'école. Par contre, X était volontaire, elle aimait apprendre. »*

Parallèlement à cela, les difficultés scolaires déjà installées représentent un enjeu considérable de ce début de placement. Nous citons un exemple avec le discours d'une AF : *« A son arrivée, X a des années de retard. Elle avait beaucoup d'absence. Depuis le placement, elle va à l'aide aux devoirs, elle rattrape progressivement son retard mais elle part de loin. »*

Ainsi, pour certaines situations, l'entrée dans le dispositif de placement s'apparente à une course de rattrapage au regard des difficultés accumulées. Cette admission dans le dispositif de placement peut aussi déclencher le déploiement rapide des demandes d'aide complémentaire concernant la scolarité : obtenues rapidement pour certaines comme le RASED, le soutien scolaire..., en attente pour d'autres comme une prise en charge orthophonique. En reprenant les informations des AF et EE, nous relevons que sur 23 enfants (effectif pour lequel ces professionnels se sont exprimés), 11 ont bénéficié d'une demande aide déclenchée dans les premiers temps du placement : RASED, soutien scolaire, scolarisation pour une enfant âgée de 3 ans, accès à une classe ULIS, accompagnement renforcé pour les tâches scolaires au domicile et demande d'orthophonie en cours (X2), aide aux devoirs à l'école, demande d'orthophonie, demande d'AVS en cours, accompagnement renforcé pour les tâches scolaires au domicile (X2). Nous pouvons citer une AF : *« En arrivant, les enfants n'allaient pas beaucoup à l'école. X (la deuxième) était très dissipée en classe. On a mis en place le RASED. Pour X (la première), on a mis en place du soutien scolaire dès son arrivée chez nous. Pour X (la dernière), nous l'avons scolarisée dès son arrivée car elle n'allait pas encore à l'école alors qu'elle avait 3 ans et que la rentrée était passée. »*

Ce déploiement est justifié par les difficultés scolaires observées à l'entrée dans le dispositif de placement. Le défi reste le retard dans les apprentissages accumulé en raison de l'absentéisme scolaire. Nous pouvons donner quelques exemples : *« A son arrivée, Y avait beaucoup de retard. Son niveau scolaire était catastrophique. Il a besoin d'orthophonie. Depuis son arrivée chez nous, son comportement s'est amélioré. Il fait d'énorme progrès et sait mieux lire, compter et écrire. »* ou encore *« ... Avant, il y avait de très nombreuses absences à l'école.*

A son arrivée, tout était compliqué avec X. Elle ne pouvait pas lire. ... On avait pensé à un retard mental, mais finalement, elle réagit très bien au soutien scolaire. Il y a une évolution très nette au bout de quelques mois. Il lui manquait un vrai rythme de vie. » Ainsi, le rattrapage des retards accumulés est une tâche importante du début de placement.

Du côté des mères, il est plus difficile d'appréhender les aides déclenchées à l'entrée de leur enfant dans le dispositif de placement. Si elles sont en mesure de donner une appréciation générale sur l'évolution de la situation scolaire de leur enfant, il leur est plus difficile de nommer précisément les aides déclenchées. Cela interroge sur leur connaissance antérieure de ces aides et la manière de les solliciter alors que pour les AF et EE, cela se met en place plus « facilement ».

D'un autre côté, nous repérons que pour une petite proportion d'enfants, entre 4,3 et 12%, les trajectoires antérieures se poursuivent sur leur lancée négative. Et même, pour une proportion estimée entre 4,3 à 6% des enfants, le placement est synonyme de dégradation de la scolarité durant les premiers mois de la mesure. Certains enfants vivent très mal l'entrée dans le dispositif de placement. Nous pouvons renseigner les situations de ces enfants.

Nous pouvons présenter les 7 profils des enfants pour lesquels il est notée une poursuite du parcours scolaire avec la persistance des difficultés antérieures.

Un garçon âgé de 15 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 5^{ème} SEGPA et avec des difficultés de niveau scolaire. Information de sa mère : « *Déjà avec moi Y ne voulait pas aller à l'école et ça continue avec le placement, autant qu'il revienne à la maison.* »

Un garçon âgé de 15 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 3^{ème}, avec des difficultés de comportement et pas d'autre intervention. Information de sa mère : « *Avec sa grosse consommation de cannabis, je ne sais pas où il va aller comme ça. Je ne vois pas d'amélioration avec son placement.* »

Un garçon âgé de 16 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 2^{nde}, avec des difficultés de comportement, pas d'autre intervention. Information de sa mère : « *Je ne vois pas trop le changement de comportement de Y à l'école même avec le placement.* »

Une fratrie : un garçon âgé de 12 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 5^{ème} ULIS, avec des difficultés de niveau scolaire. Une fille âgée de 14 ans à l'entrée, scolarisée en 4^{ème}, avec des difficultés de niveau scolaire et pas d'autre intervention. Information de leur mère : « *ça fait des années que je demande de l'aide mais ni l'école, ni l'ASE ne m'ont aidée. J'ai l'impression qu'on ne m'entendait pas. J'ai dit que ça n'allait pas avec l'école.* »

Un garçon âgé de 13 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 6^{ème}, avec des difficultés de niveau scolaire avec une intervention complémentaire. Information de sa mère : « *Attente d'une place en IME - situation toujours compliquée.* »

Un garçon âgé de 13 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 5^{ème}. Pas de difficulté connue par son AF ni d'autre intervention. Information de son AF : « *Y vient d'arriver chez nous cette année. Il est perdu en classe type. Même dans les couloirs au collège il est perdu. Nous devons revoir sa situation avec sa référente car il y a quelque chose qui ne va pas.* »

Nous pouvons indiquer les 4 profils des enfants pour lesquels il est notée une poursuite du parcours scolaire avec une dégradation.

Un garçon âgé de 14 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 5^{ème} SEGPA, avec des difficultés de niveau scolaire. Information de sa mère : « *Avec le placement, mon fils a perdu tous ses repères. Ce n'est plus le Y qui adorait aller à l'école.* »

Un garçon âgé de 14 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisé en 4^{ème}, présentant des difficultés de niveau et de comportement, ne bénéficiant pas d'autre intervention complémentaire. Information de sa mère : « *Y a d'autres problèmes que sa scolarité et on ne nous entend pas. J'ai du mal à voir son avenir et en plus avec le placement, il ne veut plus nous parler.* »

Une fille âgée de 13 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, scolarisée en 5^{ème} SEGPA, présentant des difficultés de niveau scolaire, ne bénéficiant pas d'intervention complémentaire. Information de sa mère : « *Mais depuis le placement, c'est la chute. Avant, elle était forte à l'école. Depuis le placement, elle se renferme.* »

Un garçon âgé de 14 ans à l'entrée dans le dispositif de placement, fréquentant l'ITEP, présentant des difficultés de niveau et de comportement. Information de son AF : « *Y faisait beaucoup de fugues. Il a des excès de colère. Ce n'est pas de la violence physique mais quand il dit non à quelque chose, c'est non. Sa situation scolaire s'est encore dégradée depuis son arrivée. Sa prise en charge en famille d'accueil n'est plus possible.* »

Les premières observations que nous pouvons faire pour ces deux évolutions plutôt négatives, c'est que cela concerne davantage les garçons, 9/11 de notre échantillon, et plutôt au collège. 5/11 ont bénéficié déjà d'une intervention complémentaire pour les aider dans leur scolarité. 10/11 présentaient déjà des difficultés scolaires, pour le 11^{ème}, au vu de l'information de son AF, nous pensons qu'il présentait également déjà des difficultés mais que son AF n'en était peut-être pas informée.

Enfin, nous notons le regard positif et valorisant de manière générale des AF / EE par rapport aux progrès réalisés par les enfants, justifiés au regard des efforts fournis par rapport à l'état de difficulté antérieur mais tout en percevant par ailleurs la relativité de ces progrès par rapport aux attentes de l'école. Eloignés de la description des mères, les professionnels

décrivent de manière générale des enfants volontaires, qui s'accrochent malgré leurs difficultés. En constatant le rattrapage de certaines difficultés décrites par les mères avant le placement, nous attribuons cette réversibilité à l'effet de l'environnement et des pratiques d'accompagnement à la scolarité. Ainsi, nous observons les effets de l'environnement et des pratiques familiales sur l'enfant et notamment l'environnement social (Bourdieu & Passeron, 1964, 1968, 1970 ; Boudon, 1990 ; Pourtois & Desmet, 2004 ; Duru-Bellat, 2018). Avec de meilleures conditions de prise en charge de la scolarité, nous assistons à la récupération, dont le degré serait à mesurer individuellement, de certaines difficultés, la première étant l'adhésion au rythme scolaire avec la fréquentation effective de l'école. Cela vient appuyer ce que nous avons énoncé au début de notre analyse, à savoir que les difficultés des mères à faire en sorte que leur enfant adhère au rythme scolaire provient de leur difficulté à faire coïncider leurs pratiques à leurs représentations alors même qu'elles soutiennent l'importance de l'école.

Nous relevons que les domaines ou les possibilités de récupération sont ciblés. Si l'absentéisme a presque totalement disparu dans les premiers mois de placement, les retards scolaires accumulés jusque-là et le degré de consolidation des difficultés antérieures, demandent une réponse plus spécifique selon leur nature.

4.1.1.3 Le regard des mères, des assistants familiaux et éducateurs en établissement sur le début du placement

Nous revenons sur la perception de l'amélioration de la situation scolaire par rapport aux attentes de l'école mais aussi avec des sujets qui s'expriment avec une proximité/distance différente par rapport à l'école. Les mères relèvent une amélioration chez 22% des enfants entrants de l'échantillon qu'elles ont évalué et les AF/EE chez 91,3% de l'échantillon d'enfants qu'ils ont évalué. Nous comprenons cet écart dans la proximité/distance par rapport aux attentes de l'école. Nous avons vu que les professionnels assurant l'hébergement représentent un milieu socio-culturel plus proche des attentes de l'école que le milieu d'origine.

Nous nous interrogeons par ailleurs, sur la signification de cette reconnaissance de l'amélioration par les mères. Reconnaître cette amélioration, même si elles peuvent en être satisfaites pour leur enfant, revient aussi à reconnaître ce qu'elles n'ont pas réussi à faire avant le placement. Au-delà de l'appréciation de l'amélioration constatée, nous pouvons considérer l'atteinte narcissique maternelle dans cette reconnaissance de progression favorable. Nous pouvons citer le discours d'une mère : « *Avec le placement, il se tient. Chez son assistante familiale, il fait ses devoirs. Pourquoi il le fait là-bas et ici il ne m'écoute pas ? C'est un filou !* »

Nous avons constaté précédemment le défaut de circulation d'information au sein du MS concernant la scolarité des enfants qui arrivent sur leur lieu d'hébergement. Ici, face à cela, nous assistons à des pratiques professionnelles individuelles de prise en compte de cet

aspect. Ainsi, une AF indique : « *C'est moi qui ai appelé la maîtresse dans l'ancienne école. Avant, il y avait de très nombreuses absences à l'école. A son arrivée, tout était compliqué avec X. Elle ne pouvait pas lire. Son ancienne maîtresse m'avait expliqué qu'elle venait peu en classe et lorsqu'elle venait, elle dormait en classe car elle jouait sur ses jeux une partie de la nuit. Elle était fatiguée. Arrivée chez moi, nous lui avons proposé beaucoup de soutien scolaire pour rattraper son retard scolaire. On avait pensé à un retard mental, mais finalement, elle réagit très bien au soutien scolaire. Il y a une évolution très nette au bout de quelques mois. Il lui manquait un vrai rythme de vie.* »

Cependant, cette pratique de cette AF ne semble pas être une pratique répandue. L'observation de l'enfant suivie de la réaction est aussi une autre pratique des professionnels, plus commune cette fois-ci, à l'image de ce que nous avons constaté dans les dossiers individuels à l'ASE.

Concernant la dégradation des situations scolaires, nous pouvons souligner un certain nombre de facteurs pouvant déstabiliser un enfant entrant dans le dispositif, une juxtaposition de discontinuités qui peut fragiliser encore davantage les enfants aux ressources les plus limitées pour y faire face. Le moment du placement vient comme un déracinement familial, social, amical, scolaire, géographique, de l'ensemble de l'environnement qui a servi à sa construction jusqu'ici. Il arrive aussi ce que déracinement ne soit pas total et ne concerne que certains champs. Parfois la fréquentation de l'établissement scolaire est conservée mais pas toujours. Face à cela, les enfants adopteront des réponses subjectives face à l'adversité comme nous l'avons présenté dans notre revue de littérature.

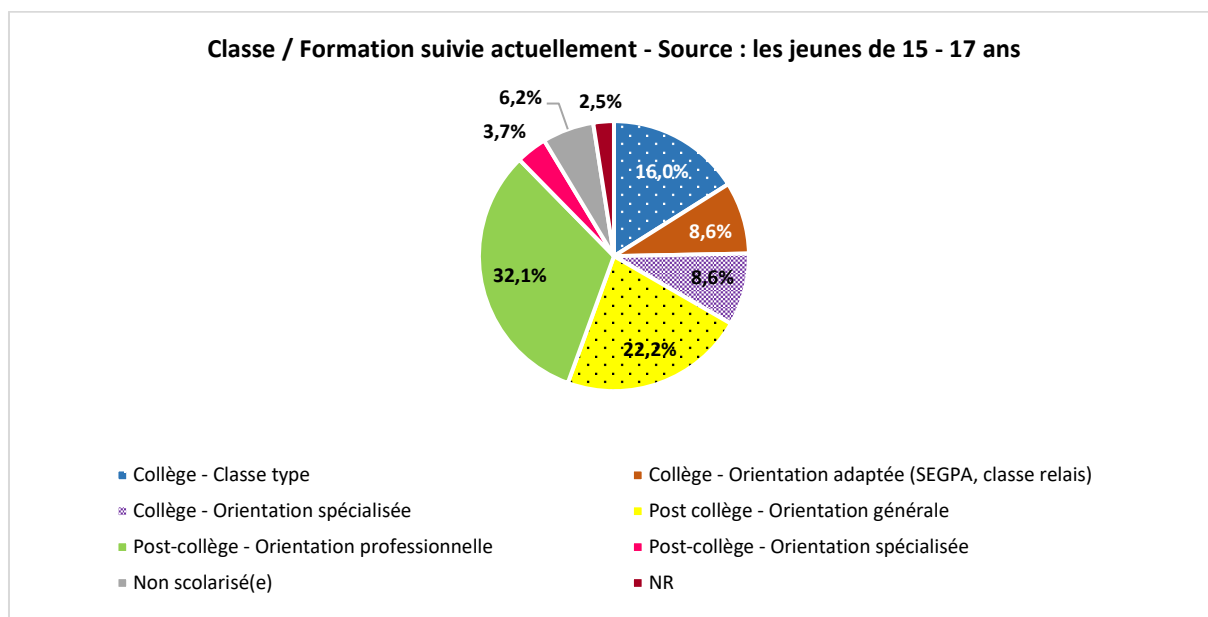
En résumé, dans les premiers mois de placement, c'est donc globalement une amélioration des parcours scolaires que nous observons. Cette tendance générale positive est perçue aussi bien par les mères des enfants entrant dans le dispositif que par les AF et EE qui accueillent les enfants. En premier lieu, nous observons la diminution presque totale de l'absentéisme scolaire. L'assiduité scolaire est le bénéfice immédiat relevé suite à l'entrée dans le dispositif de placement. Ensuite, nous notons le déploiement rapide des demandes d'aides complémentaires. La mise en place de cette aide est, quant à elle, dépendante du type d'aide demandée et de l'offre disponible. L'enfant bénéficie alors de meilleures conditions de prise en charge offertes par le milieu de suppléance. De plus, les AF et EE portent un regard positif et valorisant de manière générale sur l'enfant et les progrès qu'il réalise. Ainsi, c'est majoritairement une nouvelle dynamique du rapport à l'école qui s'instaure à l'entrée dans le dispositif de placement à l'ASE. Cependant, cette nouvelle dynamique ne règle pas tout car le degré de difficultés accumulées et l'âge d'entrée qui détermine la possibilité de temps d'intervention de l'ASE constituent des défis majeurs à relever.

Nous poursuivons notre étude des parcours scolaires au cours du placement.

4.1.2 La suite des progressions des parcours scolaires

4.1.2.1 Orientations scolaires des jeunes de 15 - 17 ans et les jeunes majeurs

La classe / formation suivie actuelle



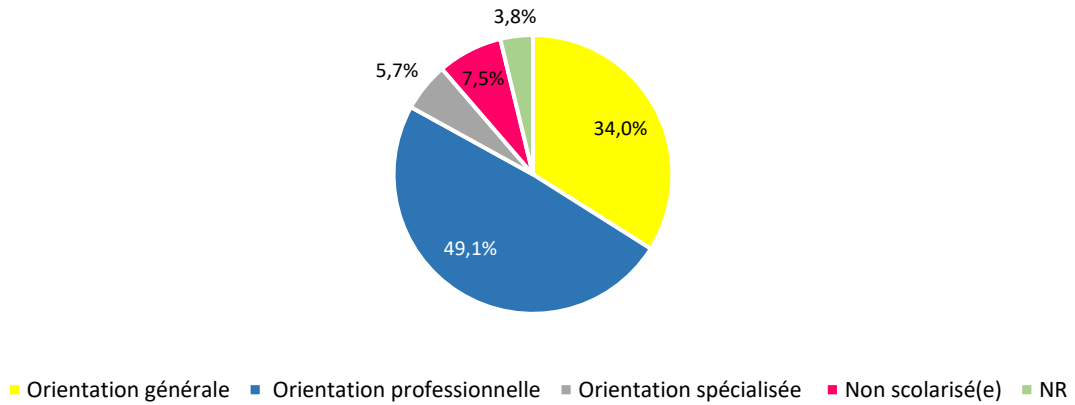
33,2% de notre échantillon de jeunes de 15 – 17 ans se trouvent encore au collège, dont 8,6% en classe adaptée et 8,6% également en classe spécialisée, 32,1% se trouvent dans une orientation après le collège dans une voie professionnelle, 22,2% dans une orientation après le collège dans une voie générale, 3,7% dans une orientation après le collège dans une orientation spécialisée, 6,2% ne sont pas scolarisés.

-Classe / formation et orientation des jeunes majeurs

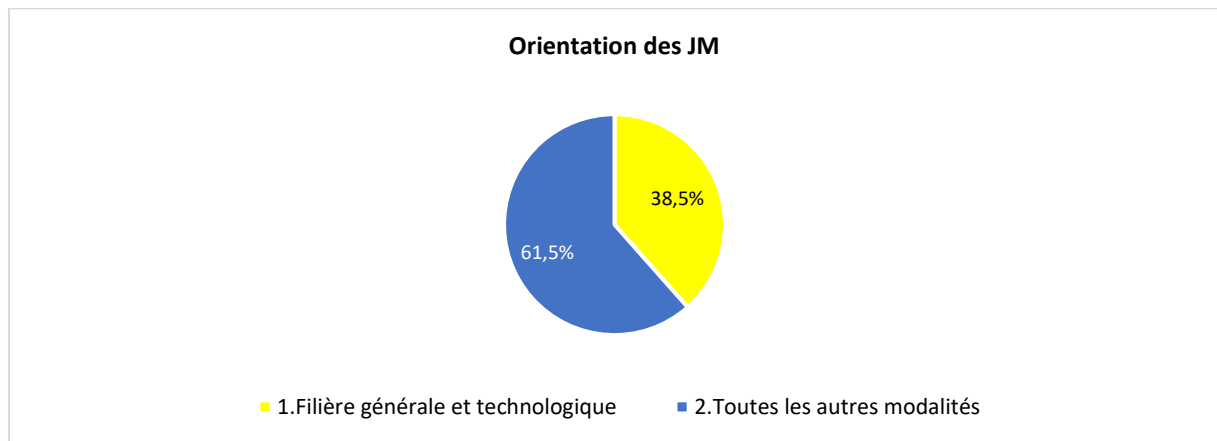
Bac pro gestion administration ; Terminale bac pro MRCU ; Non scolarisé / Mission locale et chômage ; Terminale scientifique ; IME ; NR ; Etablissement pour l'insertion ; BTS Conception des processus de réalisation de produit. 1ère année ; Terminale bac pro SAPAT ; L1 Psychologie ; Non scolarisé ; BTS 1^{ère} année Management des unités commerciales ; L3 STAPS Education et motricité

Orientations des jeunes de 15 – 17 ans après le collège

Orientation des jeunes de 15 - 17 ans après le collège

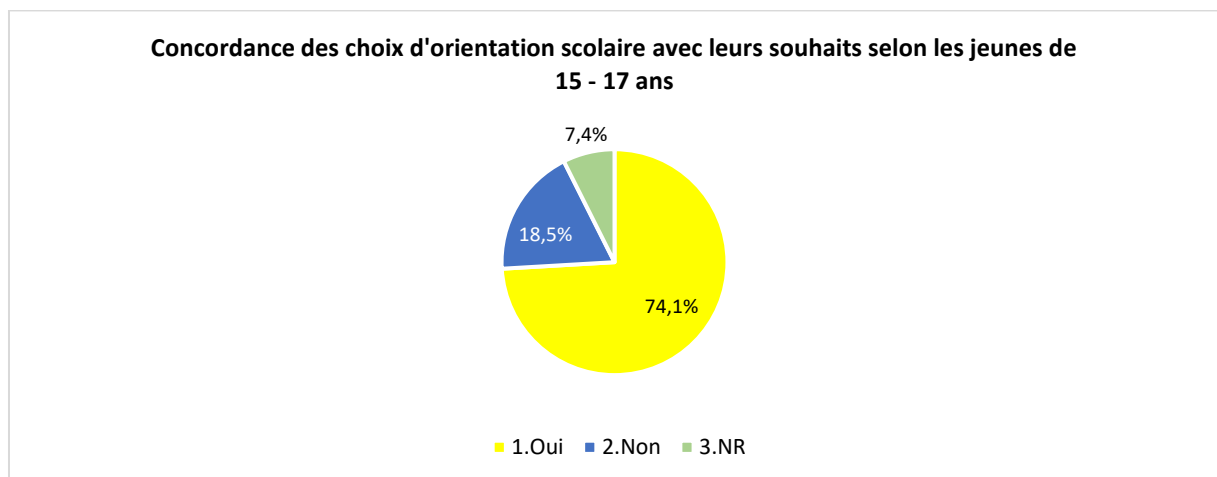


Orientation des JM



Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans et aux JM si leur orientation scolaire correspondait à ce qu'ils souhaitaient.

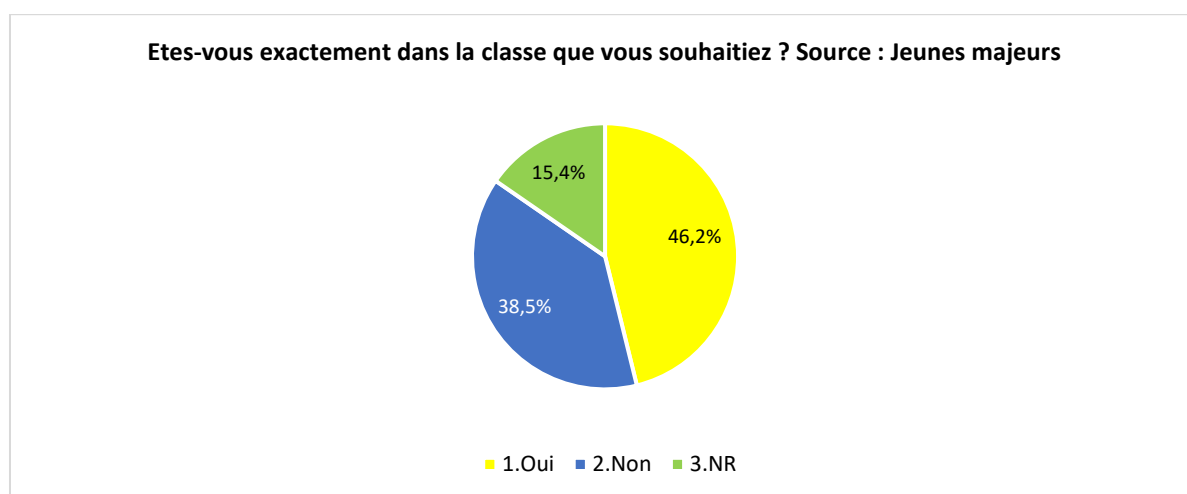
La concordance des choix d'orientation scolaire avec les souhaits des jeunes de 15 – 17 ans



Pour les jeunes de 15 – 17 ans qui ont indiqué ne pas se trouver dans la classe qu'ils souhaitaient, voici leur orientation souhaitée :

Orientation suivie	Orientation souhaitée
Bac pro commerce 1ère année	2nde générale
2nde	Commerce
Non scolarisé(e)	Garantie jeune
ITEP	Apprentissage dans le bâtiment
Terminale Sciences et technologie du management et de la gestion	Bac ES
MFR	Footballeur professionnel
Lycée	Faire l'armée
CAP	Journaliste
Déscolarisée	
2nde pro métier de la mode et vêtement	pro commerce
2nde pro gestion administrative	Formation palefrenier
3ème SEGPA	Classe type 3ème
Bac pro	Mais ça me plaît
Non scolarisé(e)	
Non scolarisé(e)	Pour l'instant je vais être maman

La concordance des choix d'orientation scolaire actuels avec les souhaits des jeunes majeurs



Pour les JM qui ont indiqué ne pas se trouver dans la classe qu'ils souhaitaient, voici leur orientation souhaitée :

Classe/formation suivie	Orientation souhaitée	Explication
Bac pro gestion administration	CAPA Palefrenier soigneur	
Non scolarisé / Mission locale et chômage	Mécanique agricole	Je n'ai pas le diplôme
Terminale scientifique	Terminale ST2S	Refus des parents
Etablissement pour l'insertion		Santé physique
L1 Psychologie	L1 Art du spectacle option cinéma	Cette orientation n'était pas dans ma liste de souhaits

74,1% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM indiquent se trouver dans la classe/formation qu'ils souhaitaient.

Dans la suite des études réalisées, nous relevons que les orientations en dehors des filières générales et technologiques prédominent (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996 ; Sellenet, 1999 ; Mouhot, 2001 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013 ; Frechon et al., 2016 ; Frechon et al., 2018). Par ailleurs, aussi bien les jeunes de 15 – 17 ans que les JM sont majoritairement satisfaits de ces orientations, même si le taux de satisfaction des JM satisfaits baissent nettement par rapports aux jeunes de 15 – 17 ans.

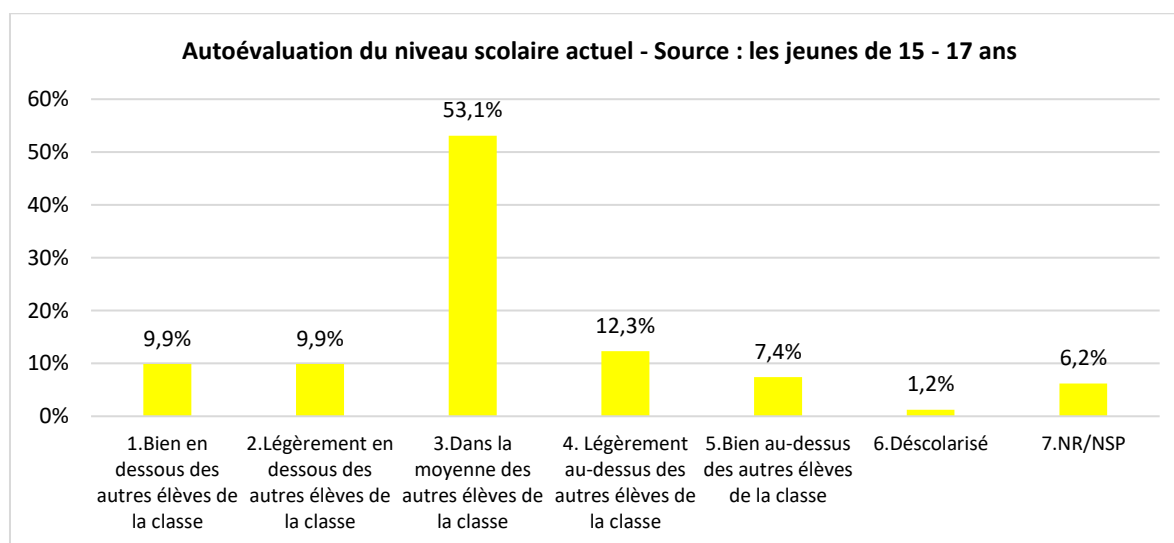
Pour les jeunes ayant précisé des choix contrariés auxquels ils ont renoncé, plusieurs raisons sont énoncées. La première est l'orientation vers une voie générale qu'ils n'ont pas pu obtenir, la deuxième est l'orientation vers une autre voie mais toujours hors filière générale ou technologique. Les autres orientations sont disparates.

Dans notre revue de la littérature, nous avons vu que les places en filière professionnelle sont limitées et qu'il n'est pas si simple d'entrer dans certaines spécialités (Le Haut Conseil de l'Education, 2008). Dans les remarques complémentaires de nos questionnaires, s'agissant de l'apprentissage, une jeune âgée de 17 ans indique qu'après deux rentrées scolaires à chercher un apprentissage pour un CAP vente, elle s'est résignée à accepter une autre orientation. Il s'agit là d'un temps précieux pour les parcours scolaires en protection de l'enfance.

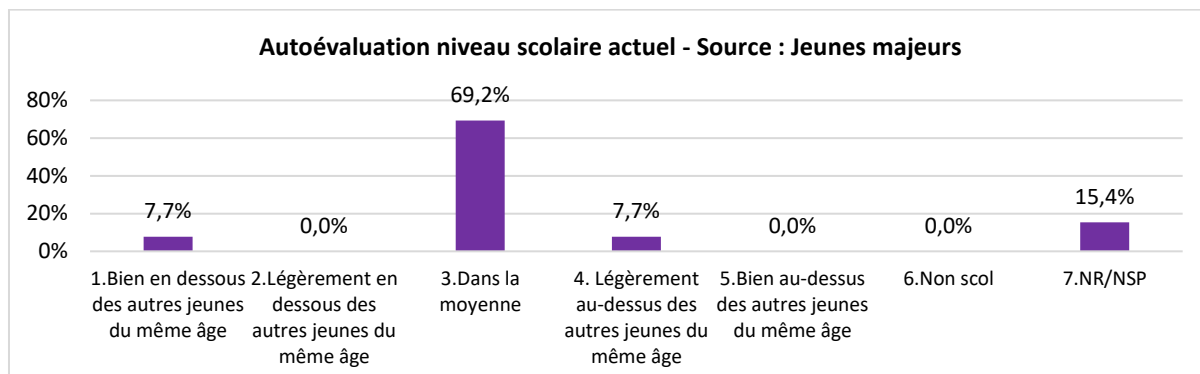
4.1.2.2 Des niveaux scolaires plutôt moyens

Nous regardons à présent les niveaux scolaires des jeunes en protection de l'enfance.

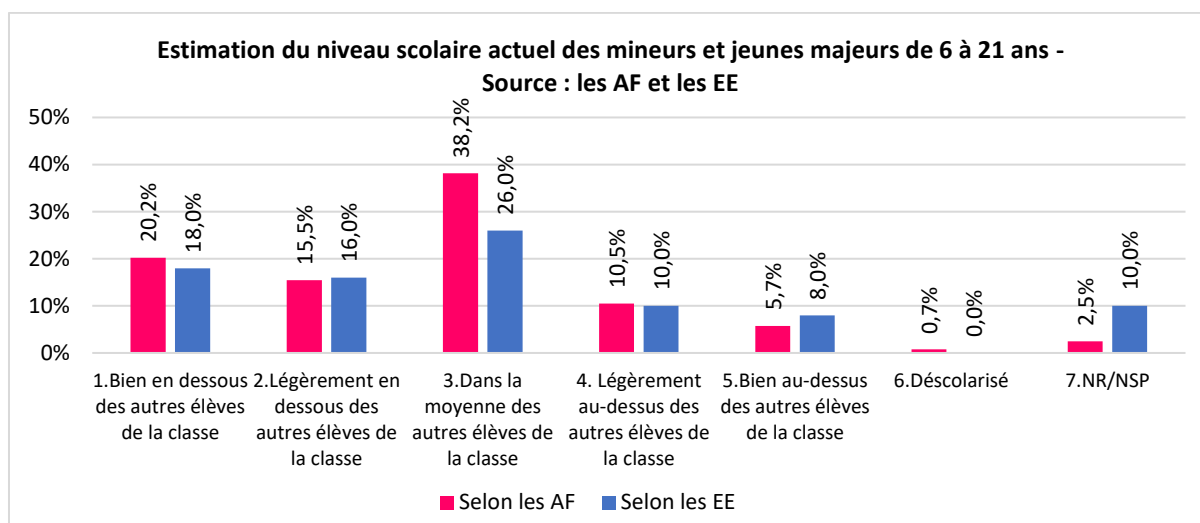
Estimation du niveau scolaire. Sources : les jeunes de 15-17 ans



Estimation du niveau scolaire. Sources : JM



Estimation du niveau scolaire. Sources : AF et EE



De manière générale, le niveau scolaire des mineurs et jeunes majeurs accueillis en protection de l'enfance est estimé premièrement majoritairement dans la moyenne, avec un écart important selon la source considérée, soit entre 69,2% et 26%. Ensuite le niveau est estimé en dessous des autres élèves de la classe, entre 7,7% et 35,7% selon la source ; enfin il est estimé au-dessus des autres élèves de la classe pour moins de 20% des jeunes des mineurs et jeunes majeurs. Les jeunes de 15 – 17 estiment leur niveau scolaire plus favorablement que les AF/EE.

Globalement, nous relevons que c'est une estimation d'un niveau scolaire moyen des mineurs et jeunes majeurs accueillis par l'ASE qui est partagée par les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et JM au cours du placement ASE. Puis vient une estimation d'un niveau en dessous des autres élèves de la classe. Finalement, à ce stade de progression des parcours scolaires, si nous associons la provenance sociale, à savoir un milieu d'origine socio-culturel défavorisé supplée par un milieu socio-culturel un peu plus favorisé, et considérant les évolutions positives concernant certains aspects de la scolarité du début de placement, nous relevons

une amélioration de l'estimation du niveau scolaire des enfants au cours du placement, même si celle-ci est mesurée. Néanmoins, même si la situation générale s'améliore, le constat de la faiblesse de la scolarité des enfants placés reste toujours un fait bien établi. A l'inverse, nous pourrions interroger les trajectoires scolaires que nous avons décrites au début de notre étude et imaginer leur progression sans la marge de récupération de chances que nous avons mise en avant dans les premiers mois de placement. Nous avons vu que la situation scolaire au collège pour les enfants qui étaient restés dans leur milieu d'origine était particulièrement dégradée.

Cette marge de progression positive des parcours scolaires est peu traduite dans les études réalisées qui éclairent surtout la situation globale en fin de parcours ASE.

Nous avons ensuite regardé comment les niveaux scolaires étaient distribués selon les classes par niveau et filière. Nous avons considéré la distribution des jeunes de 15 – 17 ans.

Niveau scolaire et classe actuelle fréquentée par niveau et par filière

Classe actuelle par niveau et filière		Niveau scolaire en 3 modalités			Total
		En dessous des autres élèves de la classe	Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Au-dessus des autres élèves de la classe	
1.Collège classe type	Observed	6	6	1	13
	Expected	3.079	7.53	2.395	
2.Collège classe adaptée	Observed	2	3	2	7
	Expected	1.658	4.05	1.289	
3.Classe spécialisée (Ulis, IME, ITEP)	Observed	2	5	1	8
	Expected	1.895	4.63	1.474	
4.Post-collège, orientation générale	Observed	3	12	3	18
	Expected	4.263	10.42	3.316	
5.Post-collège, orientation professionnelle	Observed	3	16	7	26
	Expected	6.158	15.05	4.789	
6.Non scolarisé.e	Observed	2	2	0	4
	Expected	0.947	2.32	0.737	
Total	Observed	18	44	14	76
	Expected	18.000	44.00	14.000	

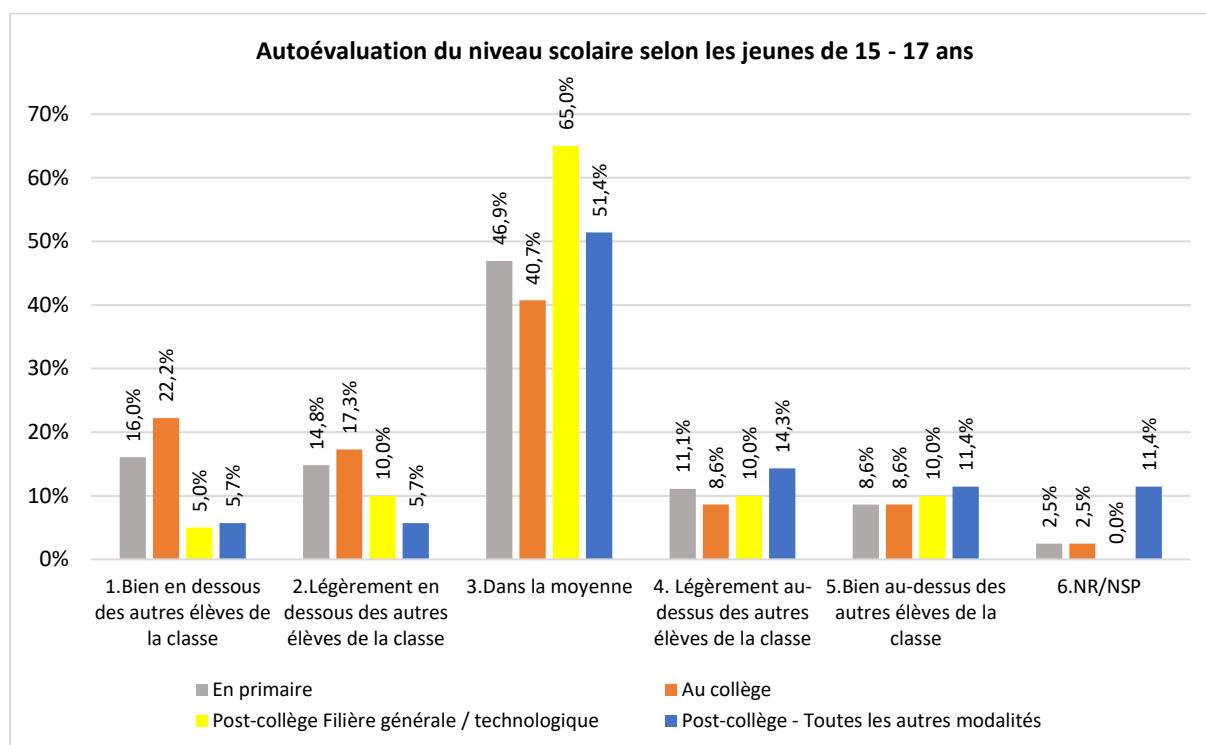
Nous observons que la modalité « En dessous des autres élèves de la classe » est surreprésentée pour les jeunes se trouvant au collège en classe type et que de manière générale le niveau scolaire dans cette section est estimé faible à moyen.

Nous notons que la modalité « Au-dessus des autres élèves de la classe » est surreprésentée pour les jeunes se trouvant en post-collège en orientation professionnelle et que de manière générale le niveau scolaire dans cette section est estimé moyen à élevé.

Dans la situation antérieure au placement, nous avons vu précédemment que le collège représentait une étape où la chute des niveaux scolaires était brutale et où l'accumulation des inégalités était particulièrement visible.

Nous pouvons alors regarder l'évolution des estimations des niveaux scolaires du primaire au collège puis ce qui se passe après le point de bifurcation fin collège entre voies générales et voies professionnelles. Nous avons considéré les données des jeunes de 15 – 17 ans.

Evolution des estimations du niveau scolaire du primaire au collège puis en post-collège



Pour commencer, nous avons vu précédemment que le niveau scolaire des jeunes de 15 – 17 ans était estimé plutôt moyen par une majorité de ces jeunes de 15 – 17 ans eux-mêmes, des AF et des EE.

Nos résultats montrent une baisse de l'estimation du niveau scolaire au collège par rapport à l'école primaire. De plus, nous remarquons que la baisse de niveau au collège est moins sévère que celle exprimée uniquement par les jeunes qui sont entrés dans le dispositif en étant scolarisés au collège, qui étaient donc restés plus longtemps dans le milieu d'origine (ce que nous avons vu dans l'étude de la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement). Mais aussi surtout parce que le niveau en primaire est ici estimé plus faiblement

que dans les situations où les jeunes étaient placés au moment ils étaient scolarisés au collège. Ce qui soulève d'autres interrogations concernant les effets de la précocité des placements, que nous verrons un peu plus loin.

En post-collège, nous remarquons l'augmentation de cette estimation du niveau scolaire au point de bifurcation de l'orientation à la fin du collège, que ce soit pour l'orientation en filière générale et technologique que pour les autres modalités, majoritairement des filières professionnelles.

Nous comprenons l'évolution de ces estimations avec l'expérience du collège qui se présente comme une période de tension où près de 40% des jeunes de 15 – 17 ans estiment leur niveau scolaire en dessous des autres élèves de leur classe, donc avec la perception des écarts importants par rapport aux autres élèves, une période où l'accumulation des difficultés depuis l'entrée à l'école devient cruciale. C'est également une période qui coïncide avec l'adolescence, qui elle aussi amène des réaménagements bio-psycho-sociologiques. Dans cette période de tension, l'orientation vers les voies hors filières générales et technologiques permet un regain d'estimation du niveau scolaire ce qui vient justifier le choix de ces orientations, comme choix qu'il a été raisonnable de faire.

Dans le tableau de contingence, chez les jeunes de 15 – 17 ans, ce sont vers les voies professionnelles où on enregistre une surreprésentation de la modalité « Au-dessus des autres élèves de la classe » et une sous-représentation de la modalité « En dessous des autres élèves de la classe ». Le collège, point culminant des difficultés scolaires, voit avec l'orientation vers les filières professionnelles une amélioration significative de l'estimation du niveau scolaire et une amélioration très nette des estimations des comportements en classe que nous verrons un peu plus loin. Cette orientation vers les filières professionnelles constitue une voie de résolution des tensions observées au collège pour ces jeunes. Ici, nous pouvons dire que la voie professionnelle peut être perçue comme une voie de salut pour la majorité des acteurs ici concernés. Il peut s'agir d'une voie de relégation ou d'auto-exclusion si on considère notre cadre théorique où ces orientations participent à exclure les élèves de la voie générale qui, de par sa place en haut de la hiérarchie du système d'enseignement, est valorisée. Il peut aussi s'agir d'une voie de contestation de la voie royale des filières générales. En investiguant les représentations des acteurs dans le chapitre suivant, nous aurons davantage d'information à ce sujet. L'orientation vers les filières hors voies générales et technologiques représente une stratégie de rattrapage des faiblesses de la scolarité antérieures. Cela peut aussi représenter une façon de se rapprocher du marché du travail, une façon de se préserver des sorties du système éducatif sans diplôme au vu des difficultés relevées au collège en classe type, une façon de rejeter la voie générale dans le but d'augmenter ses chances.

En référence à la théorie de Boudon (1990), nous pouvons dire que le niveau scolaire estimé moyen à faible, malgré un rattrapage mesuré au cours du placement, les retards accumulés, un milieu d'origine très majoritairement socio-culturellement défavorisé, milieu suppléé par un milieu plus favorisé, additionnés à la mesure de placement, rassemblent autant de conditions pesant sur l'auto-sélection des milieux d'accueil.

Nous avons aussi regardé la répartition des estimations des niveaux scolaires par genre.

Genre et niveau scolaire

Niveau scolaire en 3 modalités		Genre		Total
		Hommes	Femmes	
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	8	10	18
	Expected	8.42	9.58	
2.Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	18	26	44
	Expected	20.57	23.43	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	10	5	15
	Expected	7.01	7.99	
Total	Observed	36	41	77
	Expected	36.00	41.00	

Nous observons que les femmes sont surreprésentées dans la modalité « Dans la moyenne de la classe » et que les hommes sont plus représentés dans la modalité « Au-dessus des autres élèves de la classe ». Nous avons souhaité savoir si la variable genre et celle du niveau scolaire estimé avaient un lien.

Hypothèses :

H0 : Les variables niveau scolaire et genre sont indépendantes.

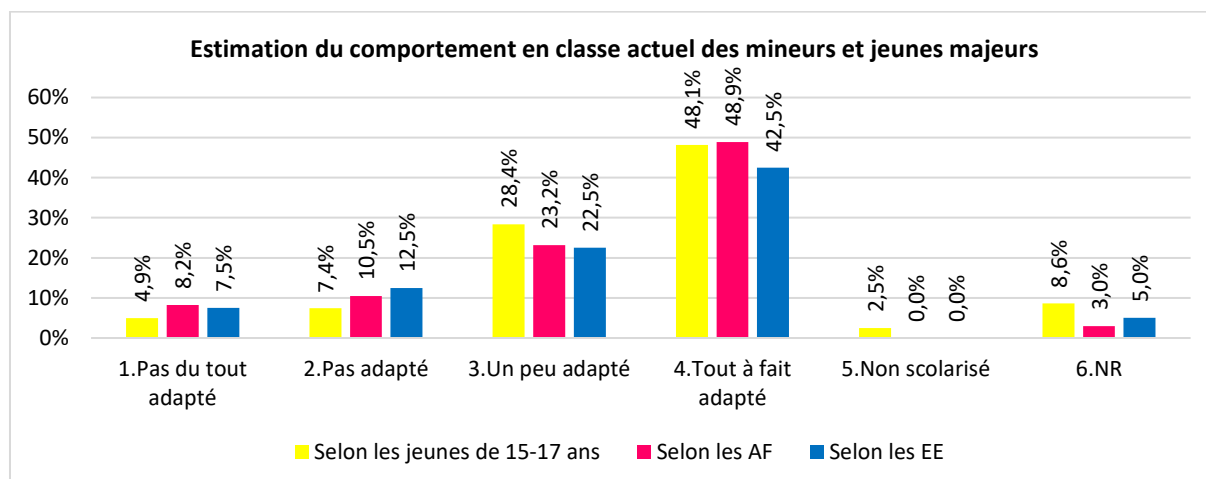
H1 : Les variables niveau scolaire et genre sont dépendantes.

($\chi^2_{(2)} = 3,03$; $p > .05$). Le test n'est pas significatif sur $\alpha=.05$, nous retenons donc H0 au seuil de 5%. Ainsi, le test suggère qu'il n'y a pas de lien entre le niveau scolaire et le genre au risque d'erreur de 5%.

4.1.2.3 Comportement en classe

Nous avons demandé aux sujets d'estimer leur comportement en classe ou les comportements des enfants placés en classe en fonction de leurs représentations de ce qu'ils jugent adapté ou non. Nous avons retenu quatre modalités de réponse.

Estimation du comportement en classe (Jeunes 15-17 ans, AF, EE)



Les jeunes se sont exprimés pour leur propre situation, les AF et EE pour les mineurs et jeunes majeurs accueillis.

De manière générale, le comportement en classe des mineurs et jeunes majeurs accueillis en protection de l'enfance est estimé de plutôt à tout à fait adapté. Nous observons que les avis sont relativement concordants et que les courbes ont plutôt la même allure quelle que soit la source considérée et admettent peu d'écart entre nos trois sources de données.

Nous avons souhaité voir comment se répartissait ces estimations du comportement par rapport aux classes fréquentées par niveau et par filière. Nous avons considéré la courbe des jeunes de 15 – 17 ans.

Comportement en classe et classe actuelle par niveau et par filière

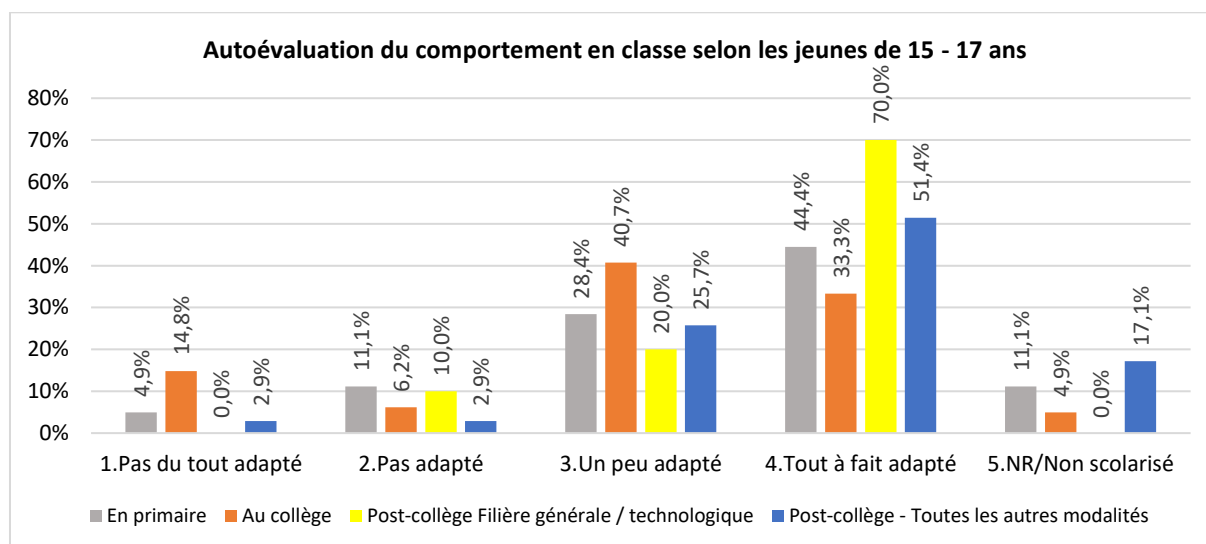
Classe actuelle par niveau et filière	Comportement en classe				Total
	Pas du tout adapté	Pas adapté	Un peu adapté	Tout à fait adapté	
1. Collège classe type	1	1	9	2	13
2. Collège classe adaptée	1	2	1	3	7
3. Classe spécialisée (Ulis, IME, ITEP)	1	0	3	3	7
4. Post-collège, orientation générale	0	2	2	14	18
5. Post-collège, orientation professionnelle	0	1	8	16	25
6. Non scolarisé.e	1	0	0	0	1
Total	4	6	23	38	71

C'est en post-collège que nous retrouvons les plus fortes représentations de la modalité « Tout à fait adapté », soit 14/18 pour les voies générales et 16/25 pour les voies professionnelles.

9/13 adolescents au collège en classe type estiment leur comportement plutôt adapté.

De même que pour l'évolution des estimations des niveaux scolaires, nous avons regardé l'évolution des jugements des comportements du primaire au collège puis après le point de bifurcation fin collège entre voies générales et les autres orientations.

Evolution des estimations du comportement en classe du primaire au collège puis en post-collège



Tout comme la tendance pour le niveau scolaire, indépendamment de l'âge d'entrée dans le dispositif de placement, nous observons une baisse de l'évaluation du caractère adapté du comportement entre le primaire et le collège puis une amélioration de celle-ci en post-collège au point de bifurcation des orientations entre filières générales / technologiques et les autres orientations, en considérant la diminution des filières générales / technologiques qui ne représentent que 36,4% des orientations.

4.1.2.4 Les redoublements de classe

49,4% des jeunes de 15 – 17 ans n'indiquent aucun redoublement en primaire, ni au collège pour 74,1%. 35,8% indiquent un redoublement en primaire et 9,9% pour le collège. 3,7% indiquent deux redoublements ou plus en primaire ainsi qu'au collège. 11,1% ne se prononcent pas pour le primaire, et 12,3% pour le collège.

Selon les jeunes de 15 – 17 ans, les redoublements en primaire et au collège sont peu mentionnés. Considérant les remarques des parents, AF, EE et Réf ASE faisant part d'une difficulté croissante d'obtenir un redoublement, quand bien même les parents en sont à l'origine, cet indicateur semble constituer un repère peu fiable de la situation de l'élève par rapport aux acquis des élèves.

Nous avons donc introduit un nouvel indicateur en demandant aux AF/EE d'estimer la situation de l'enfant vis-à-vis des apprentissages dans sa classe.

4.1.2.5 La situation des enfants vis-à-vis des apprentissages

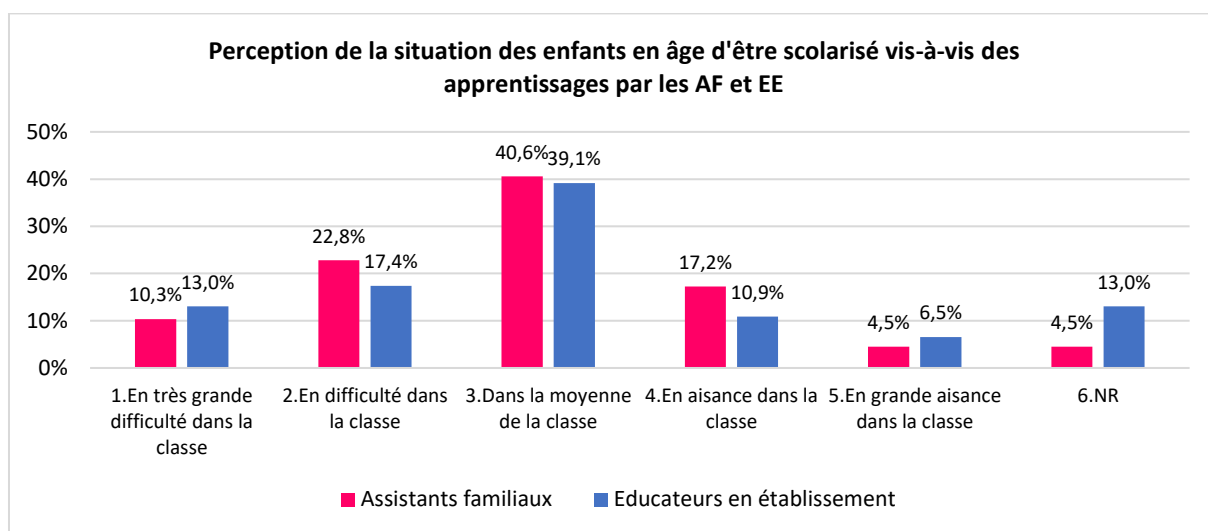
Nous avons posé la question aux AF et aux EE :

« Aujourd'hui, selon les observations des enseignants et/ou les retours que vous pouvez avoir (bulletins scolaires...), comment estimez-vous la situation des enfants que vous accueillez (dont vous avez la référence pour les EE) vis-à-vis des apprentissages en classe ? »

Nous avons proposé 5 modalités de réponses, complétées de quelques informations :

	Age actuel	Sexe M/F	Classe / formation suivie	En très grande difficulté dans la classe	En difficulté dans la classe	Dans la moyenne de la classe	En aisance dans la classe	En grande aisance dans la classe	Non scolarisé(e)
1...				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estimation de la situation de l'enfant vis-à-vis des apprentissages dans sa classe (AF, EE)



Nous retenons que, selon les AF et EE, entre 30,4% et 33,1% des mineurs et jeunes majeurs accueillis par l'ASE sont en difficulté vis-à-vis des apprentissages dans leur classe. Entre 39,1% et 40,6% se trouvent dans la moyenne de leur classe et entre 17,4% et 21,7% se trouvent en aisance dans leur classe. Cet indicateur nous paraît intéressant dans le sens où, en complément du niveau scolaire de l'enfant, il peut représenter un aspect supplémentaire à considérer dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle à venir et le caractère prudent ou risqué du projet.

En considérant les réponses des AF, nous avons regardé la répartition de ces estimations selon la classe fréquentée par niveau et par filière.

Situation vis-à-vis des apprentissages et classe fréquentée par niveau et par filière - AF

Classe fréquentée par niveau et filière	Situation vis-à-vis des apprentissages - 3 modalités			Total
	En difficulté dans la classe	Dans la moyenne de la classe	En aisance dans la classe	
1.Maternelle	19	17	7	43
2.Elémentaire classe type	35	32	11	78
3.Elementaire classe spécialisée	8	7	8	23
4.Collège classe type	24	25	20	69
5.Collège classe adaptée	3	7	4	14
6.Collège classe spécialisée	10	12	2	24
7.Post-collège, filière générale	1	8	5	14
8.Post-collège, filière professionnelle	6	11	9	26
9.Post-collège, section spécialisée	2	5	0	7
10.Non scolarisé.e	0	0	0	0
11.Etudes supérieures	0	1	0	1
Total	108	125	66	299

Les réponses des AF ont concerné 396 enfants, dont 309 étaient scolarisés. Ils se sont exprimés pour 299 enfants sur les 309.

Dans l'accueil familial, d'après les estimations des AF, de manière générale, nous observons que 108/299 (soit 36,1%) enfants se trouvent en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe ; 125/299 (soit 41,8%) se trouvent dans la moyenne de la classe ; enfin 66/299 (soit 22,1%) sont en aisance vis-à-vis des apprentissages en classe. Finalement, ces données rejoignent assez la courbe de représentation des niveaux scolaires. Toutefois, ce qui attire notre attention ce sont les difficultés repérées au début de la scolarité.

Nous observons que déjà 19/43 enfants en maternelle sont décrits comme en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe (soit 44,2%). 35/78 enfants à l'école élémentaire en classe type (soit 44,8%). Ces résultats montrent qu'environ 44% des enfants placés sont déjà en difficulté dans les apprentissages dès les premiers cycles de scolarisation.

Le poids de la réussite à l'école primaire a été largement développé (Duru-Bellat et al. 1993 ; Cacouault-Bitaud & Œuvrard, 1995 ; Duru-Bellat, 2002 ; Caille & Rosenwald, 2006 ; Poullaouec (2010). Lahire (1993) souligne le caractère déterminant de « la réussite » ou de l'échec » à l'école primaire pour la poursuite de la scolarité (p. 49). Nous comprenons alors que le début de la scolarité pour les enfants accueillis dans le cadre familial comporte déjà les faiblesses qui vont suivre et représente un enjeu considérable de rattrapage des difficultés. Probablement que ces faiblesses initiales vont aussi peser sur les choix d'orientation futurs.

Nous avons regardé la situation pour l'hébergement en établissement.

Situation vis-à-vis des apprentissages et classe fréquentée par niveau et par filière - EE

Classe par niveau et par filière	Situation vis-à-vis des apprentissages - 3 modalités			Total
	En difficulté dans la classe	Dans la moyenne de la classe	En aisance dans la classe	
1.Maternelle	2	3	1	6
2.Elémentaire classe type	5	7	2	14
3.Elementaire classe spécialisée	3	1	1	5
4.Collège classe type	1	4	2	7
5.Collège classe adaptée	0	2	0	2
6.Collège classe spécialisée	0	1	0	1
10.Non scolarisé.e	0	0	0	0
12. Non réponse	3	0	2	5
Total	14	18	8	40

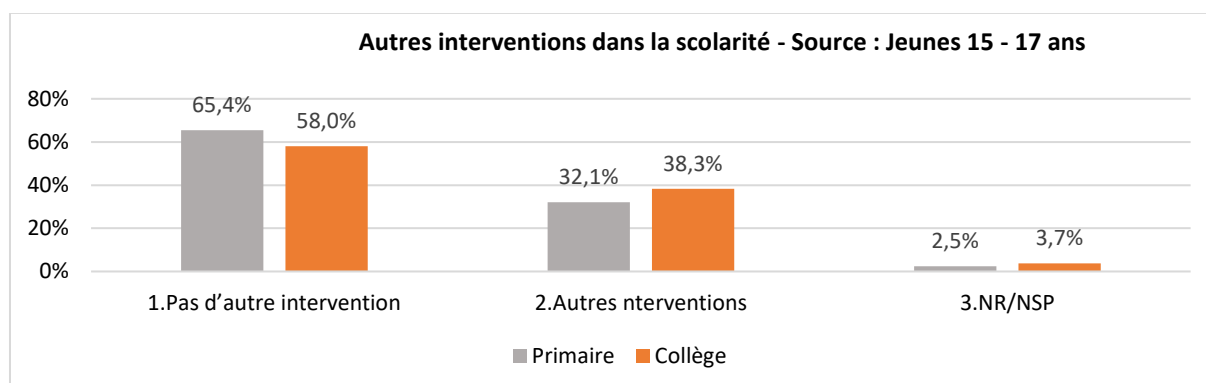
Les réponses des EE ont concerné 52 enfants, dont 47 étaient scolarisés. Ils se sont exprimés pour 40 enfants.

Dans l'hébergement en établissement, d'après les estimations des EE, de manière générale, nous observons que 14/40 (soit 35%) enfants se trouvent en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe ; 18/40 (soit 45%) se trouvent dans la moyenne de la classe ; enfin 8/40 (soit 20%) sont en aisance vis-à-vis des apprentissages en classe. Les résultats sont assez proches de ceux dans l'accueil familial.

4.1.2.6 Autres interventions dans la scolarité

Tout comme nous l'avons fait pour les enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement, ici, nous avons souhaité savoir s'il y avait d'autres interventions dans la scolarité. Nous précisons qu'il s'agit d'interventions en plus du cadre d'accueil plus favorisé sur le plan socio-culturel par rapport au milieu d'origine.

Autres interventions dans la scolarité



Type d'intervention extérieure : Enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : CLIS, ULIS, SEGPA, RASED ; EREA... ; Enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire, du type : SESSAD, IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP... ; Associations, centre privé d'aide aux devoirs, ...

Nos résultats montrent que 32,1% des jeunes de 15 – 17 ans dans le dispositif de placement indiquent une autre intervention concernant leur scolarité en primaire, contre 38,3% au collège.

Nous avons souhaité mettre en perspective la présence d'interventions complémentaires pour la scolarité et l'estimation des niveaux scolaires.

Autres interventions dans la scolarité et niveau scolaire

Niveau scolaire en 3 modalités		Autres interventions dans la scolarité		
		Pas d'autre intervention	Autres interventions	Total
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	11	7	18
	Expected	12.6	5.45	
2.Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	32	11	43
	Expected	30.0	13.01	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	10	5	15
	Expected	10.5	4.54	
Total	Observed	53	23	76
	Expected	53.0	23.00	

Malgré le niveau scolaire estimé moyen à faible des enfants placés, les aides complémentaires pour la scolarité restent mesurées. En effet, seuls 7/18 jeunes avec un niveau scolaire en dessous des autres élèves de la classe bénéficient d'une intervention complémentaire pour leur scolarité, et 11/43 ayant un niveau dans la moyenne des autres élèves de la classe. Cependant, en comparaison avec la situation antérieure au placement, nous observons que les enfants placés bénéficient de plus d'interventions complémentaires pour leur scolarité qu'avant leur admission, 38,3% actuellement contre 27,8% avant leur entrée dans le dispositif de placement. Tout en étant limité, cette plus forte présence d'interventions complémentaires pour la scolarité constitue un avantage pour la scolarité.

De plus, dans le tableau ci-dessous, nous voyons le nombre d'interventions complémentaires déclenchées est nettement plus élevé pour les durées de placement longues.

Autres interventions dans la scolarité et durée de placement

Durée de placement par tranches		Autres interventions actuelles dans la scolarité		
		Pas d'autre intervention	Autres interventions	Total
Inférieur ou égal à 5 ans	Observed	21	7	28
	Expected	19.4	8.59	
De 6 à 10 ans	Observed	15	5	20
	Expected	13.9	6.13	
11 ans et au-delà	Observed	16	11	27
	Expected	18.7	8.28	
Total	Observed	52	23	75
	Expected	52.0	23.00	

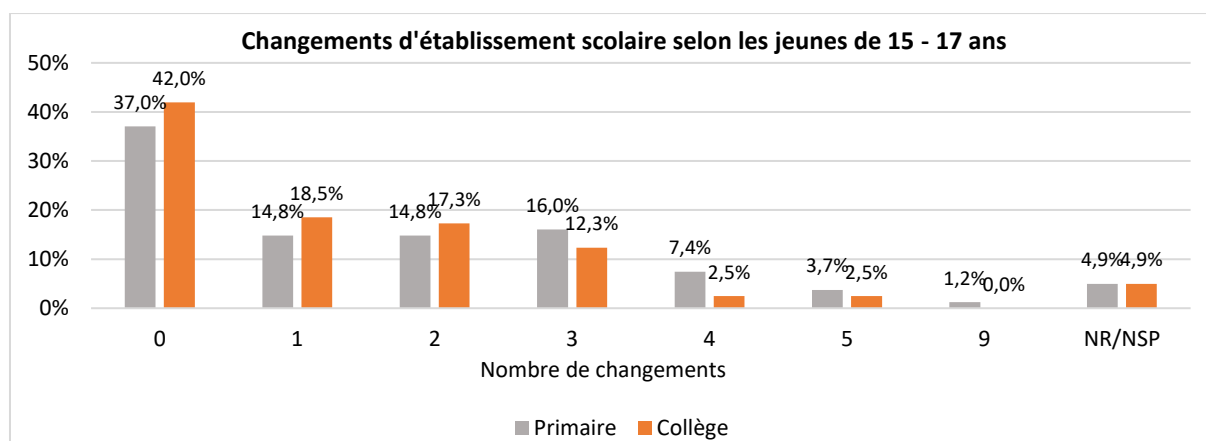
En plus du cadre d'accueil plus favorisé sur le plan socio-culturel par rapport au milieu d'origine, ces interventions complémentaires pour la scolarité sont plus présentes par rapport à la situation antérieure au placement. En outre, quand bien même, elles restent mesurées par rapport aux faibles niveaux scolaires, ils représentent un avantage pour la scolarité des enfants placés, mais un avantage mesuré qui ne répond pas à l'ensemble des fragilités. En d'autres termes, la situation au cours du placement est meilleure par rapport à celle dans le milieu d'origine avant le placement mais pourrait encore être améliorée.

Nous pouvons poursuivre notre étude des parcours scolaires et regarder du côté des continuités et discontinuités des lieux de scolarisation et d'hébergement.

4.1.2.7 Les stabilités des lieux de placement et d'établissements scolaires

Pour les jeunes de 15 – 17 ans, nous avons noté les changements d'établissement scolaire en primaire et au collège en dehors de celui attendu entre le primaire et le collège.

Changements d'établissement scolaire



37% des jeunes de 15 – 17 ans n'indiquent aucun changement d'établissement scolaire en primaire, et 42% d'entre eux n'indiquent aucun changement d'établissement scolaire au collège. Toutefois les changements sont majoritairement indiqués et sont observables à des fréquences variables.

Nous pouvons interroger l'éventuel lien entre le nombre de changements d'établissement scolaire et le niveau scolaire des enfants.

Nombre de changements d'établissement scolaire et niveau scolaire

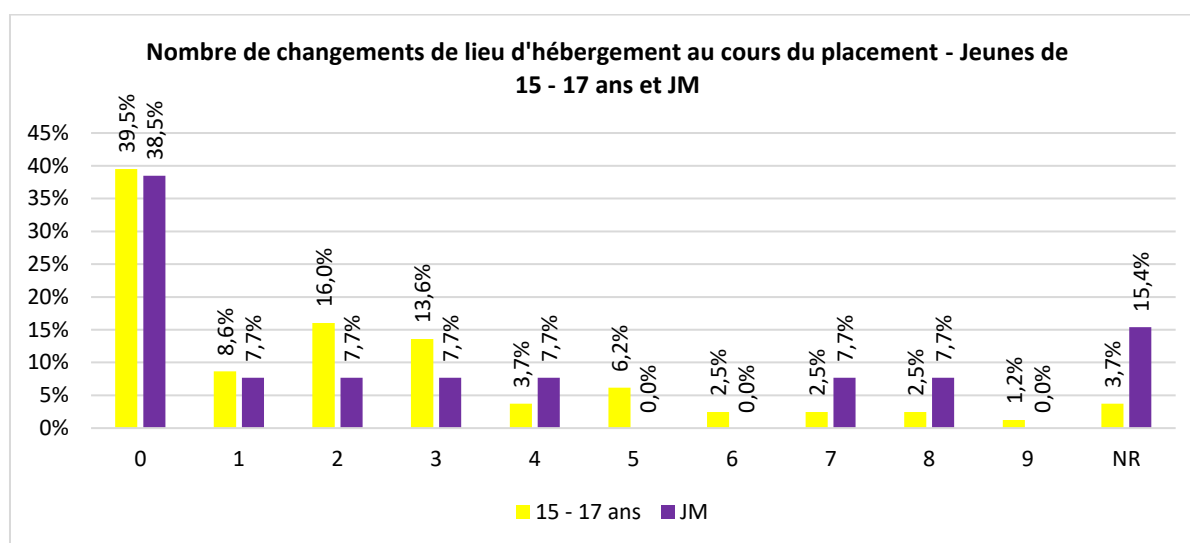
Niveau scolaire actuel en 3 modalités		Nombre de changements d'établissement scolaire en primaire et collège - 3 catégories			Total
		Inférieur ou égal à 2	3 à 4	5 et au-delà	
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	8	4	5	17
	Expected	8.61	4.76	3.63	
2.Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	23	10	10	43
	Expected	21.79	12.04	9.17	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	7	7	1	15
	Expected	7.60	4.20	3.20	
Total	Observed	38	21	16	75
	Expected	38.00	21.00	16.00	

Nous observons que la modalité « Au-dessus des autres élèves de la classe » du niveau scolaire n'est guère surreprésentée pour un nombre de changement d'établissement scolaire inférieur ou égal à 2 pour toute la durée du primaire au collège. Cette modalité est même surreprésentée pour 3 à 4 changements d'établissement scolaire. A l'opposé, 8/17 jeunes (soit 47%) indiquant un nombre de changement d'établissement scolaire inférieur ou égal à 2 pour toute la durée du primaire au collège indiquent un niveau scolaire « En dessous des autres élèves de la classe ».

Ainsi, il nous paraît difficile et surtout hasardeux de signifier un lien entre le nombre de changement d'établissement scolaire et le niveau scolaire. Néanmoins, ce n'est pas parce que nous ne pouvons pas le démontrer ici qu'il n'existe pas. Même si nous considérons que les discontinuités de fréquentation d'établissement scolaire peuvent représenter un facteur de risque pour la scolarité et fragiliser les parcours, comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature concernant les mécanismes de défense, il nous paraît essentiel en parallèle de mesurer le retentissement subjectif de ces changements sur l'enfant, ses capacités

d'adaptation face aux changements, le coût psychique pour avoir activé ces mécanismes de défense à valeur adaptative et les effets à court et à long terme de tous ces ajustements psychiques. Ces ajustements psychiques peuvent avoir à leur tour des conséquences au niveau cognitif et donc sur les apprentissages. La question que nous pourrions poser ici, et qui selon nous serait davantage informatif, ce serait l'adaptation psychologique de chaque enfant face à ces changements, ce qui vaut également pour les changements de lieu d'hébergement que nous allons voir à présent.

Nombre de changements de lieu d'hébergement au cours du placement



Le nombre de changements de lieu d'hébergement au cours du placement est variable. Nous observons qu'environ 39% des jeunes de 15 – 17 ans et de JM sont restés sur un même lieu d'hébergement au cours de leur placement. Au-delà de cela, les changements de lieu d'hébergement sont fréquents.

Dans la revue de littérature, les discontinuités de parcours sont soulignées où l'ASE peine à sécuriser les parcours et à assurer la stabilité des différents lieux d'hébergement ou de scolarité (Potin, 2013) et c'est aussi ce que nous retrouvons dans nos résultats.

Ces changements de lieu d'hébergement représentent un vrai défi pour la continuité de la scolarisation au sein du même établissement scolaire. Ces discontinuités représentent autant de risque de fragilisation des parcours scolaires dans leur ensemble. Néanmoins, chaque changement est motivé par une raison. Pour mieux comprendre ces discontinuités, il est aussi essentiel de comprendre ces raisons, ce que nous ne pouvons faire ici, et aussi de prendre en compte le contexte général, par exemple, la limitation des choix des lieux d'hébergement offert actuellement par le dispositif d'hébergement par l'ASE.

Nous pouvons interroger l'éventuel lien entre le nombre de changement de lieu d'hébergement et le niveau scolaire des enfants ou encore le type de classe fréquentée.

Nombre de changements de lieu d'hébergement et niveau scolaire

Niveau scolaire en 3 modalités		Nombre de changements de lieu d'hébergement - 3 modalités			Total
		Inférieur ou égal à 1	2 à 3 changements	4 changements et au-delà	
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	9	2	7	18
	Expected	9.36	5.04	3.60	
2.Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	24	13	6	43
	Expected	22.36	12.04	8.60	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	6	6	2	14
	Expected	7.28	3.92	2.80	
Total	Observed	39	21	15	75
	Expected	39.00	21.00	15.00	

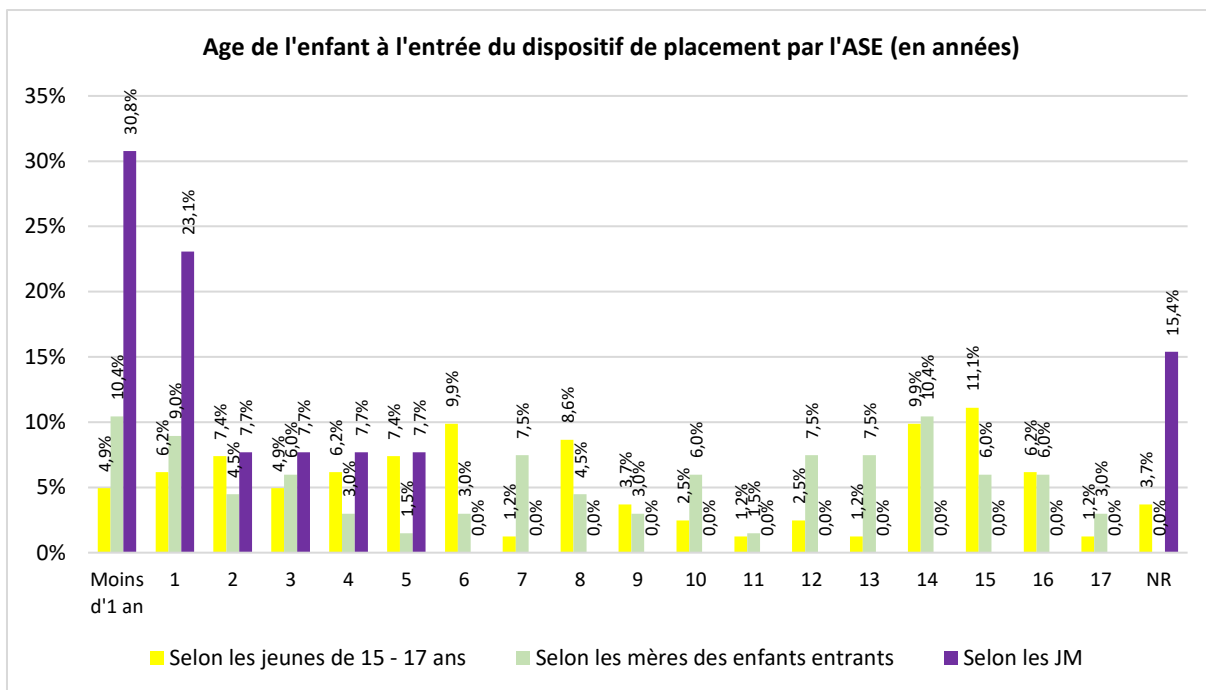
De même que pour le nombre de changements d'établissement scolaire, ici, nos résultats ne permettent pas de signifier une influence directe du nombre de changements de lieu d'hébergement et le niveau scolaire. Nous pensons que d'autres facteurs agissent tels que la capacité d'adaptation des enfants. Quand bien même les discontinuités de parcours restent une expérience difficile, ce qui a été exprimé dans les questionnaires, chaque enfant possède des capacités de résistance et des capacités d'adaptation subjectives. Ici, la dimension psychologique offrirait un éclairage particulier des situations.

Nous proposons à présent d'étudier les durées d'influence des espaces respectifs que sont le milieu d'origine de l'enfant et le milieu de suppléance.

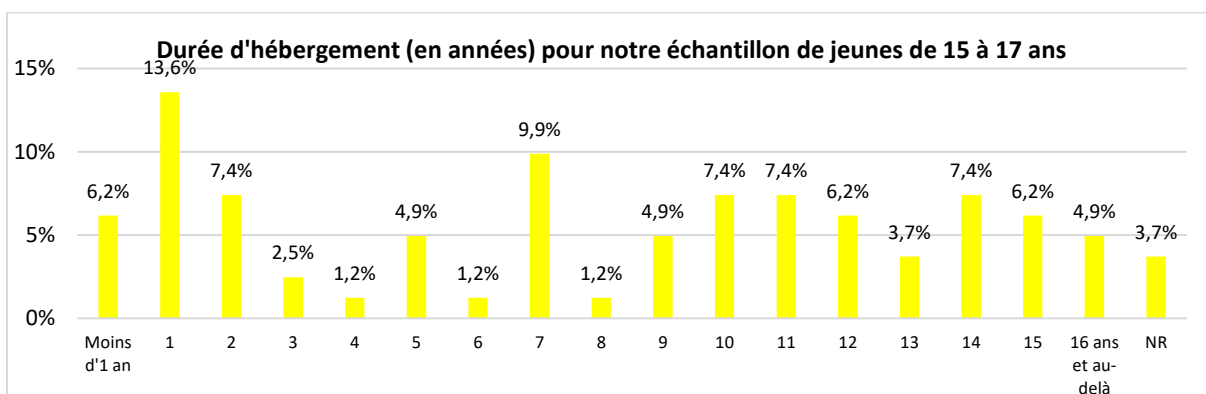
4.1.3 Durées d'influence des espaces respectifs

Nous avons relevé l'âge d'entrée dans le dispositif de placement selon trois sources de données : les jeunes de 15 – 17 ans, les mères des enfants entrant dans le dispositif et les jeunes majeurs. Ce simple constat confirme ce que nous savons déjà, à savoir que l'entrée dans le dispositif se fait à tout âge jusqu'à la veille de la majorité. De ce premier constat, en prenant par exemple la représentation des jeunes de 15 – 17 ans, nous pouvons déduire les durées d'hébergement dans le dispositif de protection de l'enfance.

Age d'entrée dans le dispositif de placement



Durée de placement (en années) pour notre échantillon de jeunes de 15 à 17 ans



Nos résultats montrent une très large dispersion de l'âge d'entrée dans le dispositif de placement. Ici, cette dispersion s'étend de l'âge de 5 jours à 17 ans. Cela implique des durées de contact avec le milieu d'origine très hétérogènes pouvant s'échelonner de la naissance jusqu'à la veille de la majorité. Ce constat donne une première indication sur les durées de possibilité d'influence de chaque milieu respectif, familial et de suppléance, sur les parcours scolaires. A ce stade, nous parlons uniquement de durée de contact avec chaque milieu respectif. Néanmoins, nous percevons déjà que celle-ci a son importance. Nous pourrions nous interroger sur le degré d'incidence du dispositif de l'ASE sur les trajectoires scolaires pour les entrées tardives dans le dispositif. Nous pourrions tout aussi bien interroger le degré d'incidence du milieu d'origine sur la scolarité pour les entrées précoces dans le dispositif, et avant même le début de la scolarité. Ainsi, lorsqu'il est question de la scolarité des enfants placés à l'ASE, il semble intéressant de spécifier la durée de contact de l'enfant

avec chaque espace de socialisation qui est intervenu dans l'accompagnement de sa scolarité, durée pendant laquelle chaque milieu est en situation de pouvoir exercer une influence directe sur l'enfant. C'est à ce titre, que certaines études intègrent une durée minimale de placement lorsqu'elles font référence à la scolarité des enfants placés à l'ASE, telles que 5 ans dans l'étude de Dumaret et Coppel-Batsch (1996) ou celle de Mouhot (2001) ou encore 3 ans dans l'étude de Crost et al. (2009).

De plus, du fait du caractère cumulatif des inégalités scolaires, une durée d'intervention donnée du milieu de suppléance n'offre pas les mêmes opportunités d'action selon la période où celle-ci se réalise au cours de la scolarité du mineur. Par exemple, 5 années d'intervention du milieu de suppléance à la fin du parcours ASE, soit de 13 à 17 ans, lorsque l'enfant a déjà accumulé un certain nombre d'inégalités scolaires avant cela, offrent moins d'opportunités d'action que 5 années d'intervention lors des premières années de scolarisation, par exemple entre 3 et 7 ans.

Dans notre étude, 65,4% de notre échantillon de jeunes de 15 – 17 ans ont une durée de placement minimale de 5 ans et plus. 30,9% ont une durée de placement minimale inférieure ou égale à 4 ans. Nous pourrions éventuellement prendre un deuxième seuil avec 69,1% de notre échantillon de jeunes de 15 – 17 ans qui ont une durée de placement minimale de 3 ans et plus et 27,2% une durée de placement minimale inférieure ou égale à 2 ans. Pour nous ici, cela implique une durée d'influence plus significative du dispositif de placement pour notre échantillon. Par ailleurs, nous comptons sur la présence du groupe minoritaire avec une durée d'influence significative cette fois-ci du milieu d'origine pour éclairer notre sujet d'étude. Nous interrogeons l'éventuel lien entre la durée de placement et le niveau scolaire actuel.

Durée de placement par tranches et niveau scolaire actuel

Niveau scolaire en 3 modalités		Durée de placement par tranches			Total
		Inférieure ou égale à 5 ans	De 6 à 10 ans	11 ans et au-delà	
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	6	3	8	17
	Expected	6.52	4.42	6.05	
2.Dans la moyenne de la classe	Observed	17	12	13	42
	Expected	16.11	10.93	14.96	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	5	4	5	14
	Expected	5.37	3.64	4.99	
Total	Observed	28	19	26	73
	Expected	28.00	19.00	26.00	

Ces résultats permettent difficilement de relier des deux variables. Nos effectifs théoriques étant limités pour réaliser un test d'indépendance, nous avons redéfini notre seuil de durée de placement. Nous avons alors plus spécifiquement ciblé une longue durée de placement au seuil de 10 années de placement.

Durée de placement et niveau scolaire

Niveau scolaire en 3 modalités		Durée de placement		
		Inférieure ou égal à 10 ans	11 ans et au-delà	Total
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	10	8	18
	Expected	11.52	6.48	
2. Dans la moyenne de la classe	Observed	29	14	43
	Expected	27.52	15.48	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	9	5	14
	Expected	8.96	5.04	
Total	Observed	48	27	75
	Expected	48.00	27.00	

H0 : Les variables durée de placement et niveau scolaire sont indépendantes.

H1 : Les variables durée de placement et niveau scolaire sont dépendantes.

($\chi^2_{(2)} = 0,779$; $p > .05$). Le test n'est pas significatif sur $\alpha=.05$, nous retenons donc H0 au seuil de 5%. Ainsi, le test suggère qu'il n'y a pas de lien entre la durée de placement et le niveau scolaire au risque d'erreur de 5%. N = 75.

Les enfants avec une longue durée de placement, au seuil de 10 ans, n'estiment pas leur niveau scolaire meilleur que ceux avec une durée de placement inférieure.

Nous avons alors étudié la précocité de placement et niveau scolaire estimé actuel. Notre effectif est petit mais donne une première indication.

Précocité de placement et niveau scolaire – Seuil de 1 an

Niveau scolaire en 3 modalités		Précocité de placement - Seuil : 1 an		Total
		Placement avant ou égal à l'âge de 1 an	Placement au-dessus de l'âge de 1 an	
1.En dessous des autres élèves de la classe	Observed	3	15	18
	Expected	2.16	15.8	
2.Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	5	38	43
	Expected	5.16	37.8	
3.Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	1	13	14
	Expected	1.68	12.3	
Total	Observed	9	66	75
	Expected	9.00	66.0	

Nos premiers résultats ne permettent pas d'appuyer l'avantage de la précocité du placement sur le niveau scolaire estimé des enfants. Puis, nous avons regardé la précocité de placement et la classe actuelle fréquentée par niveau et par filière avec deux seuils de précocité : 1 an et 3 ans.

Précocité de placement et classe fréquentée par niveau et par filière - Seuil de 1 an

Classe actuelle par niveau et filière		Précocité de placement 1 an		Total
		1.Placement avant ou égal à l'âge de 1 an	2. Placement au-delà de l'âge de 1 an	
1. Collège classe type	Observed	2	10	12
	Expected	1.385	10.62	
2. Collège classe hors type (adaptée, relais)	Observed	2	5	7
	Expected	0.808	6.19	
3. Classe spécialisée, orientation MDPH (Ulis, IME, ITEP)	Observed	1	9	10
	Expected	1.154	8.85	
4. Post-collège, orientation générale	Observed	0	18	18
	Expected	2.077	15.92	
5. Post-collège, orientation professionnelle	Observed	2	24	26
	Expected	3.000	23.00	
6. Non scolarisé.e	Observed	2	3	5
	Expected	0.577	4.42	
Total	Observed	9	69	78
	Expected	9.000	69.00	

De même, nos résultats ne permettent pas d'appuyer l'avantage de la précocité de placement sur la classe fréquentée lorsque nous observons que 2/9 des enfants placés précocement sont non scolarisés et que 4/9 sont toujours au collège, donc avec au moins 1 an de retard (il s'agit d'un échantillon de jeunes de 15 – 17 ans).

Notre échantillon étant petit, nous avons augmenté notre seuil à 3 ans coïncidant avec l'âge d'entrée en maternelle.

Précocité de placement et classe fréquentée par niveau et par filière - Seuil de 3 ans

Classe actuelle par niveau et filière		Précocité de placement 3 ans		Total
		1.Placement avant ou égal à l'âge de 3 ans	2.Placement au-delà de l'âge de 3 ans	
1. Collège classe type	Observed	4	8	12
	Expected	2.92	9.08	
2. Collège classe hors type (adaptée, relais)	Observed	3	4	7
	Expected	1.71	5.29	
3. Classe spécialisée, orientation MDPH (Ulis, IME, ITEP)	Observed	2	8	10
	Expected	2.44	7.56	
4. Post-collège, orientation générale	Observed	2	16	18
	Expected	4.38	13.62	
5. Post-collège, orientation professionnelle	Observed	6	20	26
	Expected	6.33	19.67	
6. Non scolarisé.e	Observed	2	3	5
	Expected	1.22	3.78	
Total	Observed	19	59	78
	Expected	19.00	59.00	

Du côté des études réalisées, pour Sellenet (1999), les placements précoces (entre 0-1 an) ne protègent pas de l'échec scolaire. Entre 3 et 6 ans, il est observé un taux meilleur de scolarisation conforme à la classe. Après 6 ans, les retards scolaires ont été majoritairement acquis dans le milieu d'origine et la sélection scolaire suit son cours. Pour Dumaret (2001), la durée de placement a un effet sur le niveau d'études. Toutefois, l'auteur ne note pas de lien significatif entre l'âge à l'admission dans la placement et l'insertion en général. Anton Philippon (2017) indique un effet bénéfique pour la scolarité pour l'entrée dans le placement avant l'âge de 10 ans. Pour McClung et Gayle (2010), parmi d'autres facteurs, l'âge d'entrée dans le

dispositif de placement est important pour déterminer la réussite scolaire ultérieure et les enfants placés avant l'âge de 12 ans ont de meilleurs résultats scolaires.

Nous nous attendions à trouver des résultats plus nets appuyant ce lien partant du principe que, plus tôt on propose à un enfant un milieu qui serait estimé adéquat à ses besoins, meilleur serait son parcours ultérieur et notamment son parcours scolaire. Nous pourrions le comprendre au regard des théories avancées sur l'influence de l'environnement sur les parcours scolaires. Avec des difficultés scolaires déjà présentes à l'entrée du dispositif de placement, nous nous attendions à observer une augmentation du niveau scolaire avec la précocité du placement en diminuant l'influence du milieu d'origine sur la scolarité. Or, de manière générale, chez les jeunes de 15 – 17 ans, nos données ne permettent pas de relier la précocité de l'entrée dans le dispositif de placement à une meilleure évaluation du niveau scolaire. Nos deux points de repère ne permettent pas de soutenir l'idée de l'amélioration du niveau scolaire général avec la précocité du placement pour notre échantillon.

Le fait de ne pas pouvoir valider ce lien nous a fortement interrogée et à émettre quelques hypothèses. Peut-être que nos échantillons sont trop petits et ne permettent pas de vérifier ce lien. Notre échantillon des « inférieur ou égal à 1 an » représente 11,1% du groupe considéré, celui des « inférieur ou égal à 3 ans » représente 24,5% de notre groupe. Une autre hypothèse est qu'il n'existe pas de lien linéaire exclusif entre précocité du placement et qualité du parcours scolaire ultérieur. Même si nous pouvons considérer que la qualité de l'environnement est une condition nécessaire pour la qualité du parcours scolaire, il semblerait que d'autres facteurs explicatifs pèsent également sur ces parcours scolaires. Plusieurs exemples de notre étude nous amènent à considérer cette hypothèse. Nous pouvons citer un premier exemple avec la situation de Manon, accueillie à l'âge de 3 mois dans une première famille d'accueil et dans une deuxième à l'âge de 10 mois, chez laquelle elle restera jusqu'à sa majorité. Aujourd'hui, elle est en 3^{ème} année de STAPS à l'université, et avec une très bonne qualité relationnelle et matérielle sur son lieu d'hébergement. A l'inverse, une autre jeune âgée de 16 ans ayant répondu au questionnaire indique qu'elle est arrivée à l'âge de 5 jours dans sa famille d'accueil, chez laquelle elle est toujours accueillie et indique qu'elle est déscolarisée. Elle a, par ailleurs, une très bonne qualité relationnelle et matérielle sur son lieu d'accueil. Une quantité d'exemples contredit le lien direct entre la précocité du placement et la qualité du parcours scolaire ultérieur. Nous sommes donc amenée à considérer que d'autres facteurs autres que la durée passée dans le milieu agissent sur les parcours scolaires. Cependant, nous observons une précocité de placement chez l'ensemble des JM qui se sont exprimés à ce sujet qui indiquent être entrés dans le dispositif avant l'âge de 6 ans.

C'est à l'éclairage des théories générales explicatives des inégalités que nous comprenons ces écarts. L'état de la recherche s'accorde à situer le développement cognitif à l'articulation de facteurs biologiques, environnementaux et individuels. Les placements précoces offrent de meilleures conditions environnementales, qui certes occupent une place centrale dans le développement cognitif mais non suffisante. Il est nécessaire par ailleurs que l'enfant, physiologiquement, n'ait pas trop été affecté par le vécu antérieur de son placement. En outre, il est aussi nécessaire que l'enfant, en réponse à l'action de l'environnement, adhère à l'action qu'on lui propose et qu'il soit en mesure de réaliser les tâches cognitives proposées. Viau (1994/1999) note trois caractéristiques de l'apprentissage : le vouloir, le pouvoir et l'opportunité de le faire. Ainsi, il ne suffit pas de le vouloir et de le pouvoir, même si cela est nécessaire, encore faut-il avoir l'opportunité de le faire. La précocité du placement offre de meilleures opportunités de le faire par rapport au milieu d'origine de l'enfant et peut aussi agir en partie sur la motivation de l'enfant à réaliser les tâches qu'on lui propose. Nous pouvons aussi mentionner les travaux de Anton Philippon (2017) sur l'accrochage scolaire. Pour l'auteur, il est nécessaire d'avoir un engagement fort aussi bien du côté des professionnels assurant l'hébergement que de l'enfant hébergé. Ainsi, il ne suffit pas d'évoluer dans un environnement estimé de meilleure qualité, en parallèle, il est aussi nécessaire d'avoir les comportements des individus soutenant la scolarité, l'action de l'ensemble des intervenants aussi bien les AF/EE que les enfants.

Nous avons vu par ailleurs, que les enfants ayant vécu de maltraitance ou des mauvais traitements avaient notamment plus de risque de présenter des déficits de régulation de l'attention et des difficultés de contrôle comportemental qui influencent également les apprentissages. Ainsi, réaliser les tâches scolaires demandées nécessite de pouvoir mobiliser ces fonctions. Pour Giraud (2005), « Les enfants ou adolescents placés consacrent l'essentiel de leur énergie à tenter de gérer leur position instable en termes de liens et de lieux de vie. » (p. 474). Frechon (2003) mentionne des jeunes qui ne pouvaient accéder à une scolarité du fait de la multitude de problèmes qui les envahissaient.

Ainsi, cette question des apprentissages, ou encore des résultats ou des performances scolaires ne peut être appréhendée uniquement par le prisme de la précocité de placement ou de la durée de placement, bien que tenant une place essentielle.

4.1.4 Synthèse

Au début du placement, une diversité d'évolution des situations scolaires est observée et c'est surtout une amélioration des situations qui est relevée par les mères, les AF et les EE,

mais une amélioration mesurée. Ces améliorations sont plutôt ciblées avec en premier lieu la chute de l'absentéisme scolaire.

Au cours du placement, nous relevons un niveau scolaire des enfants estimé globalement moyen à faible, environ 1/3 des enfants est décrit comme étant en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe, une surreprésentation des filières professionnelles, des orientations plutôt en concordance avec les choix des jeunes, des comportements estimés plutôt adaptés en classe. Par ailleurs, il est noté plus d'interventions complémentaires déclenchées pour la scolarité en comparaison de la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement.

Nous retrouvons ici ce que Gardiner et al. (2019) ont mis en évidence dans leur étude en Angleterre, à savoir que le placement a une influence positive sur l'évolution des parcours scolaires des enfants placés en comparaison avec des enfants du même niveau mais qui ne sont pas placés. Les auteurs soulignent également que malgré ces évolutions positives, les parcours scolaires des enfants placés restent déficitaires par rapport à la population générale (p. 72). C'est aussi ce que nous retrouvons dans notre étude.

Nos résultats ne permettent pas d'appuyer l'idée de l'avantage des placements précoces ou de la durée de placement pour la scolarité, il manque d'autres informations telles que la dimension psychologique propre à l'enfant placé.

Après avoir étudié les évolutions des parcours scolaires au cours de la mesure de placement, nous pouvons à présent nous intéresser aux représentations des acteurs, ce qui nous aidera à mieux comprendre l'action des individus en ce qui concerne la scolarité.

4.2 Chapitre 2. Les représentations

L'étude de la formation des comportements nous amène à accorder aux représentations qui y sont attachées une place centrale dans la compréhension de ceux-ci.

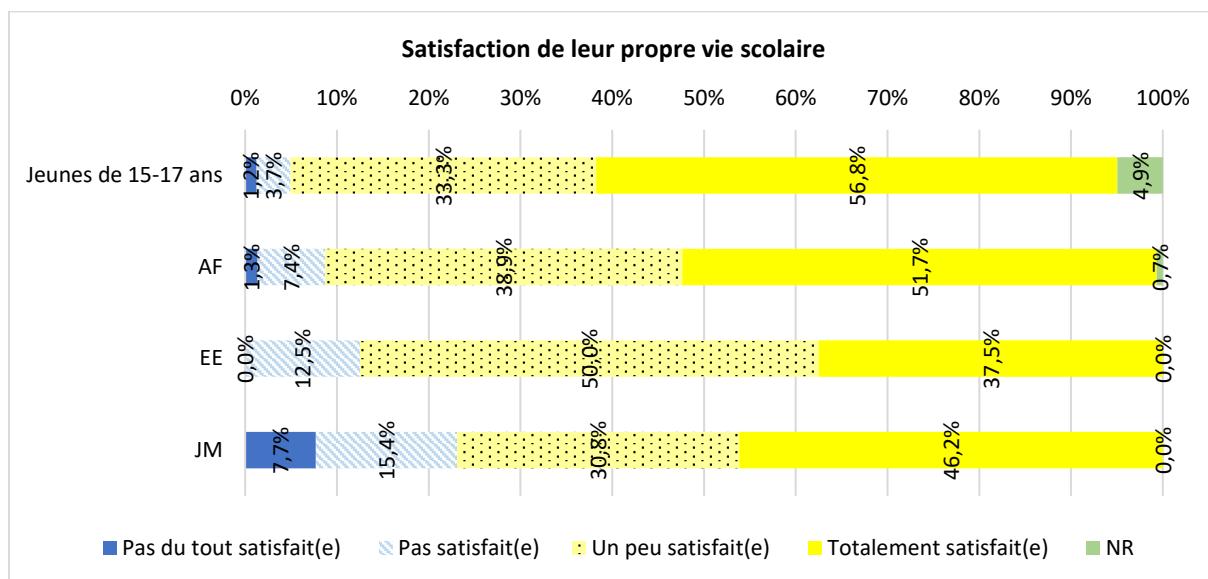
Après quelques généralités, nous commencerons par étudier le rapport au savoir et à l'école de l'ensemble des acteurs ici présents. Puis, nous explorerons ce que représente une « scolarité réussie » pour eux. Nous verrons ensuite comment sont perçues les causes de la faible représentativité des enfants accueillis en protection de l'enfance dans les études supérieures. Enfin, nous verrons ce que les acteurs pensent de l'influence du placement sur la scolarité.

4.2.1 Généralités

4.2.1.1 Un rapport avec la scolarité plutôt positif chez les acteurs

Nous commençons ce chapitre avec les représentations des acteurs concernant leur rapport avec leur propre scolarité. Nous souhaitons savoir quel rapport chaque acteur entretient avec sa propre scolarité. Pour cela, nous avons deux positions opposées : celle des professionnels et des parents qui accompagnent la scolarité des enfants et celle des mineurs et jeunes majeurs qui bénéficient de cet accompagnement. Pour les professionnels et les parents, il s'agit de préciser leur rapport à eux-mêmes concernant leur scolarité avant de s'engager dans un accompagnement de la scolarité adressé à d'autres. Pour les mineurs et jeunes majeurs, il s'agit de préciser leur degré de satisfaction par rapport à leur scolarité au moment où ils bénéficient de cet accompagnement.

Satisfaction de vie scolaire



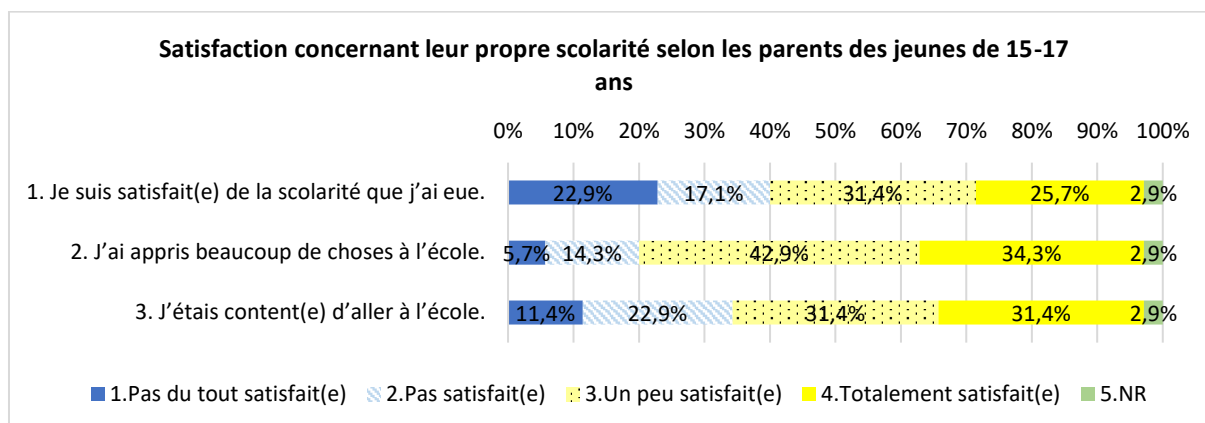
(La satisfaction de vie scolaire est un indice calculé à partir de 5 items, voir méthodologie).

Les items ont été adaptés aux répondants selon une situation actuelle ou passée.

- 1.J'apprends beaucoup de choses dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.
- 2.Je suis content(e) d'aller dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.
- 3.Je me sens bien dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.
- 4.L'école/ ma formation est intéressante.
- 5.J'aime les activités proposées dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.

Nous avons réduit le nombre des items pour les parents (voir méthodologie).

Satisfaction concernant leur propre scolarité selon les parents des jeunes de 15 – 17 ans



La première remarque que nous pouvons formuler c'est qu'au cours du placement, de manière générale, les parents des jeunes de 15 – 17 ans, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et les JM entretiennent un rapport plutôt positif avec leur propre scolarité. Ce sont les jeunes de 15 – 17 ans qui manifestent la satisfaction la plus élevée de notre panel concernant leur vie scolaire, avec 56,8% de totalement satisfaits. Ce sont les parents des jeunes de 15 – 17 ans qui manifestent la satisfaction la plus modérée de leur scolarité, tout en restant majoritairement positive.

En parallèle, de manière générale, les AF expriment une satisfaction de vie scolaire un peu plus élevée que les EE. 51,7% des AF expriment une totale satisfaction de leur vie scolaire, contre 37,5% des EE. 38,9% des AF expriment une satisfaction modérée, contre 50% des EE. Enfin, 8,7% des AF et 12,5% des EE en sont insatisfaits. Cela implique chez les professionnels accompagnant la scolarité des enfants au quotidien un rapport différent vis-à-vis de leur propre scolarité.

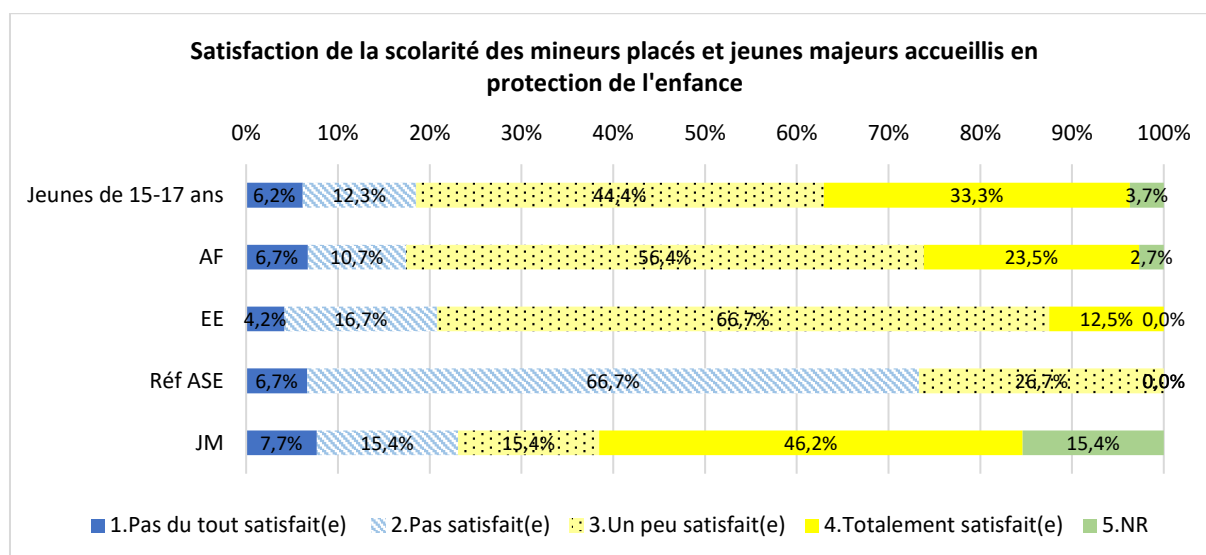
Nous pensons qu'il est plus aisé de proposer un accompagnement au travail scolaire de meilleure qualité lorsque que soi-même on entretient un rapport positif avec sa propre scolarité passée, ce qui amènerait la congruence entre le ressenti de l'accompagnant et le message qu'il dispense à l'enfant, c'est-à-dire être davantage en accord avec le message que l'on transmet. Nous retenons que c'est avec un rapport plutôt positif avec leur propre scolarité en général que les AF, les EE et les parents s'engagent dans l'accompagnement de la scolarité des bénéficiaires, ce qui représente un avantage pour la scolarité dans le cadre du placement de manière générale. De plus, les bénéficiaires de cet accompagnement manifestent également majoritairement une satisfaction plutôt à très élevée de leur vie scolaire.

Nous avons largement présenté l'état de la recherche soulignant la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance comme un fait établi. Ici, nous souhaitons savoir le degré de satisfaction des principaux acteurs concernant la scolarité des

enfants placés. Sur le graphique suivant, les professionnels se sont exprimés pour les mineurs et les JM du dispositif. Les jeunes de 15 – 17 ans et les JM se sont exprimés pour leur propre parcours scolaire.

4.2.1.2 Satisfaction de la scolarité des enfants placés

La satisfaction de la scolarité des enfants placés



De manière générale, la majorité des acteurs sont plutôt satisfaits de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance, à l'exception des Réf ASE.

46,2% des JM, 33,3% des jeunes de 15 – 17 ans, 23,5% des AF et 12,5% des EE en sont totalement satisfaits. 66,7% des EE, 56,4% des AF, 44,4% des jeunes de 15 – 17 ans, 26,7% des Réf ASE et 15,4% des JM en sont modérément satisfaits. A l'inverse, 73,4% des Réf ASE, 23,1% des JM, 20,9% des EE, 18,5% des jeunes de 15 – 17 ans et 17,4% des AF n'en sont pas satisfaits.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que pour les jeunes de 15 – 17 ans, leur satisfaction de la scolarité est inférieure à la satisfaction de leur vie scolaire. Ensuite, seuls les Réf ASE sont insatisfaits de la scolarité des enfants placés. Nous notons que cette voix opposée aux autres vient d'acteurs les plus éloignés de la participation au quotidien de la scolarité de l'enfant. Nous entendons cette voix comme la reconnaissance du constat de la faiblesse de la scolarité des enfants placés avec un regard plus éloigné de ce qui se joue au quotidien et peut-être aussi une position plus éloignée de l'ampleur des difficultés à surmonter aussi bien par les mineurs et jeunes majeurs accueillis que par les AF et EE dans ce domaine.

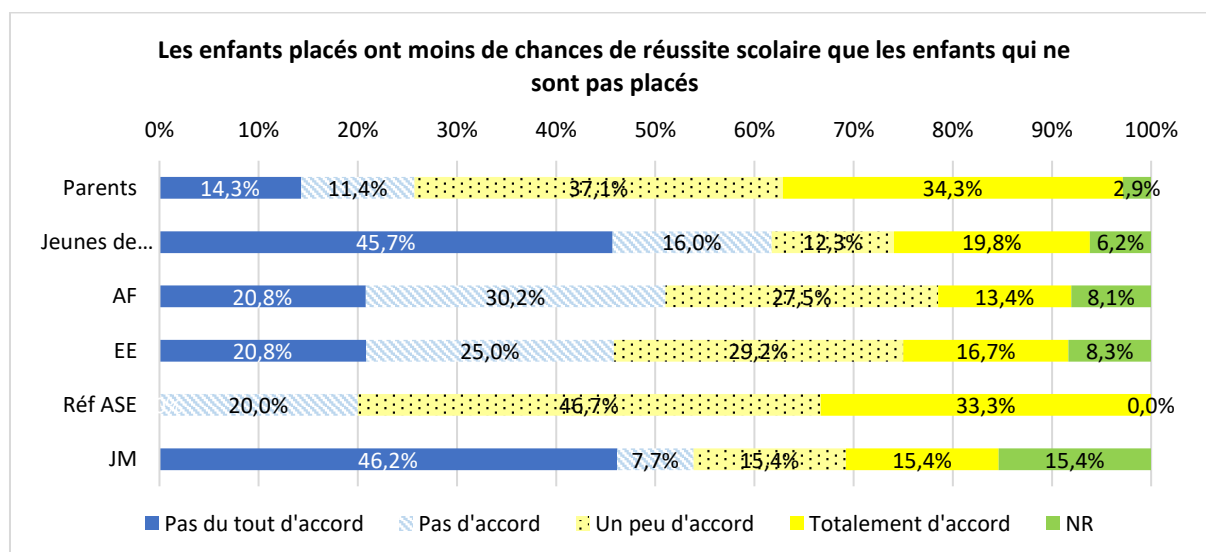
Nous relevons par ailleurs que ce sont les bénéficiaires des services qui expriment la plus forte satisfaction. Compte tenu du constat de la faiblesse de la scolarité des enfants placés, nous nous attendions à relever une insatisfaction plus marquée. Précédemment, nous

avons vu que notre échantillon de jeunes de 15 – 17 ans et de JM avaient majoritairement une durée de placement supérieure à 5 ans, que des améliorations de parcours scolaires étaient relevées dans les premiers mois de placement et se poursuivaient. Nous pensons que ces éléments participent à nourrir une certaine satisfaction concernant leur scolarité. Les AF et les EE qui considèrent ces évolutions positives peuvent aussi en être satisfaits. Les appréciations porteraient alors davantage sur ces marges de progression positives que sur la comparaison avec la situation en population générale, contrairement aux Réf ASE qui eux, plus éloignés de la prise en charge au quotidien, feraient porter leurs appréciations avec cette comparaison en population générale. Ainsi, lorsque les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et les jeunes majeurs s'expriment en fonction du chemin parcouru et les obstacles surmontés, les Réf ASE, qui n'accompagnent pas au quotidien l'enfant dans sa scolarité, formuleraient leurs appréciations en fonction de leur environnement en général, professionnel et personnel, où le constat de la faiblesse de la scolarité des enfants placés est largement partagé. Une autre hypothèse que nous pourrions formuler serait que les faibles attentes par rapport à la scolarité amèneraient à une certaine satisfaction alors même que les parcours ne seraient pas nécessairement de bonne qualité. Cela nous amène à nous interroger si ces acteurs ont pris la mesure des inégalités scolaires qui touchent les enfants accueillis en protection de l'enfance, ce que nous interrogeons à présent.

4.2.1.3 Perception des inégalités scolaires touchant les enfants bénéficiant d'une mesure de placement

Nous avons demandé aux acteurs s'ils étaient d'accord avec l'item : « Les enfants placés ont moins de chance de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés. »

Représentations des moindres chances de réussite scolaire des enfants placés



La moindre chance de réussite scolaire touchant les enfants et jeunes bénéficiant d'une mesure de placement ASE est diversement appréciée par les acteurs, pas toujours perçue, réfutée du côté des principaux intéressés à savoir les mineurs et JM et aussi des AF.

34,3% des parents, 33,3% des Réf ASE, 19,8% des jeunes de 15 – 17 ans, 16,7% des EE, 15,4% des JM et 13,4% des AF sont totalement d'accord avec l'idée que « Les enfants placés ont moins de chance de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés. ». 46,7% des Réf ASE, 37,1% des parents, 29,2% des EE, 27,5% des AF, 15,4 des JM et 12,3% des jeunes de 15 – 17 ans sont modérément d'accord. A l'inverse, 61,7% des jeunes de 15 – 17 ans, 53,9% des JM, 51% des AF, 45,8% des EE, 25,7% des parents et 20% des Réf ASE rejettent cette idée.

Il est intéressant de regarder de quelle place l'acteur parle. Comme pour la question précédente, nous pensons que l'appréciation de cet item se fait en prenant en compte le chemin parcouru par les mineurs et JM. Cela représente un gain de chance pour les mineurs et jeunes majeurs du dispositif, pour les AF qui observent l'évolution de ceux-ci. Les référents ASE, qui observent la situation de manière plus globale, perçoivent une moindre chance. Les EE, quant à eux, restent partagés sur cette question. Nous ramenons ici un bel exemple issu des questionnaires. Nous avons retenu une remarque d'une jeune de 17 ans : « Je pense que les chances sont inégales car les vies sont différentes ».

Nous proposons à présent d'étudier le rapport au savoir et à l'école des acteurs. Lors de la présentation des théories générales explicatives, cet aspect avait fortement attisé notre curiosité.

4.2.2 Un rapport au savoir et à l'école plutôt utilitaire

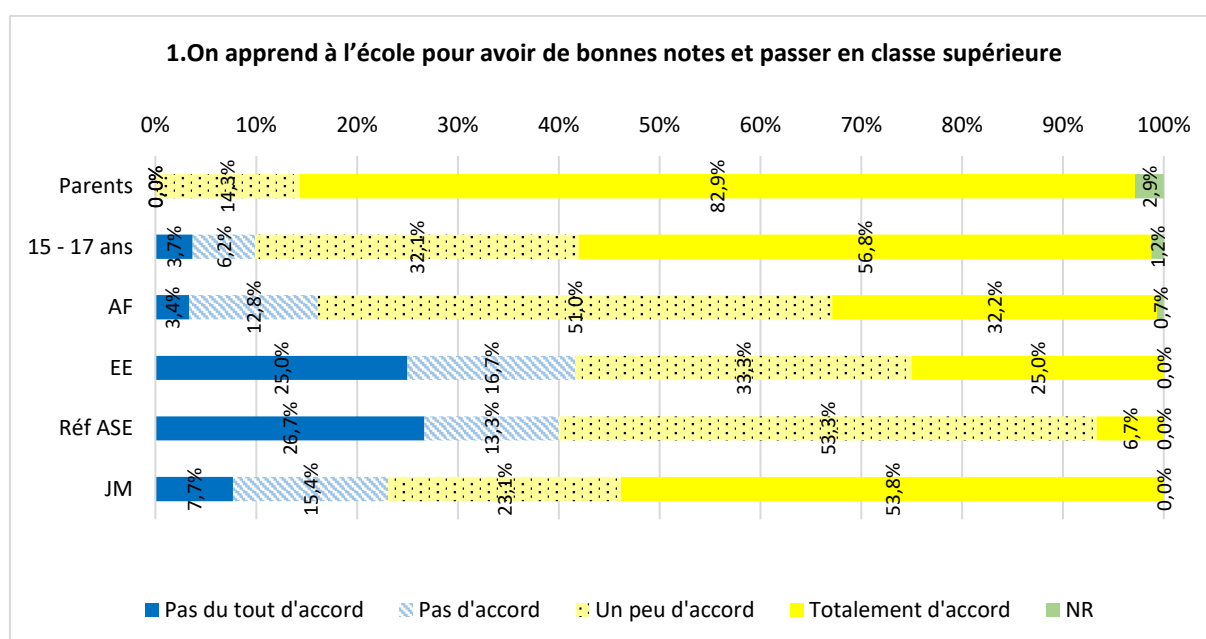
Un point important de notre recherche est l'investigation du rapport au savoir et à l'école des principaux acteurs : parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE et JM. Il s'agit ici d'appréhender les représentations des acteurs en lien avec l'école et le savoir. Pour Charlot (1992, 1997), le rapport au savoir est une relation de sens mais également une relation de valeur et dépendant de l'identité de l'individu, qui elle-même est constituée d'un ensemble de repères, de représentations, de valeurs, d'un ensemble de pratiques sur le monde, d'un ensemble de mobiles et d'objectifs, d'une histoire et d'une image de soi.

Nous avons rassemblé pour certains, créé pour d'autres (voir la méthodologie) une série de 10 items considérant aussi bien des normes de valeur (diplôme, travail), des projections vers le futur, des appréciations portant sur les mobiles, les buts, les pratiques ou encore les fonctions de l'école.

De manière générale, nous observons que les réponses des parents des jeunes de 15 – 17 ans diffèrent quelque peu de celles des mères des enfants entrant dans le dispositif, notamment concernant la longueur des études et de l'accès à l'emploi. Nous pouvons comprendre cet écart dans le fait que, par rapport aux mères au début du placement, les parents des jeunes de 15 – 17 ans se trouvent plus proches de la sortie du dispositif de leur enfant, ce qui les amènerait à l'anticiper et où la question de l'insertion professionnelle préoccupe davantage.

-Une utilité pratique des apprentissages à l'école diversement appréciée

On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure



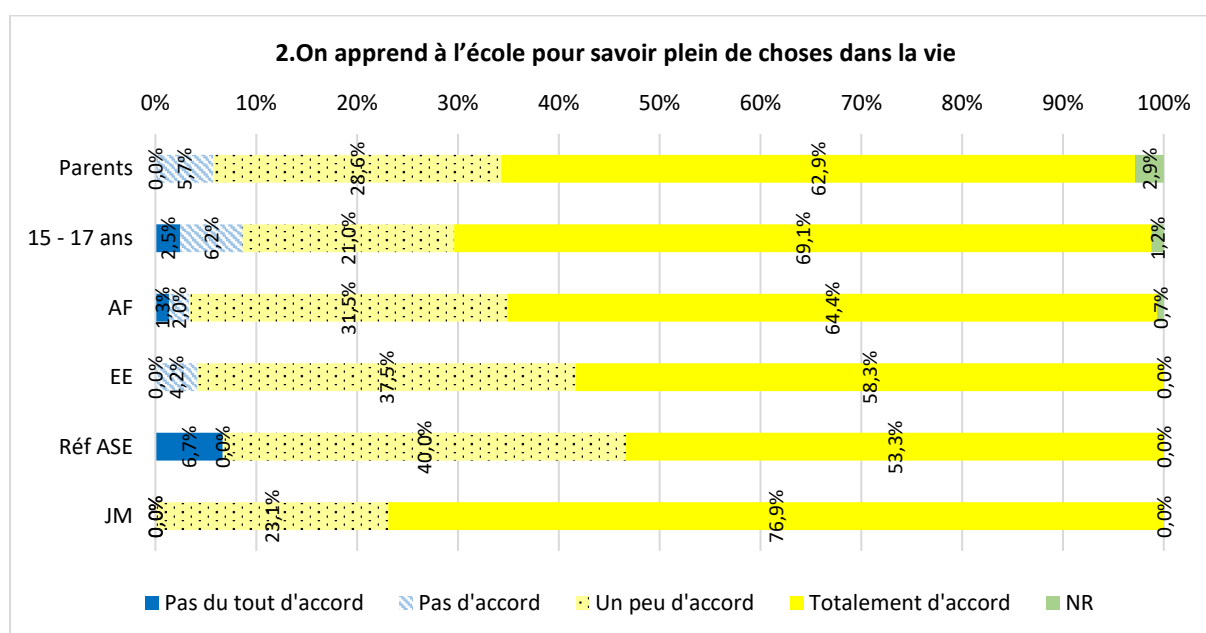
L'ensemble des acteurs concernés (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE, JM) partagent majoritairement une perception d'une fonction plutôt utilitaire de l'apprentissage à l'école qui consiste à avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure. En y regardant de plus près, nous observons que ce sont les parents qui adhèrent le plus massivement et le plus fortement à cette perception en étant totalement d'accord à 82,9%, suivis des jeunes de 15 – 17 ans à 56,8% et des JM à 53,8%. Nous constatons également que cette fonction est plus largement partagée par les personnes bénéficiaires des services de placement que ceux qui fournissent ce service. D'autre part, c'est du côté des Réf ASE et des EE, du côté de ceux qui font partie des CSP les plus favorisées de notre panel, que nous retrouvons le taux le plus fort de désapprobation de la fonction utilitaire de l'apprentissage à l'école, avec 40% des Réf ASE et 41,7% des EE. Les parents, les plus faiblement dotés en capital scolaire et faisant partie des CSP les moins favorisées, adhèrent le plus massivement à cette fonction de l'école.

Pour Bourdieu et Passeron (1964/2002), l'élimination que l'école opère tient également dans « des différences d'attitudes et d'aptitudes significativement liées à l'origine sociale » (p. 22).

Nous repérons ici un différentiel de représentations selon le milieu social.

-Le savoir dispensé à l'école comme moyen de découverte du monde

On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie



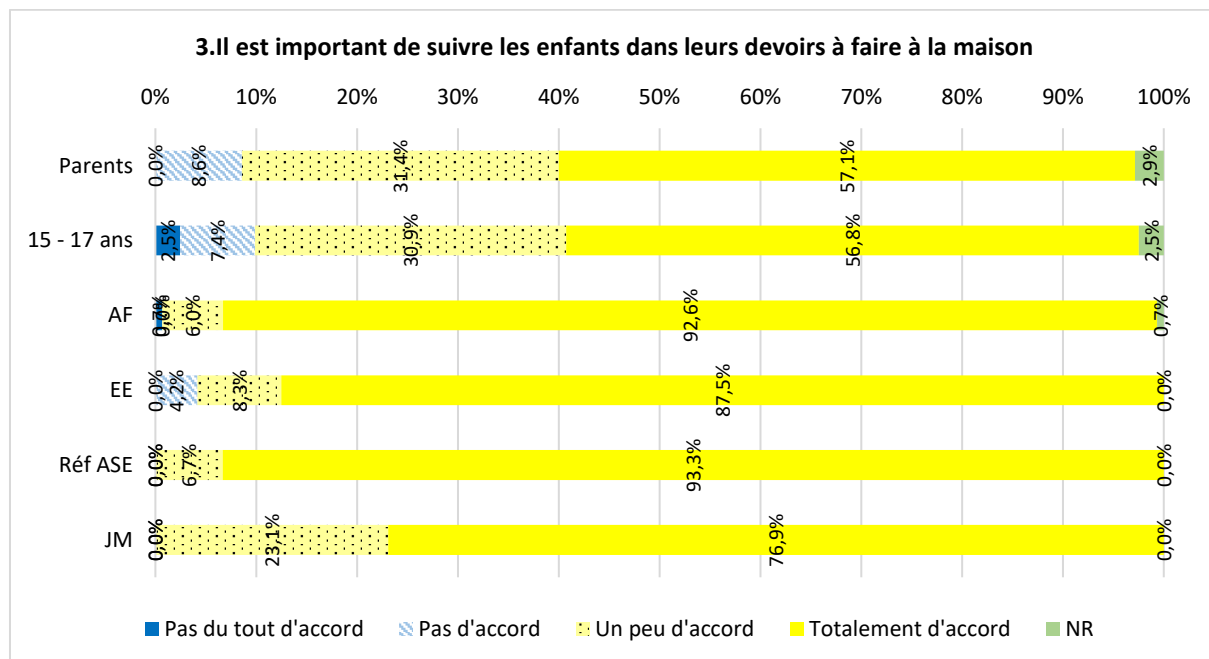
L'ensemble des acteurs concernés (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE, JM) partagent massivement la perception de l'apprentissage à l'école comme un moyen « de savoir plein de choses dans la vie ». L'ensemble des acteurs partagent le sens intrinsèque des apprentissages à l'école. Le taux de désapprobation reste faible et ne dépasse pas 8,7%, exprimé par les jeunes de 15 – 17 ans. Les Réf ASE et les EE expriment un avis un peu plus mesuré à cette idée avec un taux de « totalement d'accord » inférieur par rapport aux autres acteurs, soit 53,3% pour les Réf ASE et 58,3% pour les EE. Nous comprenons cela dans le fait que leur situation leur permet un accès plus diversifié à la culture. L'école n'est qu'un moyen parmi d'autres de « savoir plein de choses dans la vie. » Par contre, lorsque les moyens d'accès à la culture se raréfient, l'enjeu de l'école devient plus important et c'est ainsi que les autres acteurs y adhèrent plus fortement.

Pour les Réf ASE et les EE, cela rejoint ce que nous avons dit pour l'item précédent. Ainsi, ces deux groupes reconnaissent davantage les apprentissages comme porteurs de sens en eux-mêmes qu'une fonction utilitaire de l'école et par ailleurs ayant aussi à disposition d'autres moyens que l'école pour accéder au savoir. En d'autres termes, pour ces acteurs, on apprend davantage à l'école pour avoir accès au savoir, ce qui est porteur de sens, que pour

passer en classe supérieure et, de plus, l'école n'est qu'un moyen parmi d'autres d'accéder au savoir, alors que pour les parents des jeunes de 15 – 17 ans, nous observons le mouvement inverse, on apprend d'abord pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure et ensuite pour savoir plein de choses dans la vie.

-Une perception partagée de l'importance de suivre les enfants dans le travail scolaire à faire au domicile

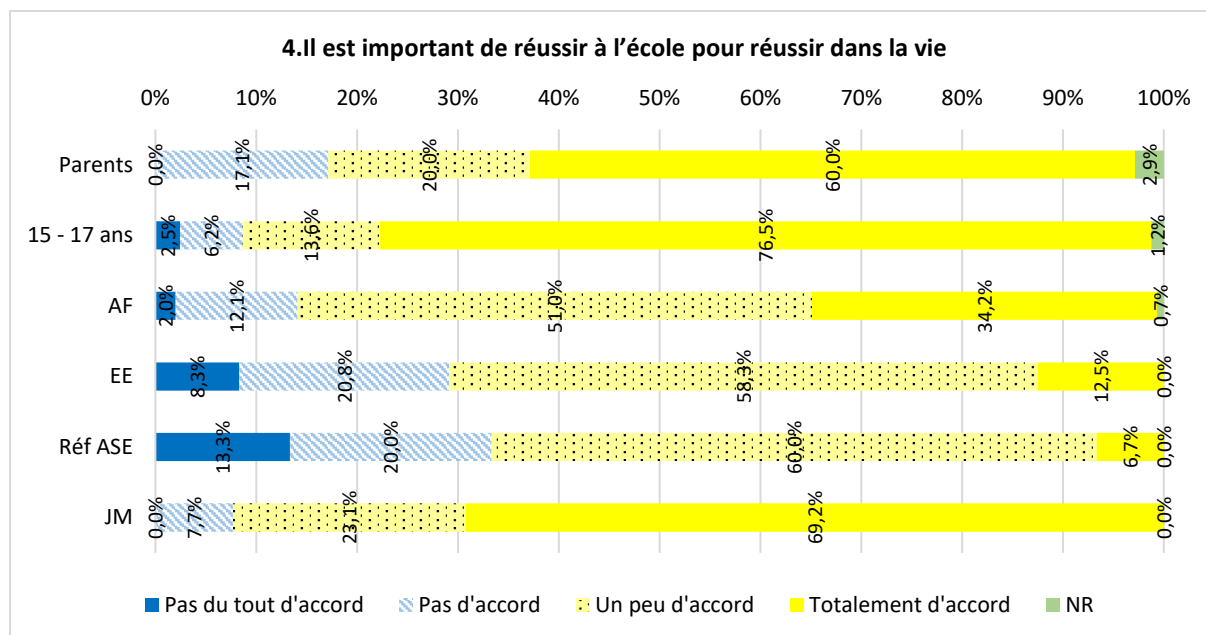
Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison



L'ensemble des acteurs (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE et JM) considèrent massivement l'importance de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison. La plus nette adhésion à cette idée provient du milieu du suppléance avec les plus forts taux d'adhésion totale : 92,6% pour les AF ; 87,5% pour les EE et 93,3% pour les Réf ASE, suivis des JM avec 76,9%. Une minorité de parents à 8,6% et des jeunes de 15 – 17 ans à 9,9% ne sont pas d'accord avec cette idée. Cette désapprobation reste toutefois mesurée. Nous pouvons donc conclure à une représentation partagée. Le fait que tous les acteurs concernés s'accordent sur cette importance constitue un avantage pour la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Nous préciserons un peu plus loin ce que ce suivi peut représenter pour les acteurs.

-L'école : un moyen de réussite dans la vie encore plus pour les bénéficiaires des services

Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie

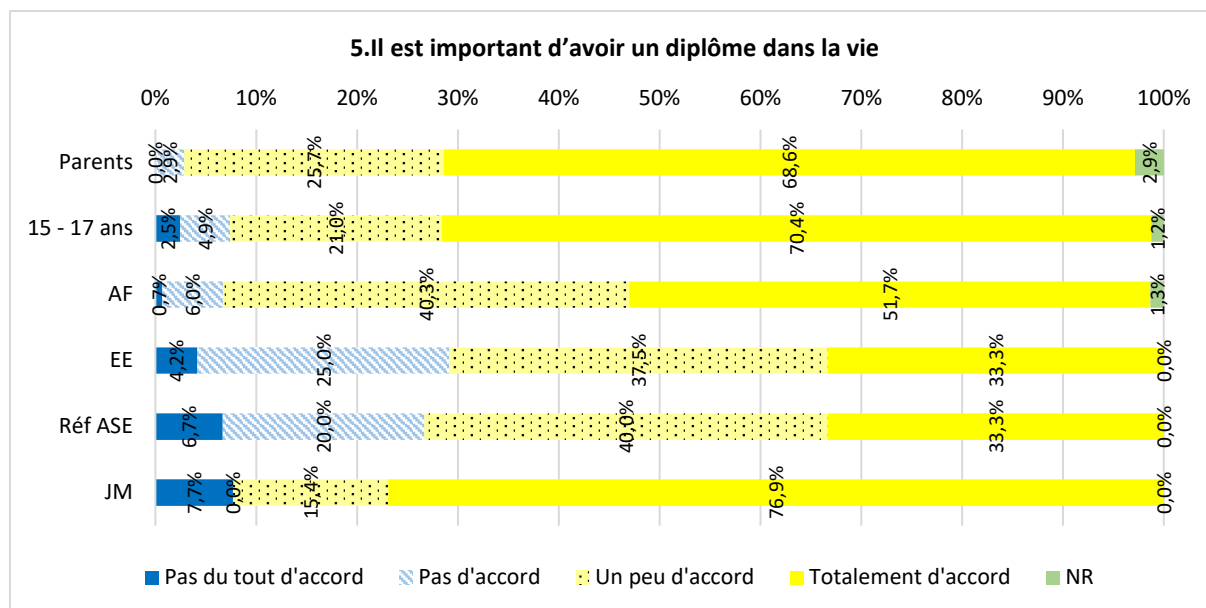


L'ensemble des acteurs (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE, JM), de manière générale, considèrent qu'il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie. Néanmoins, le milieu de suppléance partage majoritairement modérément l'idée de cette importance. Cette adhésion montre par ailleurs des disparités. Ce sont les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs qui expriment le plus fortement cette adhésion. Ainsi, 60% des parents, 76,5% des jeunes de 15 – 17 ans et 69,2% des JM sont totalement d'accord avec cette idée. Seuls 6,7% des Réf ASE, 12,5% des EE et 34,5% des AF sont totalement d'accord avec cette idée. 33,3% des Réf ASE et 29,1% des EE ne sont pas d'accord avec cette idée.

Ce sont les bénéficiaires des services de placement, la population la moins favorisée de notre panel, qui adhèrent plus fortement à l'importance de réussir à l'école pour réussir dans la vie. Ce sont ceux qui fournissent ces services, la population la plus favorisée de notre panel, qui, tout en exprimant leur adhésion, soutiennent plus modérément cette idée. Il est une nouvelle fois remarquable que la plus forte désapprobation provienne des deux groupes au capital scolaire le plus élevé et CSP plus favorisées de notre panel, pour lesquels nous comprenons que l'école ne représente qu'un moyen parmi d'autres de réussir dans la vie car ils peuvent mobiliser d'autres ressources autres que l'école. Pour ceux qui ont moins accès à ces autres sources, l'école représente un moyen plus important pour réussir.

-Une valeur du diplôme plutôt partagée

Il est important d'avoir un diplôme dans la vie



De même que pour l'item précédent, l'ensemble des acteurs (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE, JM), de manière générale, considèrent qu'il est important d'avoir un diplôme dans la vie. Cette adhésion aussi montre par ailleurs des disparités. Ce sont les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs qui expriment le plus fortement cette adhésion. Ainsi, 68,6% des parents, 70,4% des jeunes de 15 – 17 ans et 76,9% des JM sont totalement d'accord avec cette idée. C'est du côté des EE à 29,2% et des Réf ASE à 26,7% que nous retrouvons le plus fort taux de désaccord.

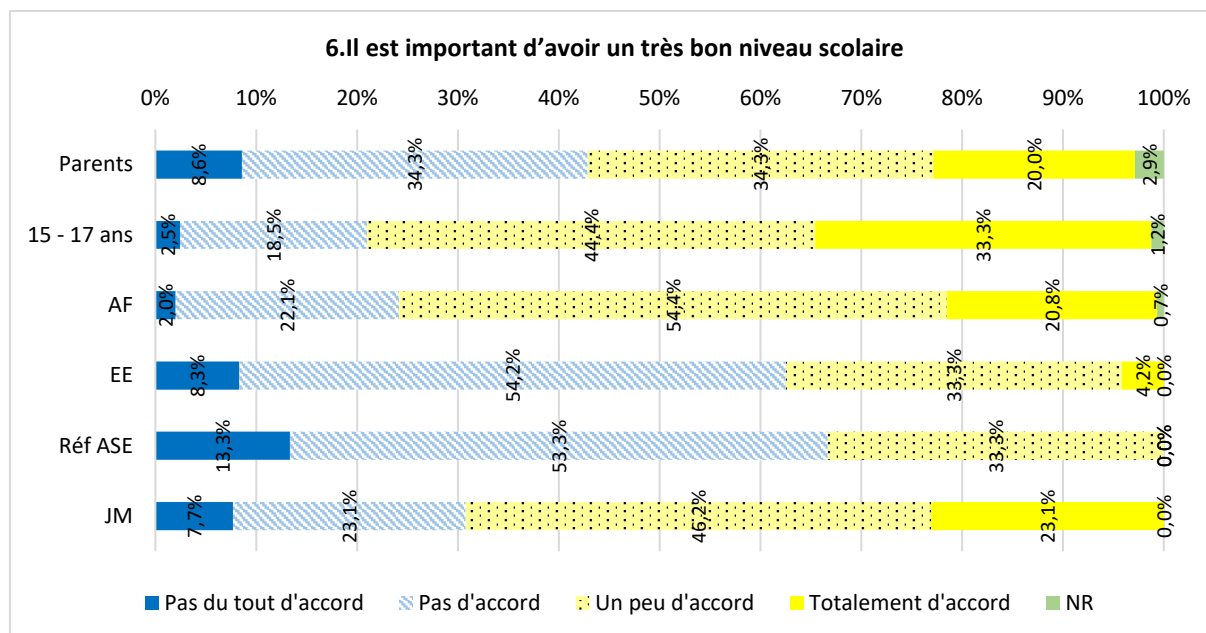
Là encore, ce sont les bénéficiaires des services de placement, la population la moins favorisée de notre panel, qui adhèrent plus fortement à l'importance d'avoir un diplôme dans la vie. C'est du côté des EE et des Réf ASE que l'on retrouve l'adhésion la plus modérée et le taux de rejet le plus important, respectivement 29,2% et 26,7%.

Pourtant dans notre cadre théorique nous avons vu que la valeur du diplôme est aujourd'hui largement partagée (Berthet et al., 2008 ; Dubet et al., 2010 ; Peugny, 2013 ; Aliaga & Lê, 2016 ; le Haut Conseil de l'Education, 2008 ; Mora, 2018).

Ici, les bénéficiaires des services, ayant peu d'autres ressources activables, partagent davantage cette valeur. Nous pouvons aussi relever une différence de représentation entre les EE et les AF appuyant encore un peu plus les différences entre ces deux groupes de professionnels et donc de service proposé au titre de l'accueil en protection de l'enfance.

-L'importance d'avoir un très bon niveau scolaire plutôt rejetée

Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire



L'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est diversement appréciée. Elle est plutôt modérément approuvée par les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF et les JM. Pour ces quatre groupes d'acteurs, nous observons que c'est l'adhésion modérée qui prédomine. De l'autre côté, elle est désapprouvée par les EE à 62,5% et les Réf ASE à 66,6%. Nous notons par ailleurs que 42,9% des parents, 30,8% des JM, 24,1% des AF et 21% des jeunes de 15 – 17 ans désapprouvent également cette idée.

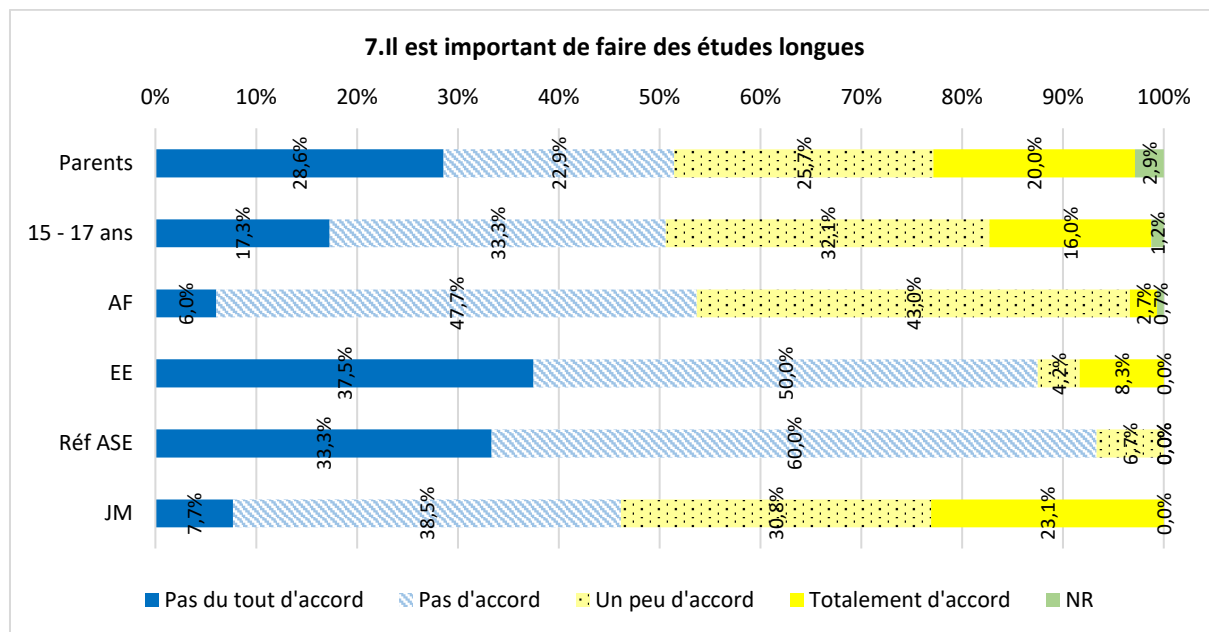
Les représentations des Réf ASE et des EE se détachent des autres de manière significative et d'autre part interpellent. De plus, même si les autres acteurs adhèrent à cette idée de l'importance d'avoir un très bon niveau scolaire, nous relevons que cette importance reste néanmoins mesurée. La recherche nous montre que le niveau scolaire de l'enfant devient pourtant déterminant pour les trajectoires scolaires et ce d'autant plus lorsque celui-ci est associé à un milieu d'appartenance défavorisée. Ne pas percevoir l'enjeu que représente le niveau scolaire sur les trajectoires scolaires constitue un désavantage certain pour la scolarité. Les acteurs accordent peu d'importance à un facteur qui est pourtant déterminant. Ce facteur est d'autant plus important du fait que les enfants accueillis en protection de l'enfance proviennent majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé.

Par ailleurs, nous repérons que les AF et les EE, ceux qui accompagnent l'enfant au quotidien dans sa scolarité, ont des représentations plutôt opposées. Avoir un très bon niveau scolaire est plutôt important pour les AF, alors que les EE le réfutent. Cela interroge également sur le poids de ces représentations dans leurs pratiques au quotidien auprès de l'enfant, et appuie

une fois de plus la différence de ces deux cadres d'accueil. Nous approfondirons un peu plus loin les pratiques de ces acteurs.

-Le rejet des études longues

Il est important de faire des études longues



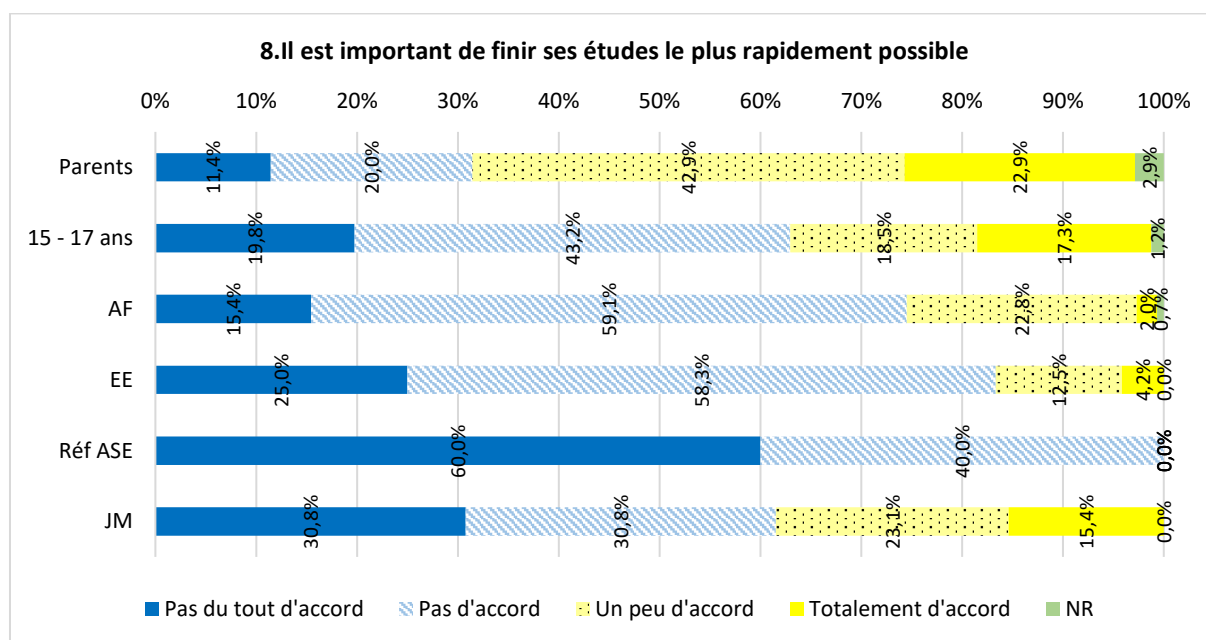
L'importance de faire des études longues est globalement une idée rejetée par les acteurs (parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE et Réf ASE), à l'exception des JM qui y adhèrent mais à une courte majorité, soit à 53,9% et principalement de manière modérée. Si cette idée est rejetée à une assez courte majorité chez les parents à 51,5%, les jeunes de 15 – 17 ans à 50,6% et les AF à 53,7%, c'est chez les EE à 87,5% et les Réf ASE à 93,3% où elle est la plus massivement rejetée.

Encore une fois, les représentations des Réf ASE et des EE se démarquent, et cette fois-ci très nettement. Cette opinion est d'autant plus surprenante que ces deux groupes représentent les deux groupes à plus fort capital scolaire de notre panel. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. Cela peut être une façon de nier ce qu'ils ont obtenu. En d'autres termes, eux ils l'ont fait mais cela ne semble pas être important, ou alors ils l'ont fait mais ce n'est pas important pour les autres, à savoir les enfants placés. Il nous semble aussi possible que ces professionnels se soient habitués au constat établi dans les études réalisées et à ce qu'ils vivent au quotidien, à savoir que plus de 90% des enfants placés n'iront pas vers des études supérieures. Par conséquent, ces professionnels ne s'attendent pas à ce que ces enfants se dirigent vers cette voie et participent ainsi à valider les constats. Si eux pensent que ce n'est pas important, alors qu'ils sont supposés guider les projets des enfants, qui dans

notre panel pourrait penser que cela l'est ? Au final, cette faible importance accordée à la longueur des études participe à notre avis à soutenir le constat actuel que peu de jeunes accueillis en protection de l'enfance se dirigent vers des études longues.

-Le rejet encore plus vif de terminer ses études le plus rapidement possible

Il est important de finir ses études le plus rapidement possible



L'importance de finir ses études le plus rapidement possible est une idée qui est très largement rejetée sauf par les parents. 61,6% des JM, 63,3% des jeunes de 15 – 17 ans, 74,5% des AF, 83,3%, et la totalité des Réf ASE rejettent cette idée. Cette idée est rejetée globalement plus fortement que la précédente, à savoir l'importance de faire des études longues.

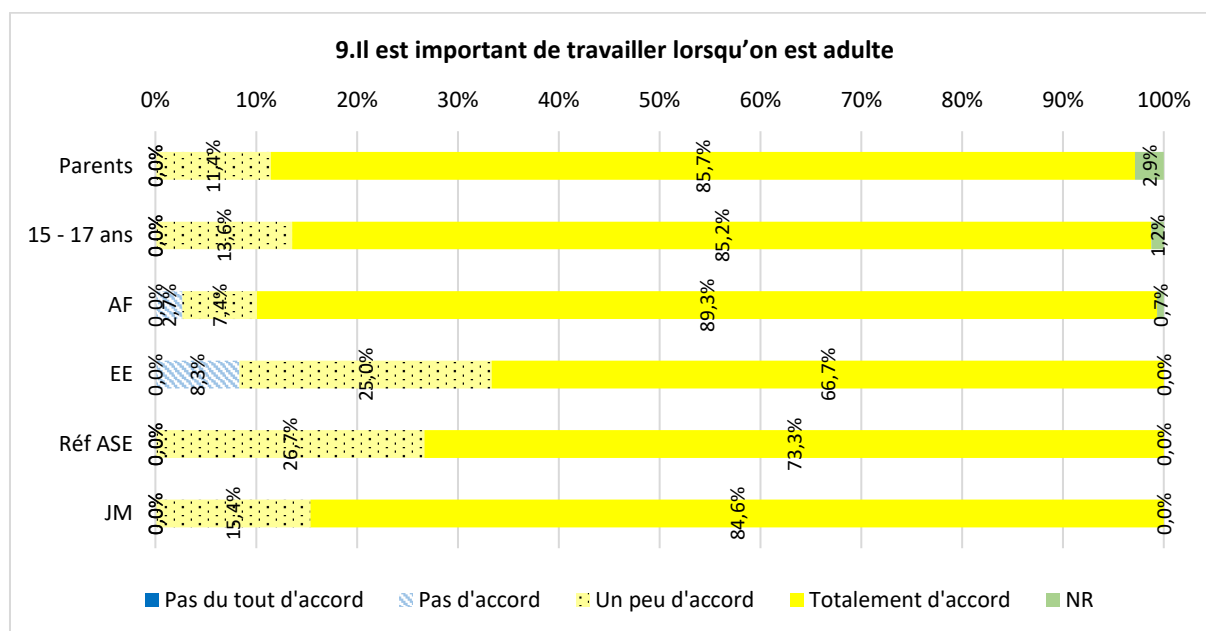
Seuls les parents considèrent cette importance avec 22,9% à être totalement d'accord et 42,9% à être modérément d'accord. Nous pouvons comprendre cette position par le gain que représenterait de finir ses études le plus rapidement possible à savoir l'insertion professionnelle plus rapide, des jeunes adultes autonomes avec leur propre source de revenu et la fin pour les parents de supporter le coût des études et ce d'autant plus que ces coûts augmentent au fur et à mesure que le jeune avance dans ses études.

Par contre, cette représentation des parents des jeunes de 15 – 17 ans constitue un désavantage pour la scolarité des jeunes dans le sens où au moment de leur sortie du dispositif, et dans l'éventualité où le jeune regagne son milieu d'origine, celui-ci ne pourrait pas nécessairement compter sur cet appui pour soutenir sa scolarité si celle-ci est toujours en cours.

Cet item, à la suite de celui sur l'importance de faire des études longues, vient appuyer notre idée d'une norme générale de durée d'études qui s'était déjà profilée dans notre partie sur la situation antérieure au placement. En effet, nous avons vu que les mères des enfants entrant dans le dispositif semblaient défendre une norme scolaire autour des diplômes de niveau V et de l'âge de fin d'études de 18 ans. Nous pourrions en apprendre encore davantage un peu plus loin au fil de notre étude. Ici, nous pouvons retenir que, sans viser des études longues, les acteurs ne cèdent pas non plus à une fin d'études le plus rapidement possible. Le rejet de cet item nous paraît plutôt un avantage pour la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance, mais un avantage mesuré si on considère le rejet de l'importance de faire des études longues précédemment développé.

-Le travail à l'âge adulte, une valeur quasi unanime

Il est important de travailler lorsqu'on est adulte

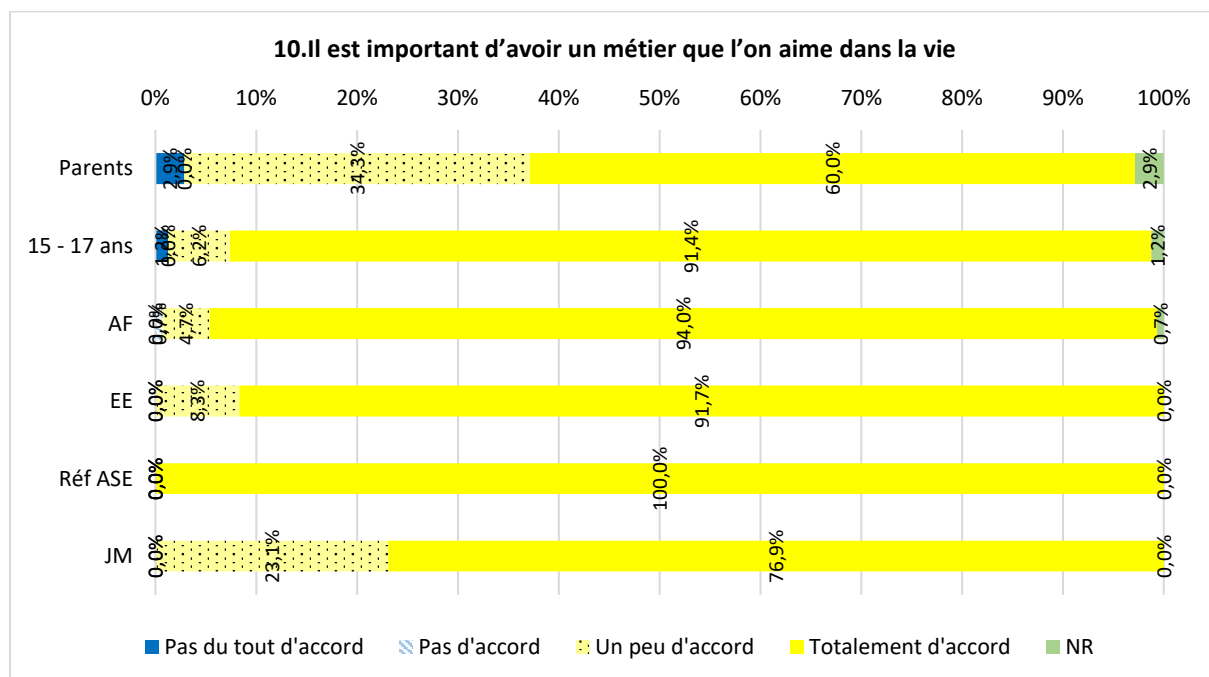


L'idée de l'importance de travailler lorsqu'on est adulte est massivement partagée par l'ensemble des acteurs : parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE et JM. Massivement, ils expriment tous une adhésion totale qui oscille entre 66,7% et 89,3%. Nous notons que ce sont les EE et les Réf ASE qui nuancent davantage leur adhésion avec un taux plus marqué d'adhésion modérée, 25% pour les EE et 26,7% pour les Réf ASE. Seuls 8,3% des EE et 2,7% des AF ne sont pas d'accord avec cette idée. Est-ce là les effets de la prise en compte de certaines situations compliquées en protection de l'enfance ? Nous avons vu précédemment la présence de mineurs et jeunes majeurs avec une orientation MDPH. Malgré tout l'étayage apporté, il est possible que certains jeunes ne puissent accéder

à l'emploi. Ces professionnels perçoivent que pour une minorité de jeunes l'accès au monde du travail paraît très compliqué, voire inenvisageable, par conséquent l'accès au statut d'activité devient moins important. Par ailleurs, nous avons aussi vu précédemment que certains jeunes, sans avoir d'orientation MDPH sont déscolarisés à la veille de leur sortie du dispositif. Nous pourrions aussi penser que pour ces jeunes la perspective de l'accès à l'emploi puisse paraître incertaine à cette heure, ce qui ne signifie pas que ces jeunes ne pourraient pas y accéder ultérieurement. Nous pourrions toujours formuler différentes hypothèses pour cette minorité de professionnels qui rejette l'idée de l'importance de travailler à l'âge adulte. Cependant, nous retenons que la valeur du travail à l'âge adulte est quasi unanimement partagée pour notre panel de sujets, ce qui représente un avantage certain pour la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance.

-L'importance d'avoir un métier que l'on aime

Il est important d'avoir un métier que l'on aime dans la vie



L'idée de l'importance d'avoir un métier que l'on aime dans la vie est fortement partagée par l'ensemble des acteurs : parents, jeunes de 15 – 17 ans, AF, EE, Réf ASE et JM. Massivement, ils expriment tous une adhésion totale qui oscille entre 60% et 100%. Nous notons que ce sont les parents et les JM qui nuancent davantage leur adhésion avec un taux plus marqué d'adhésion modérée, 34,3% pour les parents et 23,1% pour les JM. Ainsi, pour les parents, il est plus important de travailler à l'âge adulte ensuite d'avoir un métier que l'on

aime qui est important mais devient secondaire. Pour eux, il est plus important de travailler, ensuite d'aimer le métier que l'on fait.

En résumé, sur notre échelle de rapport au savoir et à l'école, la première valeur partagée et la plus unanimement est la valeur du travail, en lien également avec le fait d'aimer le métier que l'on fait. L'ensemble des acteurs de notre panel y adhèrent. Ensuite, vient l'importance de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison. Celle-ci est un peu moins défendue par les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM. La fonction utilitaire de l'école et le sens intrinsèque des apprentissages montrent des représentations plus disparates. Les parents ont davantage tendance à adhérer à une fonction utilitaire de l'école avant le sens contenu à l'intérieur même de l'action d'apprendre. Le sens intrinsèque des apprentissages est partagé par l'ensemble des groupes de notre panel et un peu plus modérément par les Réf ASE et les EE, les groupes à plus fort capital socio-culturel de notre panel. La valeur du diplôme est également partagée et compte davantage pour les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM. De même, ce sont ces bénéficiaires des services qui adhèrent le plus fortement à l'idée qu'il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie. L'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est diversement appréciée. Elle est plutôt modérément approuvée par les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF et les JM. De l'autre côté, elle est plutôt désapprouvée par les EE les Réf ASE.

A l'inverse, l'importance de faire des études longues et l'importance de finir ses études le plus rapidement sont plutôt des idées rejetées par les groupes de notre panel.

Nous retenons ici que l'importance accordée à l'école vise en premier lieu la recherche d'un bénéfice rapidement mobilisable, à savoir l'insertion professionnelle. Pour les parents, en outre, l'idée de travailler qui est plus défendue que l'idée d'aimer le métier exercé. De plus, comme pour les mères des enfants entrant dans le dispositif, l'école est importante, mais elle est considérée en premier lieu dans sa fonction utilitaire et reste un lieu où on ne s'attarde pas.

Après avoir exploré le rapport au savoir et à l'école de l'ensemble des acteurs de notre panel, nous avons souhaité encore davantage cerner leurs représentations autour de la scolarité, cette fois-ci en explorant ce que signifie pour eux une scolarité réussie.

4.2.3 Qu'est-ce qu'une scolarité réussie selon les acteurs ?

Dès le début de notre étude, la notion de « scolarité réussie » nous interrogeait tant elle nous semblait importante dans notre investigation mais aussi tant elle paraissait difficilement définissable ou plutôt subjectivement définissable. La part de subjectivité contenue dans cette notion a fait que nous n'avons pas employé ce terme avec notre propre

représentation subjective. Pourtant, toute notre étude est traversée par cette idée mais avec le sens que chacun y met lorsqu'il l'interprète. Il nous semblait alors important d'approcher ces représentations de manière systémique.

Nous avons interrogé ce que représentait une « scolarité réussie » pour chacun de nos six groupes d'acteurs. Pour cela, nous avons eu recours à une question ouverte, non plus pour accéder à ces représentations par notre prisme, mais en laissant le champ libre à l'expression des acteurs. Nous avons posé la question : « Pour vous, que signifie une scolarité réussie ? ». Nous avons récolté 264 réponses réparties sur nos 6 échantillons de sujets.

Représentations d'une scolarité réussie selon l'ensemble des acteurs : taux de participation

	Parents	Jeunes 15-17ans	AF	EE	Réf ASE	JM
Effectif	35	81	149	24	15	13
Nb de réponses exprimées	27	70	124	19	14	10
Taux de réponse exprimée	77,1%	86,4%	83,2%	79,2%	93,3%	76,9%

En considérant les réponses exprimées, dans un premier temps, pour avoir une idée générale, nous avons dégagé les champs lexicaux les plus représentés et relevé les occurrences des termes utilisés. Ensuite, nous avons étudié plus en détail chaque réponse car un même terme pouvait renvoyer à différents champs sémantiques, à l'exemple du travail renvoyant aux tâches scolaires et le travail renvoyant à une activité professionnelle. Cette analyse a permis de dégager les thèmes principaux puis les thèmes secondaires.

Dans le tableau suivant, premièrement, verticalement, nous avons classé ces représentations par ordre d'importance systémique en comptabilisant le nombre d'occurrences des thèmes / mots abordés pour l'ensemble des acteurs ici présents. Lorsqu'un thème était représenté par un champ lexical, nous avons tout d'abord indiqué le thème principal, suivi du champ lexical (*en italique*). Nous souhaitons savoir les thèmes les plus importants pour notre système considéré, à savoir les 6 groupes d'acteurs, et dont le total par ligne traduit l'importance systémique du thème répertorié.

Deuxièmement, horizontalement, nous avons noté le pourcentage de ces occurrences à l'intérieur de chaque groupe, distinctement. Cela nous permis de repérer pour quel groupe le thème concerné a plus ou moins de l'importance. Cela nous a aussi permis de repérer les écarts inter-groupes. Nous avons noté les totaux à droite.

Nous ne pouvions indiquer tous les termes utilisés. Ne sont présents que les plus représentés. Les cinq premiers rangs représentent donc les associations les plus citées. Les rangs de 6 à 11 indiquent des associations de moindre importance.

Les discours tenus se trouvent en annexe M.

Représentations d'une scolarité réussie

Rang	Thèmes cités / champs lexicaux	Parents	Jeunes de 15 – 17 ans	AF	EE	Réf ASE	JM	Total
1	Emploi	44,4%	41,4%	37,1%	5,3%	50,0%	50,0%	228,2%
	<i>dont Travail / travailler</i>	25,9%	7,1%	7,3%	0,0%	14,3%	0,0%	54,6%
	<i>Boulot</i>	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	11,4%
	<i>Métier</i>	14,8%	30,0%	21,0%	0,0%	14,3%	20,0%	100,0%
	<i>Profession / professionnelle</i>	0,0%	0,0%	6,5%	0,0%	14,3%	10,0%	30,7%
	<i>Emploi</i>	3,7%	0,0%	0,8%	0,0%	7,1%	10,0%	21,7%
	<i>Autre : CDI, vie active...</i>	0,0%	2,9%	1,6%	5,3%	0,0%	0,0%	9,7%
2	Diplômes	51,9%	45,7%	16,1%	5,3%	28,6%	50,0%	197,5%
	<i>dont Diplômes</i>	51,9%	35,7%	14,5%	5,3%	21,4%	50,0%	178,8%
	<i>Le type de diplôme : brevet, bac, CAP, BTS ; qualifications</i>	0,0%	10,0%	1,6%	0,0%	7,1%	0,0%	18,8%
3	Qualité de vie scolaire (bien-être, épanouissement...)	0,0%	7,1%	31,5%	52,6%	57,1%	10,0%	158,4%
4	Satisfaction du projet professionnel	7,4%	15,7%	17,7%	0,0%	35,7%	40,0%	116,6%
5	Adhésion à la culture scolaire	33,3%	15,7%	6,5%	15,8%	7,1%	20,0%	98,4%
	<i>dont travail / travailler en classe</i>	14,8%	7,1%	2,4%	5,3%	0,0%	10,0%	39,6%
6	Sens pratique / utilitaire de l'acquisition des connaissances	11,1%	31,4%	10,5%	0,0%	14,3%	10,0%	77,3%
7	Acquisition des connaissances	3,7%	0,0%	12,1%	21,1%	7,1%	20,0%	64,0%
8	Perception d'un intérêt futur (sans précision)	0,0%	7,1%	6,5%	10,5%	28,6%	10,0%	62,7%
9	Le plaisir d'apprendre en lui-même	3,7%	2,9%	6,5%	21,1%	7,1%	10,0%	51,2%
10	Satisfaction de l'orientation scolaire	3,7%	7,1%	8,9%	5,3%	7,1%	0,0%	32,1%
11	Relations satisfaisantes avec les pairs	0,0%	1,4%	2,4%	5,3%	0,0%	10,0%	19,1%

La première remarque que nous pouvons formuler est la grande hétérogénéité des représentations d'une scolarité réussie selon les perspectives de nos six groupes d'acteurs considérés. Ainsi, le caractère polysémique de la notion de « réussite scolaire » en fonction de la source considérée appelle la nécessité de précision lorsque nous employons cette notion.

Le lien le plus significatif que nous relevons en cumulant les taux de réponse des différents groupes considérés est celui entre scolarité réussie et emploi, quand bien même celui-ci admet de grands écarts entre les différents groupes d'acteurs. Ce sont les bénéficiaires des services qui s'expriment le plus en faveur de ce lien, c'est-à-dire les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM avec un total de 135,8% sur les 228,2%. Le milieu de suppléance représente 92,4% sur les 228,2% total où seulement 5,3% des EE s'expriment en faveur de ce lien. Nous voyons apparaître en première instance l'école dans sa fonction de permettre aux individus de trouver une place dans la société mais diversement considérée par les acteurs.

Ensuite, vient le lien entre scolarité réussie et diplôme, avec là encore une nette opposition entre les bénéficiaires des services avec 147,6% qui se prononcent en faveur de ce lien et le milieu de suppléance qui ne représente que 50% sur les 197,5% total.

A l'inverse, c'est la qualité de vie scolaire (bien-être, épanouissement) qui est reliée à une scolarité réussie en premier lieu pour le milieu de suppléance soit à 141,2% contre seulement 17,1% pour les bénéficiaires des services sur les 158,4% total. La qualité de vie scolaire est complètement absente des liens que les parents font avec une scolarité réussie, ce qui rejoint la fonction plutôt utilitariste de l'école des parents que nous avons vue sur notre échelle du rapport au savoir et à l'école.

Le lien entre une scolarité réussie et la satisfaction d'un projet professionnel ou encore l'adhésion à la culture scolaire sont aussi représentés mais plus faiblement. S'agissant de l'adhésion à la culture scolaire, il n'est pas étonnant que ce sont les parents qui s'expriment le fortement en cette faveur avec 33,3% d'entre eux, eux qui avaient tant de difficulté à l'entrée du dispositif de placement à faire adhérer leurs enfants à cette culture.

Pour les réponses secondaires, nous pouvons faire quelques remarques. Pour 4/124 des AF, nous avons relevé le lien entre une scolarité réussie et l'acquisition de savoirs fondamentaux : « lire, écrire, compter » et pour 1/124 un lien assez proche que celui que nous venons d'énoncer mais sans le « compter ». Même s'il s'agit de représentations isolées, nous pouvons considérer que ces faibles attentes envers la scolarité participent à valider le constat général de la faiblesse de la scolarité en protection de l'enfance que nous avons présenté au début de notre recherche.

Chez les Réf ASE, le terme de « citoyen » apparaît en lien avec la scolarité réussie. Ce terme ne figure dans aucun autre groupe. C'est un terme que nous retrouvons dans le Code de l'éducation.

En étudiant les réponses plus finement, nous relevons également une hétérogénéité des représentations à l'intérieur même d'un groupe constitué. Par exemple, pour une AF, une scolarité réussie signifie au minimum l'obtention du brevet des collèges quand pour une autre c'est au minimum l'obtention du bac (elle n'a pas précisé général ou professionnel). Quoiqu'il en soit, le seuil minimum d'obtention de diplôme est variable d'un professionnel à l'autre. Cela appuie la singularité d'un hébergement qui va au-delà du type d'hébergement mais qui est lié également aux représentations et pratiques propres du professionnel assurant la suppléance.

Dans le prolongement de ce que nous avons déjà observé jusqu'à présent concernant les différences relatives à l'intérieur même des cadres d'hébergement proposés en situation de suppléance, ici, nous voyons aussi une différence des représentations des AF et EE. Pour les AF, une scolarité réussie rimerait en premier lieu avec un emploi dans l'avenir, puis une qualité de vie scolaire, ensuite la satisfaction du projet professionnel, et un diplôme. Pour les EE, ce serait tout d'abord une qualité de vie scolaire, suivie de l'acquisition des connaissances et du plaisir d'apprendre en lui-même et de l'adhésion à la culture scolaire. Ces différences de représentations des professionnels accompagnant la scolarité de l'enfant au quotidien participent aussi à façonner les parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance.

Le lien avec la longueur des études ou un niveau de diplôme donné est quasiment absent des réponses. De toutes nos sources, seul un JM parle de l'accès aux études supérieures et un jeune de 15 – 17 ans parle de BTS. Cela rejoint également nos résultats dans le rapport au savoir et à l'école où les acteurs n'accorderaient majoritairement pas d'importance à la longueur des études.

Il apparaît alors très clairement que, chez l'ensemble des acteurs interrogés, aussi bien pour les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM que pour le MS, à savoir les AF, les EE et les Réf ASE, la notion d'une scolarité réussie n'est pas reliée à la longueur des études ou encore l'accès aux études supérieures. Cette représentation partagée concorde avec la faible importance accordée à la réalisation d'études longues étudiée dans notre partie « rapport au savoir et à l'école ».

Si nous considérons l'accès à l'emploi, puis l'accès à un diplôme, qui sont les deux premières idées reliées à une scolarité réussie pour les six groupes d'acteurs ici considérés, et que nous les mettons en perspective avec les constats mentionnés par les études réalisées

concernant la difficulté d'insertion professionnelle pour les jeunes après leur sortie du dispositif de placement, finalement le nombre de jeunes sortant du dispositif de placement pouvant estimer qu'ils ont eu une scolarité réussie selon leurs représentations devient relatif.

En résumé, l'étude systémique de la notion de « scolarité réussie » a mis en avant une hétérogénéité des représentations associées chez les acteurs de notre panel. Néanmoins, deux associations se dégagent très nettement des autres, à savoir le lien entre scolarité réussie et l'accès à l'emploi, puis en second lieu le lien entre scolarité réussie et diplôme. Nous voyons ainsi apparaître dans ces associations la fonction de l'école qui est de permettre aux individus de trouver une place dans la société par les qualifications qu'elle dispense (Dubet, 2009 ; Vallet, 2016). Le lien avec la qualité de vie scolaire (bien-être, épanouissement...) apparaît principalement chez le MS et est quasiment absent chez les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM. Cela rejoint la fonction plutôt utilitariste que les parents avaient précédemment exprimée. Il apparaît également très clairement que, chez l'ensemble des acteurs interrogés, aussi bien pour les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM que pour le MS, à savoir les AF, les EE et les Réf ASE, la notion d'une scolarité réussie n'est pas reliée à la longueur des études ou encore l'accès aux études supérieures. De plus, nous avons aussi repéré des différences de représentations chez les acteurs et notamment en ce qui concerne les AF et EE, ce qui a amené à souligner une fois de plus la singularité d'un hébergement en protection de l'enfance qui va au-delà du type d'hébergement mais qui est lié également aux représentations et pratiques propres du professionnel assurant la suppléance.

Au début de notre recherche, nous interrogeons sur la faible représentativité des jeunes ayant eu un parcours de placement dans de longues études. Les études réalisées montrent qu'ils sont environ 8 à 13% à accéder aux études supérieures. Nous souhaitons savoir comment les acteurs ici concernés se représentaient cette situation et comment ils pouvaient l'expliquer.

4.2.4 L'accès aux études supérieures

Pour les représentations liées à l'accès aux études supérieures, nous avons ici considéré quatre sources de données : les AF, les EE, les Réf ASE et les JM. En ayant pris soin au préalable de leur faire préciser leurs estimations de la représentativité des jeunes du dispositif ASE dans les études supérieures, nous avons ensuite cherché à savoir comment chacun d'entre eux expliquait cette situation, comment chacun percevait son action en relation avec celles des autres et s'agissant de son éventuelle participation au constat réalisé.

4.2.4.1 L'accompagnement de jeunes vers des études supérieures, une pratique isolée en protection de l'enfance

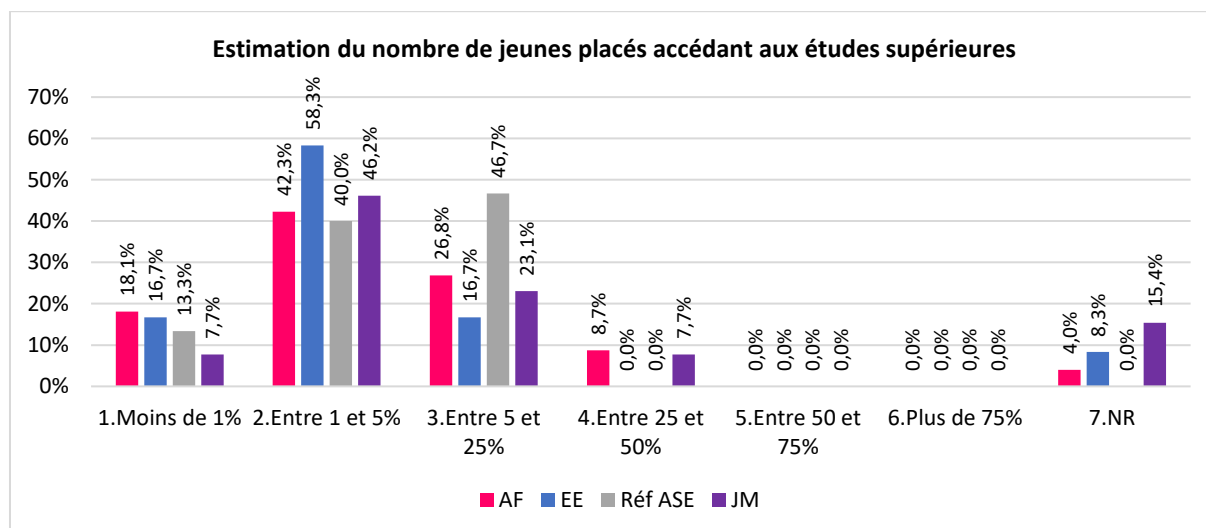
Pour commencer, nos résultats montrent qu'au cours de toute leur carrière professionnelle, 81,9% des AF et 78,3% des EE n'ont jamais accompagné de jeunes du dispositif de placement vers des études supérieures. 10,7% des AF et 8,7% des EE ont accompagné un jeune vers des études supérieures. 8,6% des éducateurs et 4,7% des AF ont accompagné deux à trois jeunes vers des études supérieures. Nous pouvons retenir qu'au cours de leur carrière professionnelle, seuls environ 20% des AF et EE ont accompagné au moins un jeune du dispositif de placement vers des études supérieures. Nous pouvons reprendre les durées de carrière professionnelle. 21,5% des AF et 41,7% des EE ont moins de 5 années d'ancienneté dans la profession ; 59,1% des AF et 37,5% des EE ont entre 6 et 20 d'années d'ancienneté, enfin 19,5% des AF et 20,8% des EE ont 21 années d'ancienneté ou plus dans la profession.

Ainsi, accompagner un jeune vers des études supérieures reste donc une pratique isolée et peu fréquente en protection de l'enfance puisque ces données concernent les deux principaux modes d'hébergement et pour toute la durée des carrières des professionnels. Partant de là, nous avons ensuite cherché à savoir à combien ces acteurs estimaient la représentativité des jeunes accueillis en protection de l'enfance dans les études supérieures.

4.2.4.2 L'idée partagée d'une faible représentativité des jeunes du dispositif de placement accédant aux études supérieures

Nous avons demandé aux AF, EE, Réf ASE et JM à combien ils estimaient le pourcentage de jeunes placés à l'ASE qui accèdent aux études supérieures.

Estimation du nombre de jeunes accédant aux études supérieures



Lorsque nous demandons aux AF, EE, Réf ASE et JM d'estimer selon eux le taux de jeunes accueillis par l'ASE accédant aux études supérieures, ce taux dépasse assez rarement les 25% et tourne majoritairement entre 1 et 5%. Les plus optimistes sont les Réf ASE.

Ces estimations sont supérieures à l'expérience vécue dans ce domaine par les AF et EE en comparaison de ce que nous avons décrit précédemment. C'est comme si les acteurs considéraient que ces orientations ont cours mais davantage en dehors de leur cadre d'hébergement pour le milieu de suppléance et en dehors de leur propre situation pour les JM. En d'autres termes, les AF et EE pensent que cela se fait mais chez les autres. Cet « enjolivement » de la réalité ou la tendance à surestimer le positif, que nous avons aussi repéré lorsque nous avons demandé aux professionnels d'estimer la qualité de l'information relative à la scolarité dans les dossiers administratifs, nous amène à penser que les acteurs pourraient dresser un tableau un peu plus avantageux que la situation réelle, ce qui pour nous participe à minimiser la situation ou à occulter les inégalités attestées par l'état de la recherche. En effet, dans les études réalisées, le taux de jeunes du dispositif ASE accédant aux études supérieures dépasse rarement les 13% (La Direction Générale de la cohésion sociale / Asdo, 2020 ; Abassi, 2020).

Considérant cette estimation d'une faible représentativité des jeunes du dispositif ASE accédant aux études supérieures, nous avons exploré comment ces quatre groupes d'acteurs en percevaient les causes.

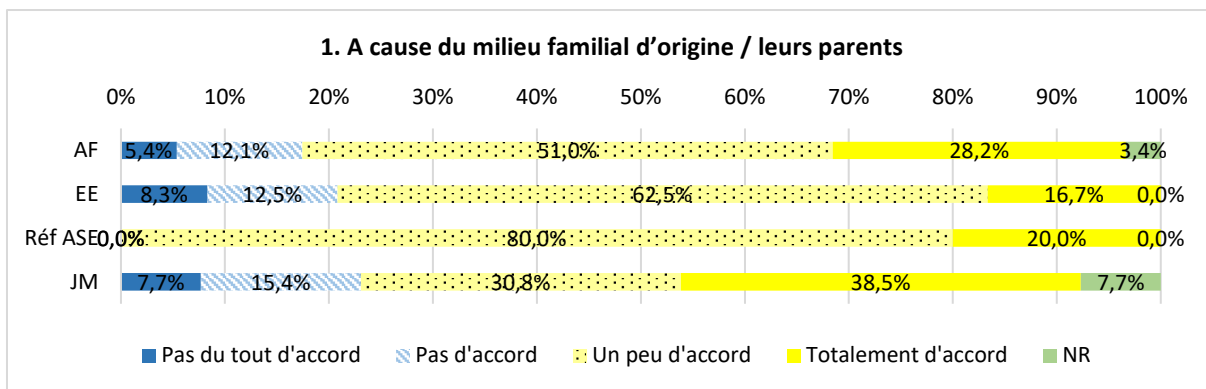
4.2.4.3 Attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des enfants placés dans les études supérieures

Suivant notre cadre explicatif des inégalités scolaires, nous avons souhaité explorer l'attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des enfants placés dans les études supérieures selon quatre localisations à savoir, le milieu d'origine de l'enfant accueilli, l'enfant lui-même, la mesure de placement et l'école. Nous leur avons posé la question : Selon-vous, pourquoi tous les enfants placés à l'ASE n'accèdent-ils pas tous aux études supérieures ?

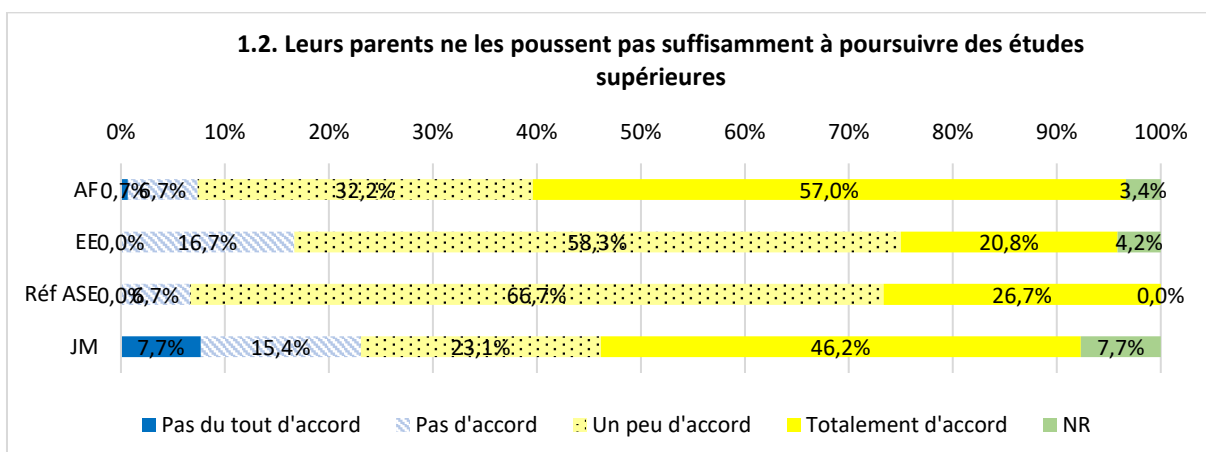
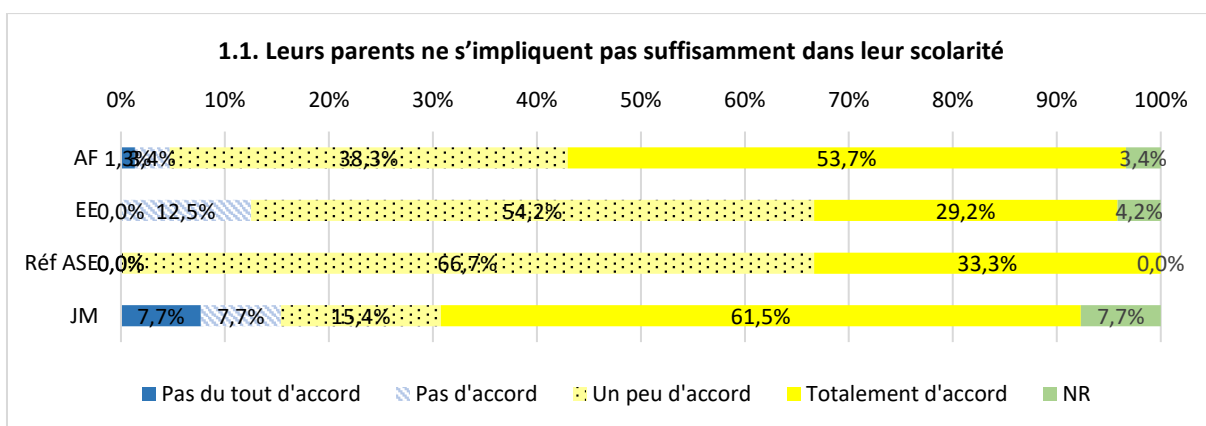
4.2.4.3.1 Le milieu d'origine

Ici, nous avons retenu trois items d'attribution de causes :

1. A cause du milieu familial d'origine / leurs parents.
 - 1.1. Leurs parents ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.
 - 1.2. Leurs parents ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.



Les AF, EE, Réf ASE situent majoritairement modérément les causes de la faible représentativité des enfants placés dans les études supérieures dans le milieu d'origine de celui-ci. Les JM situent plus fortement ces causes ici avec 38,5% à être totalement d'accord.



C'est moins le milieu d'origine en lui-même que les comportements des parents que les AF, EE, Réf ASE et JM ciblent comme un facteur explicatif de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. Les AF et les JM sont

majoritairement totalement d'accord avec cette idée. Les EE et Réf ASE adhèrent majoritairement modérément à cette idée.

4.2.4.3.2 L'enfant lui-même

Ici, nous avons retenu cinq items d'attribution de causes :

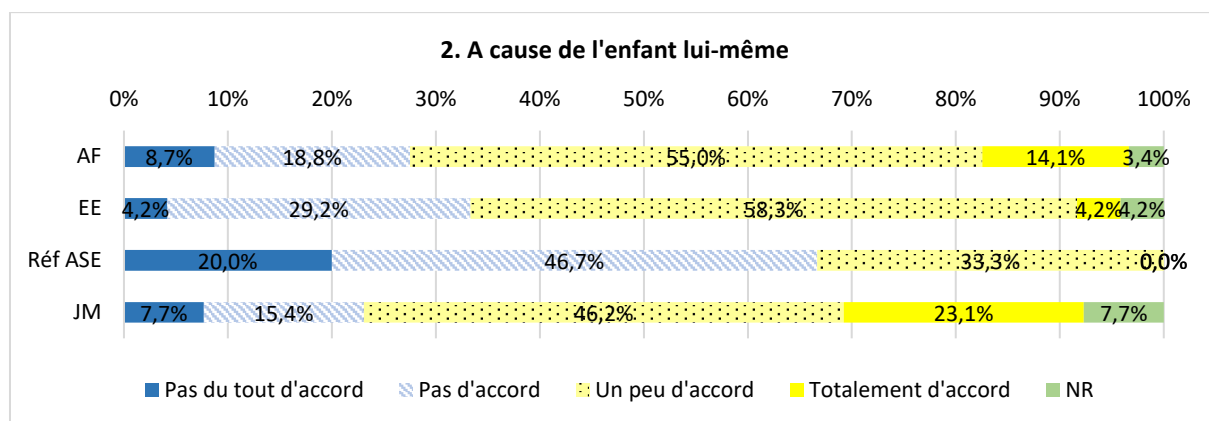
2. A cause de l'enfant lui-même.

2.1. Les enfants placés ont des difficultés pour apprendre à l'école.

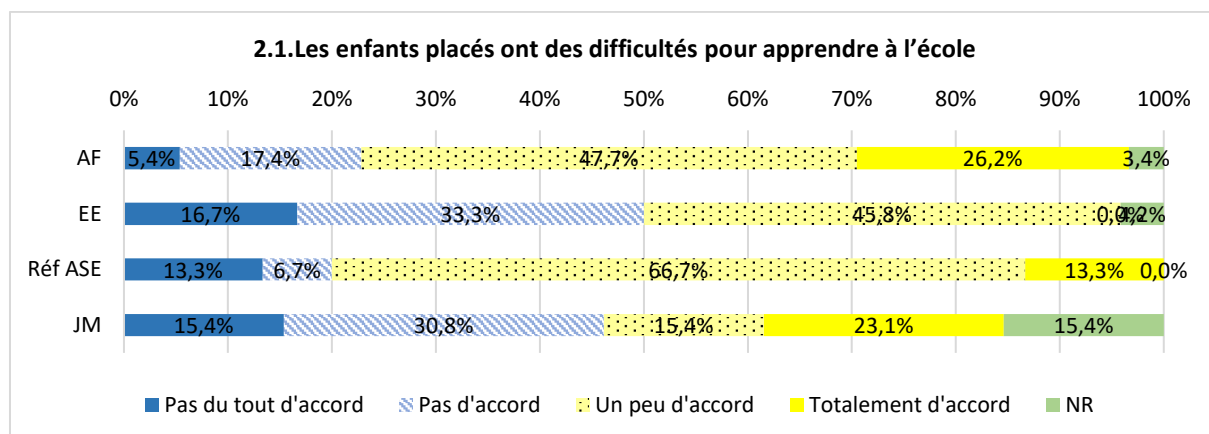
2.2. Les enfants placés n'ont pas de parcours scolaires suffisamment bons pour aller vers des études supérieures.

2.3. Les enfants placés ne sont pas motivés dans leur scolarité.

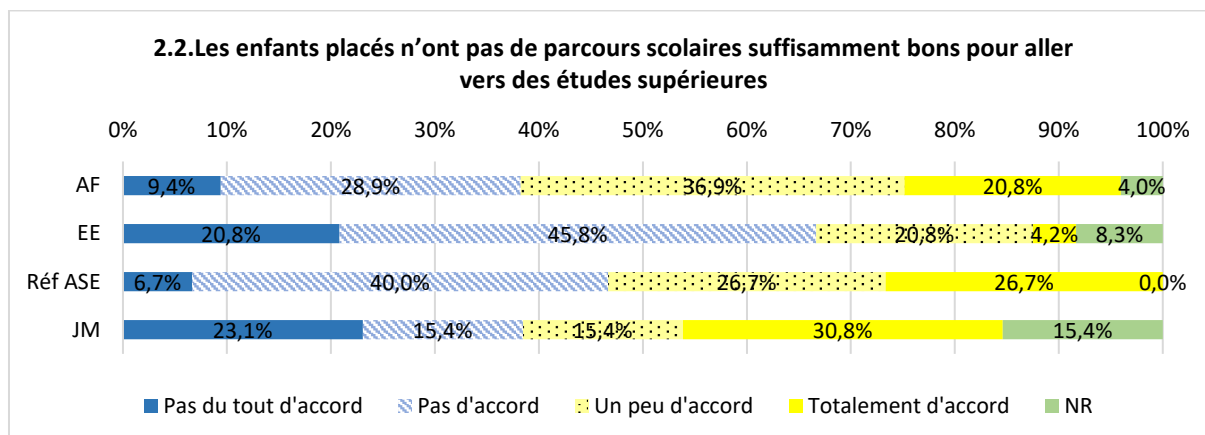
2.4. Les enfants placés refusent l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité.



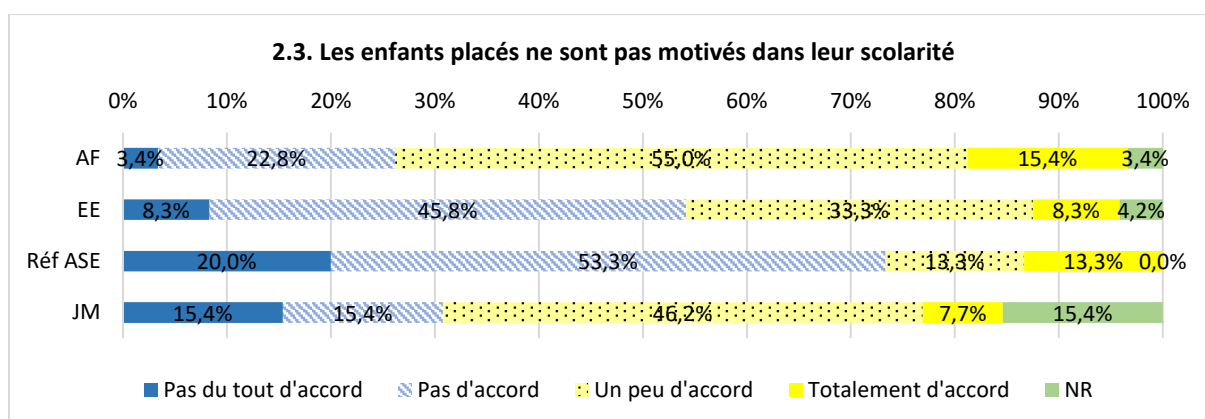
L'implication des enfants eux-mêmes dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures est majoritairement modérément considérée par les AF, EE et JM, à l'exception des Réf ASE qui la rejettent à 66,7%.



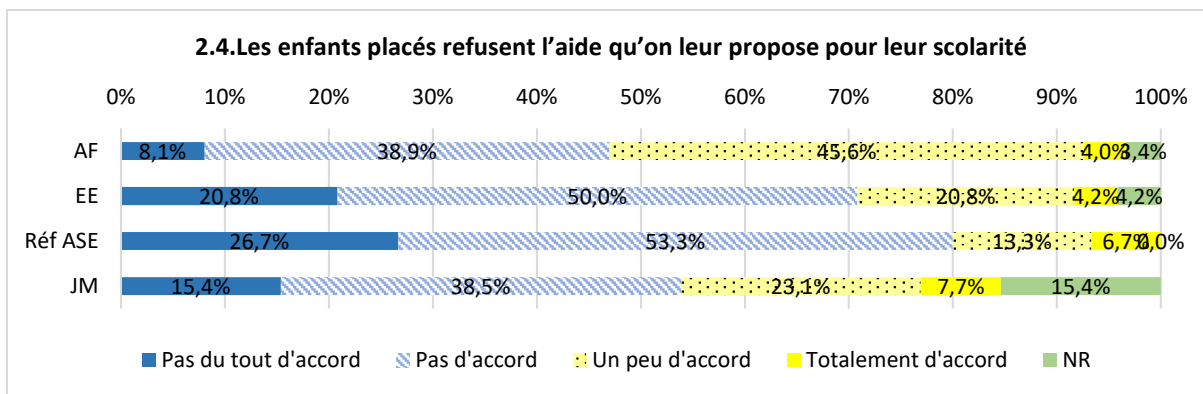
La majorité des Réf ASE et des AF considèrent plutôt modérément que les enfants placés ont des difficultés pour apprendre à l'école. Les EE quant à eux rejettent plutôt cette idée alors que les JM restent partagés.



57,7% des AF, 53,4% des Réf ASE et 46,2% des JM sont plutôt à totalement d'accord avec l'idée que les enfants placés n'ont pas de parcours scolaires suffisamment bons pour s'orienter vers des études supérieures. A l'inverse, 2/3 des EE rejettent cette idée, ce qui est surprenant lorsque les études montrent que les enfants en établissement ont de moins bons parcours que ceux accueillis dans le cadre familial. Quoi qu'il en soit, les AF, Réf ASE et les JM reconnaissent dans la qualité des parcours scolaires des enfants un frein à l'accès aux études universitaires.



Si 70,4% des AF et 50,3% des JM considèrent plutôt à totalement que les enfants placés ne sont pas motivés dans leur scolarité, à l'inverse, ce sont 54,1% des EE et 73,3% des Réf ASE qui rejettent cette idée.



53,9% des JM, 70,8% des EE, 80% des Réf ASE désapprouvent l'idée que les enfants placés refusent l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité. A l'inverse, 45,6% des AF approuvent plutôt cette idée mais modérément.

Concernant l'implication de l'enfant placé lui-même dans les causes de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures, les avis sont plus partagés. Si les AF ont un peu plus tendance à considérer cette implication, elle est toutefois rejetée du côté des JM, des EE et encore plus fortement pour les Réf ASE.

Les avis des EE se rapprochent des avis des Réf ASE. Les AF et les EE, les professionnels chargés d'accompagner l'enfant au quotidien, ont des représentations assez différentes concernant l'implication de l'enfant lui-même dans cette explication, ce qui différencie une nouvelle fois les cadres d'hébergement.

Les Réf ASE reconnaissent certes les difficultés d'apprentissage des enfants à l'école et la faiblesse de leurs parcours scolaires tout en les considérant comme motivés dans leur scolarité et acceptant l'aide qu'on leur propose.

Pour les JM, les enfants placés participent à l'explication de cette faible représentativité. Selon eux, ce sont plutôt des enfants en difficulté d'apprentissage à l'école, ayant des parcours scolaires pas suffisamment bons pour aller vers des études supérieures, n'étant plutôt pas motivés dans leur scolarité, toutefois ne refusant pas l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité.

4.2.4.3.3 La mesure de placement

Ici, nous avons retenu cinq items d'attribution de causes :

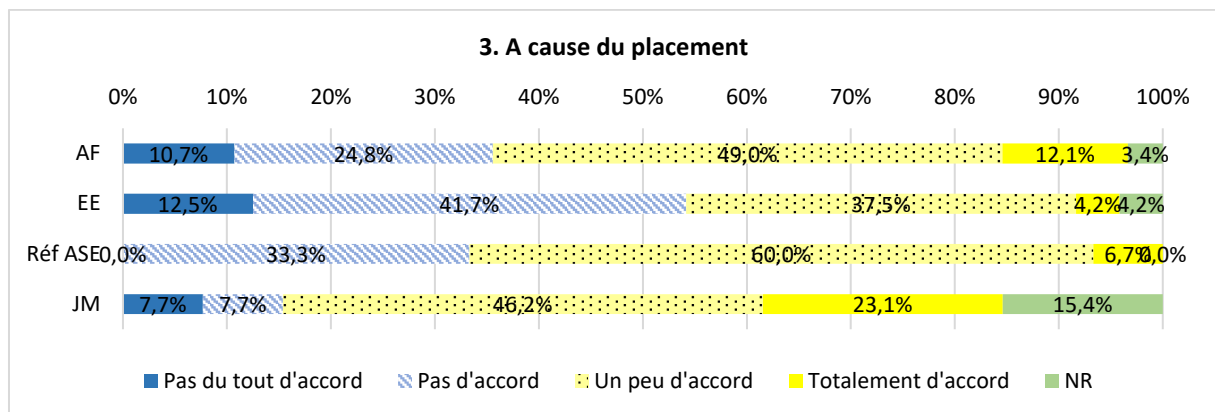
3. A cause du placement.

3.1. Les professionnels du placement ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.

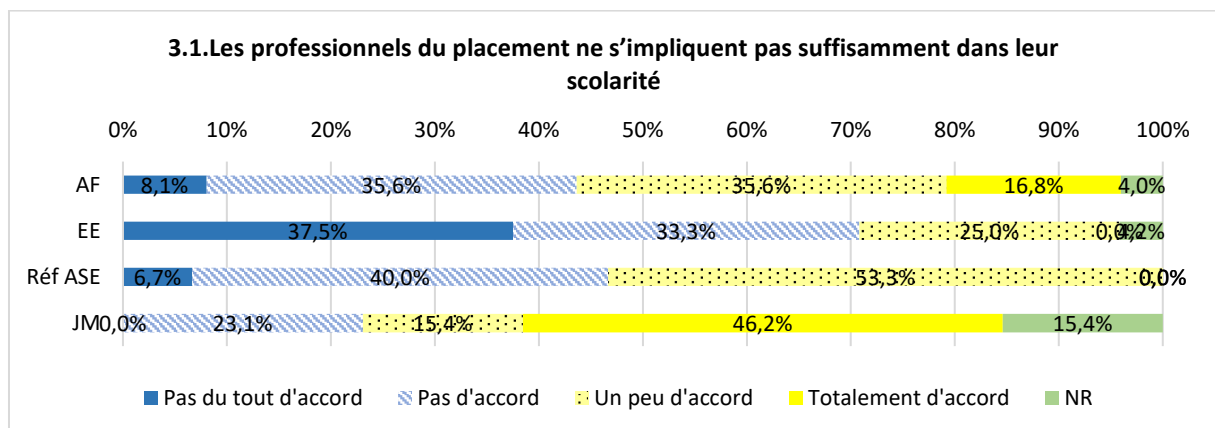
3.2. Les professionnels du placement ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.

3.3. Le dispositif de placement ASE ne favorise pas la poursuite d'études supérieures.

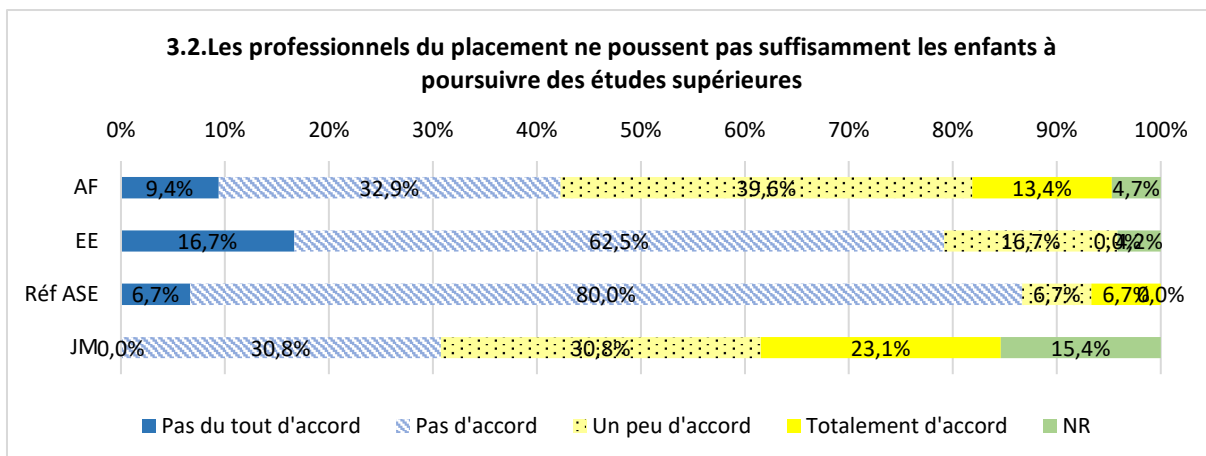
3.4. Suite au placement, les enfants n'arrivent plus à se concentrer pour apprendre.



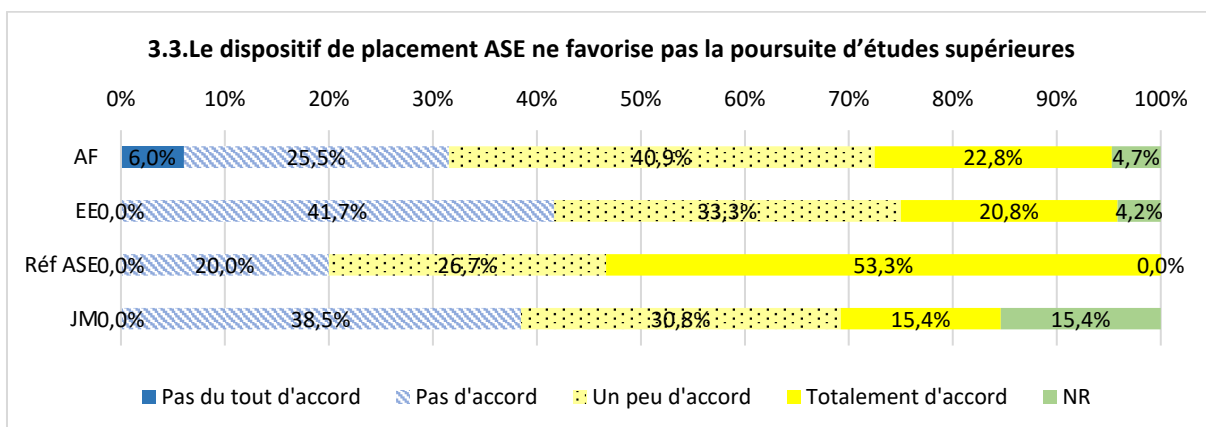
61,1% des AF, 66,7% des Réf ASE et 69,3% des JM considèrent la mesure de placement plutôt à totalement comme un facteur explicatif de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. La modalité « Totalelement d'accord » reste peu représentée parmi eux. A l'inverse, 54,2% des EE réfutent cette idée.



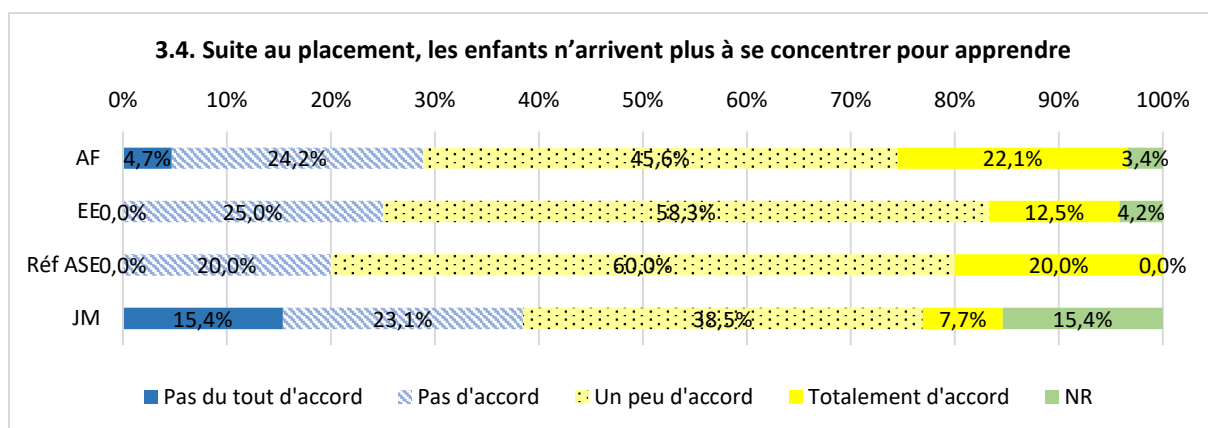
Concernant l'implication des professionnels du placement comme explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures, les avis divergent. Lorsque 46,2% des JM considèrent totalement cette implication insuffisante, les AF et les Réf ASE sont plus modérés et la considèrent plutôt insuffisante. A l'inverse, 70,8% des EE ne sont pas d'accord avec cette idée écartant majoritairement l'implication des professionnels du placement dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures.



Ici encore, les avis divergent. 53% des AF et des JM estiment plutôt à totalement que les professionnels du placement ne poussent pas suffisamment les enfants à poursuivre des études supérieures. Les EE et les Réf expriment un vif rejet de cette idée où 79% des premiers et 86,7% des seconds ne sont pas d'accord.



Nos quatre groupes d'acteurs sont majoritairement plutôt à totalement d'accord avec l'idée que le dispositif de placement à l'ASE ne favorise pas la poursuite d'études supérieures. Ici, ce sont les Réf ASE qui soutiennent le plus fortement cette idée avec 53,3% à être totalement d'accord.



De même, la majorité de nos quatre groupes d'acteurs, soit 67,7% des AF, 70,8% des EE, 80% des Réf ASE et 46,2% des JM, estiment modérément à totalement que suite au placement, les enfants n'arrivent plus à se concentrer pour apprendre, reconnaissant les effets du placement sur la concentration des enfants dans les apprentissages. Néanmoins, cette représentation est majoritairement exprimée sous la modalité modérée.

Ainsi, de manière générale, majoritairement, les AF, les Réf ASE et les JM estiment que la mesure de placement est impliquée dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. Les EE, quant à eux, ont plutôt tendance à rejeter cette idée, surtout lorsqu'il s'agit du comportement des professionnels.

4.2.4.3.4 L'école

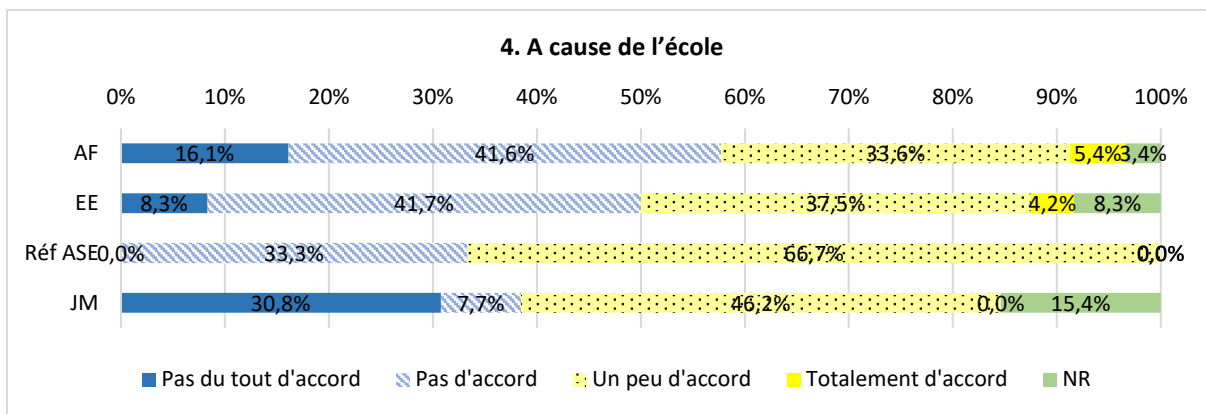
Ici, nous avons retenu quatre items d'attribution de causes :

4.A cause de l'école.

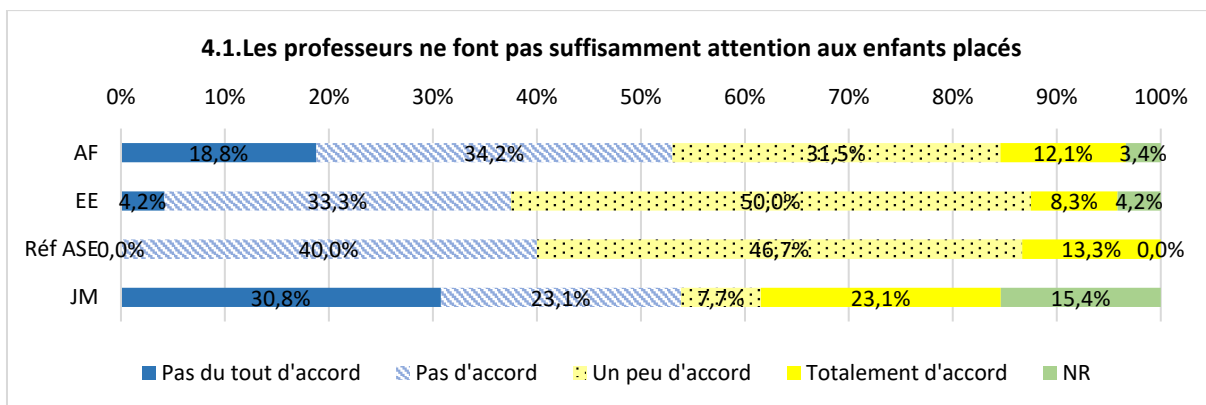
4.1. Les professeurs ne font pas suffisamment attention aux enfants placés.

4.2. Les lieux des formations supérieures sont trop éloignés.

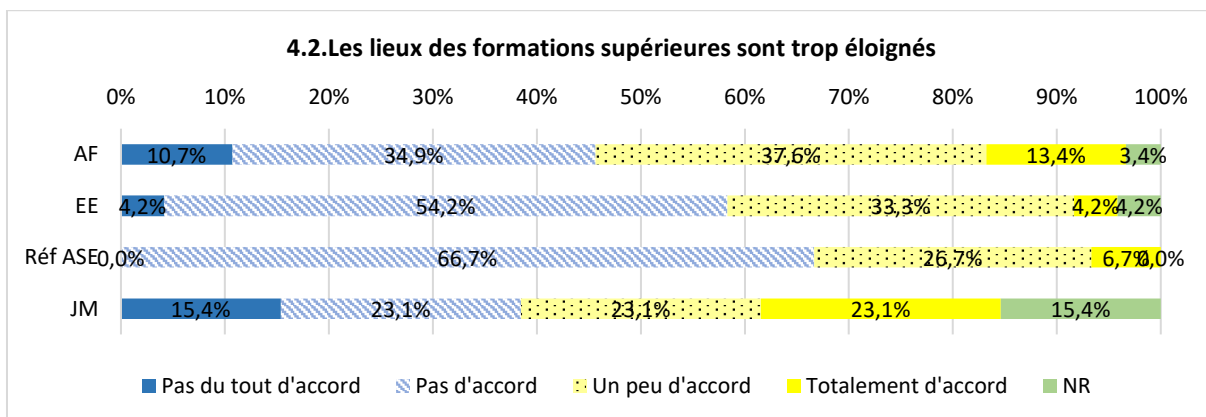
4.3. Les coûts des formations supérieures sont trop élevés.



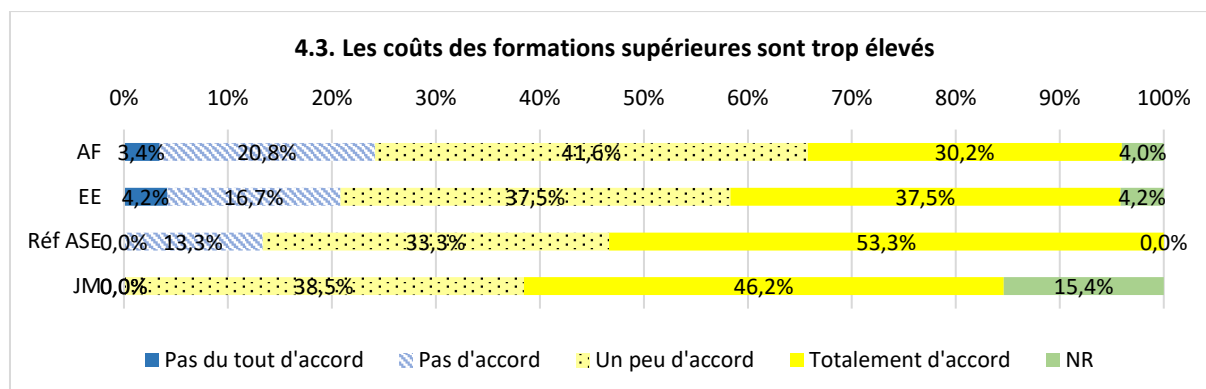
66,7% des Réf ASE et 46,2% des JM estiment que l'école est modérément impliquée dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. 57,7% des AF et 50% des EE désapprouvent cette idée.



Lorsque les EE et les Réf ASE estiment que les professeurs ne font pas suffisamment attention aux enfants placés, les AF et les JM estiment plutôt le contraire. Une fois de plus, les avis divergent.



Lorsque majoritairement les AF et les JM estiment plutôt que les lieux des formations sont trop éloignés, majoritairement les EE et les Réf ASE estiment le contraire. Selon ces derniers, la distance géographique des lieux de formations ne semble pas ou moins constituer une difficulté dans les parcours scolaires des jeunes.



Majoritairement les quatre groupes d'acteurs s'accordent à penser que les coûts des formations supérieures sont trop élevés, plutôt modérément pour les AF et EE et plutôt fortement pour les Réf ASE et les JM.

Les quatre groupes interrogés s'accordent à considérer une implication modérée de l'école dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. Toutefois, les avis divergent selon les items considérés. Néanmoins, ce sont surtout les coûts des formations qui sont évoqués comme facteur explicatif.

Dans cette sous-partie, nous avons exploré l'attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des enfants placés dans les études supérieures.

En premier lieu, nous observons des avis plutôt modérés pour nos quatre groupes étudiés, hormis pour l'implication du comportement des parents des enfants et des jeunes dans lesquels les répondants reconnaissent un facteur explicatif de poids ainsi que pour les coûts de formation. Ensuite, les EE et les Réf ASE sont les deux groupes qui rejettent le plus les causes proposées pour expliquer la situation étudiée. Nous nous interrogeons sur cette proximité des représentations. Est-ce que c'est parce ils ont des cursus de formation proches pour la majorité d'entre eux ? Parce que dans les faits, ils occupent des places différentes. Lorsque les EE sont attachés à la prise en charge au quotidien de l'enfant, les Réf ASE sont plutôt attachés à une gestion administrative et éducative mais moins dans une prise en charge au quotidien. Ici encore, nous observons des différences dans les représentations des AF et EE. Les AF et JM partagent des représentations qui se rapprochent. Après cette vue d'ensemble, nous pouvons analyser de plus près ces représentations.

Nous observons que la première localisation des causes de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures par le milieu de suppléance et les JM est attribuée au milieu d'origine du jeune et surtout aux pratiques parentales. Les AF et les JM considèrent majoritairement que les parents des enfants ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité et ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures. Les EE et les Réf ASE, tout en adhérant également à ces idées, restent néanmoins plus modérés.

En reconnaissant cette extériorité des causes à eux-mêmes, nous comprenons, pour nos quatre groupes d'acteurs ici présent, une certaine reconnaissance de leur faible pouvoir d'agir dans le sens où ils estiment que les enfants manquent de cette implication parentale qui reste en dehors de leur champ d'influence. C'est aussi reconnaître leur faible degré de responsabilité dans ce résultat.

La perception de l'implication de l'enfant lui-même est mitigée. Ce sont les EE et les Réf ASE qui défendent le plus farouchement les enfants placés en éloignant leur implication dans l'explication de la très faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. Ces deux groupes de professionnels adoptent une posture défensive à l'égard des jeunes accueillis en minimisant leur poids d'acteur dans le constat réalisé. Pourtant, les théories explicatives des inégalités scolaires (Perrenoud, 1994/2003 ; Terrail, 2002 ; Poullaouec, 2010 ; Potin, 2013 ; Dubet & Martuccelli, 1996...) et les études réalisées sur la scolarité des enfants placés ont introduit l'idée de l'implication de l'enfant dans la construction de son parcours scolaire (Mouhot, 2001 ; Frechon, 2003 ; Crost et al., 2009 ; E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017). Il semble que c'est une idée difficile à exprimer.

Les EE rejettent majoritairement l'idée que les enfants placés auraient des difficultés pour apprendre à l'école, que les enfants placés n'auraient pas de parcours scolaires suffisamment bons pour se diriger vers des études supérieures, que les enfants placés ne seraient pas motivés dans leur scolarité. Les représentations des EE pour ces deux premiers items dénotent avec les études réalisées qui soulignent le caractère déficitaire des parcours scolaires des enfants placés et encore plus lorsqu'ils relèvent de l'hébergement en établissement (Frechon, 2003 ; Mainaud, 2013...). Nous comprenons ici les effets de l'habitude des EE à ces parcours déficitaires ce qui les amèneraient à ne plus les voir. Pour autant, ils connaissent l'état de ces situations car précédemment nos résultats ont montré que les EE estimaient le niveau scolaire des enfants accueillis majoritairement moyen à faible. Il paraît compliqué de se diriger vers des études supérieures avec cette estimation. Pour Denecheau et Blaya (2013), il y a dans les établissements une modification de la conception de la norme scolaire où les difficultés scolaires sont considérées comme normales et

attendues. Or ici, pour pouvoir infléchir une situation, il faut déjà commencer par reconnaître l'état de la situation comme un état à faire évoluer.

De l'autre côté, les AF et les JM reconnaissent majoritairement l'implication de l'enfant placé lui-même dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. Cette reconnaissance reste modérée.

Concernant l'implication du placement dans l'explication de la très faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures, nous avons considéré deux aspects, tout d'abord le placement en tant que dispositif, puis le placement au travers des pratiques des professionnels.

Lorsqu'il est mentionné, c'est d'abord le dispositif en lui-même qui est visé et moins les pratiques des professionnels du placement. Les EE et les Réf ASE rejettent vivement les pratiques professionnelles comme explication, les causes sont situées en dehors de l'action des professionnels, alors que les AF et les JM considèrent l'implication des professionnels. Comme nous l'avons décrit précédemment, situer les causes en dehors des pratiques professionnelles, c'est aussi en tant que professionnel se dire qu'ils n'ont pas de marge de manœuvre dans cela. Inscrire la cause en dehors d'eux-mêmes c'est aussi pour les professionnels diminuer leur degré de responsabilité dans le constat fait. Or, les études réalisées montrent que les EE participent à l'évolution des trajectoires scolaires par exemple en nourrissant de faibles attentes scolaires vis-à-vis des enfants accueillis (Denecheau, 2013 ; Denecheau & Blaya, 2014). Nous pourrions ainsi penser que finalement les EE s'habituent à ces faibles attentes qui ne sont plus perçues comme « faibles » et donc pas reconnues comme telles, comme Denecheau et Blaya (2013) l'ont mis en avant en disant que les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues.

Concernant l'école dans son implication dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures, les avis restent partagés. L'implication de l'école dans la construction des inégalités scolaires est peu perçue par les acteurs. Est-ce une question de confiance en l'école ? Une façon de ne pas remettre en question cette institution ? Quoi qu'il en soit, ne pas percevoir cette implication participe aussi à valider son action car les théories explicatives des inégalités scolaires appuient inmanquablement la participation de l'école dans le renforcement de ces inégalités.

Les AF et les JM rejettent plutôt l'idée que les professeurs manqueraient d'attention envers les enfants placés alors que les Réf ASE et les EE seraient plutôt d'accord avec cette idée. La distance géographique des lieux de formations semble moins constituer une difficulté pour les EE et les Réf ASE que pour les AF et les JM. La question des coûts des formations comme participant à expliquer la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement

ASE dans les études supérieures rassemble les quatre groupes qui la considèrent. A cela, nous rajouterons que ne constitue de frein que les ressources financières que les acteurs mobilisent ou peuvent mobiliser et nous avons vu avec nos résultats précédents que les ressources financières attribuées aux prises en charge des études des jeunes par l'ASE restent relativement difficilement accessibles. Par conséquent, l'aspect financier a son importance dans les projets d'orientation.

Ainsi, cette étude de l'attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures met à jour des attributions différenciées selon les acteurs. Nous observons que la première localisation des causes est attribuée au milieu d'origine du jeune et surtout aux pratiques parentales par le milieu de suppléance et les JM. C'est aussi par-là reconnaître ces causes en dehors d'eux-mêmes.

L'implication de l'enfant placé lui-même est quant à elle diversement appréciée. Si les AF et les JM ont un peu plus tendance à considérer cette implication, elle est rejetée du côté des EE et encore plus fortement pour les Réf ASE. Il semble que c'est une idée difficile à exprimer pour les acteurs ou de le reconnaître.

De manière générale, majoritairement, les AF, les Réf ASE et les JM estiment que la mesure de placement est impliquée dans cette explication. Les EE, quant à eux, ont plutôt tendance à rejeter cette idée. C'est d'abord le dispositif en lui-même qui est visé et moins les pratiques des professionnels du placement. C'est aussi une façon de ne pas reconnaître leur action dans ce résultat ou leur degré de responsabilité dans le constat fait.

Les quatre groupes interrogés s'accordent à considérer une implication modérée de l'école dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures. C'est surtout le coût des formations qui est relevé comme un facteur explicatif. Ainsi, le fait de ne pas percevoir davantage l'implication de l'école participe aussi à valider son action dans la construction des inégalités.

Afin de compléter ces attributions causales, nous pouvons étudier de plus près nos trois situations d'enquête qualitative de jeunes ayant accédé aux études supérieures. Nous essaierons d'identifier les traits communs ou au contraire ce qui diffère d'une situation à l'autre. Les synthèses des entretiens individuels se trouvent en annexe L.

4.2.4.4 La nécessité d'un fort engagement

Synthèse de l'enquête qualitative

	Manon	Erwan	Camille
Milieu d'origine	<p>N'a plus de contact avec ses parents</p> <p>Pas d'attache affective</p> <p>Parents décédés depuis plusieurs années</p> <p>Pas d'indication de maltraitance</p>	<p>Instabilité géographique avant le placement, négligences</p> <p>Père absent, mère au chômage</p> <p>Maltraitance, répercussions encore présentes aujourd'hui</p>	<p>Contact avec ses parents au cours du placement</p> <p>Maltraitance avant et pendant le placement</p> <p>Carences éducatives, négligences lourdes avant le placement</p> <p>Parents avec de grosses difficultés : psychopathologies, alcoolisation, milieu très défavorisé</p> <p>Relation affective très compliquée avec ses parents : partagée entre désirs et refus de les voir</p>
Le jeune majeur	<p>Dit ne pas avoir souffert d'être une enfant placée</p> <p>Sécurité affective</p> <p>Confiance en l'avenir</p> <p>Pense que les enfants placés ne réussissent pas un peu à cause d'eux-mêmes, de leur volonté</p>	<p>Dit avoir des capacités qui n'ont pas été exploitées</p> <p>Capacités de résistante face aux regards négatifs et pas bienveillants à l'école</p> <p>Pense que les enfants placés ne réussissent pas à l'école à cause de leur vécu, leur passé</p>	<p>Difficultés psychologiques : étayage du soin</p> <p>Ambitions individuelles élevées</p> <p>Capacités de résistante parfois aléatoires</p> <p>Marquée par certains événements</p> <p>Grande fierté d'avoir surmonté toutes les épreuves de sa vie</p>
Le placement	<p>Placement à l'âge de 3 mois</p> <p>3 lieux de placement différents</p> <p>Le placement comme un avantage</p> <p>Lien affectif solide avec son AF + contacts réguliers après sa majorité. Fort engagement de son AF dans sa scolarité</p> <p>Choix d'orientation en binôme avec son AF</p>	<p>Placement à l'âge de 4 ans</p> <p>4 lieux de placements différents pour des raisons incomprises par le jeune</p> <p>Sa première famille d'accueil comme un repère affectif, pour son soutien, pour ses valeurs, son éducation, aide aux devoirs. Un repère qu'il a conservé tout au long de son parcours et sur laquelle il dit pouvoir encore compter aujourd'hui</p>	<p>Placée à l'âge de 5 ans</p> <p>4 lieux de placements différents</p> <p>3^{ème} lieu de placement : très compliquée</p> <p>Trouve dans son 4^{ème} lieu de placement à l'âge de 15 ans « l'accueil qui lui fallait ». Implication de l'AF dans son parcours général</p>

	<p>Difficultés rencontrées : les délais pour les signatures des papiers</p> <p>A 18 ans, rupture brutale de ce que l'ASE leur payait avant</p> <p>Pense que les enfants placés ne réussissent pas un peu à cause de l'accompagnement reçu au cours du placement</p> <p>Pas d'information sur ce dont ils pourraient bénéficier comme aides</p>	<p>Perte de son lieu d'accueil sécurisant motivé par le souhait de l'ASE de le rapprocher de sa mère qui avait encore déménagé</p> <p>Manque d'aide pour remplir les papiers pour l'école, manque d'aide de manière générale, manque de soutien de l'ASE</p> <p>Il pense que le placement est une bonne chose selon les situations</p> <p>Pense que les enfants placés ne réussissent tous pas à l'école à cause de l'accompagnement dans le placement</p>	<p>Pense que les enfants placés ne réussissent pas un peu à cause d'un mauvais encadrement de la famille d'accueil</p> <p>Etayage important : soin</p> <p>L'ASE lui a permis de faire des activités</p> <p>Manque de communication parmi les professionnels de l'ASE</p> <p>Manque d'accompagnement de l'ASE dans ses projets d'orientation</p> <p>Avantage que l'ASE lui paye sa formation</p> <p>Inquiétude par rapport à la fin de la prise en charge ASE</p> <p>Pense que le placement a été une bonne chose pour elle</p>
L'école	<p>3^{me} année licence STAPS</p> <p>Parcours scolaire stable : évolution avec le même groupe d'élèves soutenant de la maternelle jusqu'à la terminale</p> <p>Le plus difficile : le passage à la fac</p> <p>N'a pas souffert d'être une enfant placée à l'école, sa situation était connue des autres élèves et des enseignants qui la soutenaient</p> <p>Coûts financiers importants des études à l'université</p> <p>Satisfaite de son parcours scolaire</p>	<p>Classe fréquentée : BTS Management des unités commerciales</p> <p>Les professeurs : même comportement avec tous les autres enfants. Peut-être un peu plus d'aide s'ils savaient qu'ils étaient placés</p> <p>Se sentait bien dans son collège même si on le regardait différemment du fait de son statut d'enfant placé</p> <p>Satisfait de son parcours scolaire</p>	<p>Classe fréquentée : 1^{ère} année de prépa</p> <p>Harcèlement à l'école</p> <p>Stigmatisation</p> <p>Décrochage scolaire à cause de son vécu personnel</p> <p>MFR : un nouveau rapport à sa scolarité, épanouissement</p> <p>Le coût des études est un problème</p>

L'étude des trois situations de l'enquête qualitative montre une diversité de facteurs ayant contribué à leur accès aux études supérieures. La situation de Manon montre un parcours plutôt serein, sans événement majeur anxiogène. Elle expérimente une relation affective sécurisée dans sa famille d'accueil qui est son troisième lieu de placement et qu'elle intègre à l'âge de 10 mois. Elle a bénéficié du fort engagement de son assistante familiale pour sa scolarité ce qui l'a amenée à fortement s'engager elle-même dans sa scolarité. De la maternelle à la terminale, elle a évolué avec un groupe d'élèves ayant une forte cohésion et qui portait chacun de ses membres. Elle n'a plus de contact avec ses parents et évolue avec un deuil fait et sain. Elle n'a pas d'inquiétude particulière par rapport à son avenir.

L'étude de la situation de Erwan montre plusieurs expériences d'adversité et il en reste marqué. Son parcours est émaillé de discontinuités affectives et de contextes, ce qui lui a demandé de gros efforts d'adaptation. Pour autant, il persévère et arrive à se raccrocher à une expérience d'accueil satisfaisante passée comme un moteur pour avancer. Erwan n'est pas un jeune homme particulièrement heureux. Toutefois, ses capacités de résistance à l'adversité et ses capacités d'adaptation lui ont permis malgré tout d'avoir un parcours scolaire l'amenant aux études supérieures.

L'étude de la situation de Camille montre aussi plusieurs expériences d'adversité et elle en reste très marquée. Ce n'est que très tardivement, vers l'âge de 15 ans, qu'elle fera l'expérience d'une relation avec une assistante familiale qui la porte. Ni l'école, ni ses parents n'ont été des ressources pour elle. Toutefois, elle a trouvé dans des activités de loisirs, et dans le soin qui lui a été apporté le soutien qui l'a aidée à avancer. Pour elle aussi, ses capacités de résistance à l'adversité et ses capacités d'adaptation mises à l'épreuve lui ont permis malgré tout d'avoir un parcours scolaire l'amenant aux études supérieures.

De cette étude, nous retenons que lorsque l'enfant est peu exposé à l'adversité, il peut plus sereinement progresser dans sa scolarité. Cependant, en cas d'adversité, ses capacités de résistance et ses capacités d'adaptation sont indispensables pour lui permettre de maintenir un équilibre plus ou moins satisfaisant et préserver autant que possible sa scolarité. Dans tous les cas, le fort engagement de celui-ci dans sa scolarité est impératif.

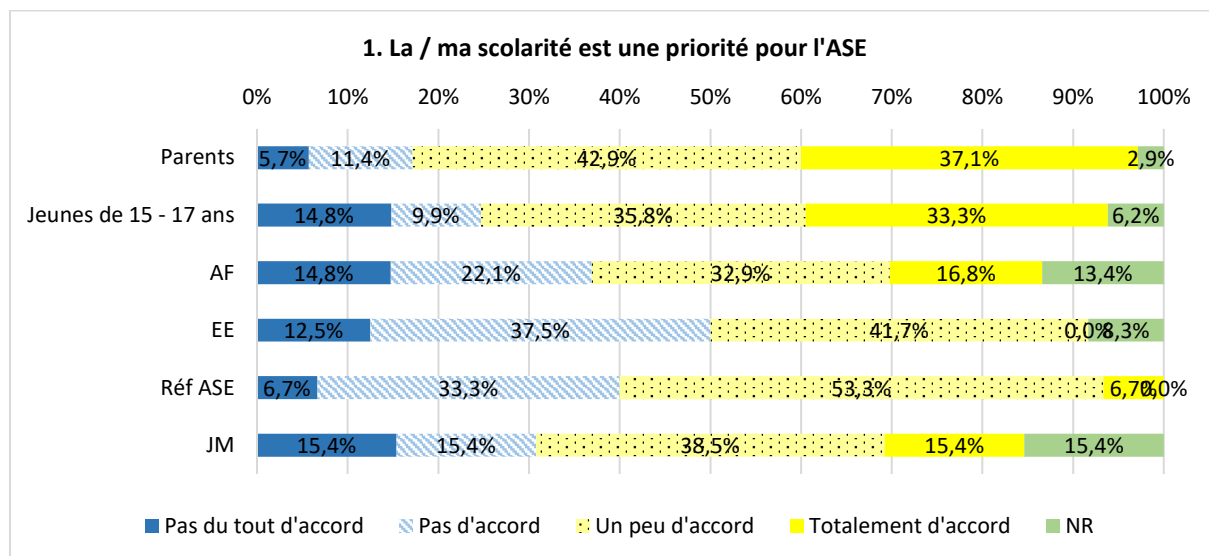
Nous souhaitons à présent en savoir davantage sur ce que les acteurs pensent des effets du placement sur la scolarité des enfants accueillis en général.

4.2.5 Une influence perçue plutôt positive du placement sur la scolarité

Les études réalisées ont posé les trajectoires déficitaires des enfants placés comme un fait établi. Ce que nous souhaitons savoir à présent c'est ce que les acteurs à l'intérieur de

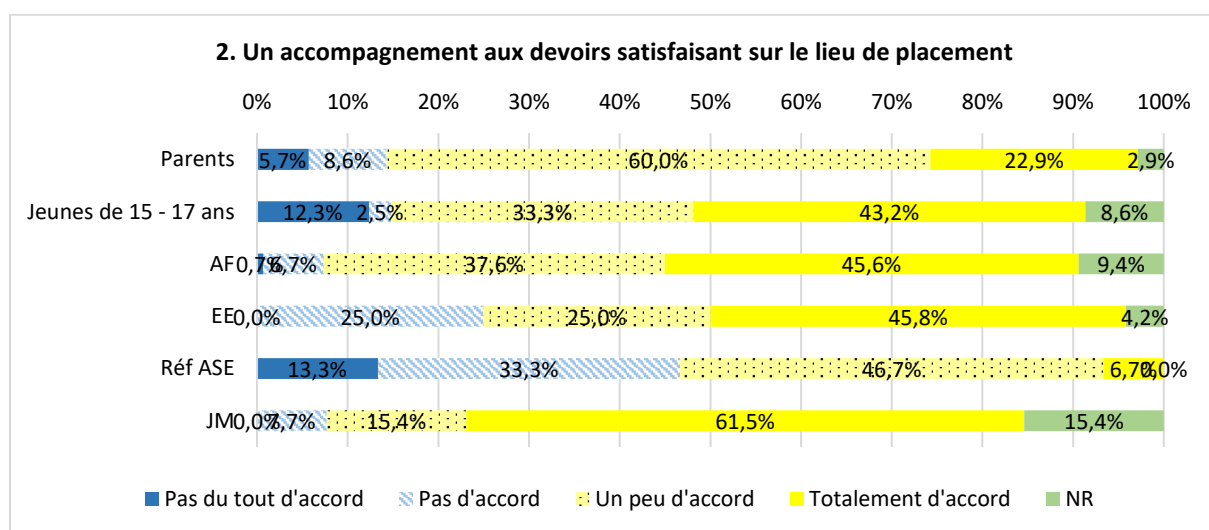
ce système pensent de l'influence du placement sur la scolarité. Pour cela, nous avons retenu 5 items adressés à l'ensemble de nos 6 groupes d'acteurs.

La / ma scolarité est une priorité pour l'ASE



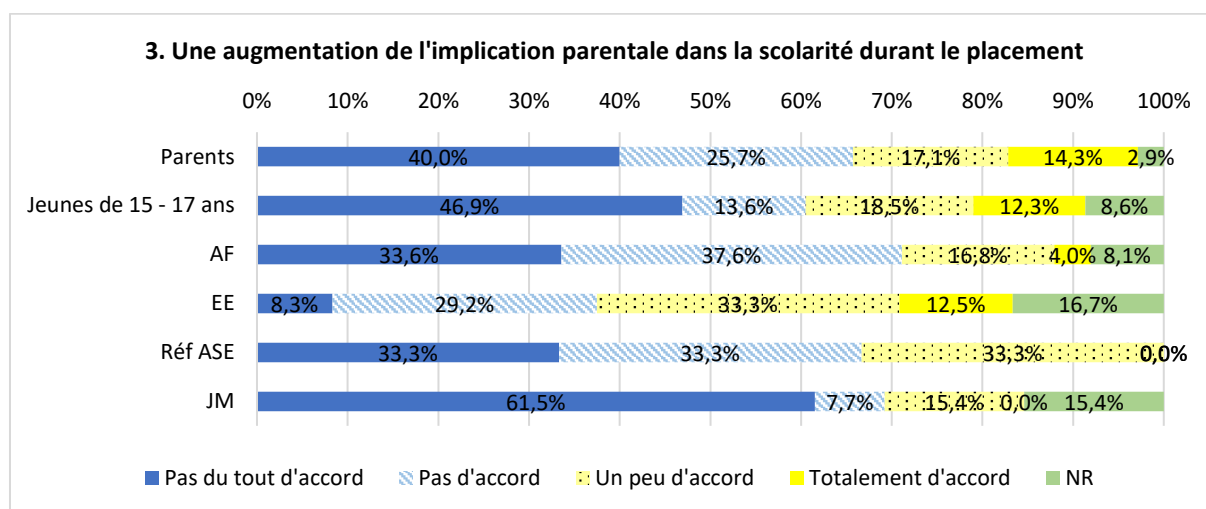
Hormis les EE, les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les Réf ASE et les JM considèrent que la / leur scolarité est plutôt à totalement une priorité pour l'ASE. Ce sont les parents et les jeunes de 15 – 17 ans qui expriment une plus forte adhésion à cette idée. Nous notons que 50% des EE, 40% des Réf ASE et 36,9% des AF rejettent cette idée. Il est remarquable que ces plus forts taux de rejet proviennent des professionnels qui fournissent les services. Ils peuvent donc considérer plus facilement que la scolarité n'est pas une priorité pour l'ASE qu'ils représentent.

Un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur le lieu de placement



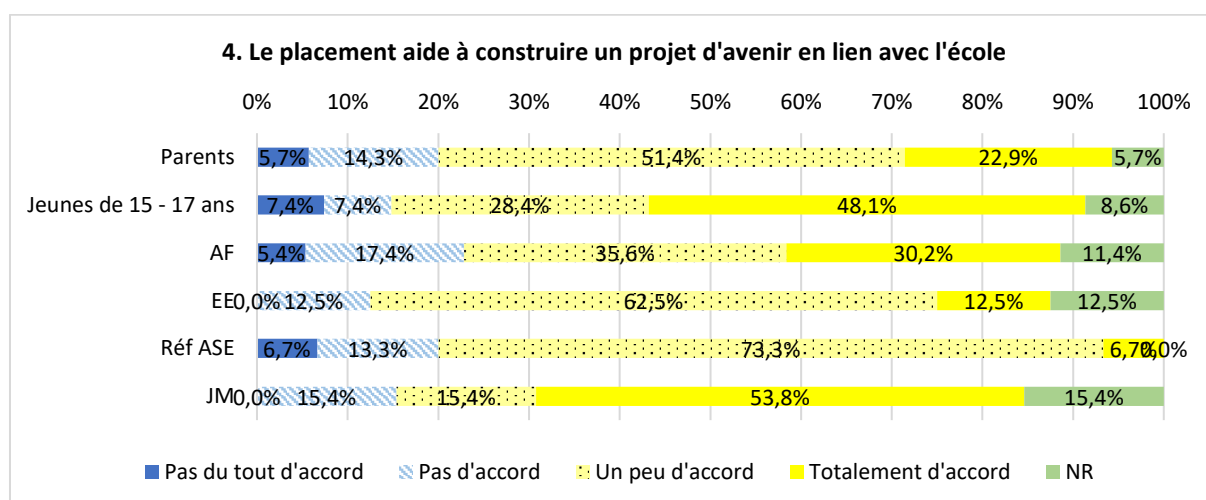
De manière générale, les acteurs considèrent la présence d'un accompagnement aux devoirs plutôt à totalement satisfaisant sur le lieu de placement. Ce sont les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et les JM qui adhèrent le plus fortement à cette idée, soit les personnes directement concernées par l'action, c'est-à-dire qui dispensent cet accompagnement et ceux qui en bénéficient. Nous notons que 46,6% des Réf ASE ne sont pas d'accord avec cette idée, alors qu'ils ne participent pas à cet accompagnement. Il aurait été intéressant de savoir sur quoi étaient basées leurs représentations.

Une augmentation de l'implication parentale dans la scolarité durant le placement



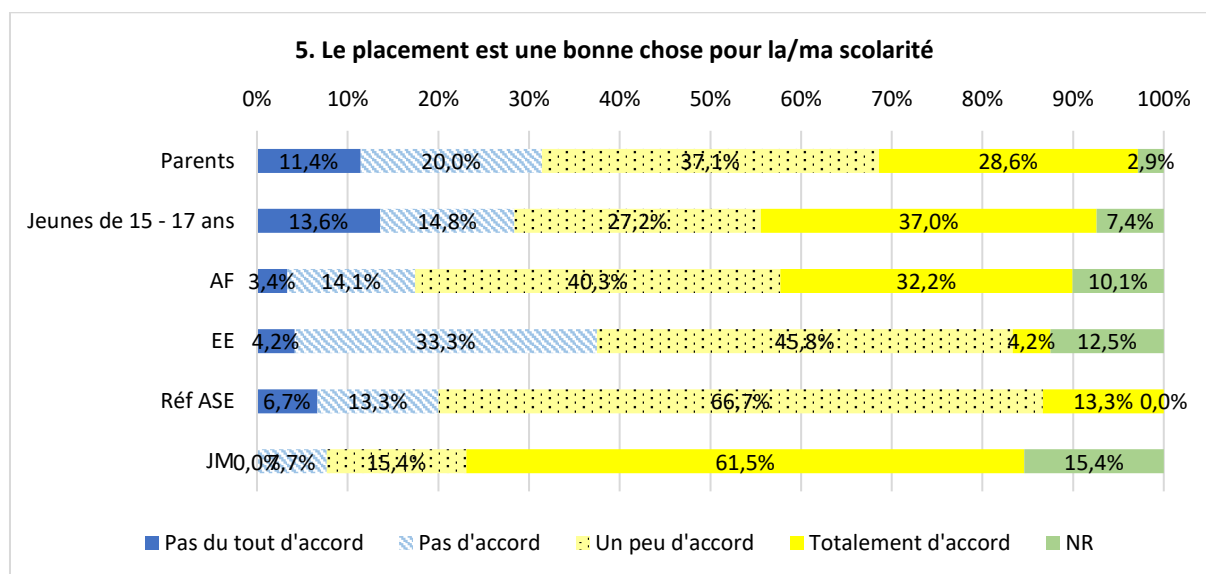
De manière quasi unanime, les acteurs considèrent qu'au cours du placement il n'y a pas d'augmentation de l'implication des parents de l'enfant dans la scolarité de celui-ci. Seuls les EE estiment le contraire mais de façon modérée toutefois. Les taux de désapprobation sont élevés et de forte désapprobation, soit 65,7% pour les parents, 60,5% des jeunes de 15 – 17 ans, 71,2% des AF, 66,6% des Réf ASE et 69,2% des JM.

Le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école



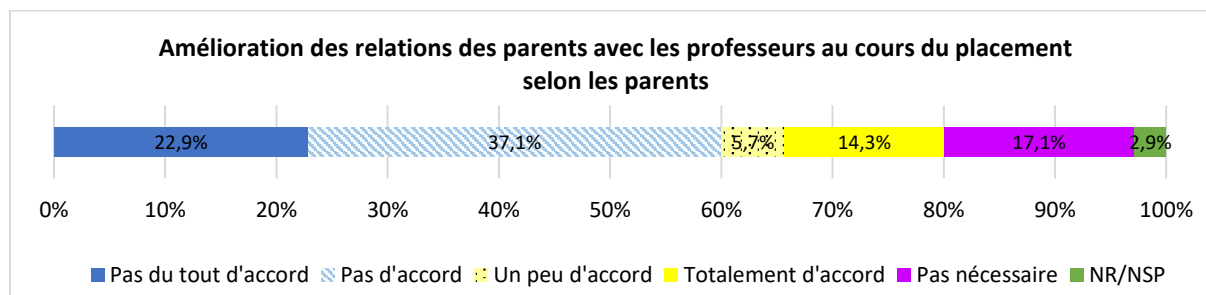
L'ensemble des acteurs partagent majoritairement l'idée que la mesure de placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école. Cette idée est encore plus fortement partagée par les jeunes de 15 – 17 ans qui sont totalement d'accord à 48,1% et les JM à 53,8%. Le taux de désapprobation général oscille entre 12,5% et 22,8%. Ce sont les Réf ASE qui expriment la valeur la plus fortement modérée, soit 73,3% à être plutôt d'accord.

Le placement est une bonne chose pour la/ma scolarité



De manière générale, l'ensemble des acteurs partagent majoritairement l'idée que le placement est une bonne chose pour la scolarité. Là encore, ce sont les bénéficiaires des services directement concernés qui adhèrent le plus fortement à cette idée, soit 37% des jeunes de 15 – 17 ans et 61,5% des JM. Toutefois, ici les taux de désapprobation sont un peu plus élevés que précédemment, et oscillent entre 7,7% et 37,5%. Ce sont les Réf ASE et les EE qui expriment l'adhésion la plus modérée à cette idée.

Par ailleurs, les parents avaient à se prononcer sur l'amélioration de leurs relations avec les professeurs au cours du placement.



60% des parents estiment qu'au cours du placement, leurs relations avec les professeurs de leur enfant ne se sont pas améliorées.

De manière générale, l'ensemble des acteurs estiment que le placement a une influence plutôt positive sur la scolarité des enfants placés. La majorité des acteurs exprime que la scolarité est une priorité pour l'ASE, à l'exception des EE. La perspective des EE rejoint les travaux de Denecheau et Blaya (2013) qui indiquaient que la scolarité n'était pas un objectif prioritaire dans la prise en charge, s'agissant de l'hébergement en établissement.

Lorsque précédemment nous avons vu le vide laissé dans les dossiers administratifs ou la faible considération sur le plan institutionnel, nous pouvons nous demander sur quels aspects s'appuient ces représentations, en tout cas pas sur le versant institutionnel que nous avons montré.

L'ensemble des acteurs estiment majoritairement que sur les lieux d'hébergement les mineurs et jeunes majeurs accueillis bénéficient d'un accompagnement aux devoirs satisfaisant. Pour autant, une minorité considère qu'il n'y a pas un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur le lieu de placement. Cela ne nous paraît pas étonnant lorsque précédemment nous avons décrit des cadres d'accueil différenciés qu'il s'agisse du cadre en lui-même que des profils des accueillants. Même si cette opinion est largement et positivement partagée, nous nous interrogeons pour cette minorité d'enfants et jeunes qui ne bénéficient pas de cet accompagnement satisfaisant dans le prolongement de nos résultats qui indiquaient qu'à l'entrée dans le dispositif d'hébergement 2/3 des enfants présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire.

La majorité des acteurs réfute l'idée d'une augmentation de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant au cours du placement, admis aussi par les parents eux-mêmes que par les autres acteurs, à savoir les mineurs, les JM, les AF, les EE et les Réf ASE.

La diminution de l'implication parentale dans la scolarité au cours du placement avait déjà été relevée dans les études réalisées (Join-Lambert et al., 2019...).

A l'opposé et à l'exception, la majorité des EE, soit 45,8% considèrent qu'au cours du placement les parents se sont de plus en plus impliqués dans la scolarité de leur enfant. Cette voix isolée nous interpelle alors que les parents eux-mêmes sont en désaccord avec celle-ci. Est-ce là un effet de faibles attentes par rapport à l'implication des parents ou de se contenter de peu ?

Unaniment, l'ensemble des acteurs pensent que le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école. Ce sont les bénéficiaires directs de la mesure qui récoltent le plus d'adhésion.

L'ensemble des acteurs, et majoritairement pensent également que le placement est une bonne chose pour la/leur scolarité.

Au final, majoritairement, c'est une influence plutôt positive du placement sur la scolarité qui est considérée, et ce, des six sources interrogées, à savoir, les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM.

Les études réalisées avaient déjà souligné le jugement positif que les jeunes ayant eu un parcours de placement portaient sur leur expérience de placement (Corbillon et al., 1997 ; Robin et al., 2008 ; Labache & Gheorghiu, 2009 ; Robin, 2010 ; Frechon et al., 2018).

Ici, nous comprenons que c'est en référence au milieu d'origine que se construit cette appréciation, le milieu d'origine est un point de repère servant à la comparaison. Pour De Gaulejac (1987), c'est le groupe originaire d'appartenance de l'individu qui détermine principalement ses modèles affectifs, sociaux et idéologiques. De plus, l'évolution positive des situations scolaires au début du placement est reconnue par les deux milieux. Cela participerait à asseoir ces représentations.

Ces données rejoignent nos premiers résultats concernant l'amélioration de la situation scolaire durant les premiers mois de placement. Ainsi, le bénéfice de la mesure de placement sur la scolarité s'observe dès le début de la mesure et se poursuit au cours de celle-ci. Ces données amènent également à prendre avec précaution lorsque nous parlons de la faiblesse de la scolarité des enfants placés à l'ASE car les dynamiques de construction de ce phénomène sont complexes et subjectives et admettent différents mouvements de progression à l'intérieur d'un même parcours selon les différents espaces de prise en charge.

La faiblesse de la scolarité des enfants placés est certes un fait bien établi. Néanmoins les études réalisées prennent peu en compte cette influence positive perçue par les acteurs, les professionnels et les bénéficiaires des services, de la mesure de placement sur la scolarité, du rattrape des parcours scolaires en comparaison avec la situation antérieure au placement, des dynamiques de progressions des parcours au cours du placement même si, à juste titre, nous pouvons interroger le degré de rattrapage et la marge d'amélioration qui se dessinent tant l'analyse globale de l'intervention du dispositif de placement met à jour des niches d'amélioration peu ou non exploitées.

Nous pouvons poursuivre notre étude cette fois-ci avec l'analyse des pratiques des acteurs.

4.3 Chapitre 3. Les pratiques des professionnels et des parents

Ayant développé les progressions scolaires au cours de la mesure de placement et investigué les représentations des acteurs concernant la scolarité, nous nous intéressons à présent aux pratiques des professionnels et des parents autour de leur accompagnement de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance.

Nous avons traité ce chapitre principalement en utilisant le questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) proposé par Tardif-Grenier et

Archambault (2016). Nous l'avons adapté à notre contexte d'étude, comme nous l'avons décrit dans notre méthodologie. Différents thèmes composent cet outil que nous utilisons ici : la communication avec l'enfant au sujet de l'école, le lien avec l'école, l'encadrement du travail scolaire. Par ailleurs, l'importance accordée à la « réussite » scolaire ayant déjà été traitée, nous ne l'aborderons plus ici.

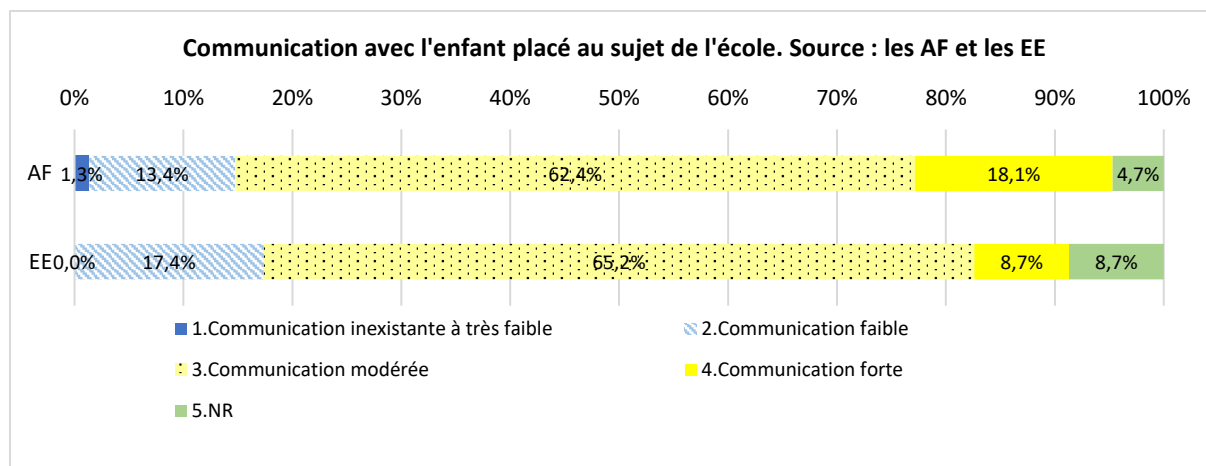
4.3.1 L'implication des assistants familiaux, des éducateurs en établissement et des parents dans la scolarité

De manière générale, du fait du placement, c'est le milieu de suppléance qui occupe une place prépondérante dans l'accompagnement de la scolarité de l'enfant. Nous proposons de regarder de plus près cette organisation générale entre ces différents acteurs, au travers de leurs implications. Nous commençons par la communication avec l'enfant au sujet de l'école.

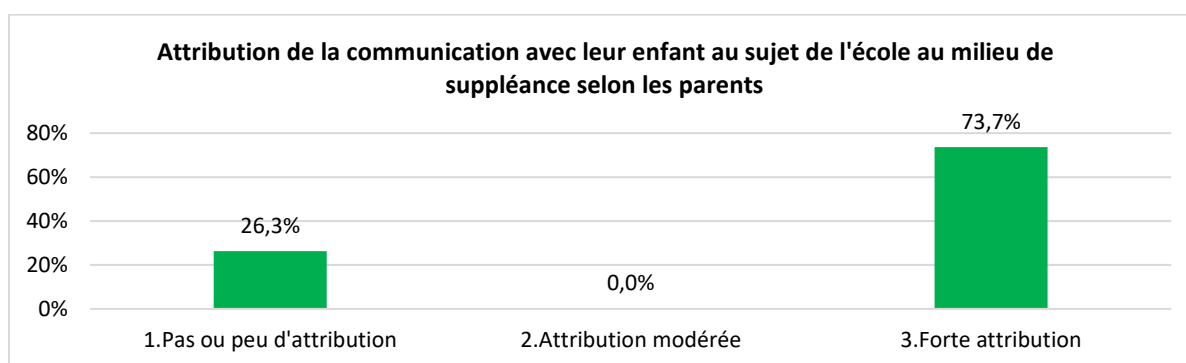
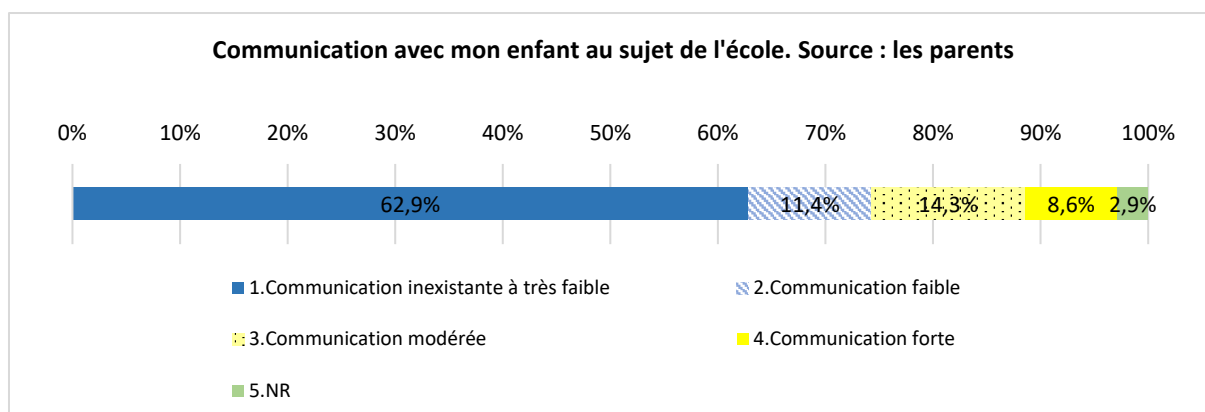
4.3.1.1 Communication avec l'enfant au sujet de l'école

L'indice de la communication avec l'enfant au sujet de l'école a été apprécié à l'aide de 6 items (voir méthodologie).

Communication avec l'enfant au sujet de l'école



En considérant la spécificité de la mesure de placement et le fait de l'hébergement de l'enfant en milieu de suppléance, la fréquence des items a été adaptée et diffère pour les parents et AF/EE. Ainsi, la modalité « Tous les jours » n'apparaît pas dans le questionnaire des parents qui avaient par ailleurs la possibilité d'indiquer s'ils n'avaient pas l'occasion d'accomplir cette tâche ou encore de l'attribuer à l'AF/EE.



Nos résultats montrent que durant le placement, ce sont les AF et EE qui tiennent une place centrale dans la communication avec l'enfant au sujet de l'école. Les parents tiennent une place secondaire dans cette tâche.

Nous observons majoritairement chez les AF et les EE un degré de communication modéré avec l'enfant accueilli, soit pour 62,4% des AF et 65,2% des EE. Les parents indiquent quant à eux majoritairement une faible communication avec leur enfant au sujet de l'école. 62,9% des parents indiquent une communication très faible à inexistante avec leur enfant au sujet de l'école, 11,4% une faible communication. De plus, 73,7% des parents attribuent fortement la réalisation de cette tâche à l'AF ou l'EE de leur enfant ce qui conforte la place centrale des AF et des EE pour cela.

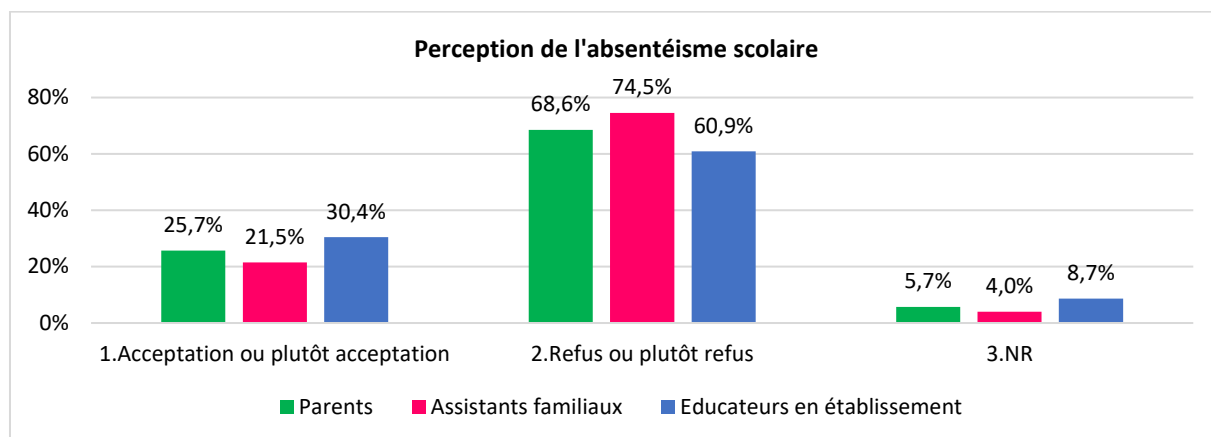
4.3.1.2 Perception de l'absentéisme scolaire

Nous avons apprécié la perception de l'absentéisme scolaire à l'aide de deux items qui ont été modifiés de sa version originale du QIPSS (voir méthodologie).

7. Il est acceptable que mon/l'enfant manque quelques jours d'école pour une autre activité.

8. Il est acceptable que mon/l'enfant manque quelques jours d'école s'il ne veut pas y aller.

Perception de l'absentéisme scolaire

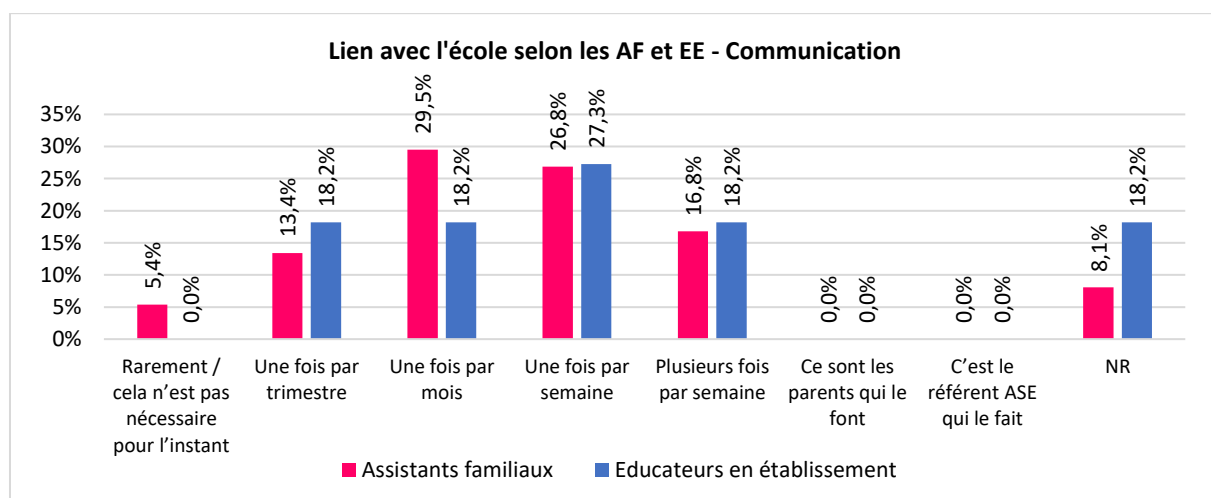


Nos résultats montrent que, de manière générale, l'absentéisme scolaire est largement rejeté par les personnes ayant la fonction de prise en charge de la scolarité, soit par 68,6% des parents, 74,5% des AF et 60,9% des EE.

Comme nous l'avons vu à l'entrée du dispositif de placement en ce qui concerne les parents, refuser l'absentéisme scolaire ne signifie pas être en mesure de lutter contre sur le plan pratique. Sur cet item, ce n'est pas tant au niveau des représentations qu'il y a un éloignement par rapport aux attentes de l'école mais au niveau de la capacité à faire en sorte que l'enfant soit assidu en classe.

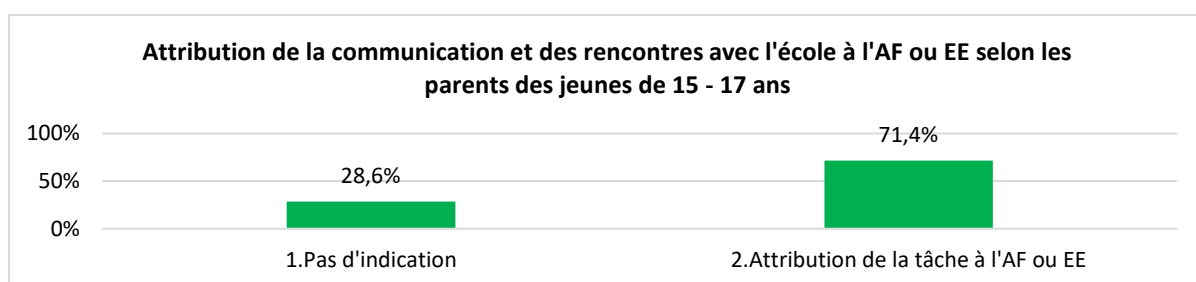
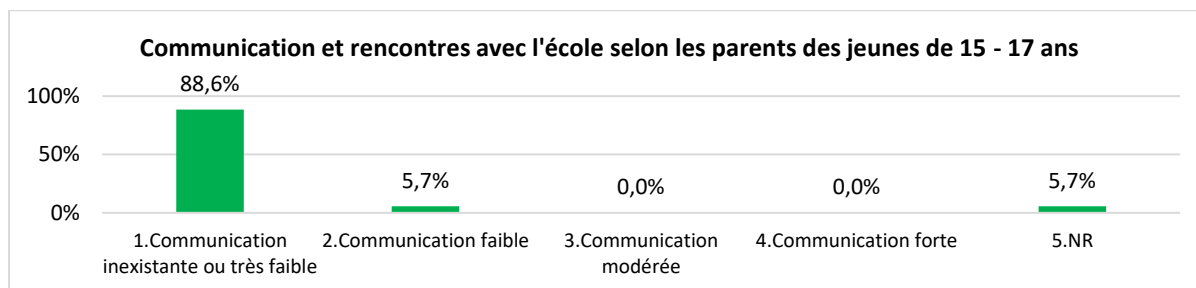
4.3.1.3 Lien avec l'école

Je communique avec le(s) professeur(s) de l'enfant (par exemple à l'école, au téléphone, sur le carnet de liaison...).



Les fréquences de communication des AF et des EE avec les enseignants sont très dispersées et varient globalement entre plusieurs fois par semaine et une fois par trimestre.

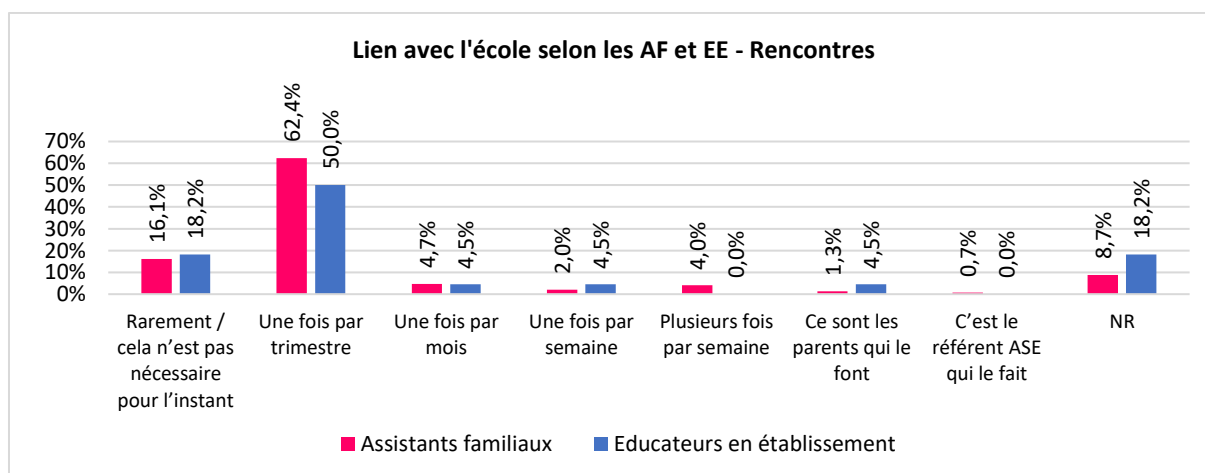
Etant donné le contexte du placement, pour les parents, nous avons rassemblé la communication et les rencontres à l'école qui constituent aussi une forme de communication.



Les parents des jeunes de 15 – 17 ans indiquent une communication faible à inexistante avec les enseignants pour 88,6% d'entre eux et attribuent majoritairement cette tâche aux AF et EE pour 71,4% d'entre eux.

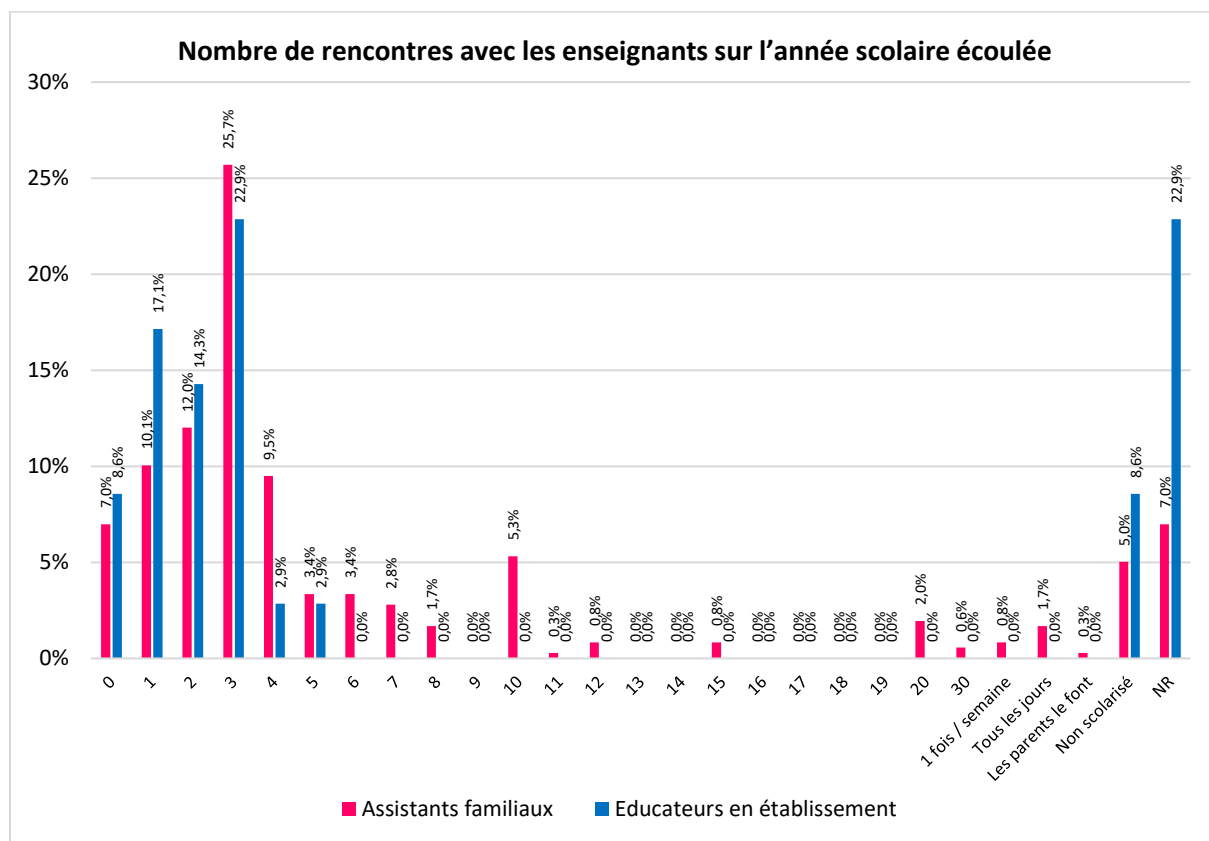
S'agissant des rencontres avec les enseignants, nous avons considéré l'item suivant : Item 13. Je vais aux rencontres de parents à l'école.

Lien avec l'école – Les rencontres



Majoritairement les AF et les EE indiquent se rendre aux rencontres de parents à l'école une fois par trimestre. Nous avons complété l'item précédent en demandant aux AF et EE de comptabiliser le nombre de rencontres avec les enseignants au cours de l'année écoulée pour chaque enfant accueilli ou en référence.

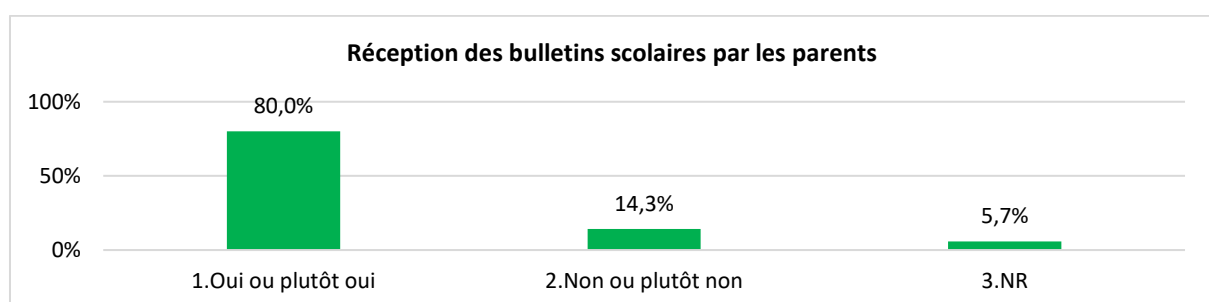
Nombre de rencontres avec les enseignants sur l'année scolaire écoulée



Premièrement, nous observons un pic de rencontres avec les enseignants à trois rencontres par an, aussi bien pour les AF que pour les EE. Ensuite, nous notons que les AF se rendent un peu plus souvent que les EE à l'école pour rencontrer les enseignants. Nous constatons aussi que lorsque nous individualisons les réponses, les fréquences indiquées sont plus basses que lorsqu'il s'agit de parler de sa pratique professionnelle en général où là encore nous observons une tendance à enjoliver la réalité ou de généraliser les situations les plus favorables, ou qui semblent plus favorables.

Dans l'un des deux établissements ayant participé à l'étude, il est indiqué la présence d'un référent scolaire qui est chargé de ces relations avec l'école. Ce qui montre encore une pratique différente selon le lieu d'hébergement.

Réception des bulletins scolaires



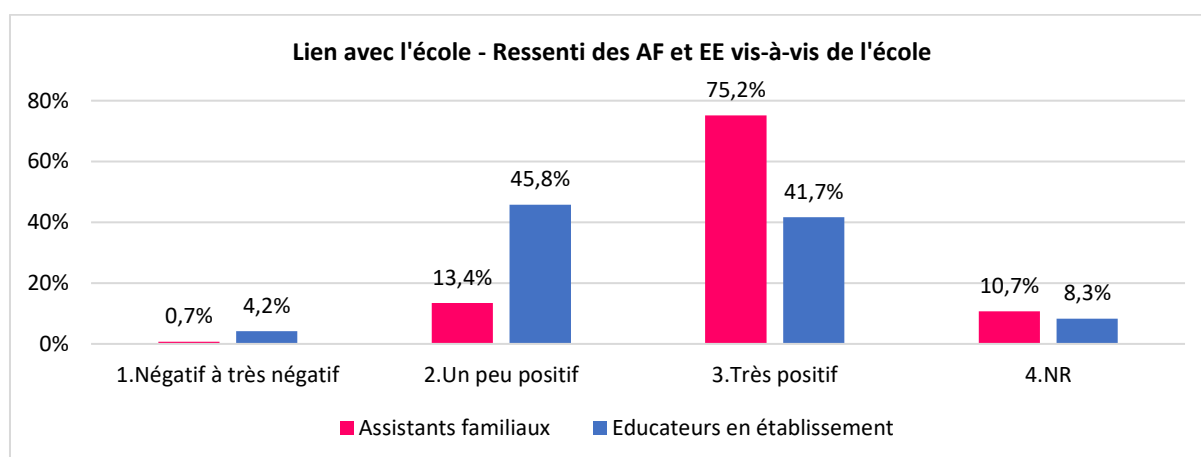
Les bulletins scolaires sont à destination de l'autorité parentale. Il arrive également que les AF et EE y ont accès. Avec l'Espace numérique de travail (ENT), les transmissions des informations sont facilitées. Toutefois cela interroge lorsque l'AF ou l'EE n'a pas accès aux bulletins alors que celui-ci prend en charge l'enfant au quotidien.

Nous souhaitons à présent connaître le ressenti des AF, des EE et des parents par rapport à l'école.

Ressenti des AF et EE vis-à-vis de l'école

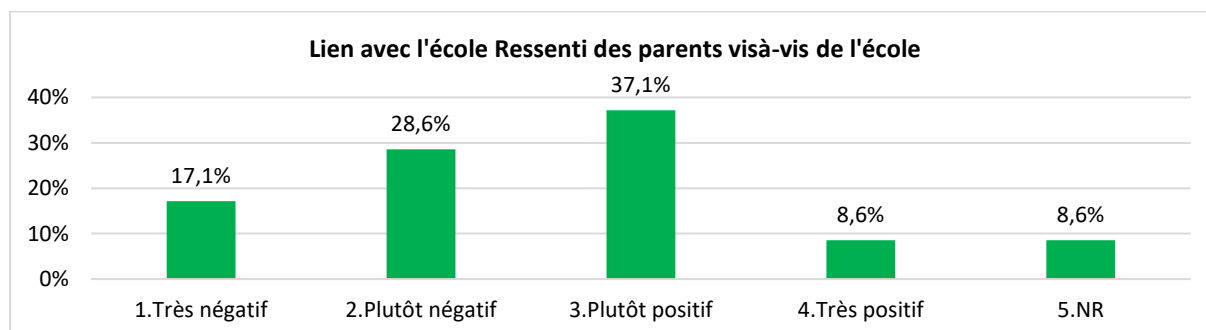
Le ressenti a été apprécié à l'aide de 3 items : 15, 16 et 17. (voire méthodologie)

Ressenti des AF et EE vis-à-vis de l'école



De manière générale, les AF et les EE expriment un ressenti plutôt positif vis-à-vis de l'école. 75,2% des AF indiquent un ressenti très positif, contre 41,7% des EE. 45,8% des EE indiquent un ressenti modérément positif, contre 13,4% des AF.

Ressenti des parents vis-à-vis de l'école



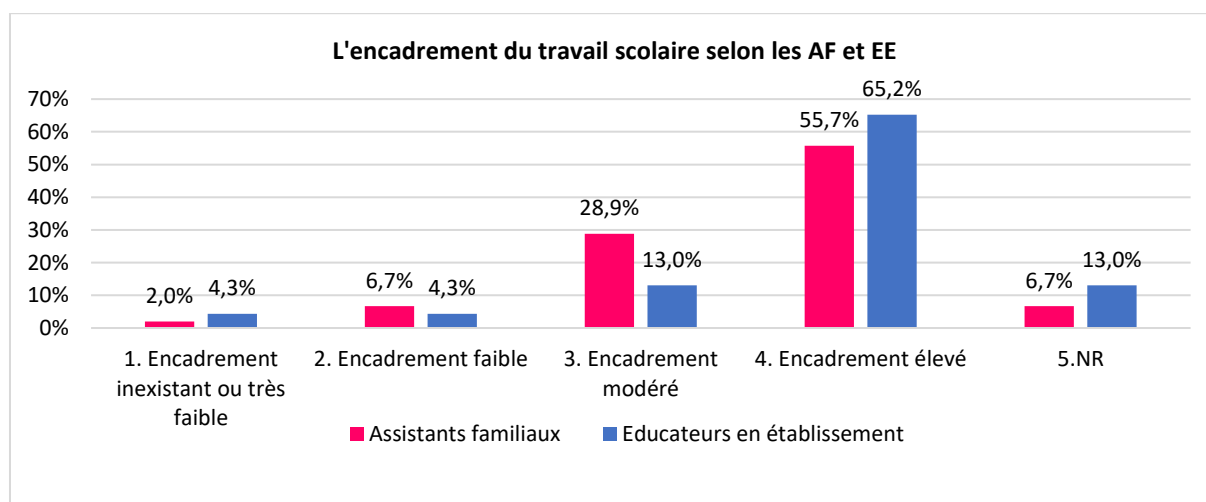
Les parents expriment un ressenti partagé vis-à-vis de l'école. En premier lieu, il s'agit d'un ressenti modérément positif pour 37,1% des parents. Seuls, 8,6% expriment un ressenti très positif. Toutefois, 45,7% des parents expriment un ressenti plutôt à très négatif.

Ainsi, s'agissant du lien avec l'école, 94,3% des parents des jeunes de 15 – 17 ans indiquent une communication faible à inexistante avec l'école au cours du placement concernant la scolarité de leur enfant, ce qui implique aussi pour eux les rencontres avec les enseignants. Les parents attribuent volontiers la réalisation de cette tâche aux AF/EE. Pour les AF et EE cette communication est variable. 43,6% des AF et 45,5% des EE communiquent avec les enseignants / professeurs une à plusieurs fois par semaine, ce que nous pouvons considérer comme une communication soutenue. Les AF et EE disent rencontrer les enseignants majoritairement une fois par trimestre, soit 62,4% pour les AF et 50% pour les EE. Toutefois, en comptabilisant les rencontres avec les enseignants individuellement pour chaque enfant sur l'année écoulée (l'année de référence est 2018), nous observons que ce taux est nettement inférieur. De manière générale, les AF et les EE expriment un ressenti plutôt positif vis-à-vis de l'école. 75,2% des AF indiquent un ressenti très positif, contre 41,7% des EE. Les parents, quant à eux, perçoivent leur lien avec l'école de façon mitigée. Lorsqu'une moitié la perçoit positivement, l'autre moitié la perçoit négativement.

4.3.1.4 L'encadrement du travail scolaire

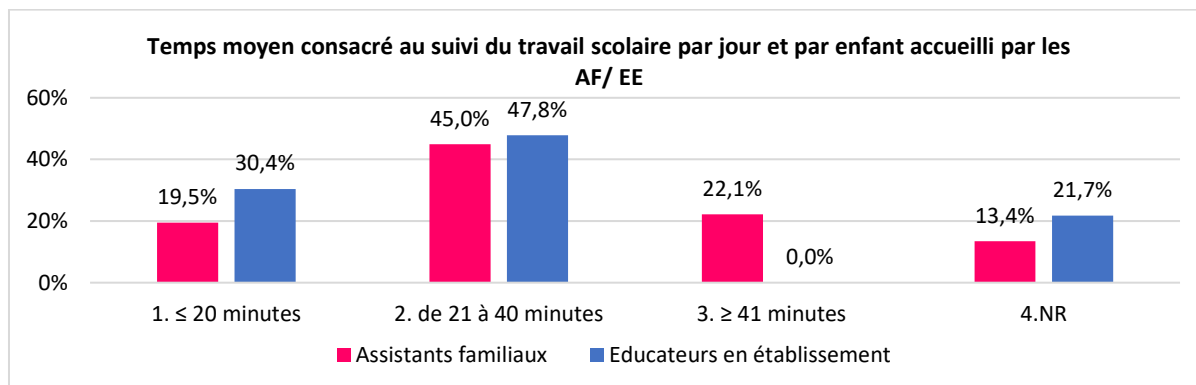
Cet indice a été apprécié à l'aide de 5 items de 18 à 22 (voir méthodologie).

L'encadrement du travail scolaire



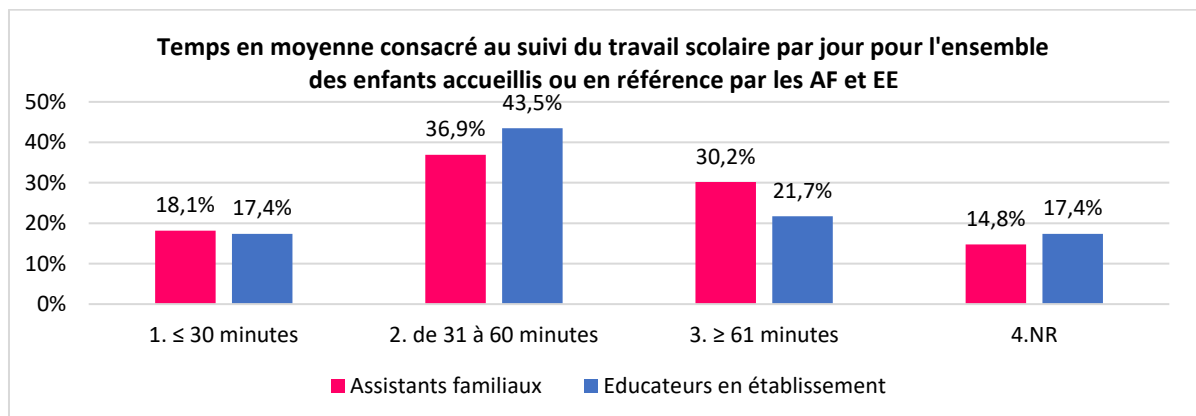
Nous avons demandé aux AF et aux EE d'estimer le temps consacré au suivi du travail scolaire.

Temps consacré au suivi du travail scolaire par enfant et par jour

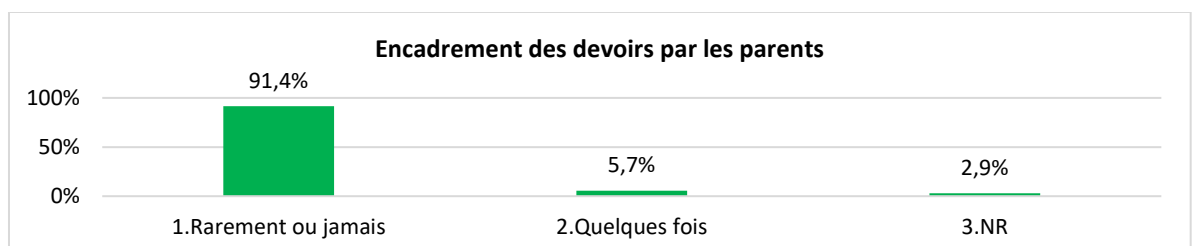


Information complémentaire concernant l'encadrement des devoirs : il a été précisé qu'il n'y avait pas de travail scolaire à réaliser sur le lieu d'hébergement pour les enfants relevant du champ du handicap (IME, ITEP) ou classes adaptées.

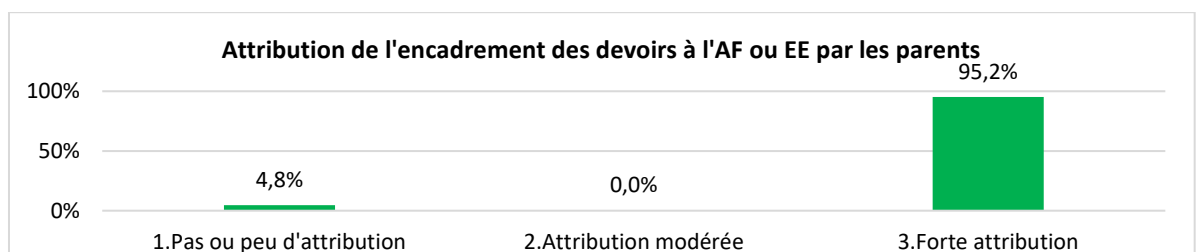
Temps consacré au suivi du travail scolaire pour l'ensemble des enfants accueillis par jour



L'encadrement des devoirs par les parents



L'attribution de l'encadrement des devoirs à l'AF ou l'EE par les parents



Les AF et les EE indiquent à une large majorité un encadrement élevé du travail scolaire de l'enfant accueilli, 55,7% pour les AF et 65,2% pour les EE. Globalement, les AF indiquent consacrer un peu plus de temps pour l'accompagnement du travail scolaire par enfant que les EE. 45% des AF et 47,8% des EE consacrent entre 21 et 40 minutes à ce suivi par enfant et par jour et 22,1% des AF accordent plus de 41 minutes. Nous précisons que dans certaines classes spécialisées, il n'y a pas de tâches scolaires à réaliser en dehors de la classe.

Ainsi, concernant l'implication des professionnels et des parents dans la scolarité, sans grande surprise, de par la définition même du placement, ce sont les AF et les EE qui occupent une place prépondérante dans l'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Les parents interviennent peu dans cet accompagnement. Par ailleurs, de manière générale, les parents attribuent à l'AF ou l'EE de leur enfant les tâches que nous avons retenues pour apprécier l'implication dans la scolarité.

Au cours du placement, nous assistons à un affaiblissement général de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant. Ce point de vue est partagé par la très grande majorité des personnes interrogées : les parents en premier lieu, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les Réf ASE et les JM. Seuls les EE estiment que les parents se sont de plus en plus impliqués dans la scolarité de leur enfant au cours du placement. Cette implication s'appuie sur une condition pratique, c'est-à-dire du « faire en situation », où dès lors cette situation n'est plus, puisqu'il y a suppléance, les possibilités d'expression ou de manifestation de l'implication parentale s'en trouvent nettement amoindries. Par ailleurs, de manière générale, les parents reconnaissent une meilleure prise en compte de la scolarité de leur enfant dans le cadre du placement par rapport à ce que, eux, pouvaient fournir antérieurement au placement. Cela pourrait aussi les amener à davantage s'appuyer sur l'accompagnement dispensé par le MS.

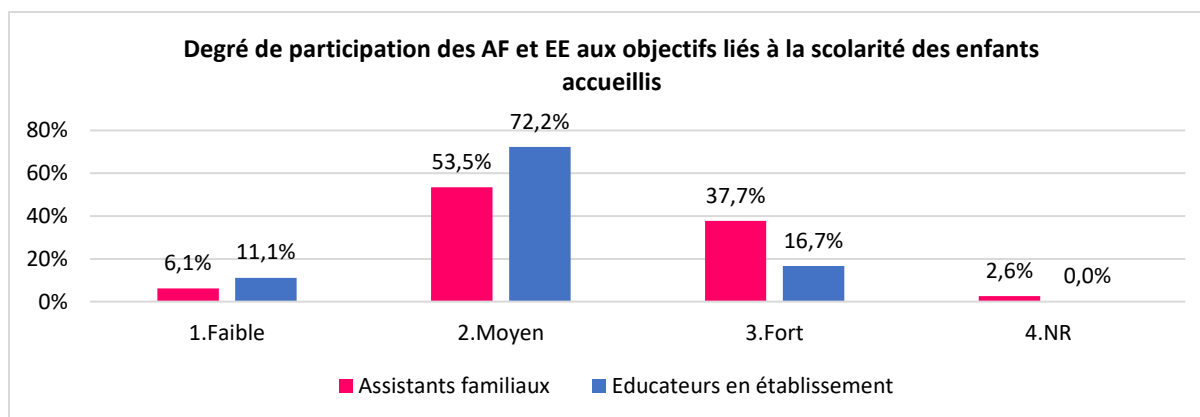
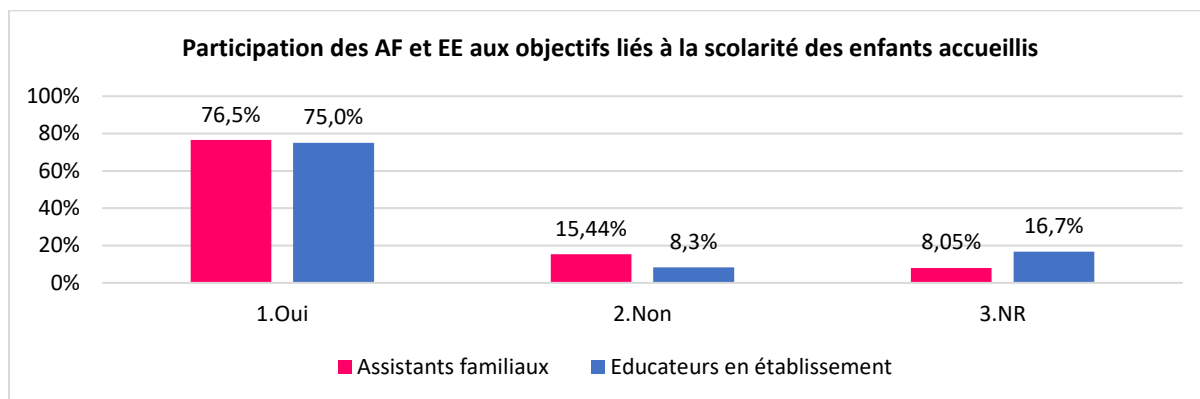
De plus, notre analyse nous montre un accompagnement différencié de la scolarité selon le type d'hébergement. L'accompagnement en accueil familial est plus soutenu s'agissant de la communication avec l'enfant placé au sujet de l'école, le rejet de l'absentéisme scolaire, le nombre de rencontres avec les enseignants à l'école. De plus, les AF expriment un meilleur ressenti que les EE vis-à-vis de l'école et indiquent un temps plus important concernant le suivi des tâches scolaires à réaliser au domicile. A l'inverse, les EE indiquent un encadrement du travail scolaire plus élevé.

Pour terminer l'investigation des pratiques professionnelles des AF et des EE, nous souhaitons en savoir davantage sur leur participation à la définition des objectifs liés à la scolarité des enfants qu'ils prennent en charge en protection de l'enfance.

4.3.2 La participation des assistants familiaux et des éducateurs en établissement à la définition des objectifs liés à la scolarité

Nous avons souhaité savoir comment les AF et les EE participaient à la définition des objectifs liés à la scolarité. Dans une approche plus globale, nous aborderons la participation des Réf ASE juste après.

Les objectifs liés à la scolarité : qui a participé ? Selon quel degré ?



76,5% des AF et 75% des EE participent aux objectifs liés à la scolarité des jeunes accueillis. Toutefois leur degré de participation à ces objectifs reste majoritairement moyen, soit pour 72,2% pour les EE et 53,5% pour les AF. 37,7% des AF et 16,7% des éducateurs indiquent un fort degré de participation à ces objectifs. De manière générale, les AF/EE participent très majoritairement aux objectifs liés à la scolarité des jeunes accueillis dans le dispositif de placement mais estiment que leur voix compte plutôt de manière modérée.

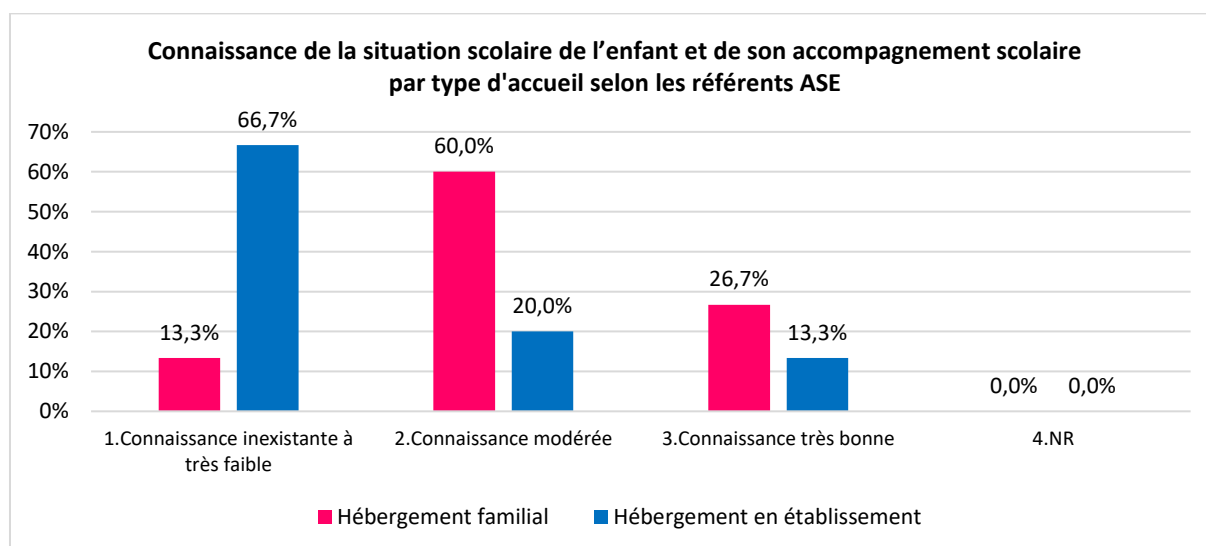
Après avoir étudié les pratiques et l'implication des AF, des EE et des parents, nous proposons de regarder à présent les pratiques des Réf ASE en ce qui concerne la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Il s'agit là d'une question très peu abordée dans les études existantes.

4.3.3 L'intervention des Réf ASE en direction des enfants accueillis dans le dispositif de placement concernant la scolarité

Il nous paraissait aussi intéressant d'investiguer les pratiques des Réf ASE en ce qui concerne la scolarité des enfants placés. Nous avons très peu d'information de cet accompagnement dans la littérature. Pourtant, les Réf ASE participent eux aussi à la scolarité, à une place particulière, éloignée de la prise en charge au quotidien mais dont l'intervention a aussi du poids.

Pour commencer, nous souhaitons savoir le degré de connaissance des Réf ASE de la situation scolaire des enfants placés et de leur accompagnement scolaire sur leur lieu d'accueil. Nous ferons la distinction entre les deux types d'accueil.

Connaissance des situations des enfants accueillis selon le type d'accueil par les Réf ASE

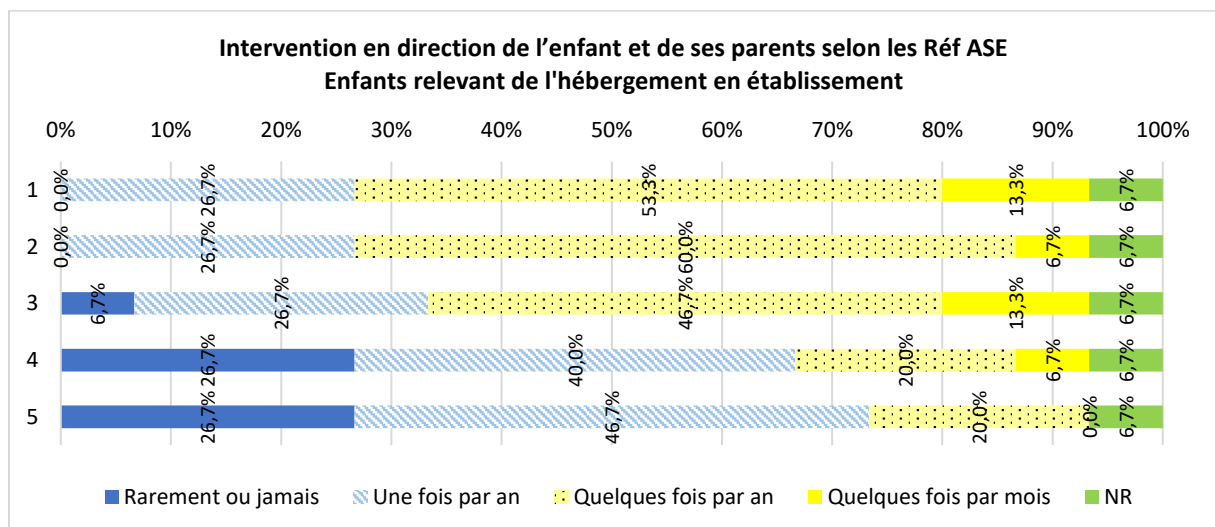
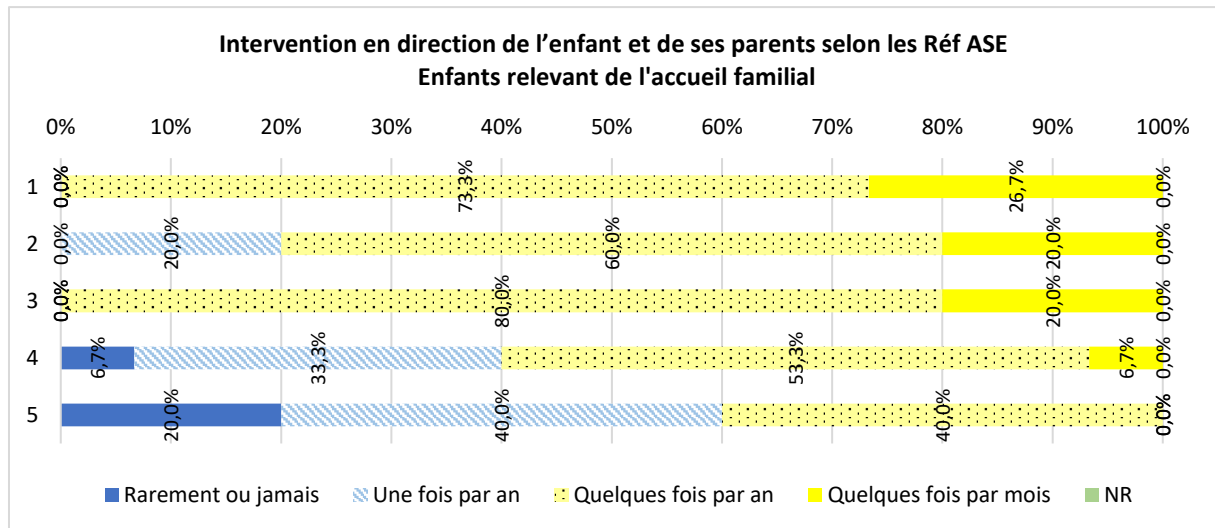


De manière générale, les Réf ASE indiquent une bien meilleure connaissance de la situation et l'accompagnement scolaires des enfants en accueil familial que ceux en hébergement en établissement. Pour autant, la connaissance générale de la situation scolaire des enfants et de leur accompagnement scolaire est majoritairement modérée pour l'accueil familial, et majoritairement faible à inexistante pour l'accueil en établissement.

Nous avons souhaité savoir davantage sur la teneur de l'intervention des Réf ASE auprès des enfants placés et de leurs parents s'agissant de la scolarité. Pour cela, nous avons aussi différencié les deux types d'hébergement, à savoir familial et en établissement. Nous avons retenu 11 items répartis en deux séries.

Intervention des Réf ASE en direction de l'enfant et de ses parents. Liste des items :

1. Je parle avec l'enfant de sa scolarité.
2. Je parle avec l'enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.
3. J'essaie de mobiliser les parents de l'enfant dans la scolarité de leur enfant.
4. Je définis les objectifs liés à la scolarité de l'enfant.
5. Je réalise le bilan de la situation scolaire de l'enfant.



De manière générale, les Réf ASE indiquent une plus forte intervention dans l'hébergement familial que dans l'hébergement en établissement concernant la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement, qu'il s'agisse de parler avec l'enfant de sa scolarité, de ses projets d'avenir en lien avec l'école, de mobiliser les parents de l'enfant sur cet aspect. La définition des objectifs liés à la scolarité et la réalisation du bilan de la situation scolaire sont des tâches moins souvent effectuées, voire rarement dans l'hébergement en établissement.

Intervention des référents ASE en direction de l'enfant et de ses parents selon le type d'hébergement (suite) - Listes des items :

6. Je valorise l'enfant pour ses réussites scolaires.

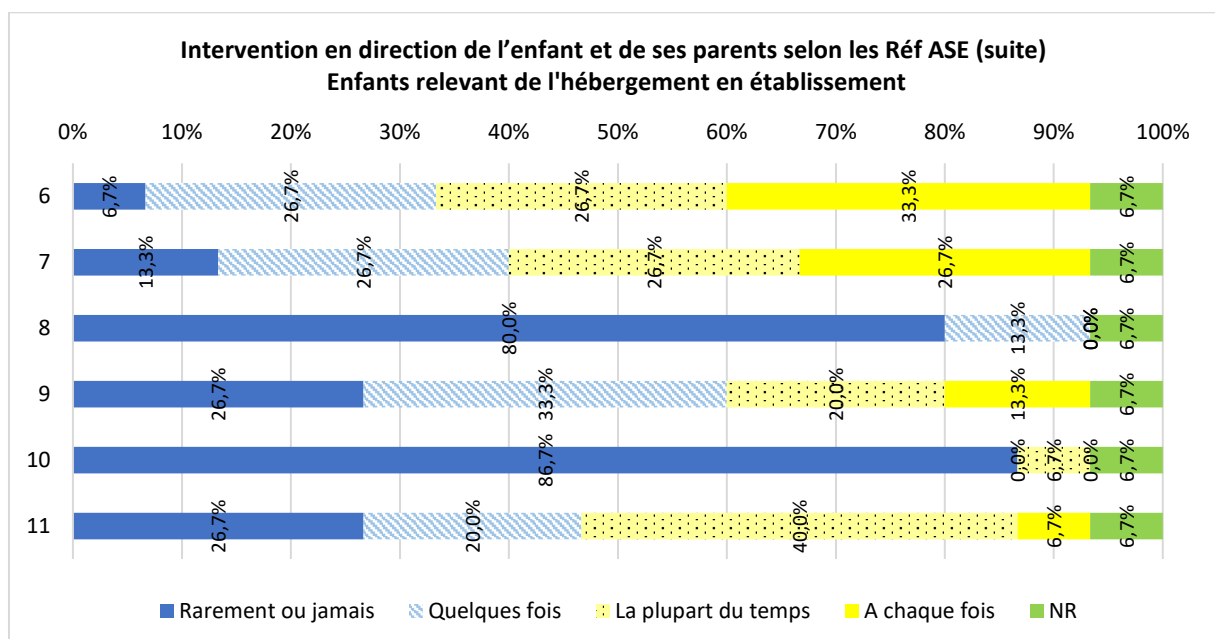
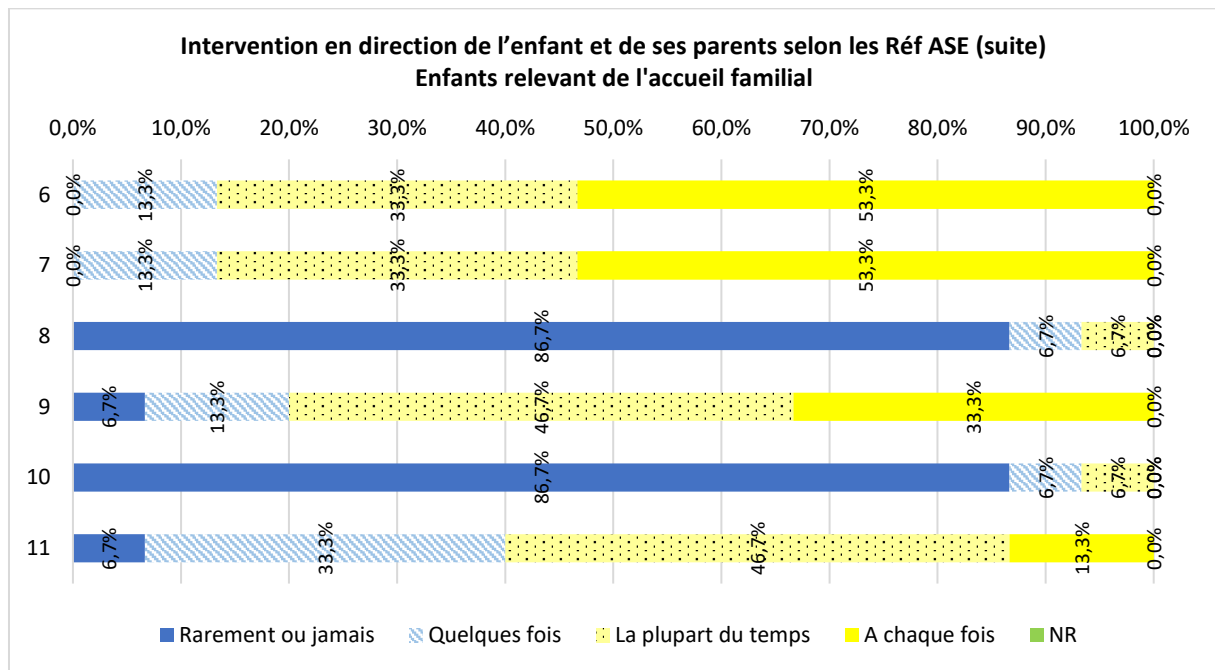
7. Je reprends l'enfant en cas de difficultés : absentéisme, comportement...

8. Je rencontre les professeurs lors des réussites de l'enfant

9. Je rencontre les professeurs en cas de difficultés de l'enfant (comportement, niveau scolaire, équipes éducatives...)

10. Je vais aux rencontres parents/professeurs à l'école.

11. Je participe aux choix d'orientation scolaire de l'enfant



Les Réf ASE interviennent majoritairement pour ce qui est de valoriser l'enfant pour ses réussites scolaires, de reprendre l'enfant en cas de difficultés (absentéisme, comportement...) et de participer aux choix d'orientation scolaire. Majoritairement, les Réf ASE rencontrent les professeurs en cas de difficultés de l'enfant (comportement, niveau scolaire, équipes éducatives...) en hébergement familial alors que majoritairement ils ne le font pas en hébergement en établissement. Près de 90% ne rencontrent pas les professeurs lors des réussites de l'enfant et ne vont pas aux rencontres parents/professeurs à l'école. Ce dernier élément éclaire la perception négative partagée par certains enfants placés concernant la venue de leur Réf ASE dans leur établissement scolaire car majoritairement ils viennent lorsque qu'il y a une difficulté et exceptionnellement, voire jamais, pour les valoriser. De ce fait, en plus de montrer socialement son statut d'enfant placé, la venue de son Réf ASE dans l'établissement signifie la plupart du temps qu'il y a une difficulté.

Ces premiers résultats mettent en avant une pratique différenciée des Réf ASE selon le mode d'hébergement de l'enfant relevant du dispositif de placement ASE. Nous comprenons cela dans l'organisation même de chaque cadre d'hébergement. Le travail de l'AF est défini comme un travail en équipe, l'équipe ASE. Dans les faits, cette dynamique d'équipe peut être perçue, vécue, appréciée et déclinée de manière différente. Les AF ont davantage l'occasion d'être en contact avec le Réf ASE que les EE. De l'autre côté, les EE ont leur propre fonctionnement de service sans la présence des référents. Toutefois, les rencontres se font, lors de synthèses, d'entretiens programmés avec le mineur / JM. Mais en dehors de ces temps, les établissements ont leurs propres réunions d'équipes, où aussi les avis entre professionnels sont partagés, professionnels en majorité de même formation que les Réf ASE. De tout cela, nous retenons que chaque type d'accueil possède son mode d'organisation et de fonctionnement qui lui est propre, une dynamique de travail particulière, des degrés différents d'intervention du Réf ASE. Dans la revue de la littérature, nous avons relevé ces diversités de pratiques départementales. Bichwiller (2021) avait donné l'exemple de l'absence de référent éducatif de l'ASE pour les enfants accueillis en MECS ou en accueil de jour dans certains départements (p. 73).

Cela traduit encore un peu plus des pratiques professionnelles d'accompagnement à la scolarité différenciées au sein même du milieu de suppléance. Au final, nous repérons que le Réf ASE exerce une action limitée sur les pratiques au quotidien des AF et EE concernant la scolarité. Avec ce mouvement de contrebalancement limité des Réf sur les pratiques des AF et des EE, cela laisse la prise en charge de la scolarité exposée à la grande diversité des pratiques individuelles des AF et des EE et de leurs compétences, rendant encore plus crucial l'appariement de l'enfant dans sa situation particulière et le professionnel qui va le prendre en charge. C'est en ce sens et dans ce fonctionnement institutionnel, l'AF et l'EE occupent une

place centrale dans l'évolution des parcours scolaires des enfants accueillis dans le dispositif de placement par l'ASE.

Après avoir décrit les pratiques d'accompagnement à la scolarité des AF, des EE, des parents et des Réf ASE, nous avons souhaité savoir comment les mineurs et JM accueillis percevaient ces pratiques d'accompagnement de leur scolarité.

4.3.4 Perception de l'implication de leur entourage dans leur scolarité selon les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs

Souhaitant recueillir le point de vue des jeunes de 15 – 17 ans et des JM sur l'implication de leur entourage dans leur scolarité, nous leur avons posé une série de questions.

Nous avons considéré cet indice à l'aide de 6 items pour les parents et les AF/EE et 5 items pour les Réf ASE.

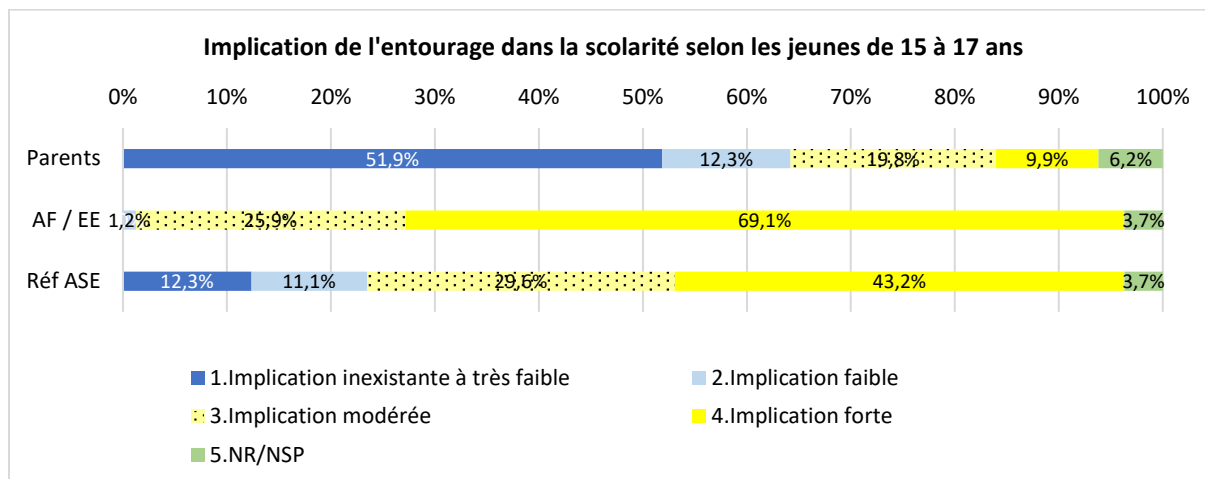
- Liste des items pour les parents et les AF/EE

1. Mes parents/Mon AF/EE s'intéressent/e à ma scolarité.
2. Mes parents/Mon AF/EE s'impliquent/e dans ma scolarité.
3. Mes parents/Mon AF/EE parlent/e avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).
4. Mes parents/Mon AF/EE vérifient/e que je fais mes devoirs.
5. Mes parents/Mon AF/EE m'aident/e quand je ne comprends pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.
6. Mes parents/Mon AF/EE parlent/e avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.

- Liste des items pour les Réf ASE

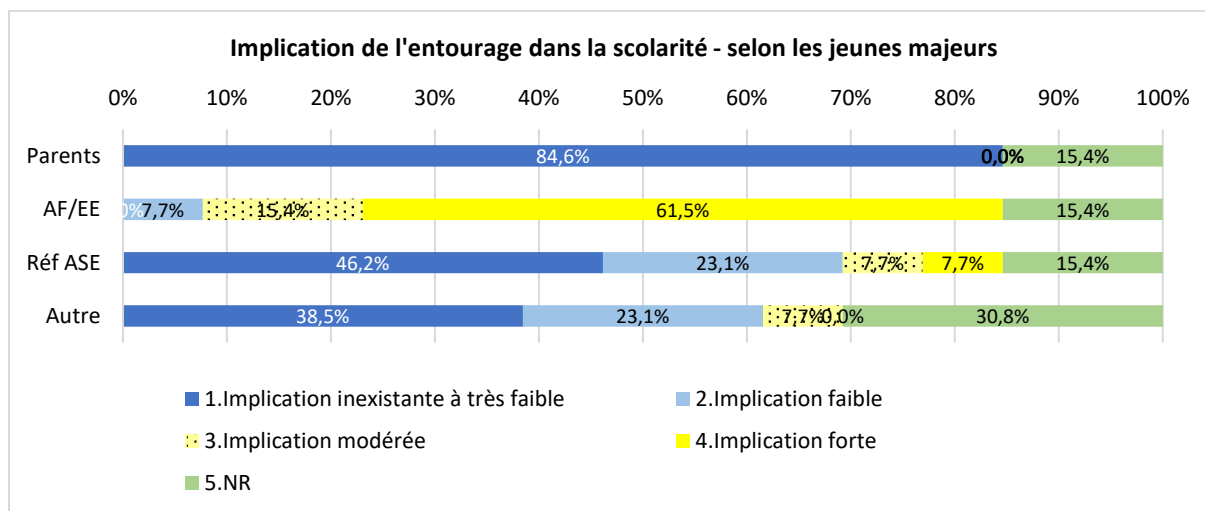
1. Il/elle s'intéresse à ma scolarité.
2. Il/elle s'implique dans ma scolarité.
3. Il/elle parle avec moi de mes réussites dans mon établissement scolaire ou en formation.
4. Il/elle parle avec moi de mes difficultés dans mon établissement scolaire ou en formation.
5. Il/elle parle avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.

Implication de l'entourage dans la scolarité selon les jeunes de 15 – 17 ans



Les jeunes de 15 – 17 ans indiquent de manière significative l'implication de leur milieu de suppléance dans leur scolarité. 69,1% d'entre eux expriment une forte implication de leur AF/EE et 25,9% une implication modérée de celui-ci. Ensuite vient leur Réf ASE. 43,2% des jeunes de 15 -17 ans indiquent une forte implication de leur Réf ASE, 29,6% indiquent une implication modérée de celui-ci. A l'opposé, les jeunes de 15 – 17 ans indiquent majoritairement la très faible implication de leurs parents dans leur scolarité. 51,9% indiquent une implication inexistante à très faible de leurs parents et 12,3% une implication faible.

Implication de l'entourage dans la scolarité selon les JM



Seulement 7,7% des JM indiquent une implication modérée de personnes autres. Pour information, il s'agissait de deux professeurs, d'une orthophoniste, d'une psychologue, de conseiller d'orientation, d'un ami et d'un tuteur.

Pour les JM, ce sont en premier lieu leur AF/EE qui s'implique dans leur scolarité. 61,5% des JM indiquent une forte implication de leur AF/EE et 15,4% une implication modérée.

Pour les JM, leur Réf ASE ne s'implique dans leur scolarité. Ils sont 61,6% à indiquer une implication faible à inexistante de leur Réf ASE. Enfin, les JM indiquent une implication de leurs parents dans leur scolarité très faible à inexistante, à 84,6%. Les JM signifient l'absence d'implication parentale dans leur scolarité.

Aussi bien pour les jeunes de 15 – 17 ans et les JM, l'élément le plus marquant du graphique est l'opposition très nette entre la faible implication parentale et la forte implication de l'AF ou l'EE. Les JM relevant du dispositif de l'ASE indiquent de manière très significative la faible implication de leur entourage dans leur scolarité à l'exception de leur AF/EE, ce qui rejoint le discours des parents.

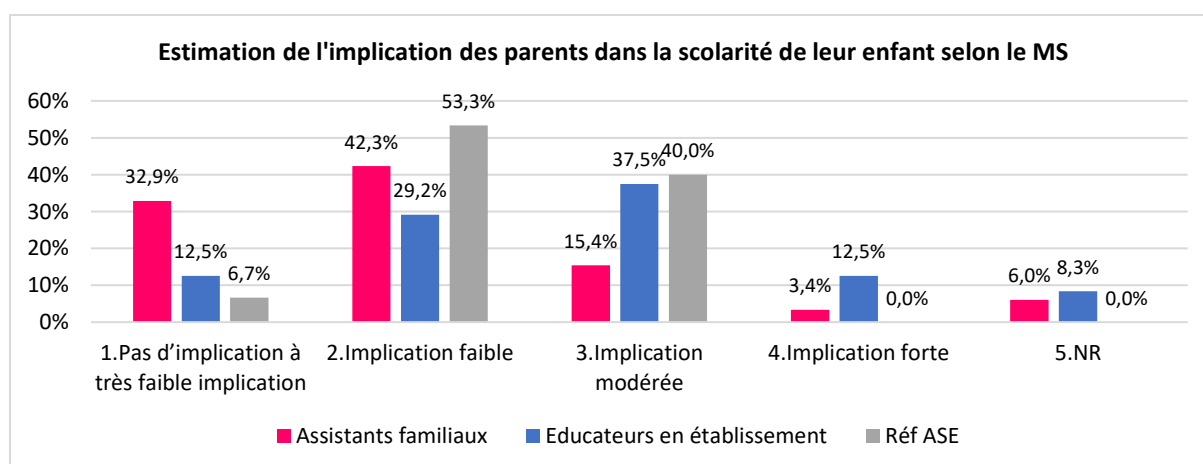
Ainsi, la perspective des jeunes de 15 – 17 ans et des JM concordent avec celles de leurs parents, des AF, EE et des Réf ASE, tout en jugeant encore plus sévèrement la faible implication de leurs parents.

Nous revenons aux pratiques professionnelles. Cette fois-ci, nous allons étudier le travail entre le milieu de suppléance et les parents des enfants accueillis concernant la scolarité.

4.3.5 Perception du travail entre le milieu de suppléance et les parents des enfants accueillis concernant la scolarité

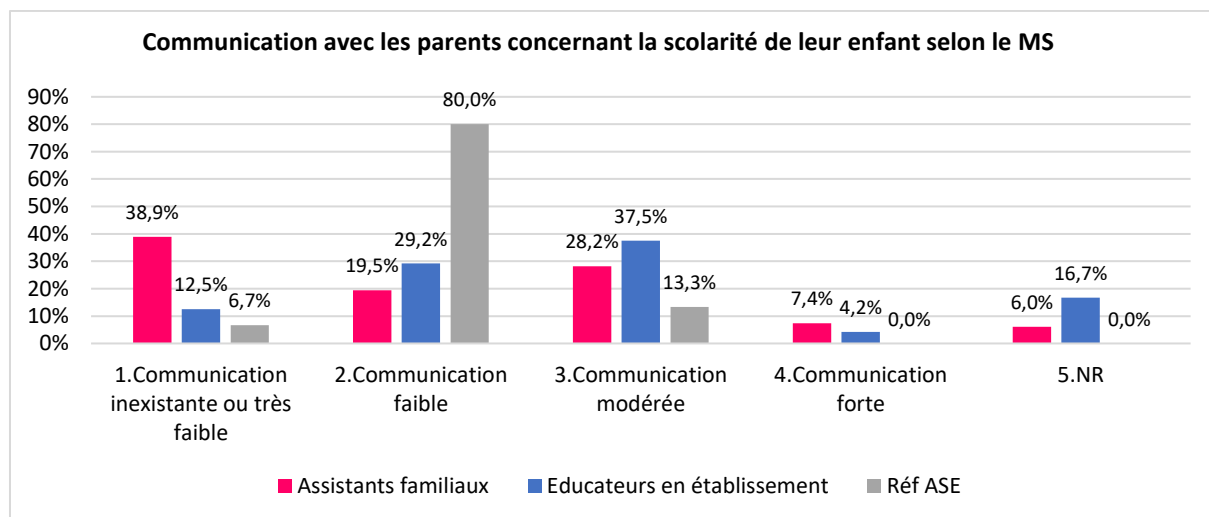
Nous avons souhaité savoir quel regard le MS portait sur l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et le travail avec les parents concernant la scolarité. Pour cela nous avons retenu trois indicateurs : l'estimation de l'implication parentale, l'estimation de la communication avec les parents concernant la scolarité et l'estimation de la qualité de travail avec les parents.

Estimation de l'implication parentale par le milieu de suppléance



De manière générale, les AF, EE et des Réf ASE jugent faiblement l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Ce sont les EE qui jugent plus favorablement cette implication. 75,2% des AF, 60% des Réf ASE et 41,7% des EE la jugent faible à inexistante. 40% des Réf ASE, 37,5% des EE et 15,4% des AF la jugent modérée. Enfin, 12,5% des EE et 3,4% des AF la jugent forte.

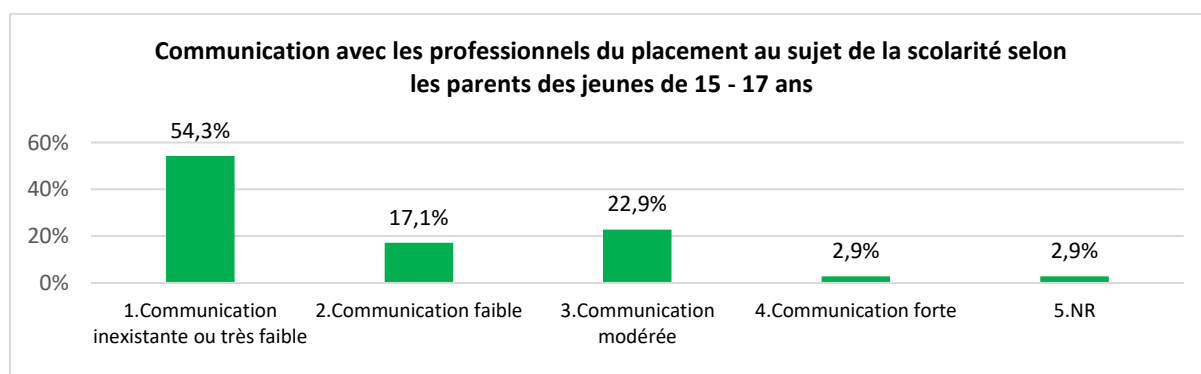
Estimation par le milieu de suppléance de la communication avec les parents concernant la scolarité



Concernant la communication, nous avons par ailleurs demandé aux parents de l'évaluer en direction des professionnels du placement à l'aide d'un indice composé de 4 items :

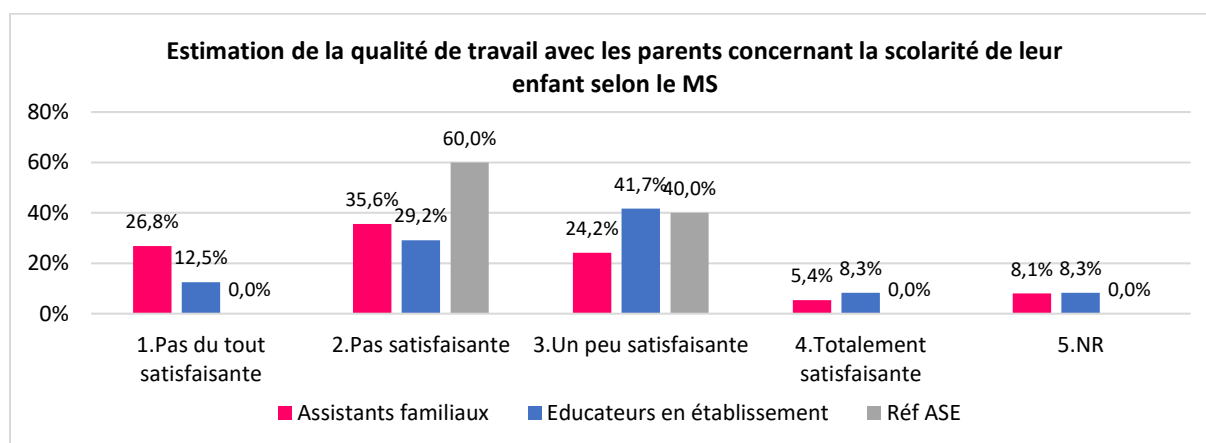
1. Les professionnels du placement et moi, nous parlons de la scolarité de mon enfant.
2. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des réussites de mon enfant à l'école.
3. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des difficultés de mon enfant à l'école.
4. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des projets d'avenir de mon enfant en lien avec l'école.

La communication avec les AF, EE et Réf ASE concernant la scolarité selon les parents



De même que précédemment, de manière générale, les AF, EE et les Réf ASE jugent faiblement la communication avec les parents concernant la scolarité de leur enfant. 86,7% des Réf ASE, 58,4% des AF et 41,7% des EE la juge faible à inexistante. Cela concorde avec les données des parents qui sont 71,4% à partager cet avis. De même pour la modalité de communication modérée partagée par 28,2% des AF, 37,5% des EE, 22,9% des parents et 13,3% des Réf ASE. Nous pouvons citer un exemple du discours d'un EE : « *On communique avec les parents uniquement quand il y a souci dans la scolarité...* »

Estimation par le MS de la qualité de travail avec les parents concernant la scolarité



De manière générale, la qualité du travail avec les parents concernant la scolarité de leur enfant est jugée majoritairement insatisfaisante par le MS. 60% des Réf ASE, 62,4% des AF et 41,7% des EE l'estiment insatisfaisante ce qui, considérant le travail réalisé auprès des parents que nous avons exposé, pourrait traduire une attente plus élevée par rapport à ce travail. Quoiqu'il en soit, la qualité de travail insatisfaisante avec les parents représente un désavantage supplémentaire pesant sur les parcours scolaires des enfants placés.

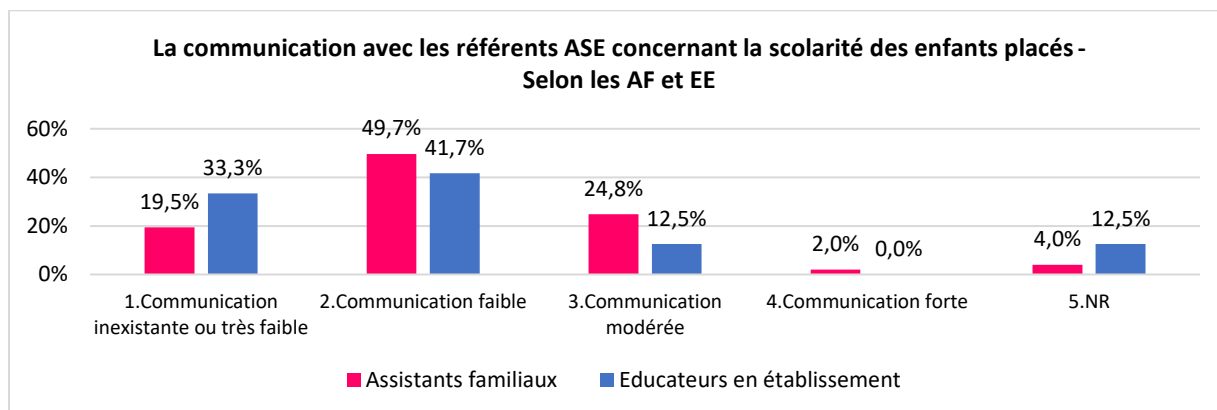
Ainsi, la perception de la faible implication des parents dans la scolarité de leur enfant par le MS, la qualité du travail avec les parents concernant la scolarité de leur enfant jugée insatisfaisante et la faible communication entre les parents et le MS concernant la scolarité, tout en informant sur la place limitée tenue par les parents dans ce domaine, ne permet pas au MS de se représenter un milieu d'origine soutenant pour la scolarité de leur enfant. Nous pensons que cette perception par le MS agirait aussi sur la préparation des jeunes à la sortie du dispositif de placement en visant à sécuriser autant que possible des parcours dont il pressent que le milieu d'origine pourrait être en difficulté pour prendre la suite. Nous aurons l'occasion d'étudier les perspectives des jeunes dans la partie suivante.

Après le travail avec les parents, nous proposons de nous intéresser à la façon dont le milieu de suppléance perçoit le travail à l'intérieur même de ce milieu concernant la scolarité et de manière plus générale.

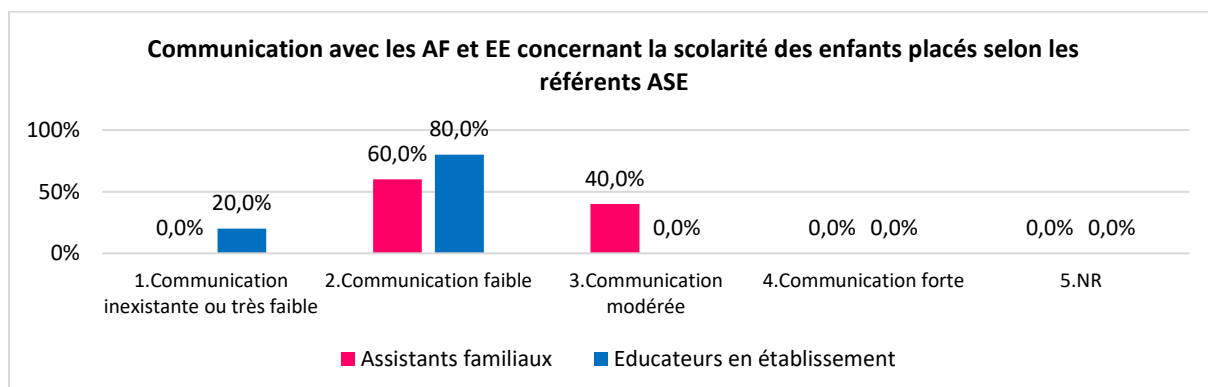
4.3.6 Le travail au sein même du milieu de suppléance concernant la scolarité

Nous avons étudié la perspective des AF, EE et Réf ASE concernant leur communication au sujet de la scolarité et la façon dont ils jugeaient la qualité de travail entre eux.

La communication entre les AF/EE et les Réf ASE concernant la scolarité selon les AF et EE



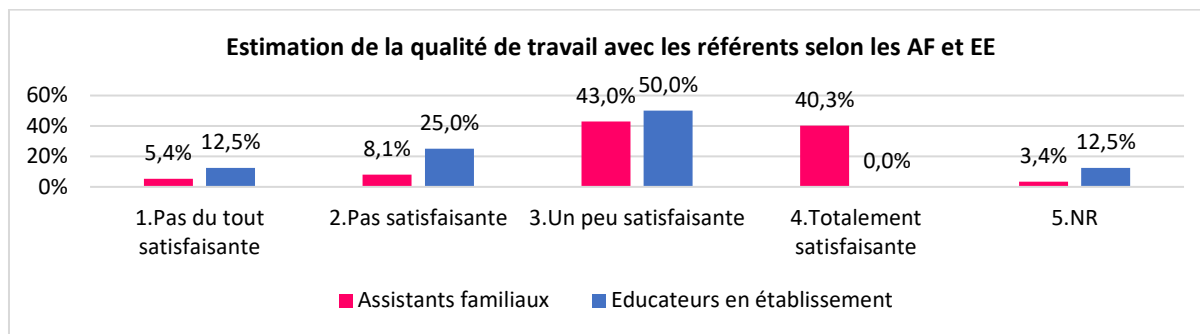
La communication entre les AF/EE et les Réf ASE concernant la scolarité selon les Réf ASE



En croisant les points de vue, de manière générale, la communication au sein même du MS concernant la scolarité des enfants placés est estimée faible. 75% des EE et 69,2% des AF estiment la communication avec les Réf ASE concernant la scolarité faible à inexistante. 24,8% des AF et 12,5% des EE l'estiment modérée. La représentation de la modalité « forte » est dérisoire. De l'autre côté, la totalité des Réf ASE estiment cette communication faible à inexistante avec les EE. 60% des Réf ASE estiment cette communication faible à inexistante avec les AF. A 40%, ils estiment cette communication modérée avec les AF.

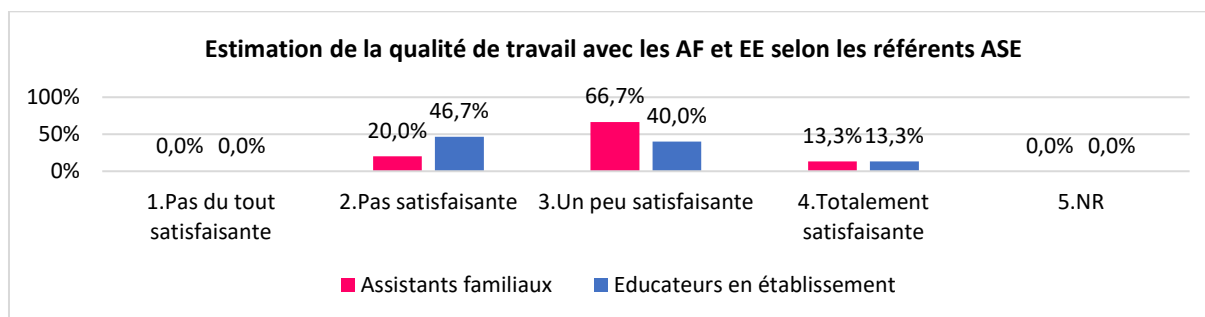
Nous avons ensuite demandé au milieu de suppléance d'estimer la qualité de travail réalisé au sein même du milieu.

Estimation de la qualité de travail avec le Réf ASE selon les AF et EE



La qualité de travail avec le Réf ASE est jugée majoritairement plutôt satisfaisante par les AF et EE. 40,3% des AF la jugent totalement satisfaisante et 43% la jugent plutôt satisfaisante. 50% des EE la jugent plutôt satisfaisante mais aucun ne la juge totalement satisfaisante.

Estimation de la qualité de travail avec les AF et EE selon les Réf ASE



13,3% des Réf ASE jugent leur qualité de travail avec les AF et EE totalement satisfaisante. Les Réf ASE la jugent plutôt satisfaisante à 66,7% avec les AF et à 40% avec les EE. Enfin, ils la jugent insatisfaisante à 46,7% avec les EE et à 20% avec les AF.

Avec ces résultats, en croisant les perspectives des Réf ASE, des AF et des EE, nous pouvons dire que, de manière générale, la communication au sein même du MS concernant la scolarité des enfants placés est estimée faible à très faible. Par ailleurs, la qualité de travail au sein même du milieu de suppléance est, quant à elle, jugée plutôt satisfaisante par les trois groupes, meilleure toutefois dans la dynamique Réf ASE/AF.

Cela rejoint les différences que nous avons relevées dans l'intervention du Réf ASE selon le type d'hébergement. Une meilleure qualité de travail est relevée entre les Réf ASE et les AF concernant la scolarité qu'entre les Réf ASE et les EE. Cependant, cette satisfaction générale, quand bien même elle est majoritairement modérée, interpelle alors même que la communication concernant la scolarité est jugée faible à très faible. Nous comprenons là-dedans un indice supplémentaire de la faible priorité accordée à la scolarité.

Pour terminer cette partie, nous proposons d'aborder la question de l'orientation qui comme l'avons vu dans notre cadre théorique général explicatif des inégalités scolaires tient une place essentielle qui participe à figer les destins des individus. Ayant accumulé à présent de nombreuses informations sur les représentations et les pratiques des acteurs, cela devrait nous permettre de mieux appréhender ce qui se joue dans cette étape décisive.

4.4 Chapitre 4. L'orientation étape clé de fixation des destins

L'état de la recherche accorde un poids décisif à l'orientation scolaire qui est considérée comme une étape de fixation de l'accumulation des inégalités développées tout au long du parcours scolaire et ce malgré l'amélioration que nous avons relevée ici au cours de la mesure de placement. A présent que nous avons une vision plus précise sur le déroulement des parcours scolaires, que nous savons davantage sur leur dynamique de progression, sur les représentations et les pratiques des acteurs, nous souhaitons étudier la formation des choix d'orientation scolaires.

4.4.1 De faibles attentes partagées

Nous commençons par étudier les attentes scolaires des acteurs. Nos résultats montrent que l'ensemble des acteurs intervenant dans la scolarité des enfants dans le dispositif de placement nourrissent de faibles attentes scolaires pour ceux-ci.

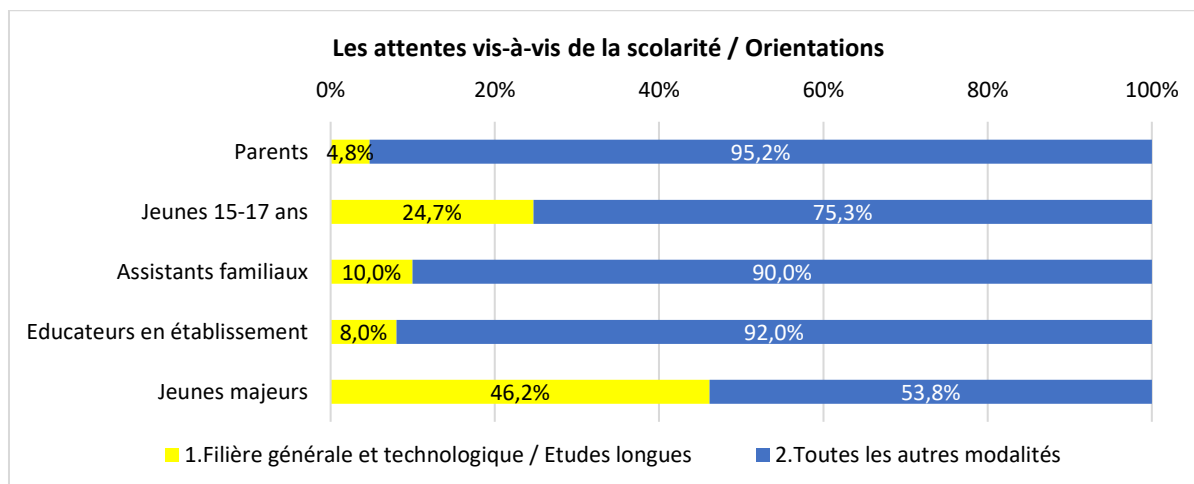
Nous avons retenu 5 groupes d'acteurs : les parents des jeunes de 15 -17 ans, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et les JM. Nous n'avons pas retenu les Réf ASE qui, selon nous, pesaient moins sur ces attentes.

Nous avons sélectionné deux critères d'appréhension de ces attentes :

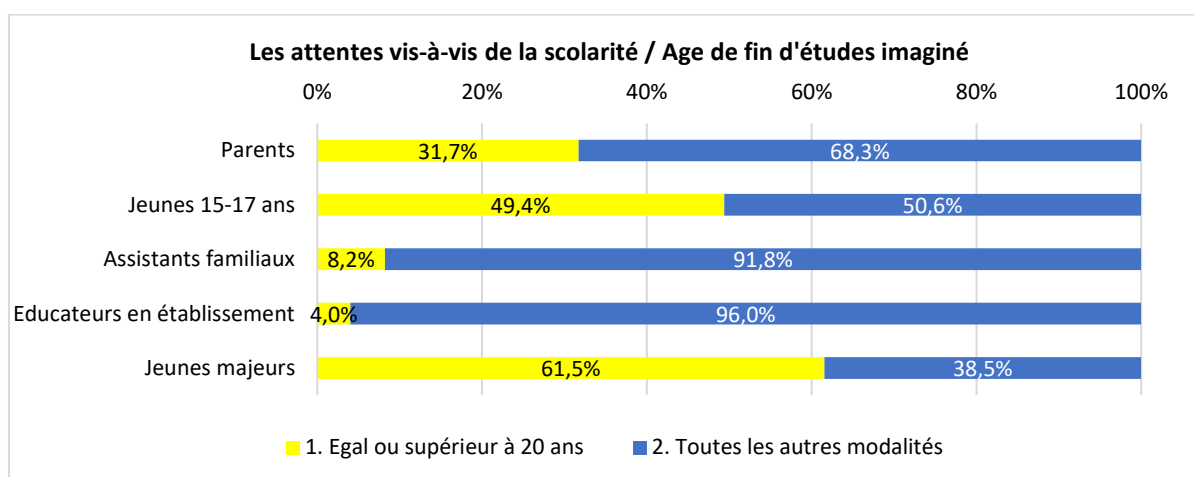
- L'orientation selon la filière selon 2 modalités (voir méthodologie) :
 - o Filière générale et technologique / Etudes longues
 - o Toutes les autres modalités
- L'âge de fin d'études projeté selon 2 modalités :
 - o A partir de l'âge de 20 ans et au-delà
 - o Toutes les autres modalités

Nous avons demandé aux AF et aux EE de s'exprimer pour chaque enfant qu'ils accueilleraient ou dont ils avaient la référence. Les jeunes de 15 – 17 ans et les JM se sont exprimés pour eux-mêmes. Les parents se sont exprimés pour leurs enfants âgés de 15 à 17 ans.

Les attentes vis-à-vis de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement : orientations



Les attentes vis-à-vis de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement : âge de fin d'études



De manière générale, nous observons de faibles attentes scolaires concernant les mineurs et jeunes majeurs relevant du dispositif de placement par l'ASE, qu'il s'agisse des filières ou de l'âge de fin d'études projeté. Sur notre panel, nous relevons que ce sont les professionnels, à savoir les AF et EE, qui nourrissent les plus faibles attentes pour les mineurs et jeunes majeurs, et que ce sont les jeunes de 15 – 17 ans et les JM, bénéficiaires des services, qui nourrissent les plus fortes attentes pour eux-mêmes. Les parents, quant à eux, nourrissent de plus fortes attentes que les AF et les EE concernant l'âge de fin d'études envisagé pour leur enfant.

Concernant les filières, seuls 4,8% des parents, 10% des AF, et 8% des EE s'attendent à ce que les mineurs et jeunes majeurs s'orientent vers une filière générale / technologique ou des études longues. Du côté des mineurs et JM accueillis, les attentes sont meilleures mais

relatives. Ainsi, 24,7% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM envisagent leur orientation vers une filière générale / technologique ou des études longues.

Pour ce qui est de l'âge de fin d'études attendu, du côté des professionnels, seuls 8,2% des AF et 4% des EE s'attendent à ce les enfants dans le dispositif poursuivent leurs études jusque l'âge 20 ans ou au-delà. Du côté des bénéficiaires de ce service, les attentes sont plus élevées. 31,7% des parents, 49,4% des jeunes de 15 – 17 ans et 61,5% des JM s'attendent à cet âge de fin d'études.

Denecheau (2013) et Denecheau et Blaya (2014) avaient déjà mis en avant une norme scolaire basse des éducateurs en établissement. Ces professionnels nourrissaient de faibles attentes sur l'évolution scolaire et l'avenir des enfants placés. Nos résultats rejoignent leur mise en évidence et viennent étayer leur apport. De même, nos données rejoignent ce que Montserrat et al. (2019) ont mis en exergue dans cinq pays d'Europe : Autriche, Croatie, France, Allemagne et Espagne. Pour les auteurs, les jeunes placés aiment aller à l'école et leurs attentes à poursuivre leurs études sont supérieures aux attentes que les adultes nourrissent pour eux, ce qui montre un écart entre les attentes des jeunes et les attentes des adultes. Dans cette étude, les adultes étaient représentés par des enseignants et les professionnels chargés de l'accompagnement dans les établissements. (p. 208). Nos données permettent d'élargir cette connaissance aux parents et aux assistants familiaux.

Premièrement, nos données montrent que cette norme basse scolaire est en effet partagée par les EE, qui de notre panel, partagent les plus faibles attentes. Plus encore, nos données montrent que cette norme basse est infiltrée dans l'ensemble du dispositif de placement et qu'elle est partagée par les parents des jeunes de 15 -17 ans, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE et les JM. Elle est partagée par les JM de manière plus nuancée qui eux s'attendent majoritairement à un âge de fin d'études au-delà de 20 ans, mais c'est aussi parce qu'eux-mêmes sont âgés de 18 à 21 ans et se rendent compte, selon leur projet, qu'il leur faudra peut-être un peu plus de temps pour finir leurs études. Malgré cela, cette norme basse est active aussi bien dans l'hébergement en établissement que dans l'hébergement familial. Elle est partagée par l'ensemble des acteurs, qu'il s'agisse des professionnels, fournisseurs du service, à savoir les AF et EE, que des bénéficiaires du service, à savoir les mineurs, leurs parents et les JM, de manière plus nuancée pour ces derniers.

D'autre part, nos résultats montrent que ces attentes diffèrent selon l'angle d'observation. Les fournisseurs du service, à savoir les AF et les EE, nourrissent de plus faibles attentes que les bénéficiaires du service eux-mêmes, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et JM.

De plus, à l'intérieur de ces deux groupes, fournisseurs du service et bénéficiaires du service, nous observons un différentiel. En effet, du côté des professionnels, les EE ont de

plus faibles attentes que les AF. Du côté des bénéficiaires, les parents ont de plus faibles attentes que les jeunes de 15 – 17 ans qui eux-mêmes ont de plus faibles attentes que les JM.

Nos résultats amènent aussi de nouveaux éléments dans la compréhension de cette perception et la construction de cette norme. Ces attentes exprimées prennent en compte la situation scolaire de l'enfant à son entrée dans le dispositif de placement déjà marquée par de nombreuses difficultés, la progression réelle des parcours au cours du placement où une amélioration est relevée grâce à l'implication des professionnels, aux efforts fournis par les enfants et les interventions complémentaires déclenchées au cours du placement. Ces attentes tiennent aussi compte de la perception de la marge de progression encore possible. Même si la situation scolaire des enfants s'est améliorée au cours du placement, il n'en reste pas moins qu'ils ont majoritairement un niveau scolaire moyen à faible au cours du placement et qu'environ 1/3 se trouve toujours en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe. Nous soulignons que pour en arriver là, les professionnels décrivent des enfants qui ont fait beaucoup d'effort, qui se sont accrochés mais que les difficultés accumulées antérieurement au placement étaient déjà très importantes. Nous avons aussi vu la situation particulièrement dégradée des enfants scolarisés au collège entrant dans le dispositif. L'état de cette situation limite la perception de possibilités de rattrapage aux portes du palier d'orientation de la fin du collège qui vient comme un couperet et constitue une étape de fixation de l'accumulation des difficultés antérieures. Cela peut amener le milieu de suppléance à favoriser des cursus courts dans un souci d'assurer un avenir a minima, le risque étant que le milieu d'origine ne puisse assumer la poursuite de l'accompagnement en cursus long après la sortie du dispositif de placement. Ces attentes tiennent aussi compte de la place et de l'implication de parents au cours de la mesure qui, comme nous l'avons vu a diminué au cours du placement. Majoritairement, les parents sont décrits par les professionnels comme ne représentant pas une ressource pour la scolarité de leur enfant.

Considérant tout cela, nous comprenons aussi dans ces attentes l'expression d'un projet de sécurisation de l'évolution positive unanimement perçue au cours du placement, quand bien même cette amélioration reste mesurée. Il est préférable un minimum sécurisé qu'une ambition élevée échouée, ce qui dans le cadre des mesures en protection de l'enfance est lourd de conséquence tant la sortie du dispositif constitue un point de vulnérabilité. Pour Berthet et al. (2008) l'orientation vers la voie professionnelle présente une utilité à court terme qui est de rapprocher les jeunes du monde du travail (p. 142). Caille (2000/2005) parle de l'orientation précoce dans l'enseignement professionnel comme un effet protecteur en réduisant les risques de sortie sans qualification pour les élèves (p. 21).

Ainsi, dans notre étude, limiter les durées d'études après la sortie du dispositif de placement, c'est aussi diminuer le risque que le jeune interrompe ses études en cours. En cas

d'études interrompues, la situation des 18 – 25 ans en France est une période de vulnérabilité et ce d'autant plus pour ceux qui ne bénéficient pas de soutien solide de leur entourage. Nous avons souhaité savoir si l'âge des enfants pouvait influencer ces attentes, ou encore si les enfants en bas-âge pouvaient bénéficier d'attentes plus élevées. Ici, nous avons peu d'enfants en bas-âge accueillis en établissement. Toutefois, nous pouvons regarder du côté des AF. Nous avons essayé avec un premier seuil de « 1 an ».

Attentes et précocité de placement / Orientations. Seuil de 1 an

Age actuel des enfants accueillis	Attentes / orientations		Total
	Générale/techno/ Etudes longues	Toutes les autres modalités	
Inférieur ou égal à 1 an	0	9	9
Supérieur à 1 an	40	349	389
Total	40	358	398

Nous avons peu d'enfants âgés de 1 an ou moins. Néanmoins, ceux-ci ne bénéficient pas d'attentes plus élevées de la part des AF. Pour aucun d'entre eux, il est attendu qu'ils se dirigent vers une filière générale, technologique ou des études longues.

Attentes et précocité de placement / âge de fin d'études. Seuil de 1 an

Age actuel des enfants accueillis	Attentes / âge de fin d'études		Total
	20 ans et au-delà	Toutes les autres modalités	
Inférieur ou égal à 1 an	0	9	9
Supérieur à 1 an	33	356	389
Total	33	365	398

Les enfants âgés de 1 an ou moins ne bénéficient pas non plus d'attentes élevées concernant leur âge de fin d'études. Pour aucun d'entre eux il est attendu qu'ils terminent leurs études à l'âge de 20 ans ou au-delà. Ainsi, aucun enfant âgé de 1 an ou moins bénéficie d'attentes d'orientation vers des filières générales, technologiques ou des études longues et au-delà de l'âge de 20 ans.

Notre échantillon d'enfants âgés de 1 an ou moins étant petit, nous essayons avec un seuil de « 3 ans » pour augmenter notre effectif, âge où l'enfant entre à l'école.

Attentes et précocité de placement / Orientations. Seuil de 3 ans

Age actuel des enfants accueillis	Attentes / orientations		Total
	Générale/techno/ Etudes longues	Toutes les autres modalités	
Inférieur ou égal à 3 ans	2	27	29
Supérieur à 3 ans	38	330	368
Total	40	357	397

Attentes et précocité de placement / âge de fin d'études. Seuil de 3 ans

Age actuel des enfants accueillis	Attentes / âge de fin d'études		Total
	20 ans et au-delà	Toutes les autres modalités	
Inférieur ou égal à 3 ans	2	27	29
Supérieur à 3 ans	31	337	368
Total	33	364	397

Ce deuxième seuil valide ce que nous avons observé auparavant pour les enfants âgés de 1 an ou moins. Pour les enfants âgés de 3 ans ou moins, il n'est généralement pas attendu qu'ils poursuivent des études vers des filières générales, technologiques ou des études longues, ni au-delà de l'âge de 20 ans. Seuls 2/29 enfants âgés de 3 ans ou moins bénéficient d'attentes d'orientation vers des filières générales, technologiques ou des études longues et au-delà de l'âge de 20 ans.

Ainsi, indépendamment du parcours antérieur au placement d'accumulation d'inégalités dans leur milieu d'origine, les attentes au cours de la mesure de placement concernant les orientations et l'âge de fin d'études sont faibles et contribuent à dessiner les trajectoires scolaires. Le milieu de suppléance se représente et agit avec l'idée que les enfants accueillis vont terminer leurs études avant l'âge de 20 ans et poursuivre vers des orientations en dehors des filières générales, technologiques ou des études longues.

Avec ces constats, ce qui nous paraît encore plus surprenant à présent c'est comment certains enfants arrivent malgré tout à dépasser ces déterminismes liés au milieu d'origine mais également au milieu de suppléance. C'est dans l'explication du fort engagement individuel des acteurs que nous pourrions expliquer cela. Au final, nous pourrions dire que pour dépasser ce double déterminisme, il serait nécessaire d'avoir un fort engagement aussi bien de l'accueillant, AF et EE, que de l'enfant lui-même, mais aussi tout le cadre institutionnel autour. Pour Terrail (2002), la condition de réussite est l'engagement actif des élèves eux-

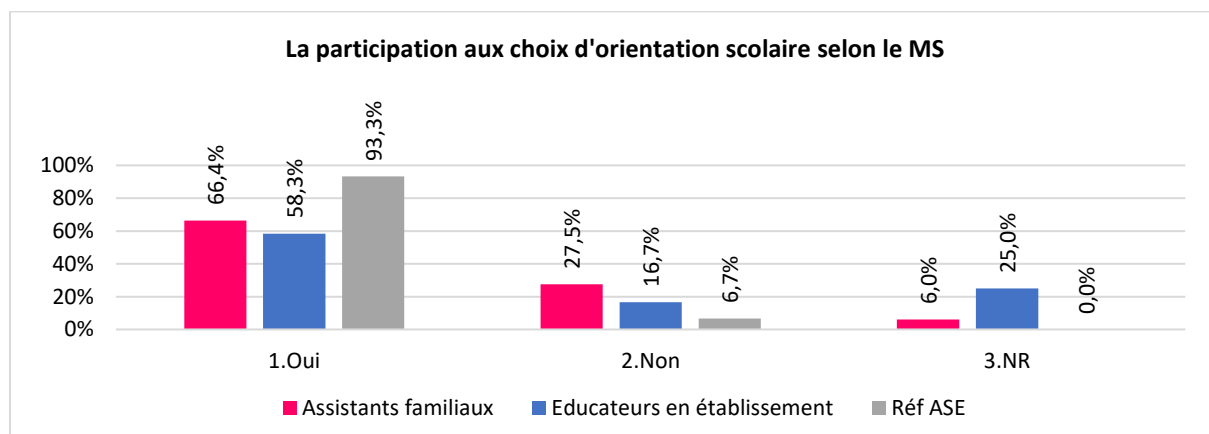
mêmes. Dans la situation de placement, il est aussi nécessaire de considérer le contexte et que cet engagement se prolonge jusqu'au milieu de suppléance.

A présent que nous avons approché les attentes scolaires des acteurs, nous pouvons regarder plus précisément comment sont construits ces choix d'orientations.

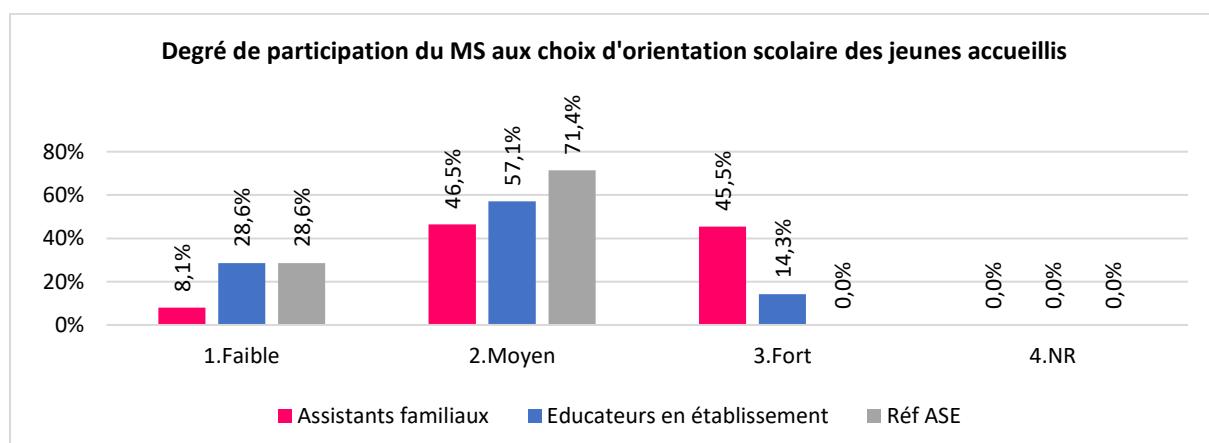
4.4.2 Une pluralité d'acteurs participant aux choix d'orientation mais avec des poids variables

Nous avons souhaité savoir qui précisément participait aux choix d'orientation scolaire des enfants relevant du dispositif de placement et selon quel degré de participation. Pour cela, nous avons sollicité nos six groupes d'acteurs. Dans un premier temps, nous avons demandé l'avis des AF, EE et des Réf ASE.

La participation aux choix d'orientation selon le MS

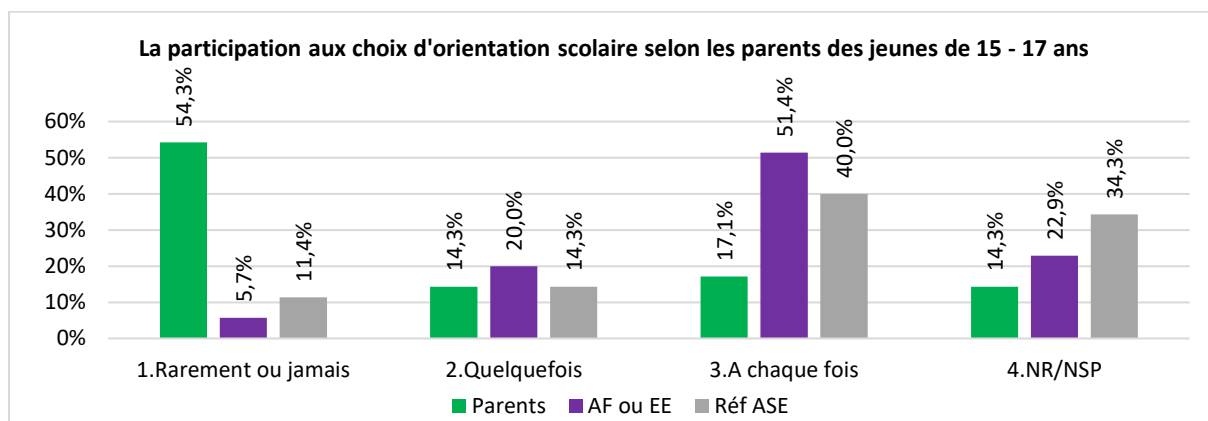


Pour ceux ayant répondu « Oui », ci-dessous le degré de participation dans le choix exprimé.



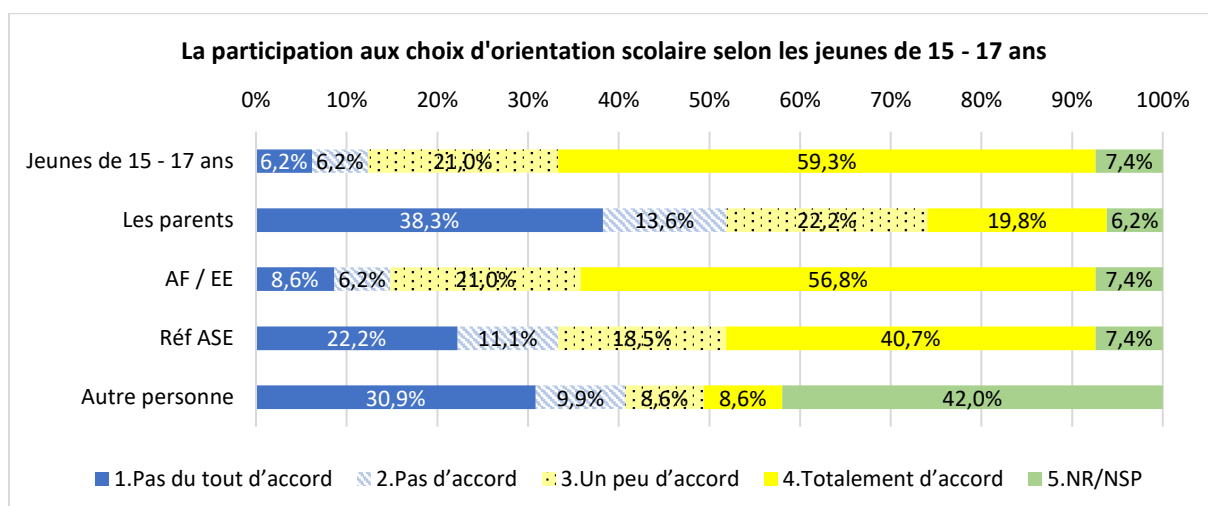
Ensuite, nous avons demandé l'avis des parents des jeunes de 15 – 17 ans concernant leur participation aux choix d'orientation de leur enfant et leur perception de la participation celle des AF/EE et du Réf ASE.

La participation aux choix d'orientation selon le regard des parents

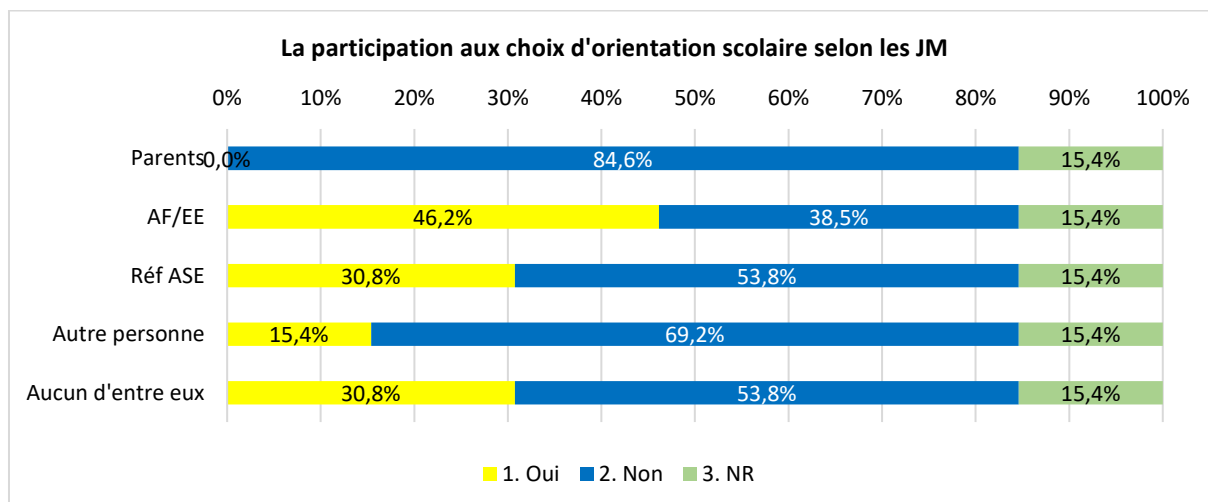


Enfin, nous avons interrogé les jeunes de 15 – 17 ans et les JM sur participation de leur entourage à leur choix d'orientation scolaire.

La participation aux choix d'orientation scolaire selon les jeunes de 15 – 17 ans



La participation aux choix d'orientation scolaire selon les jeunes majeurs



De manière générale, le MS indique participer largement aux choix d'orientation scolaire des jeunes accueillis, soit 66,4% des AF et 58,3% des EE et 93,3% des Réf ASE. Néanmoins le degré de participation varie plus nettement. Si 45,5% des AF indiquent un fort degré de participation, ils ne sont que 14,3% des EE et aucun des Réf ASE à l'exprimer. Par contre, les EE indiquent un taux plus important de degré moyen de participation aux choix d'orientation scolaire des jeunes accueillis avec 57,1% contre 46,5% pour les AF et 71,4% pour les Réf ASE. Enfin, 28,6% des EE et des Réf ASE et 8,1% des AF indiquent un faible degré de participation.

Les parents, quant à eux, indiquent à 54,3% ne jamais participer ou rarement aux choix d'orientation de leur enfant. Ils attribuent majoritairement au milieu de suppléance la réalisation de cette tâche.

Les jeunes de 15 – 17 ans estiment que ce sont eux-mêmes en premier lieu à 80% suivis de très près par leur AF/EE à 77,8% qui participent à leur choix d'orientation, puis leur Réf ASE à 59,2%, enfin de leurs parents à 42%. A 51,9%, ils indiquent que leurs parents ne participent pas à ces choix. En dehors de ces acteurs mentionnés, nous observons que peu de personnes extérieures interviennent dans ces choix, soit 17,2%. Les JM pour leur part indiquent à 46,2% que leur AF/EE ont participé à leurs choix d'orientation, 30,8% de leur Réf ASE. Ils considèrent la participation de personnes extérieures à ces choix à 15,4%. Enfin, 30,8% des JM considèrent qu'aucune personne de celles qui sont citées n'a participé à leur choix d'orientation.

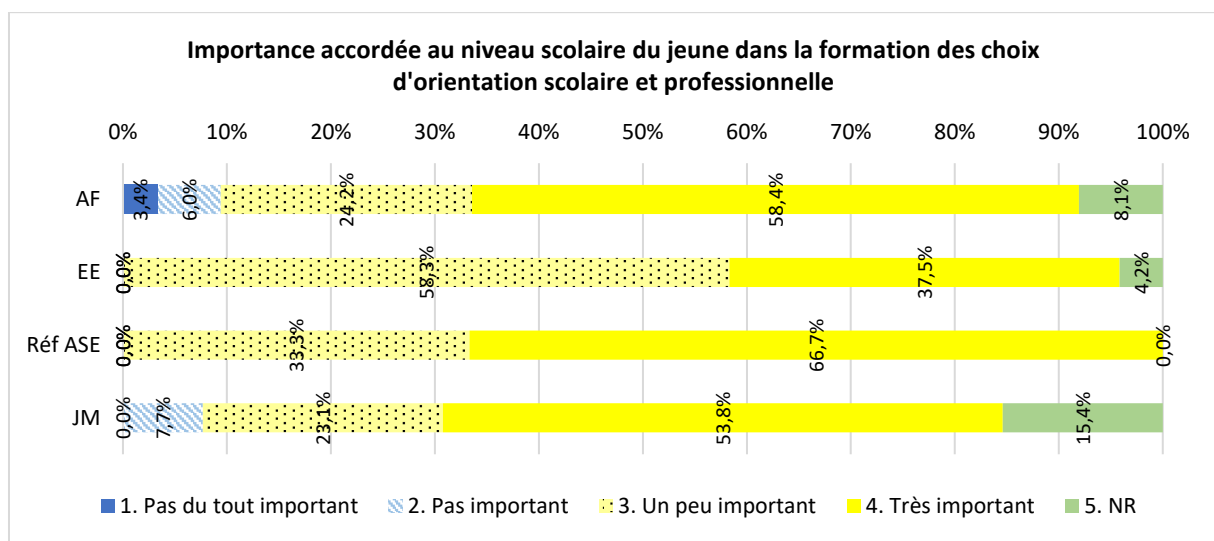
Le placement amène l'intervention de nouveaux acteurs qui ont à interagir. Finalement, la question de la participation aux choix d'orientation repose sur des alliances complexes et subjectives. Il apparaît que c'est dans l'agencement des avis du binôme constitué par le jeune et son AF/EE que réside la plus grande influence sur la définition des choix d'orientation, tout en considérant que les AF ont plus d'influence sur ces choix que les EE. Ensuite vient le Réf ASE et pour finir les parents qui, selon les situations, n'interviennent que rarement sur cet aspect. Nous relevons une différence de pratique à l'intérieur même du milieu de suppléance où les Réf ASE ont un poids plus important dans les choix relevant de l'hébergement familial que l'hébergement en établissement.

A présent que nous savons davantage sur cette dynamique de formation des choix d'orientation scolaire pour avoir précisé les intervenants et leur degré d'intervention, nous souhaitons savoir sur quels éléments repose la formation de ces choix.

4.4.3 La formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle, le caractère décisif du niveau scolaire peu perçu

Nous souhaitons savoir comment sont formés les choix d'orientation scolaire et professionnelle et sur quels éléments ils reposent. Pour cela, guidée par notre cadre théorique explicatif général des inégalités scolaires, nous avons retenu 6 éléments principaux : le niveau scolaire du jeune, l'ambition exprimée par le jeune, le coût des études, la durée des études, le caractère prudent / peu risqué du projet et la distance géographique du lieu de formation. Nous avons retenu 4 groupes d'acteurs répondants : les AF, les EE, les réf ASE et les JM.

Choix d'orientation scolaire et professionnelle et niveau scolaire du jeune

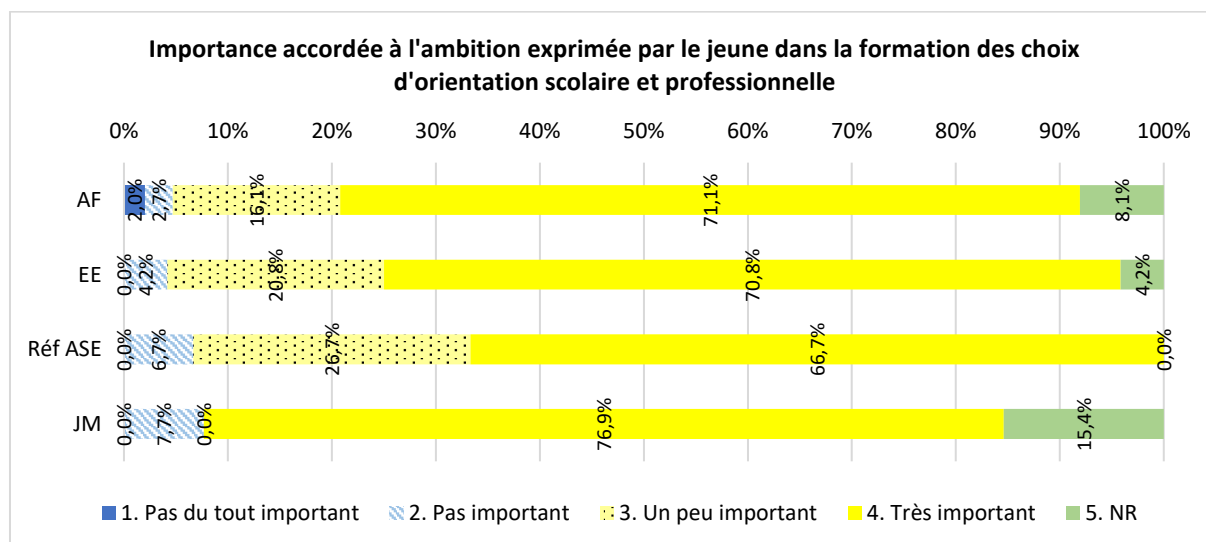


Le niveau scolaire du jeune est majoritairement important à considérer pour l'ensemble des acteurs dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle, toutefois les degrés d'importance varient sensiblement selon les différents acteurs. 66,7% des Réf ASE considèrent que le niveau scolaire des jeunes a une grande importance dans la formation de ces choix, suivis des AF à 58,4%, puis des JM à 53,8% enfin des EE à 37,5%. 58,3% des EE considèrent que le niveau scolaire des jeunes a une importance modérée dans la formation de ces choix, suivis des Réf ASE à 33,3%, puis des AF à 24,2% et des JM à 23,1%.

Les théories explicatives des inégalités scolaires considèrent le niveau de l'élève comme un élément décisif des trajectoires scolaires et ce d'autant plus pour les enfants provenant d'un milieu social peu favorisé (Bourdieu et Passeron, 1964/2002, 1968 ; Boudon, 1990/2000). Pour Duru-Bellat et al. (1993), le degré de réussite scolaire des enfants ainsi que le milieu familial de l'élève déterminent les vœux des familles (p. 56). Pour le Haut Conseil de l'Education (2008), « L'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans des savoirs abstraits. » (p. 10).

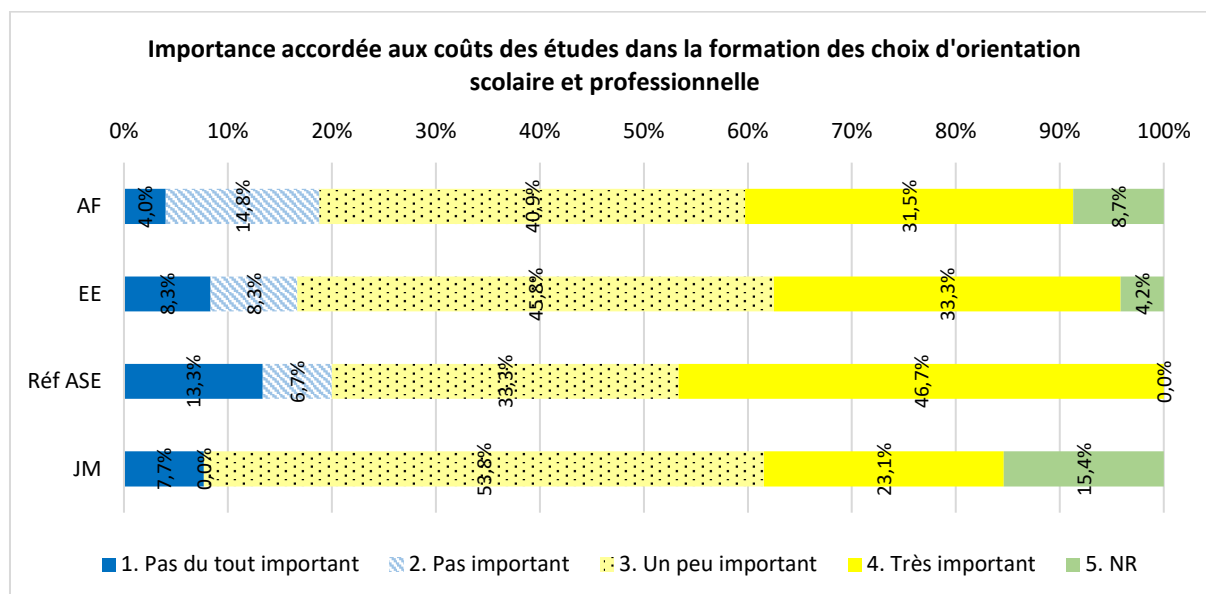
Nous savons que les enfants placés proviennent très majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé et qu'ils ont un niveau scolaire estimé faible à moyen avant leur entrée dans le dispositif, niveau qui s'est amélioré au cours du placement pour devenir majoritairement moyen, puis faible en second lieu. En outre, nous rappelons que sur notre échelle du rapport au savoir et à l'école, l'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est globalement modérément appréciée par les AF, les jeunes de 15 – 17 ans, les JM et les parents et même rejetée par les Réf ASE et les EE. Tout en attribuant peu d'importance à avoir un très bon niveau scolaire, ces acteurs reconnaissent par ailleurs que ce niveau scolaire pèse, voire même détermine les choix d'orientation scolaire et professionnel. Reconnaître cette deuxième proposition devrait en toute logique renforcer l'importance d'avoir un très bon niveau scolaire, ce qui n'est pas ce que nous observons. Cette discordance représente selon nous un désavantage de plus pour la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement.

Choix d'orientation scolaire et professionnelle et ambition exprimée par le jeune



L'ambition exprimée par le jeune est considérée comme le premier élément d'importance dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle. Elle est très importante pour 76,9% des JM, 71,1% des AF, 70,8% des EE et 66,7% des Réf ASE. Précédemment, s'agissant des attentes scolaires des enfants relevant du dispositif de placement, nous avons vu que ce sont les JM et les jeunes de 15 – 17 ans qui nourrissent les plus fortes attentes de nos 5 groupes d'acteurs. Ainsi, les « fortes » attentes des mineurs et jeunes majeurs sont modérément présentes dans notre étude. Nous précisons qu'il s'agit d'attentes « fortes » au regard de notre distribution systémique ici présente. Dans le système considéré, ce sont eux qui ont les plus fortes attentes. Ces ambitions exprimées par les jeunes représentent ainsi un avantage pour la formation de leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle et pour leur scolarité.

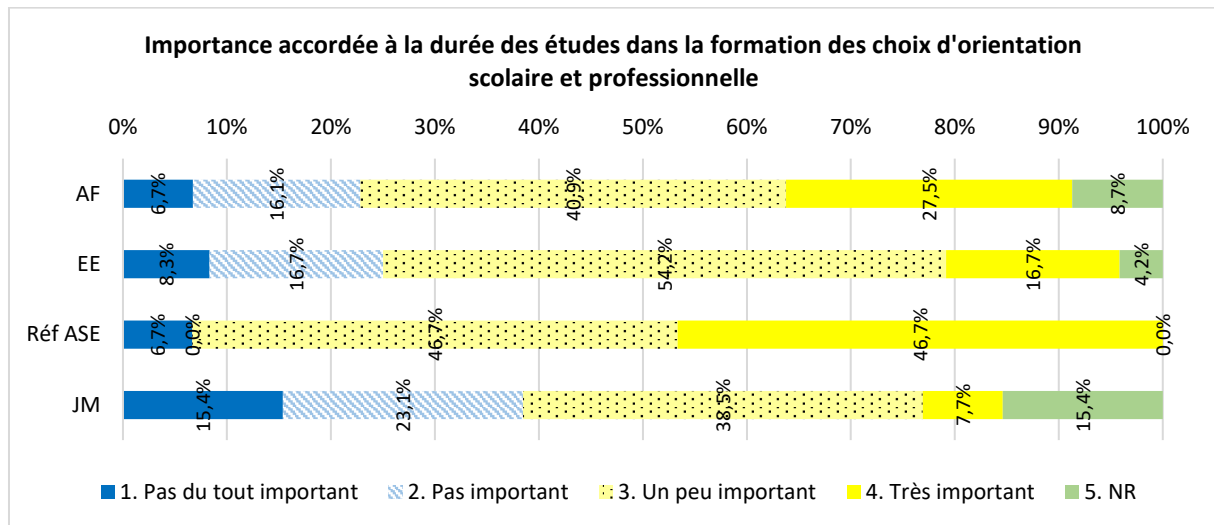
Choix d'orientation scolaire et professionnelle et coûts des études



De manière générale, majoritairement, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM considèrent une importance modérée à élevée aux coûts des études dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle. Nous remarquons que ce sont les Réf ASE qui indiquent une plus forte importance à cet aspect. Ayant à constituer les dossiers de prise en charge financière par les services administratifs de l'ASE, ce sont donc les Réf ASE qui sont en première ligne pour cet aspect. 46,7% des Réf ASE accordent une grande importance aux coûts des formations dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi 33,3% des EE, 31,5% des AF et 23,1% des JM.

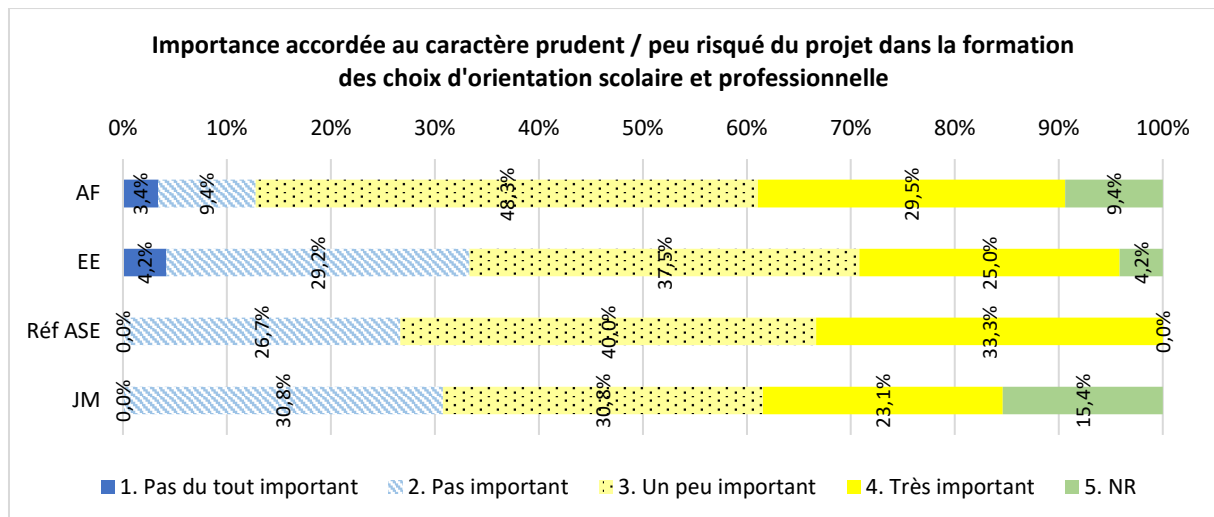
Pour Boudon (1990/2000), les coûts liés aux orientations n'ont pas le même poids selon le milieu et sont plus lourds à supporter pour les classes défavorisées. Nous savons que les enfants relevant du dispositif de placement proviennent très majoritairement de milieux défavorisés. Toutefois, en situation de placement, c'est le milieu de suppléance qui supporte ces coûts. De plus, nous avons appris que même si les ressources financières ne sont pas toujours facilement accessibles au cours des placements, elles restent malgré tout plus avantageuses que dans le milieu d'origine de l'enfant. En ce sens, le placement représente un avantage pour la scolarité concernant le support des coûts financiers liés à la scolarité par rapport au milieu d'origine de l'enfant. Quand bien même ces coûts pèsent sur la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle, ils pèsent toujours moins en situation de placement que dans le milieu d'origine de l'enfant.

Choix d'orientation scolaire et professionnelle et durée des études



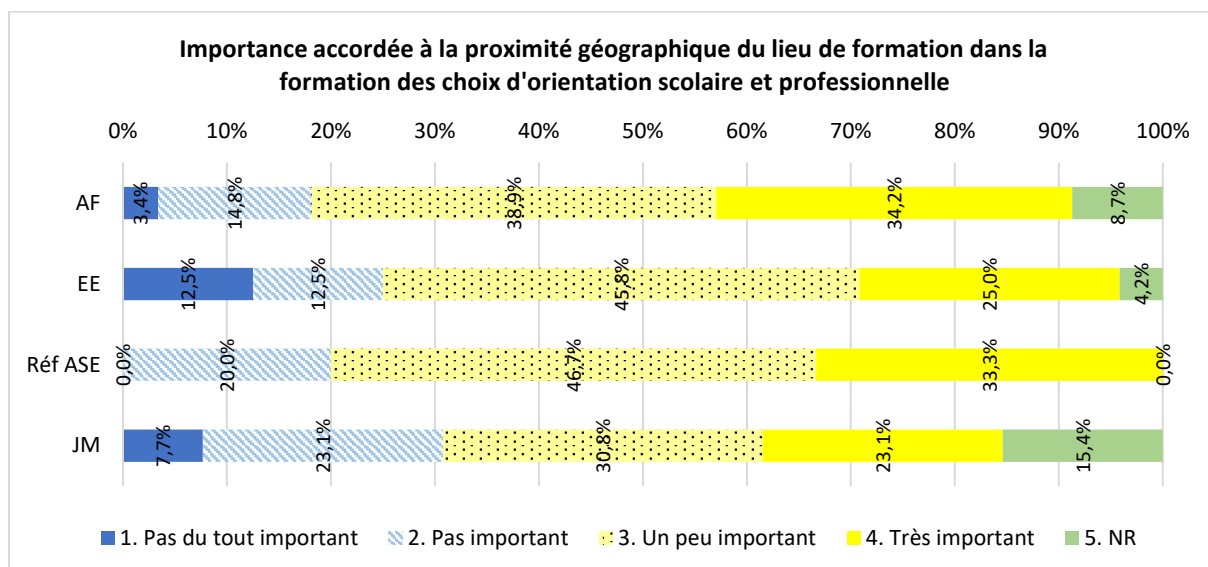
De manière générale, majoritairement, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM considèrent une importance modérée à élevée à la durée des études dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle, à un degré moindre que pour les coûts de formation. Nous repérons que ce sont les Réf ASE qui considèrent davantage cette importance. 46,7% d'entre eux la considèrent totalement. Ainsi, cette durée compte mais pas avec la même importance pour tous.

Choix d'orientation scolaire et professionnelle et caractère prudent / peu risqué du projet



De manière générale, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM accordent une importance modérée à élevée au caractère prudent / peu risqué du projet dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle. Néanmoins, c'est la modalité modérée qui prédomine. Avec ces résultats, nous comprenons que la prudence est néanmoins de mise et compte aux côtés de l'ambition exprimée par les jeunes.

Choix d'orientation scolaire et professionnelle et distance géographique des lieux de formation



De même, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM accordent une importance modérée à élevée à la distance géographique des lieux de formation dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, cet aspect compte dans la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle mais plutôt de façon modérée.

Ainsi, quelle que soit la source, AF, EE, Réf ASE et JM, la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle s'appuie en premier lieu sur l'ambition exprimée par le jeune suivie de très près par le niveau scolaire du jeune.

Considérant l'ensemble des items, il est intéressant de noter que ce sont les JM qui le plus souvent accordent le moins d'importance à la durée des études, au caractère prudent / peu risqué du projet et à la distance géographique. Il s'agit plutôt d'une préoccupation des AF, EE et Réf ASE ce qui est plutôt un avantage pour les jeunes d'avoir moins à se soucier de ces aspects.

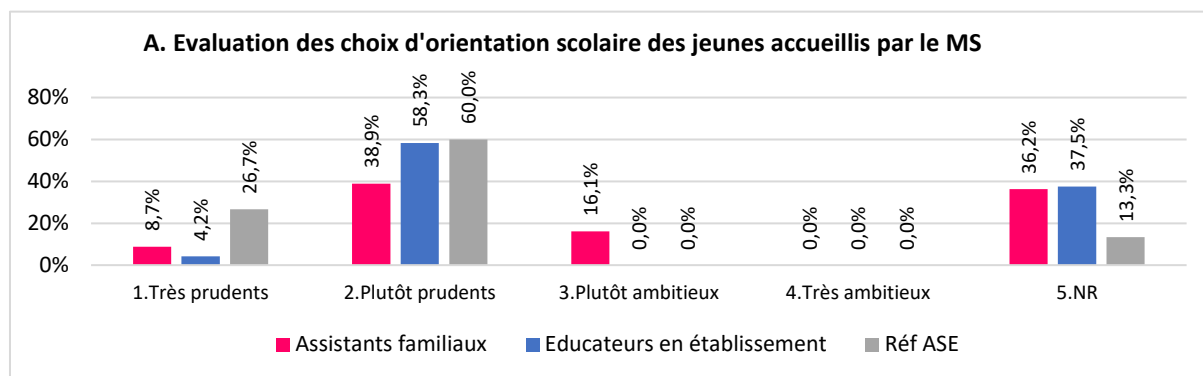
Enfin, pour terminer cette partie, nous avons souhaité savoir quel regard le milieu de suppléance portait sur ces choix d'orientation.

IV.4.4. Des choix estimés plutôt prudents, plutôt adaptés et plutôt subis par les jeunes

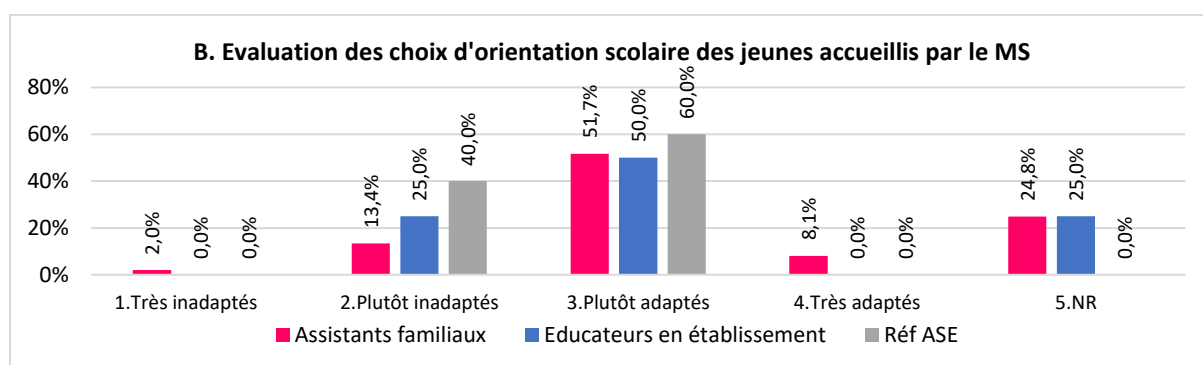
Nous avons demandé aux AF, EE et Réf ASE comment ils estimaient les choix d'orientation scolaire des jeunes accueillis en protection de l'enfance. Nous avons retenu 3 continuums :

- a. Prudents ----- Ambitieux
- b. Inadaptés ----- Adaptés
- c. Subis ----- Choisis

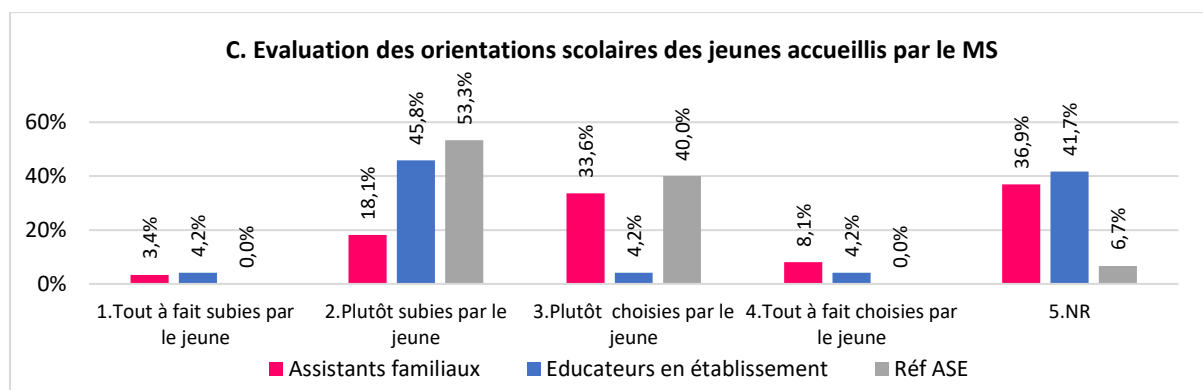
Estimation des choix d'orientation scolaire selon le caractère prudent à ambitieux



Estimation des choix d'orientation scolaire selon le caractère inadapté à adapté



Estimation des d'orientations scolaires selon leur caractère subi à choisi



Les choix d'orientation scolaire des jeunes accueillis dans le dispositif de placement ASE sont jugés par le milieu de suppléance plutôt prudents, plutôt adaptés et plutôt subis par les jeunes. Le caractère subi est davantage représenté dans l'hébergement en établissement. Les AF indiquent plutôt des orientations plutôt choisies par les jeunes. Nous pouvons nous interroger si la prudence affichée dans ces choix ne participerait pas à fermer certaines possibilités, à restreindre les choix et à renoncer à certaines options et qui, de ce fait, augmenterait la perception des orientations subies. Par ailleurs, suivant notre cadre théorique explicatif des inégalités scolaires, nous pensons qu'un niveau scolaire jugé moyen

à faible amènerait à davantage de prudence et ce d'autant plus que les perspectives de prise en compte de la scolarité après la sortie du dispositif de placement semblent incertaines au regard du milieu de suppléance. A ce titre, nous pouvons mentionner des parents qui s'impliquent peu dans la scolarité de leur enfant au cours du placement, même si de fait, ils en ont moins l'occasion durant la mesure. Nous avons aussi vu que la durée de placement influe sur les possibilités d'intervention du milieu de suppléance et la marge de manœuvre du milieu de suppléance. La durée d'intervention associée au degré de difficulté accumulé avant le placement, la perception de la marge de rattrapage des difficultés présentes et la préoccupation de sécuriser l'avenir des jeunes dans un contexte fragile sont autant de facteurs que le milieu de suppléance considère dans la formation des projets d'avenir des jeunes. Nous allons étudier plus en détail ces projets dans notre prochaine partie.

Ici, nous observons également que les choix subis sont bien présents en protection de l'enfance. Dans notre cadre théorique, nous l'avons en effet abordé pour ce qui est de la situation en générale. Le Haut Conseil de l'Education (2008) indique qu'à l'issue du collège, environ 4/10 élèves estiment que leur orientation a été plus subie que voulue. (p.8).

De plus, selon nous, la modalité des orientations « plutôt subies » remet en question de caractère « adapté » de ces orientations. Si ces orientations sont plutôt subies, elles ne peuvent être considérées comme plutôt adaptées dans la perspective des jeunes, mais probablement dans la perspective du milieu de suppléance.

4.5 Synthèse

Au début du placement, une diversité d'évolution des situations scolaires est observée et c'est surtout une perception d'une amélioration des situations qui est relevée mais une amélioration mesurée. Ces améliorations sont plutôt ciblées avec en premier lieu la chute de l'absentéisme scolaire.

Au cours du placement, nous relevons un niveau scolaire des enfants estimé globalement moyen à faible, environ 1/3 des enfants en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe, une surreprésentation des filières professionnelles, des orientations plutôt en concordance avec les choix des jeunes, des comportements plutôt adaptés en classe. Par ailleurs, il est noté plus d'interventions complémentaires déclenchées pour la scolarité en comparaison de la situation avant l'entrée dans le dispositif de placement.

Sur notre échelle du rapport au savoir et à l'école, l'école vise en premier lieu la recherche d'un bénéfice rapidement mobilisable, à savoir l'insertion professionnelle. Pour les parents, en outre, l'idée de travailler qui est plus défendue que l'idée d'aimer le métier exercé. De plus, comme pour les mères des enfants entrant dans le dispositif, l'école est importante,

elle est considérée en premier lieu dans sa fonction utilitaire et reste un lieu où on ne s'attarde pas.

L'étude systémique de la notion de « scolarité réussie » a mis en avant une hétérogénéité des représentations associées chez les acteurs de notre panel. Néanmoins, deux associations se dégagent très nettement des autres, à savoir le lien entre scolarité réussie et l'accès à l'emploi, puis en second lieu le lien entre scolarité réussie et diplôme. Nous voyons ainsi apparaître dans ces associations la fonction de l'école qui est de permettre aux individus de trouver une place dans la société par les qualifications qu'elle dispense (Dubet, 2009 ; Vallet, 2016). Le lien avec la qualité de vie scolaire (bien-être, épanouissement...) apparaît principalement chez le MS et est quasiment absent chez les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM. Cela rejoint la fonction plutôt utilitariste de l'école que les parents avaient précédemment exprimée. Il apparaît alors très clairement que, chez l'ensemble des acteurs interrogés, aussi bien pour les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM que pour le MS, à savoir les AF, les EE et les Réf ASE, la notion d'une scolarité réussie n'est pas reliée à la longueur des études ou encore l'accès aux études supérieures.

Dans l'étude de l'attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement ASE dans les études supérieures, la première localisation des causes est attribuée au milieu d'origine du jeune et surtout aux pratiques parentales par le milieu de suppléance et les JM.

Majoritairement, c'est une influence positive du placement sur la scolarité qui est considérée, et ce, des six sources interrogées, à savoir, les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM. Ces acteurs considèrent majoritairement que la scolarité est une priorité pour l'ASE, qu'il y a un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur le lieu de placement, que le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école et que le placement est une bonne chose pour la scolarité. A l'inverse, l'idée de l'augmentation de l'implication parentale dans la scolarité durant le placement est majoritairement rejetée.

De par la définition même du placement, ce sont les AF et les EE qui occupent une place prépondérante dans l'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Les parents interviennent peu dans cet accompagnement. Par ailleurs, de manière générale, les parents attribuent à l'AF ou l'EE une forte implication dans la scolarité de leur enfant.

Nos résultats montrent un accompagnement différencié de la scolarité selon le type d'hébergement. L'accompagnement en accueil familial est plus soutenu s'agissant de la communication avec l'enfant placé au sujet de l'école, le rejet de l'absentéisme scolaire, le nombre de rencontres avec les enseignants à l'école. De plus, les AF expriment un meilleur ressenti que les EE vis-à-vis de l'école et indiquent un temps plus important concernant le suivi

des tâches scolaires à réaliser au domicile. A l'inverse, les EE indiquent un encadrement du travail scolaire plus élevé.

Cet accompagnement différencié des AF et des EE est aussi soutenu par l'intervention différenciée des Réf ASE selon le cadre d'accueil de l'enfant. De manière générale, nous retenons que les Réf ASE exercent une action limitée sur les pratiques au quotidien des AF et des EE concernant la question scolaire et que, par ailleurs, cette intervention pèse davantage dans l'accueil familial que dans l'hébergement en établissement.

Le placement amène l'intervention de nouveaux acteurs qui ont à interagir. Finalement, la question de la participation aux choix d'orientation repose sur des alliances complexes et subjectives. Il apparaît que c'est dans l'agencement des avis du binôme constitué par le jeune et son AF/EE que réside la plus grande influence sur la définition des choix d'orientation, tout en considérant que les AF ont plus d'influence sur ces choix que les EE. Ensuite vient le Réf ASE et pour finir les parents qui, selon les situations, n'interviennent que rarement sur cet aspect. Nous relevons une différence de pratique à l'intérieur même du milieu de suppléance où les Réf ASE ont un poids plus important dans les choix relevant de l'hébergement familial que l'hébergement en établissement.

Quelle que soit la source, AF, EE, Réf ASE et JM, la formation des choix d'orientation scolaire et professionnelle s'appuie en premier lieu sur l'ambition exprimée par le jeune suivie de très près par le niveau scolaire du jeune.

Les choix d'orientation scolaire des jeunes accueillis dans le dispositif de placement ASE sont jugés par le milieu de suppléance plutôt prudents, plutôt adaptés et plutôt subis par les jeunes. Le caractère subi est davantage représenté dans l'hébergement en établissement. Les AF indiquent plutôt des orientations plutôt choisies par les jeunes.

5 Partie V. La perspective des mineurs placés et jeunes majeurs : des projets dans une situation de grande vulnérabilité

Jusqu'ici, nous avons décrit les situations antérieures au placement et les progressions de ces parcours. Nos résultats ont montré un niveau scolaire des enfants estimé majoritairement faible à moyen, des retards scolaires fréquents qui s'accumulaient au fil des cycles fréquentés et une situation scolaire très dégradée au collège pour ceux qui étaient toujours dans le milieu d'origine. Puis, à l'entrée dans le dispositif de placement, malgré une faible priorité accordée à la scolarité des enfants placés dans les textes juridiques, dans les dossiers individuels des enfants à l'ASE, dans la politique locale, dans la formation des professionnels prenant en charge la scolarité, dans la prise en compte de la spécificité des situations scolaires des enfants entrant dans le dispositif de placement, nous avons relevé une amélioration modérée des situations scolaires au cours du placement. Cette amélioration est avant tout due à la mobilisation des professionnels et de l'environnement plus favorable qu'ils proposent. Néanmoins, l'exploration des représentations et des pratiques de l'ensemble du système de prise en charge a aussi montré de nombreux désavantages pour la scolarité des enfants placés.

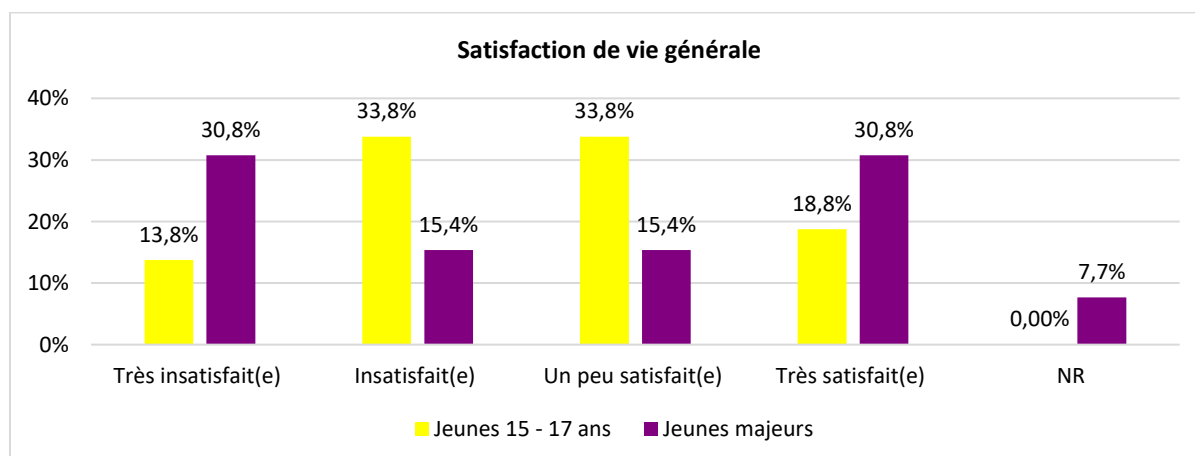
Ici, nous proposons de terminer notre étude par une analyse plus fine de la perspective des principaux intéressés à savoir les mineurs et les jeunes majeurs accueillis en protection de l'enfance. Nous commencerons par aborder le vécu général de placement, puis le vécu scolaire et enfin les perspectives d'avenir des jeunes en fin de parcours ASE.

5.1 Chapitre 1. Le vécu général de placement

En premier lieu, nous souhaitons savoir ce que les jeunes en fin de parcours de placement et les jeunes majeurs pensent de leur vie en général. Nous avons utilisé l'indice de satisfaction globale repris dans le questionnaire BE-Scol (voir méthodologie).

5.1.1 Une satisfaction de vie générale mitigée

Satisfaction de vie générale

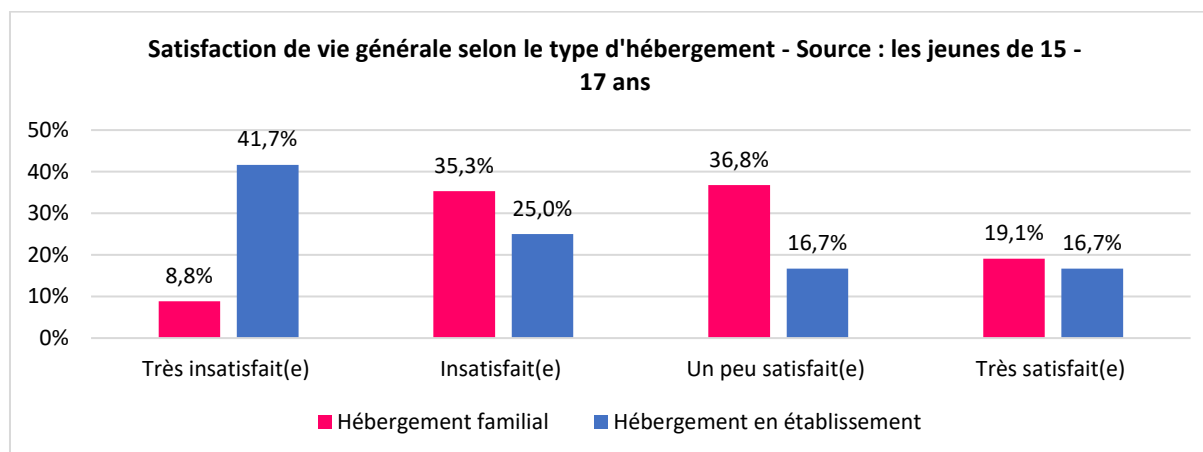
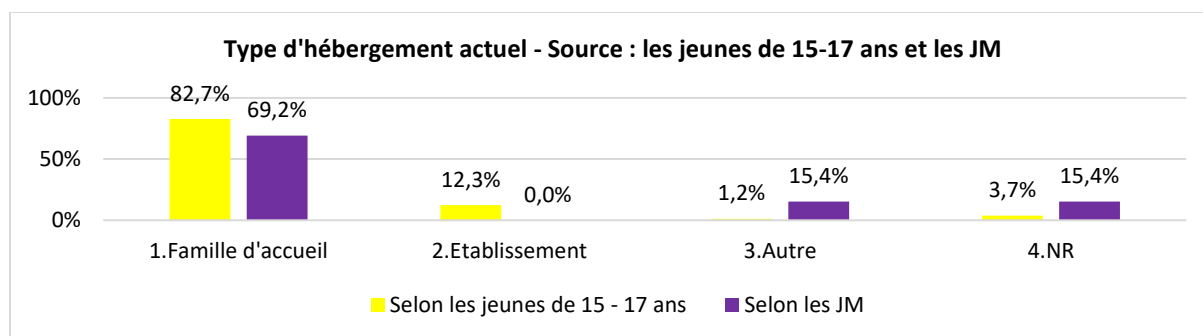


Nous observons qu'environ la moitié des jeunes de 15 – 17 ans et des JM est plutôt à totalement satisfaite de leur vie en général lorsque l'autre moitié en est insatisfaite. De plus, les deux représentations sont d'allure inversée.

18,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 30,8% des JM sont totalement satisfaits de leur vie en général. 33,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM en sont modérément satisfaits. A l'inverse, 47,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM en sont insatisfaits, ce qui est significatif.

Puis, nous avons souhaité voir les satisfactions de vie générale selon les lieux d'hébergement. Nous présentons tout d'abord leur répartition selon le type d'hébergement suivi de leurs degrés de satisfaction. L'hébergement familial prédomine dans nos deux échantillons.

Type d'hébergement actuel pour les jeunes de 15 – 17 ans et les JM



Les jeunes en hébergement familial indiquent une meilleure satisfaction de vie générale que les jeunes hébergés en établissement. La modalité « Très insatisfait(e) » est nettement plus représentée en établissement.

Nous retenons que la moitié des jeunes accueillis en protection de l'enfance n'est pas satisfaite de leur vie en général et que les jeunes dans l'hébergement familial expriment une satisfaction de vie générale plus élevée que les jeunes dans l'hébergement en établissement.

Nous avons souhaité savoir si cette satisfaction de vie générale évoluait au cours du placement ou par exemple si cette satisfaction pouvait augmenter en fonction de la durée de placement. Nous avons donc croisé les deux variables.

Satisfaction de vie générale et durée de placement – Jeunes de 15 – 17 ans

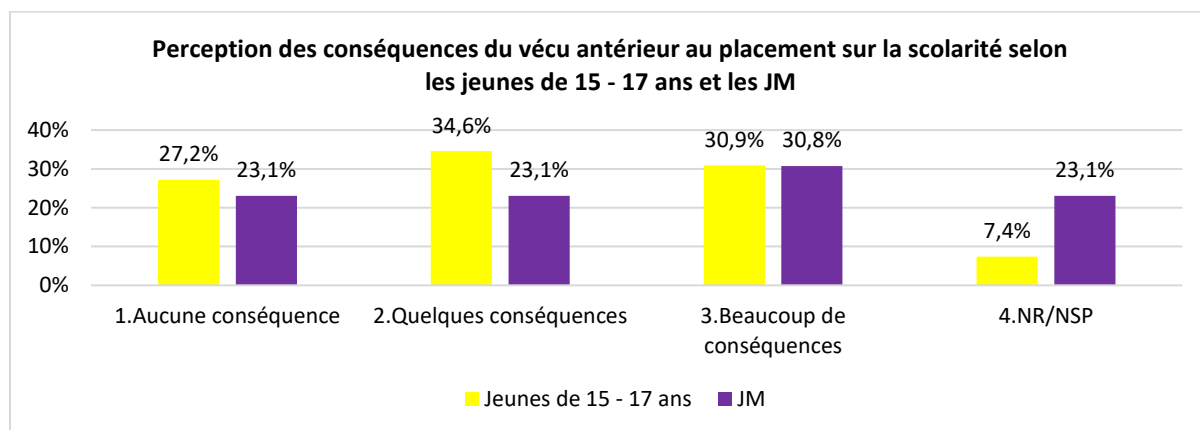
Durée de placement par tranches		Satisfaction de vie générale				Total
		Très insatisfait(e)	Insatisfait(e)	Un peu satisfait(e)	Très satisfait(e)	
Inférieure ou égale à 5 ans	Observed	4	10	10	5	29
	Expected	4.14	10.17	9.04	5.65	
De 6 à 10 ans	Observed	1	10	5	4	20
	Expected	2.86	7.01	6.23	3.90	
11 ans et au-delà	Observed	6	7	9	6	28
	Expected	4.00	9.82	8.73	5.45	
Total	Observed	11	27	24	15	77
	Expected	11.00	27.00	24.00	15.00	

Nous n'observons pas d'amélioration de la satisfaction de vie en générale selon les durées de placement. Pour une durée de placement inférieure ou égale à 5 ans, nous observons presque autant de jeunes satisfaits que de jeunes insatisfaits et de manière générale, pour chaque tranche de durée, la proportion des jeunes insatisfaits est assez proche de celle des satisfaits. Nous ne pouvons donc pas relier la durée de placement et la satisfaction de vie en général. Pour nous, cela signifie que d'autres facteurs explicatifs sont présents. Considérant notre cadre théorique, nous penchons pour le versant psychologique, le retentissement subjectif de la situation d'adversité initiale et la réponse tout aussi subjective de l'enfant face à cette situation et surtout le vécu subjectif de placement.

Florin et Guimard (2017) précisent que les résultats de la recherche sont controversés concernant le lien entre les satisfactions de vie perçues et les performances académiques (p.49). Ainsi, nous n'investiguerons pas ce champ et d'autant plus que nous n'avons ici qu'une estimation des niveaux scolaires et non une mesure plus objective.

En parallèle de la satisfaction de vie générale, nous avons souhaité en savoir davantage sur les conséquences perçues par les jeunes et les JM de leur vécu antérieur sur leur scolarité. Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans et aux JM si, selon eux, leur vécu antérieur à leur placement a eu des conséquences sur leur scolarité.

V.1.2. Les conséquences du vécu antérieur sur leur scolarité



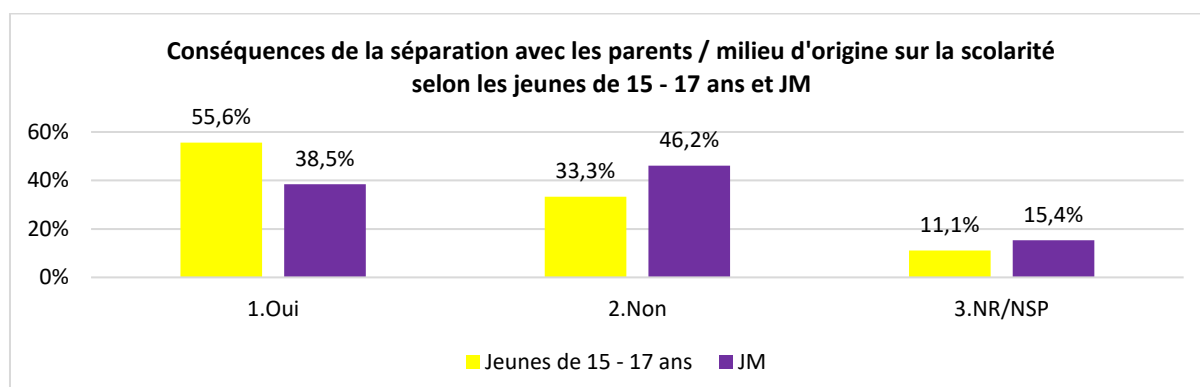
Près de 31% des jeunes de 15 – 17 ans et des JM estiment que leur vécu antérieur au placement a eu beaucoup de conséquences sur leur scolarité. 34,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 23,1% des JM estiment que leur vécu antérieur au placement a eu quelques conséquences sur leur scolarité. Seuls 27,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 23,1% des JM estiment que leur vécu antérieur au placement n'a eu aucune conséquence sur leur scolarité. Au final, nous retenons que 65,5% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,9% des JM estiment que leur vécu antérieur au placement a eu des conséquences sur leur scolarité, ce qui représente un désavantage pour leur scolarité.

Nous avons ensuite souhaité savoir, selon les jeunes de 15 – 17 ans et les JM, les effets éventuels de la séparation avec leurs parents / milieu d'origine sur leur scolarité.

5.1.2 Perception des conséquences de la séparation avec leur milieu d'origine sur leur scolarité

Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans et aux JM si, selon eux, la séparation avec leurs parents / milieu d'origine a eu des conséquences sur leur scolarité.

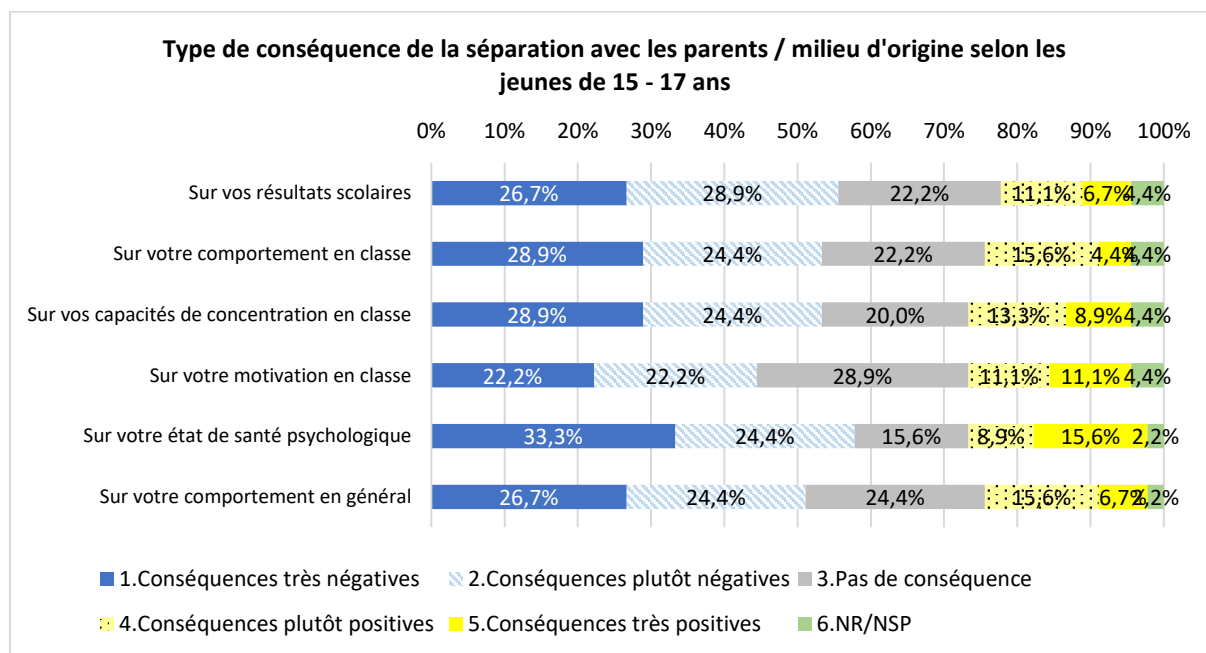
Conséquences de la séparation avec les parents / milieu d'origine



Les deux groupes indiquent un point de vue majoritaire opposé. 55,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des JM indiquent que la séparation avec leurs parents / milieu d'origine a eu des conséquences sur leur scolarité. 33,3% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM n'indiquent pas de conséquence de la séparation avec leur milieu d'origine sur leur scolarité. Nous notons par ailleurs que les JM sont aussi entrés dans le dispositif de placement généralement plus tôt que les jeunes de 15 – 17 ans, soit majoritairement avant l'âge de 6 ans et que c'est peut-être ce qui explique ces différences.

Nous pouvons préciser les types de conséquence pour ceux qui en ont indiquées. Notre échantillon devient trop petit pour calculer les pourcentages des JM. Nous considérons donc uniquement les résultats des jeunes de 15 – 17 ans pour les résultats suivants.

Pour les jeunes de 15 – 17 ans ayant répondu « Oui », nous pouvons affiner les types de conséquence :



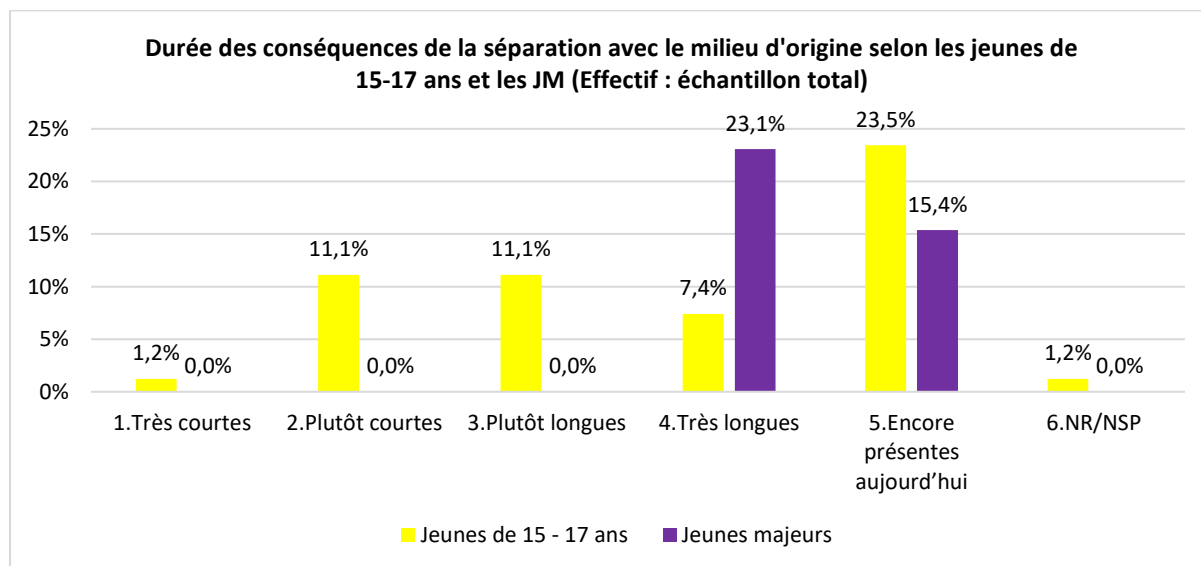
La première remarque générale que nous pouvons formuler est que les conséquences de la séparation avec leurs parents / milieu d'origine sont plutôt considérées par les jeunes de 15 – 17 ans sous leur valence négative. Entre 44,4% et 57,7% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent des conséquences négatives de la séparation avec leurs parents / milieu d'origine sur l'ensemble de ces items, à savoir leurs résultats, leur comportement en classe, leurs capacités de concentration en classe, sur leur motivation en classe, leur état de santé psychologique et leur comportement en général. Enfin, nous soulignons qu'entre 17,8% et 24,5% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent des conséquences plutôt à très positives sur l'ensemble de ces items.

Ainsi, certains jeunes trouvent aussi des bénéfices actuels pour leur scolarité suite à cette séparation. Nous relevons que c'est sur l'item concernant leur état de santé psychologique que nous enregistrons le plus de conséquences négatives (57,7%) et les plus forts taux de conséquences positives (24,5%) appuyant ainsi le facteur psychologique en jeu.

Nous pouvons retenir la grande diversité des perceptions des jeunes de la séparation avec leur parents et milieu d'origine. Quand pour certains cela représente un avantage pour leur scolarité, pour d'autres il s'agit d'un désavantage.

Nous avons ensuite voulu essayer de préciser les durées de ces conséquences.

Durée des conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine selon les jeunes de 15 – 17 ans et les JM



De manière générale, nous pouvons observer la persistance des conséquences de la séparation avec leurs parents / milieu d'origine. Si nous regroupons les 3 modalités « plutôt longues », « très longues » et « encore présentes aujourd'hui », nous pouvons dire que 42% de notre échantillon total de jeunes de 15 – 17 ans indiquent cette longue durée.

Ainsi, de ces résultats, nous retenons un vécu subjectif de l'expérience de séparation avec le milieu d'origine. Les jeunes de 15 – 17 ans indiquent majoritairement des conséquences de cette séparation. Les conséquences sont plutôt représentées sous leur valence négative lorsqu'elles sont exprimées. Ces conséquences sont aussi marquées par leur persistance. Néanmoins, nous ne pouvons pas généraliser car certains mineurs tirent aussi un bénéfice de ces séparations et reconnaissent ce bénéfice tout en étant toujours placés appuyant comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature où chaque séparation

dans le cadre du placement est singulière. Chaque séparation est perçue de façon particulière. Chaque séparation a un retentissement particulier sur chaque enfant qui est soumis à cette situation et c'est ce que nous voyons ici. Par ailleurs, les réponses au stress de l'enfant l'amènent à activer ses mécanismes de défense empiétant sur leurs ressources attentionnelles. La quantité de ressources et d'énergie qu'ils mobilisent pour gérer ces conséquences, sont autant de ressources et d'énergie en moins pour les apprentissages scolaires (Ellis & Ashbrook, 1988 ; Ellis & Moore, 1999) et c'est ce que montrent les jeunes en mentionnant les conséquences sur leurs résultats ou niveau scolaire, leur comportement en classe, leurs capacités de concentration en classe, sur leur motivation en classe, leur état de santé psychologique et leur comportement en général. Monteil et Huguet (2002), tout en soulignant l'importance de l'environnement et du contexte, soulignent également l'importance de l'état psychologique de l'acteur. Ils mentionnent la grande sensibilité de la mémoire et l'attention au contexte dans lesquels ces fonctions sont mobilisées.

Ayant indiqué les conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine sur leur niveau scolaire, nous avons souhaité mettre en perspective ces deux variables.

Conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine et niveau scolaire

Niveau scolaire en 3 modalités		Conséquence de la séparation		Total
		Présence de conséquences	Absence de conséquence	
En dessous des autres élèves de la classe	Observed	14	3	17
	Expected	10.69	6.31	
Dans la moyenne des autres élèves de la classe	Observed	24	15	39
	Expected	24.51	14.49	
Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	6	8	14
	Expected	8.80	5.20	
Total	Observed	44	26	70
	Expected	44.00	26.00	

Nous observons les jeunes ayant indiqué des conséquences de la séparation avec leurs parents / leur milieu d'origine sur leur niveau scolaire sont surreprésentés dans la modalité « En dessous des autres élèves de la classe » des niveaux scolaires et que les jeunes ayant indiqué aucune conséquence sont surreprésentés dans la modalité « Au-dessus des autres élèves de la classe ».

Nous avons réalisé un test d'indépendance pour vérifier s'il y avait un lien entre des deux variables : conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine et niveau scolaire estimé.

H0 = Les variables conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine et du niveau scolaire estimé sont indépendantes.

H1 = Les variables conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine et du niveau scolaire estimé sont dépendantes.

($\chi^2_{(2)} = 5,20$; $p > .05$). Le test n'est pas significatif sur $\alpha=.05$, nous retenons H0 au seuil de 5%. Ainsi, le test suggère qu'il n'y a pas de lien entre les deux variables des conséquences de la séparation avec les parents / le milieu d'origine et le niveau scolaire estimé, au risque d'erreur de 5%. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de lien. Nous avons vu dans notre cadre théorique qu'une multitude de facteurs pèsent sur les niveaux scolaires des enfants. Ici, nous n'avons pas les informations relatives à la capacité de résistance des sujets face à l'adversité.

Nous proposons à présent d'investiguer la dynamique relationnelle dans le vécu de placement des mineurs et JM accueillis.

5.1.3 La dynamique relationnelle au cours du placement

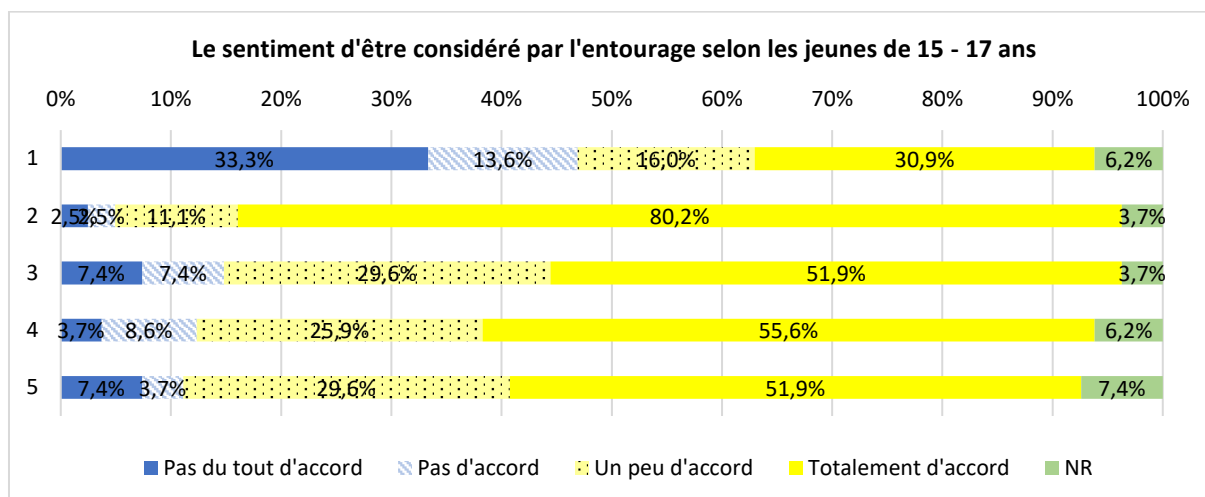
5.1.3.1 *Le sentiment de considération par l'entourage*

Nous avons souhaité savoir comment les jeunes de 15 – 17 ans et les JM se sentaient considérés par leur entourage. Pour cela, nous avons retenu une liste de 5 items en identifiant les personnes qui nous semblaient les plus significatives autour d'eux.

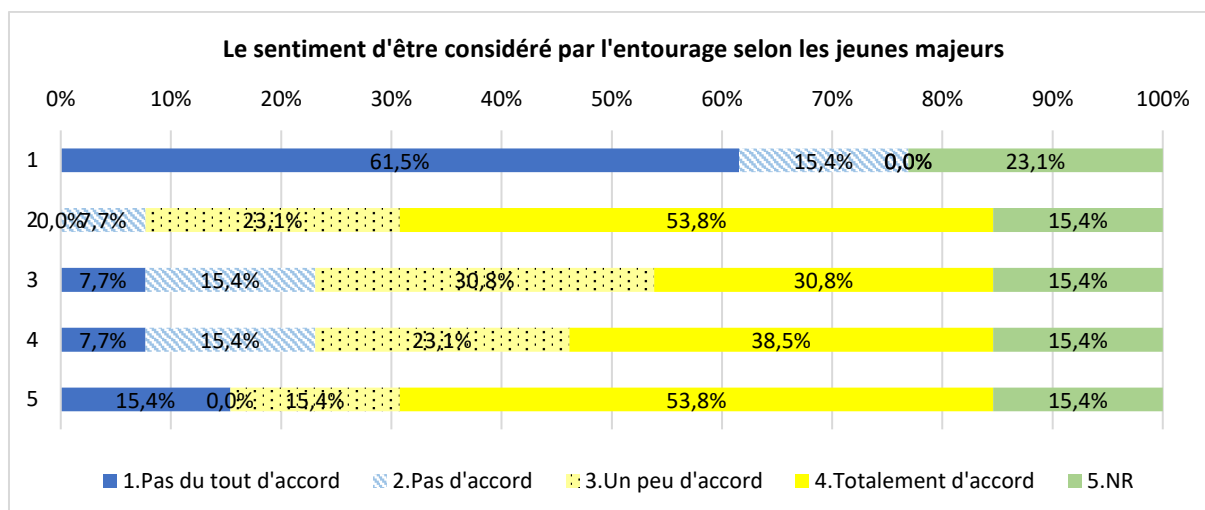
La liste des items :

1. Je me sens bien considéré(e) par mes parents.
2. Je me sens bien considéré(e) par ma famille d'accueil ou les personnes de mon foyer.
3. Je me sens bien considéré(e) par mon référent ASE.
4. Je me sens bien considéré(e) par mes professeurs.
5. Je me sens bien considéré(e) par les autres élèves de mon établissement scolaire / formation.

Le sentiment de considération par l'entourage – Jeunes de 15 – 17 ans



Le sentiment de considération par l'entourage – JM



Ici, nous allons considérer plus particulièrement le sentiment de considération par les parents, la famille d'accueil ou les personnes du foyer et le référent ASE. Dans la partie sur le vécu scolaire, nous analyserons plus en détail celui par les professeurs et les autres élèves de l'établissement scolaire / formation.

La première observation que nous pouvons formuler c'est que les deux représentations graphiques du sentiment de considération par l'entourage des jeunes de 15 – 17 ans et des JM ont la même allure avec toutefois un degré de désaccord un peu plus marqué pour les JM pour les items.

L'élément le plus significatif des deux graphiques est que la plus grande source de considération positive de leur entourage pour les jeunes de 15 – 17 ans et pour les JM provient de leur famille d'accueil ou des personnes de leur foyer. 80,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,8% des JM estiment se sentir totalement bien considérés par leur milieu d'accueil.

11,1% des jeunes de 15 – 17 ans et 23,1% des JM estiment se sentir modérément bien considérés par celui-ci.

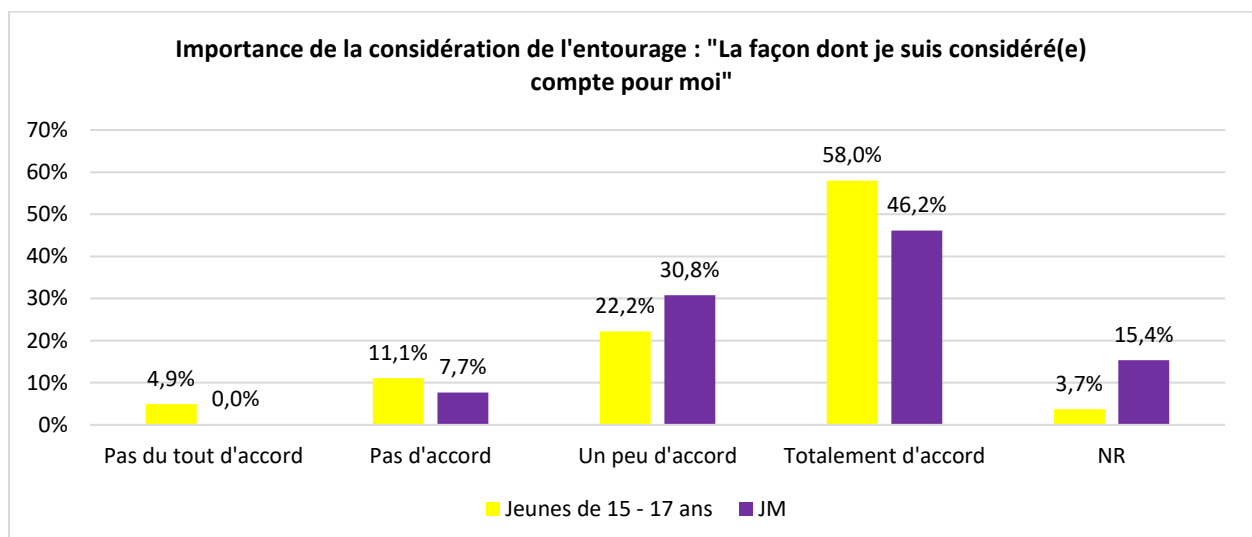
Ensuite, 55,6% des jeunes de 15 – 17 ans se sentent totalement bien considérés par leurs professeurs, 51,9% par leur Réf ASE et les autres élèves de leur établissement scolaire / de formation. Entre 25 et 29% des jeunes de 15 – 17 ans se sentent modérément bien considérés par ces trois sources. Pour ces trois items, le taux de désaccord ne dépasse pas les 14,8%. Des expériences de harcèlement scolaire ont été mentionnées dans les remarques complémentaires formulées, et parfois des expériences de rejet par les autres élèves du fait de l'appartenance à la population d'enfants placés. Nous en avons un exemple avec l'histoire de Camille dans notre étude qualitative.

53,8% des JM se sentent totalement bien considérés par les autres élèves de leur établissement scolaire / formation, 38,5% par leurs professeurs et 30,8% par leur Réf ASE. Entre 15 et 30% des JM se sentent modérément bien considérés par ces trois sources. Pour ces trois items, le taux de désaccord ne dépasse pas les 23,1% pour les JM.

A l'inverse, c'est le sentiment de considération par leurs parents qui récolte le plus de rejet de la part des jeunes des deux groupes et même de vif rejet s'agissant des JM. 46,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 76,9% des JM ne se sentent pas bien considérés par leurs parents.

Puis, nous avons demandé aux sujets si la façon dont ils étaient considérés comptait pour eux.

Importance de la considération par l'entourage



58% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM indiquent que la façon dont ils sont considérés par leur entourage compte totalement pour eux. 22,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 30,8% des JM estiment que cela compte modérément.

Au final, c'est auprès de leur famille d'accueil ou les personnes de leur foyer que les jeunes de 15 – 17 ans et les JM trouvent la plus grande source de considération. De plus, ce sentiment de considération compte pour eux. Viennent ensuite leur Réf AF, leurs professeurs, les autres élèves de leur établissement scolaire / formation. A l'inverse, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM majoritairement ne se sentent pas bien considérés par leurs parents.

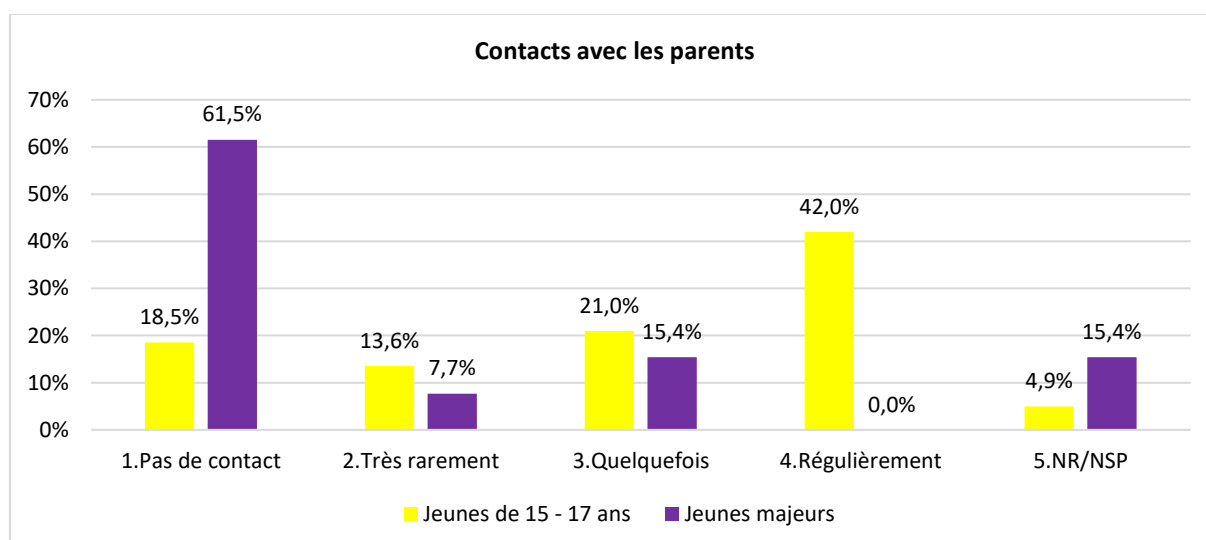
Le réseau social autour de l'enfant au cours de placement peut se modifier avec un affaiblissement des liens avec le réseau relationnel du milieu d'origine. Les liens avec le milieu de suppléance et son réseau social, un réseau plus significatif dans l'hébergement familial, vont se développer. En effet, dans l'accueil familial, l'enfant accueilli profite du réseau familial et social de la famille d'accueil, réseau qui est absent dans l'hébergement en établissement. Ces résultats indiquent que la suppléance a pris une tournure favorable en devenant une source de considération première pour la majorité des jeunes. Cela nous paraît un avantage pour leur scolarité de se sentir considéré par le milieu qui les accompagne principalement dans ce domaine. A l'inverse, le sentiment de ne pas être considéré par leurs parents nous paraît représenter un facteur de risque à l'approche de la fin de leur prise en charge en protection de l'enfance. Nous pourrions développer cette idée un peu plus loin avec de nouvelles données.

Dans la dynamique relationnelle des jeunes et jeunes majeurs, nous avons vu la place défavorable qu'occupaient leurs parents. Nous pouvons regarder de plus près cet aspect.

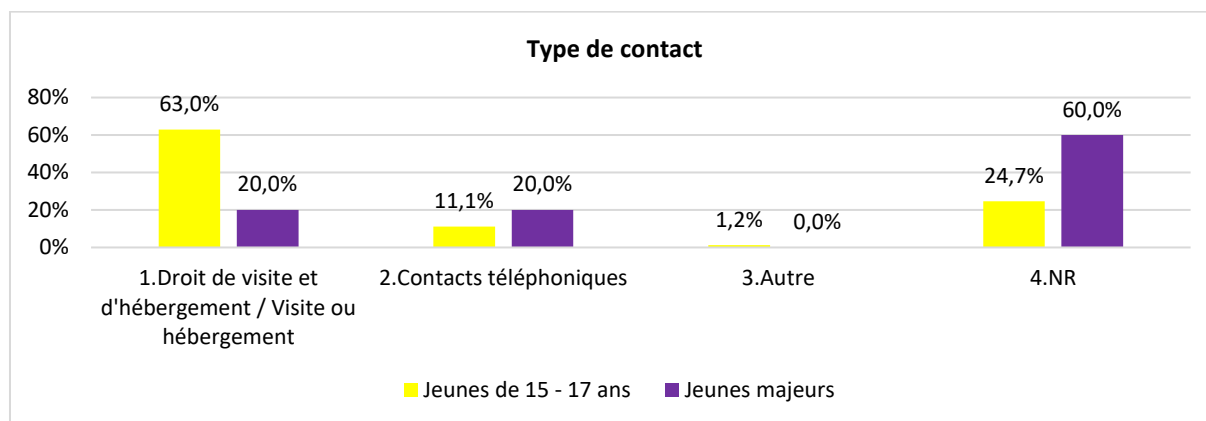
5.1.3.2 Les contacts avec les parents

Dans un premier temps, nous avons précisé les fréquences de contact avec les parents, puis le type de contact.

Contacts avec les parents



Type de contact avec les parents



De manière générale, les jeunes de 15 – 17 ans indiquent des contacts plus fréquents avec leurs parents que les JM. Les contacts avec les parents admettent une grande diversité d'expression. La littérature et notre pratique nous montrent qu'en termes d'économie psychique, cette négociation des relations avec les parents mobilise une quantité d'énergie psychique d'intensité variable selon l'enfant. Tous les mineurs et majeurs ne sont pas tous égaux dans ces négociations. D'une part parce que leurs situations par rapport à leurs parents sont différentes : la présence ou l'absence des parents ; les raisons de l'absence des parents : abandon, décès, rejet... ; la fréquence de ces contacts ; la qualité de ces relations ; la résonance psychique de ces relations ; les attentes des enfants par rapport à ces relations ; la satisfaction de l'enfant par rapport à ces relations... Au final, la relation de l'enfant avec ses parents au cours d'un placement est complexe et subjective.

La question de la gestion émotionnelle des contacts avec les parents ne place pas tous les enfants accueillis dans la même situation. Les enfants qui n'ont pas à gérer cette question, bien que pouvant avoir d'autres préoccupations, ne sont pas en prise avec toutes ces réflexions. Nous pensons à cet égard aux enfants placés qui n'ont plus de contact avec leurs parents, quand ceux-ci sont décédés par exemple. Avec le modèle d'allocations des ressources de Ellis et Ashbrook (1988), repris par Ellis et Moore (1999), nous avons vu comment les pensées sans rapport avec la tâche cognitive à réaliser créent des interférences conduisant à diminuer les performances à cette tâche.

Nous pouvons relater un exemple de notre pratique professionnelle. Une AF sollicite un entretien pour Louise, une petite fille de 8 ans, placée depuis 2 ans. L'AF explique la situation. « Bon, il y a problème ! Louise n'arrive pas à se concentrer en classe. Elle est dissipée. La maîtresse dit que parfois elle est dans la lune. Louise a une visite par semaine avec ses parents, le mercredi, et un droit d'hébergement un week-end sur deux. Le problème c'est que dès le mardi matin elle commence à penser à la visite du mercredi. Déjà, tous les mardis soir, j'ai un mot dans le carnet pour me dire que Louise n'était pas attentive en classe.

Puis, le jeudi elle continue à penser à la visite qui a eu lieu la veille, elle semble plutôt triste et dit qu'elle attend la prochaine visite le mercredi suivant. Sauf que, lorsqu'on est en semaine paire où a lieu l'hébergement le week-end qui suit, depuis le jeudi suite à la visite du mercredi, elle reste en alerte en attendant le vendredi soir pour le week-end chez ses parents. De ce fait, une semaine sur deux, elle n'est pas réceptive en classe et le temps passe et ça devient compliqué d'essayer de lui réexpliquer toutes les leçons. » Louise écoute attentivement le récit de son AF. Avec un large sourire et un brin d'impatience, elle nous regarde et dit : « Mais ça va, je suis contente de voir mes parents !!! » De toute évidence, Louise et son AF ne partagent pas toutes les deux la même représentation de ce qu'est un « problème ». Ainsi, l'essentiel de son attention est dirigé sur cette gestion des contacts avec ses parents, elle n'est pas disponible pour les apprentissages.

D'autres exemples de notre pratique professionnelle soutiennent la difficulté des enfants placés à mobiliser leur attention sur les tâches scolaires en raison de leur vécu : « Je n'arrive pas à écouter la maîtresse parce que je pense trop à maman. » ; « quand la maîtresse nous a dit de dessiner une maison, j'ai pensé à celle de mes parents et après je ne pensais plus qu'à eux dans la journée et le soir j'ai pleuré parce que j'ai envie de les voir. » ; « quand je vais à l'école, j'ai toujours peur qu'on parle des parents parce qu'un jour il faudra bien leur dire que je ne suis plus avec eux. »...

Il nous semble difficile d'évoquer un lien entre les contacts avec les parents et le niveau scolaire de l'enfant si par ailleurs nous n'avons pas d'indication sur la résonance psychique de ces contacts et la capacité d'adaptation de l'enfant dans la gestion de ces contacts. Nous pouvons toujours réaliser un tableau de contingence. Toutefois, nous n'observons pas d'écart important par rapport aux effectifs attendus. En effet, pour Higgins (2004), la question serait davantage l'adaptation psychologique du sujet selon le degré de maltraitance vécu, et d'adversité pourrions-nous dire.

5.1.4 Le vécu général des enfants placés comme un facteur de risque pour la scolarité

Nous avons vu que les jeunes de 15 – 17 ans et les JM exprimaient une satisfaction de vie générale mitigée. De nombreuses épreuves jalonnent leur parcours de vie générale. L'ensemble de nos données permettent de fournir des éléments sur la façon dont le psychisme de l'enfant accueilli peut être « accaparé », appuyé par la revue de littérature et notre pratique professionnelle. La liste est bien entendu non exhaustive mais permet de rendre compte comment le psychisme peut être envahi en situation de placement.

Avant l'entrée dans le dispositif de placement, les raisons qui ont conduit à la décision de placement traduit une situation familiale pouvant amener l'enfant à mobiliser une énergie psychique. Dans notre revue de littérature, nous avons mentionné la diversité des raisons d'admission dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance (Corbillon et al., 1997 ; CAREPS, 2003 ; ODAS, 2005 ; Sellenet et al., 2014) ainsi que le retentissement subjectif de l'exposition à l'adversité (Lemay, 2002 ; Higgins, 2004 ; Theis, 2006 ; Bonneville-Baruchel, 2015...). Dans notre étude, près de 31% des jeunes de 15 – 17 ans et des JM estiment que leur vécu antérieur au placement a eu beaucoup de conséquences sur leur scolarité. 34,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 23,1% des jeunes majeurs estiment que leur vécu antérieur au placement a eu quelques conséquences sur leur scolarité. De plus, de nombreuses difficultés sur le plan scolaire sont déjà présentes avant l'entrée dans le dispositif de placement. 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire, cela ne peut être un hasard. Nous avons identifié plusieurs facteurs explicatifs conjugués mais nous pouvons dire que la composante psychologique est toujours impliquée.

Ensuite, à l'entrée dans le dispositif de placement, le contexte peut occasionner une mobilisation supplémentaire des ressources de l'enfant. La séparation que constitue le placement peut en effet être une réelle épreuve pour l'enfant. Nous pouvons mentionner le travail à réaliser dans la distinction entre compréhension des raisons du placement et d'autre part l'acceptation de ces raisons. Nous pouvons citer différents destins de ces raisons : acceptation, légitimation, réfutation, désaveu ou la reconnaissance de ces raisons mais considérer qu'elles ne s'appliquent pas à lui-même, différence d'appréciation de la notion de danger... Par ailleurs, il y a la position de l'enfant face au placement, nous pouvons citer les résistances au placement, les oppositions au placement ou à l'opposé l'adhésion au placement, sachant que les positionnements peuvent fluctuer. Nous pouvons observer différents types de résistance : invisible, sourde, bruyante... De plus, l'adaptation au nouvel environnement (lieu d'accueil, école...) demande également un investissement de l'enfant. Ainsi, tout ce travail à réaliser peut être coûteux en termes d'économie psychique et cette énergie psychique mobilisée pour ce travail n'est pas disponible pour d'autres tâches, notamment scolaires. Les périodes de transitions sont des instants de grande vulnérabilité et encore plus pour les sujets fragilisés.

Dans notre étude, 55,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des JM indiquent que la séparation avec leurs parents / milieu d'origine a eu des conséquences sur leur scolarité. Les conséquences de cette séparation sont plutôt considérées par les jeunes de 15 – 17 ans sous leur valence négative. Ainsi, entre 44,4% et 57,7% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent des conséquences négatives sur leurs résultats ou niveau scolaires, leur comportement en classe, leurs capacités de concentration en classe, sur leur motivation en classe, leur état de santé

psychologique et leur comportement en général. De plus, nous pouvons observer la persistance de ces conséquences.

Puis vient la période de placement, période également intense pour l'économie psychique. Environ la moitié des jeunes de 15 – 17 ans et des JM est plutôt à totalement satisfaite de leur vie en général lorsque l'autre moitié en est insatisfaite. La littérature nous a montré combien cette période est particulièrement coûteuse en termes d'économie psychique.

La gestion de la relation et des contacts avec les parents est un élément essentiel mais qui introduit aussi une différence au sein même de la population des enfants accueillis selon la nature de cette relation. Tout d'abord, nous pouvons citer la présence ou l'absence de ces liens parents / enfant. La littérature nous montre que les enfants qui n'ont pas cette gestion à prendre en compte s'en sortent mieux (Corbillon et al., 1997), de même ceux qui ont un lien constant et de qualité avec leurs parents et par ailleurs que l'enfant arrive à concilier avec sa situation de placement (E. Leroux, 2016 ; Anton Philippon, 2017). Psychiquement, les visites et les hébergements mobilisent de l'énergie. Que ces liens soient sur un versant positif ou négatif, cette mobilisation empiète sur les ressources attentionnelles disponibles. C'est ce que nous avons vu avec le modèle d'allocations des ressources attentionnelles. De plus, les enfants présentent des capacités différentielles à bloquer les pensées intrusives afin de se concentrer sur une tâche cognitive donnée. Dans les répercussions de la maltraitance, nous avons vu que les enfants ayant eu ce genre d'expérience pouvaient présenter notamment des déficits des fonctions exécutives et de régulation de l'attention et des conséquences sur le développement du cerveau.

Nous pouvons aussi citer l'insécurité du placement éprouvée à maintes reprises (les colonies, les relais, les audiences, ...) qui ponctuent la vie de l'enfant et qui lui fait ressentir le risque de se séparer de ce milieu substitutif ou réactive l'attente de retrouvailles avec le milieu d'origine. La question des audiences peut raviver de manière chronique les raisons du placement : les angoisses, les espoirs, les craintes, les déceptions et ses manifestations physiques et psychologiques. La question des relais vécus, qu'il s'agisse pour l'enfant de partir en relais ou l'accueil d'un autre enfant en relais au domicile de l'assistant familial.

Nous repérons aussi le clivage à l'égard du placement, entre la reconnaissance du bénéfice qu'il représente pour leur scolarité, que nous avons vu dans la partie précédente, et l'étiquette négative d'être un enfant placé et cette visibilité sociale stigmatisante. Nous pouvons prendre l'exemple de Camille au cours de ses entretiens :

« *Quand on sait que tu viens d'une famille d'accueil, t'es tout le temps pris en dernier. On te dit d'attendre mais pas aux autres.* », indique-t-elle. Il y a aussi des sports où elle a été refusée, comme par exemple la danse. On lui a dit qu'il n'y avait plus de place alors qu'elle a des copines qui avaient fait la demande deux jours après elle au même endroit et elles ont été

acceptées. Elle avait alors compris : « *Quand tu es placé, ce n'est pas la même chose.* » A l'école aussi, elle a été refusée à des activités facultatives qui étaient proposées par des professeurs.

Un terme nous a fortement interpellée dans l'étude de Robin (2010) : « normaux ». L'auteur rapporte le discours d'un jeune : « On a toujours eu une grande liberté, même comparé à des enfants "normaux" » (G, 19 ans). Il est frappant que ce terme apparaisse également dans le discours d'une jeune de 16 ans à des milliers de kilomètres de là, sans lien connu ou supposé avec cet autre environnement. Cela nous amène à penser que ce sentiment de considérer les enfants qui ne sont pas placés comme « les enfants normaux » est une perception partagée et incorporée et par conséquent à penser la capacité du placement à créer deux catégories d'enfants : les enfants normaux et les enfants placés. Nous reconnaissons en cela un processus de stigmatisation des enfants placés. Croizet et Leyens (2003) parlaient déjà de groupe ayant une mauvaise réputation et « nous » les normaux (pp. 13-14).

Dans notre revue de littérature, nous avons vu que les enfants relevant du dispositif de placement peuvent aussi souffrir d'être identifiés comme un enfant placé, ce qui ajoute un poids supplémentaire à la charge psychique que ces enfants ont à porter. La stigmatisation due au placement est bien présente dans les études (Dumaret, 2001 ; Labache & Gheorghiu, 2009 ; Denecheau, 2013 ; Anton Philippon, 2017). Pour Goffman (1963/1975), le mot stigmaté désigne « un attribut qui jette un discrédit profond » (p. 15). C'est ce que nous voyons avec l'exemple de Camille qui comprend tout ce à quoi elle doit renoncer du fait de sa situation d'enfant placée : « *Quand tu es placé, ce n'est pas la même chose.* » Croizet et Leyens (2003) parle de perte de statut.

Ainsi, la stigmatisation des enfants et jeunes placés opère insidieusement dans tout l'espace social : l'école, les loisirs, les lieux d'apprentissages, l'accès au logement des jeunes majeurs, l'accès à l'emploi. Même si l'ensemble des enfants placés ne sont pas concernés par cela, pour ceux qui le sont, cette situation représente un énième obstacle à surmonter dans leur parcours scolaire et de vie en général. Nous relevons également l'anxiété générée par la question de l'appartenance au milieu, être sur le qui-vive de devoir répondre de sa situation d'enfant placé au sein de l'établissement scolaire. De fait, il y a une distinction au sein de l'établissement scolaire lorsqu'il s'agit de faire intervenir l'autorité parentale notamment en ce qui concerne les délais de traitement des formulaires administratifs. La réalité est que les délais de signature des documents administratifs liés à l'école sont plus longs et dans certaines situations, cela crée un désavantage visible et de malaise pour les enfants. La mobilisation des parents pour la signature des documents peut prendre du temps. Nous pouvons citer la remarque d'un jeune de 15 ans : « *Difficile pour faire signer les papiers aux parents. Moquerie des autres élèves.* »

Habiter cet entre-deux que constitue le placement et la question de la gestion des identifications multiples peuvent aussi se révéler très coûteux en termes d'économie psychique pour les enfants.

Il y a aussi les mineurs qui attendent la majorité pour retourner dans leur famille d'origine éprouvant un mal être du vécu de placement à la manière d'un pan de vie en suspens quand bien même les enfants reconnaissent les raisons de placement.

Les perspectives d'avenir peuvent aussi mobiliser les ressources de l'enfant, du jeune, entre l'anxiété, l'angoisse, l'incertitude que représente la sortie du placement / le désir de la fin de placement, l'attente de retrouvailles avec les parents à la majorité, l'appréhension de devenir adulte en contexte d'appauvrissement du réseau social d'origine. Dans les remarques formulées par les jeunes de 15 – 17 ans, nous avons relevé parfois l'attaque de l'ASE comme institution pour les difficultés rencontrées et en même temps l'anxiété de l'arrêt de la mesure et l'espoir que l'ASE ne les « lâche » pas, ayant perçu que leur milieu d'origine ne pourrait pas les soutenir à leur majorité. Nous pouvons citer quelques remarques de jeunes de 15 – 17 ans :

« J'espère que l'ASE continuera à me suivre jusqu'au bout de ma formation, j'ai peur de l'avenir. » ; « Je m'inquiète à savoir si l'ASE va continuer à me suivre. » ; « Je vais régulièrement à l'école depuis que je suis placée mais mon père veut notre retour alors je pense que si cela se fait, je ne poursuivrai pas l'école après mes 16 ans. »

Tous ces exemples, non exhaustifs, montrent combien le psychisme d'un enfant placé expérimente des situations mobilisant ses ressources attentionnelles. Cela représente autant d'occasions de mobiliser une énergie psychique qu'un enfant en dehors du cadre du placement n'a pas à réaliser.

Au regard de tout ce développement, nous mesurons l'effort réalisé par les enfants pour améliorer leur niveau scolaire. Même pour des améliorations mesurées que nous avons relevées, ces enfants ont dû fournir des efforts importants pour y parvenir. Avec l'ampleur du travail que les enfants accueillis en protection de l'enfance ont à accomplir, nous comprenons que la situation de placement en elle-même présente en même temps des avantages et des désavantages pour la scolarité. Les discours des AF et EE nous montrent comment certains enfants s'accrochent à l'école malgré les difficultés accumulées.

Après cet aperçu du vécu général de placement, nous pouvons regarder de plus près à présent le vécu scolaire des enfants accueillis en protection de l'enfance.

5.2 Chapitre 2. Un vécu scolaire plutôt préservé

Nous allons à présent explorer le vécu scolaire des enfants accueillis en protection de l'enfance. Pour cela, nous avons étudié le discours de jeunes en fin de parcours de placement, qu'il s'agisse de jeunes âgés de 15 à 17 ans et de JM. L'idée est de savoir ce qu'ils en pensent alors qu'ils sont au cœur même du dispositif. Le fait de cibler la fin de parcours permet de recueillir un point de vue sur l'ensemble du parcours. Dans la partie précédente, nous avons déjà appris qu'ils étaient globalement satisfaits de leur vie scolaire. Nous pouvons ici cerner un peu plus leur relation avec les professeurs et les autres élèves de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent, ensuite de saisir leurs satisfactions plus globales autour de la scolarité, suivi du degré de contrôle sur leurs résultats scolaires obtenus par le biais de leur travail scolaire fourni, enfin d'évaluer leur sentiment de compétence au travail scolaire.

5.2.1 Satisfaction de vie scolaire

Nous avons présenté la satisfaction de vie scolaire des jeunes de 15 – 17 ans et des JM dans la partie précédente. Ici, nous allons l'analyser en lien avec d'autres facteurs.

Pour rappel, 56,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM sont totalement satisfaits de leur vie scolaire. 33,3% des jeunes de 15 – 17 ans et 30,8% des JM sont modérément satisfaits. Avec nos résultats précédents, nous remarquons que la satisfaction de vie scolaire reste relativement bien préservée et positif par rapport à la satisfaction de vie générale des jeunes bénéficiant d'une mesure de placement. Cela pourrait surprendre si nous tenons compte du fait établi des parcours scolaires déficitaires des enfants accueillis en protection de l'enfance. Malgré cela les jeunes relevant du dispositif de placement ont plutôt un rapport positif avec l'école.

Dans leur étude sur le plan international, Montserrat et al. (2019) indiquaient que les enfants placés aimaient aller à l'école plus que leur groupe de pairs du même âge et du même pays. Les auteurs émettent une hypothèse à cela à savoir qu'avant le placement les enfants ne pouvaient pas aller à l'école du fait que leurs familles connaissaient des difficultés. De ce fait, l'entrée dans le dispositif de placement pouvait restaurer une certaine normalité à fréquenter l'école, comme le font les autres enfants (p. 24). En effet, dans notre étude de la situation antérieure au placement, nous avons relevé un important absentéisme scolaire dans un contexte familial marqué par de nombreuses fragilités, et nous avons surtout mis en évidence des mères qui étaient en difficulté pour faire adhérer leur enfant à la culture scolaire, lorsqu'en plus, elles-mêmes en étaient éloignées.

De plus, Montserrat et al. (2019) évoquent aussi un argument provenant de Jackson et Cameron (2014) à savoir que le placement n'avait rien d'une situation normale et que l'école

pouvait représenter une opportunité de changement et d'amélioration de leur situation (p. 24). Nous rejoignons cet argument. En effet, précédemment, nous avons vu que majoritairement les acteurs considèrent l'influence positive du placement sur la scolarité, reconnaissant ainsi l'amélioration des parcours scolaires au cours du placement. De plus, pour ces acteurs, le placement aide à la construction d'un projet d'avenir en lien avec l'école, c'est-à-dire une opportunité d'améliorer leurs perspectives futures.

Ici, les sentiments de satisfaction recouvrent différentes situations. Il y a ceux pour lesquels la scolarité se déroule sans accroche et qui trouvent dans l'espace scolaire un réel bien être, indépendamment des performances. Il y a également ceux qui expriment cette satisfaction mais au prix de surmonter nombre de difficultés que nous avons déjà développées. De même les sentiments d'insatisfaction recouvrent différentes situations. Cela dépend aussi de l'objet d'insatisfaction lui-même : le travail scolaire, les relations sociales au sein de l'établissement scolaire, le statut d'enfant placé à l'école, les contraintes liées à la scolarité, le rapport au savoir et à l'école... Ici, une minorité de jeunes n'est pas satisfaite de leur vie scolaire. Ces jeunes attendent la fin de la scolarité obligatoire ou « obligée », c'est-à-dire l'âge de 18 ans, quand la majorité sonne la fin de la mesure ASE où le jeune peut, lui-même, faire le choix de ne pas poursuivre la mesure ASE. Il lui appartient ensuite de faire ses propres choix sans accompagnement du service. Par ailleurs, il y a ceux qui mettent en avant un discours poignant de mal-être et de détresse de vie scolaire. Nous relevons à ce titre quelques exemples de leurs discours :

« Pas beaucoup de personnes nous aiment à l'école. On dirait que parfois on a une étiquette marquée "pigeon" sur notre front et puis tout le monde dit : "pourquoi tu es en famille d'accueil ? " C'est embêtant. J'aimerais bien avoir une mère et un père. »

« Sensibiliser les jeunes au harcèlement scolaire, les difficultés de trouver un apprentissage. Les patrons voient d'un mauvais œil les enfants placés. A l'école aussi, on est mal vu. A l'école, il y a les enfants normaux et il y a nous. »

Pour d'autres, l'école représente cet espace plus neutre entre le milieu d'origine et le milieu de suppléance, un espace en dehors de la gestion de sa situation de placement si tant est que l'école ne la leur rappelle pas avec la question des contacts avec l'autorité parentale, notamment pour des démarches administratives.

Nous avons souhaité savoir comment étaient répartis ces différents degrés de satisfaction de vie selon les classes fréquentées.

Satisfaction de vie scolaire et classe actuelle fréquentée par les jeunes de 15 – 17 ans

Classe actuelle par niveau et filière		Satisfaction de vie scolaire				Total
		Pas du tout satisfait(e)	Pas satisfait(e)	Un peu satisfait(e)	Totalement satisfait(e)	
1.Collège classe type	Observed	0	2	5	6	13
	Expected	0.1688	0.506	4.56	7.77	
2.Collège classe adaptée	Observed	0	0	5	2	7
	Expected	0.0909	0.273	2.45	4.18	
3.Classe spécialisée (Ulis, IME, ITEP)	Observed	0	0	4	6	10
	Expected	0.1299	0.390	3.51	5.97	
4.Post-collège, orientation générale	Observed	0	0	6	12	18
	Expected	0.2338	0.701	6.31	10.75	
5.Post-collège, orientation professionnelle	Observed	0	0	6	20	26
	Expected	0.3377	1.013	9.12	15.53	
6.Non scolarisé.e	Observed	1	1	1	0	3
	Expected	0.0390	0.117	1.05	1.79	
Total	Observed	1	3	27	46	77
	Expected	1.0000	3.000	27.00	46.00	

La première observation que nous faisons est la grande satisfaction des jeunes de 15 – 17 ans en post-collège, orientation professionnelle. Nous relevons une surreprésentation de la modalité « Totalement satisfait(e) », soit 20/26. Cette surreprésentation baisse un peu en post-collège, orientation générale, soit 12/18. Même les jeunes de 15 – 17 ans étant encore au collège en classe type ou adaptée, soit avec au moins une année de retard, expriment une satisfaction de vie scolaire modérée à élevée. Il en est de même pour les jeunes en classes spécialisées. Nous pensons que l'expression de la satisfaction de ces derniers traduit le sentiment de bénéficier d'un espace pédagogique adapté à leur situation. Ce que nous retenons, c'est que cette satisfaction de vie touche toutes les filières mais qu'elle est la plus massivement exprimée en post-collège en orientation professionnelle. Le haut degré de satisfaction pour l'ensemble des classes et filières constitue un avantage pour la scolarité des jeunes ici.

Toutefois, cela nous amène aussi à penser que si nous avions évalué cette satisfaction de vie scolaire pour tous les jeunes au collège, là où nous avons souligné un cycle sous tension marqué par l'accumulation de toutes les difficultés antérieures, nos scores auraient

été inférieurs. Le palier d'orientation à la fin de la 3^{ème} et la surreprésentation des élèves en filières professionnelles permet d'augmenter les degrés de satisfaction.

En parallèle de cette satisfaction de vie scolaire, nous avons vu précédemment que les jeunes de 15 – 17 ans et les JM ont exprimé majoritairement être bien considérés par les professeurs et les autres élèves de leur établissement scolaire / formation. Cela concorde avec cette satisfaction de vie scolaire. Nous pouvons nous arrêter quelques instants sur cet aspect.

5.2.1.1 Effets relatifs à la classe et aux enseignants

Pour revenir au sentiment de considération par l'environnement scolaire, nous pouvons dire qu'il est majoritairement positif. Toutefois, 12,3% des jeunes de 15 -17 ans et 23,1% des JM ne se sentent pas bien considérés par leurs professeurs. 11,1% des jeunes de 15 -17 ans et 15,4% des JM ne se sentent pas du tout bien considérés par les autres élèves de leur établissement scolaire / formation.

Différentes postures des enseignants sont répertoriées dans les discours des jeunes (Annexe L et N). Tout d'abord, nous avons relevé une posture des enseignants qui tend vers une neutralité. Nous pouvons citer un exemple du discours d'un jeune : « *Entre les autres et nous, c'est pareil.* ». Nous avons aussi relevé une posture d'attention particulière portée à l'enfant, avec l'exemple : « *...ils (les professeurs) les (les enfants placés) aidaient plus quand ils savaient qu'ils étaient placés.* » Puis, nous avons noté une posture stigmatisante en citant l'exemple de Camille de notre enquête qualitative. Elle avait l'impression d'être regardée différemment à l'école du fait d'être une enfant placée. Elle était rejetée par les filles. Tout de suite quand on voit famille d'accueil, on est des « cas soc' ». Les professeurs aussi. C'est la première fois qu'on l'a traitée de « cas soc' ». Elle était arrivée en retard et le professeur l'a traitée de « cas soc' » devant toute la classe. Elle s'en souvient encore. Ces postures des enseignants s'observent sur un continuum allant d'attitudes et comportements non aidants aux attitudes et comportements aidants.

Pour Cacouault-Bitaud et Œuvrard, la position du maître, dont les encouragements sont déterminants (1995, p. 54), est très importante pour les enfants provenant d'un milieu défavorisé. Duru-Bellat (2002) note l'effet maître comme est un effet marqué et durable et mentionne une sensibilité plus accrue des élèves faibles à « l'effet maître », que nous retrouvons dans la population des enfants entrant dans le dispositif de placement et aussi dans le dispositif de placement par la suite.

Notre pratique professionnelle nous montre par ailleurs cette grande diversité d'attitudes et de comportements des enseignants. D'un côté, ils peuvent faire un travail remarquable d'aide, d'adaptation auprès des enfants placés, de valorisation du travail réalisé

par les enfants. Ils voient en l'enfant placé un enfant ayant des besoins particuliers, parfois de l'attention, parfois une bienveillance silencieuse pour ne pas lui faire ressentir une énième fois sa situation d'enfant placé. A contrario, nous rencontrons également des enseignants tenant un discours négatif sur les enfants relevant du dispositif de placement ASE. L'expérience nous montre que les enfants sont particulièrement sensibles à ces attitudes. Ce sont des attitudes et comportements plutôt individuels propres à la personne de l'enseignant. Comme Zetlin (2012) l'a développé, nous pensons également que les enseignants ne sont pas suffisamment formés à l'accueil des enfants placés. Certaines maladresses pourraient provenir de ce manque de connaissance et qui peuvent affecter les enfants durablement.

5.2.1.2 Effet de la composition de la classe

La composition de la classe peut aussi avoir une influence sur la scolarité de l'enfant. Pour Viau (1994/1999), la classe a un effet sur la dynamique motivationnelle d'un élève (p. 88). Nous pouvons citer l'exemple de Manon de notre enquête qualitative. Dans l'école primaire qu'elle a fréquentée, dès son entrée dans l'école, elle a évolué dans une classe qui connaissait sa situation dès la maternelle. Elle a évolué avec ce même groupe d'enfants. Elle avait le sentiment de faire partie de ce groupe d'enfants. Le groupe portait les individus qui le composaient, et ce quelle que soit leur situation personnelle. A l'inverse, nous avons aussi des récits de rejet du groupe d'un des individus sur lequel il jette un discrédit. Ainsi, la classe et sa dynamique de groupe peut avoir une influence sur les élèves qui la composent.

Voici un exemple tiré des remarques des jeunes de 15 – 17 ans :

« *Pas beaucoup de personnes nous aiment à l'école. On dirait que parfois on a une étiquette marquée "pigeon" sur notre front... ».*

A présent, nous pouvons analyser un peu plus en périphérie les satisfactions des jeunes de 15 – 17 ans et celles des JM autour de la scolarité.

5.2.2 Les satisfactions autour de la scolarité

Nous proposons d'étudier les satisfactions des jeunes de 15 – 17 ans et des JM de manière un peu plus large. Pour cela, nous avons retenu 8 items et 1 de plus, uniquement pour les JM. La liste d'items :

1. Votre parcours scolaire dans l'ensemble.
2. Vos choix d'orientation scolaire.
3. L'intérêt de vos parents pour votre scolarité.
4. L'implication de vos parents dans votre scolarité.
5. L'intérêt des professionnels du placement pour votre scolarité.

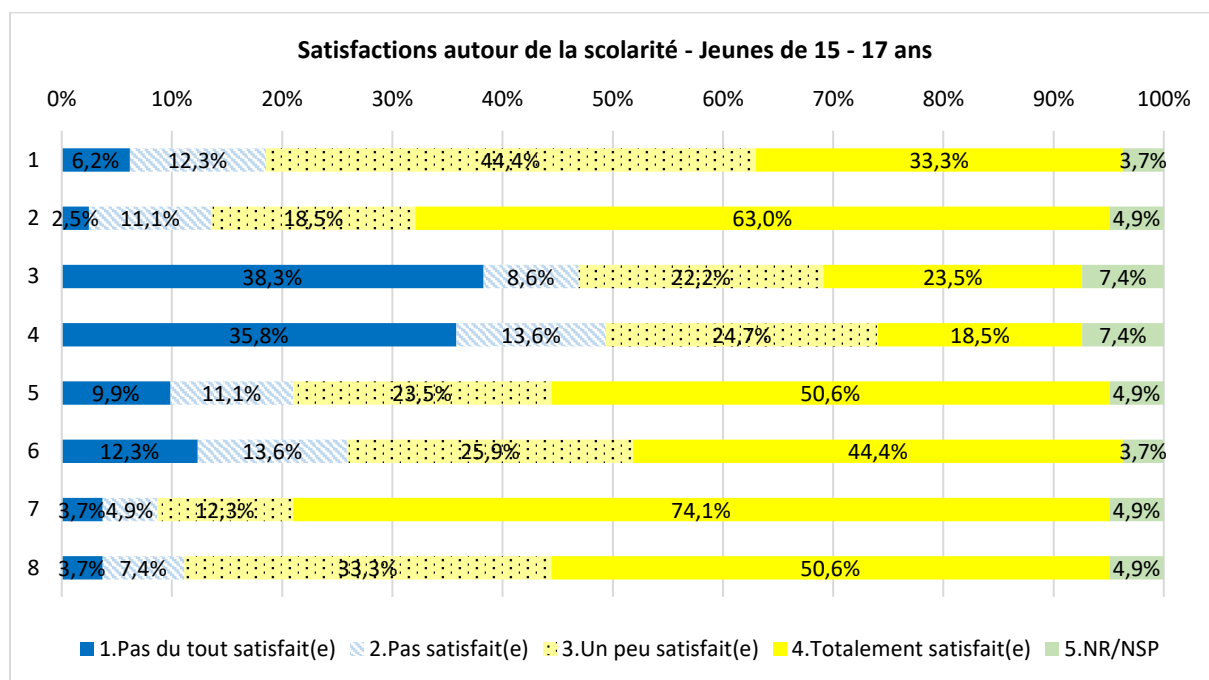
6.L'implication de votre référent ASE dans votre scolarité.

7.L'implication de votre assistant(e) familial(e) ou votre éducateur du foyer dans votre scolarité.

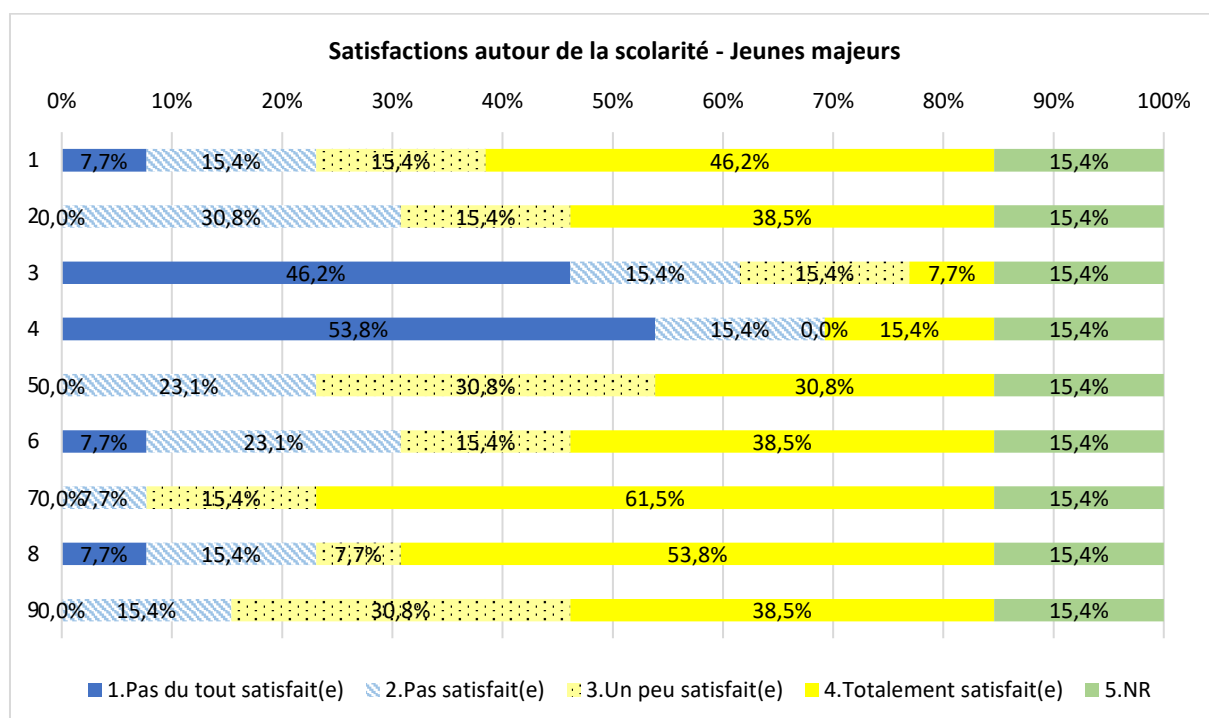
8.Votre motivation dans votre scolarité.

9.L'aide matérielle et financière que vous avez reçue pour votre scolarité. (Uniquement pour les JM)

Satisfactions autour de la scolarité – Jeunes de 15 – 17 ans



Satisfactions autour de la scolarité – JM



Nos résultats montrent que les satisfactions des jeunes de 15 – 17 ans et des JM portent en premier lieu sur l'implication de leur AF / EE dans leur scolarité. C'est l'item de satisfaction qui se démarque nettement des autres. 74,1% des jeunes de 15 – 17 ans et 61,5% des JM sont totalement satisfaits de l'implication de leur AF/EE au foyer dans leur scolarité. Ensuite viennent les satisfactions des choix d'orientation, où 63% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des JM en sont totalement satisfaits. Puis suivent les satisfactions de leur motivation dans leur scolarité où 50,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,8% des JM qui sont totalement satisfaits. Nous retrouvons ensuite l'implication de leur référent ASE dans leur scolarité puis la satisfaction de l'intérêt des professionnels du placement pour leur scolarité et de leur parcours scolaire dans l'ensemble que nous avons déjà abordée dans notre quatrième partie. S'agissant de l'aide matérielle et financière reçue, 38,5% les JM pour en sont totalement satisfaits.

A l'inverse, deux items captent majoritairement les insatisfactions, à savoir l'intérêt et l'implication de leurs parents pour leur scolarité. 46,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 61,6% des JM sont insatisfaits de l'intérêt de leurs parents pour leur scolarité. 49,4% des jeunes de 15 – 17 ans et 69,2% des JM sont insatisfaits de l'implication de leurs parents dans leur scolarité.

Nous relevons la satisfaction importante des jeunes de 15 – 17 ans, donc en contexte de placement, autour de leur scolarité : parcours scolaire, choix d'orientation, l'intérêt des professionnels du placement pour leur scolarité, leur motivation dans leur scolarité. Nous nous attendions à ce qu'ils soient plutôt insatisfaits au regard des constats des inégalités scolaires touchant les enfants placés observés dans les recherches depuis ces quatre dernières décennies. Nous avons pourtant pris connaissance de cette idée dans les travaux de Gheorghiu et Labache (2009) qui traduisaient la satisfaction de leur parcours scolaire par des jeunes relevant du dispositif du placement. Nous avons alors pensé que c'est dans l'après-coup que les jeunes réalisent davantage les bénéfices que leur a apportés leur passage par le dispositif de placement. Avec nos résultats, nous voyons que, même au cœur de la construction de leurs parcours scolaires, les mineurs expriment leur satisfaction. Il nous faut à présent comprendre ces résultats. Nos résultats sur la perception de l'influence du placement nous montrent aussi que les jeunes de 15 – 17 ans expriment leurs satisfactions concernant : un intérêt et une implication du milieu de suppléance de meilleure qualité que ceux expérimentés dans le milieu d'origine, un accompagnement aux devoirs qu'ils jugent satisfaisant sur leur lieu d'hébergement, une aide pour construire un projet d'avenir en lien avec l'école, des ressources financières mobilisables pour leur scolarité supérieures à celles de leur milieu d'origine, un cadre de suppléance de milieu socio-culturel plus favorisé que leur milieu d'origine amenant ainsi ses facilités, une amélioration de leur parcours scolaire dès le début de leur arrivée dans le dispositif de placement. C'est donc en prenant comme repère

d'évaluation de leur milieu d'origine que les jeunes forment leurs satisfactions, et considérant les écarts et les progressions, ils ont des raisons d'être satisfaits. Les évolutions positives qu'ils notent et les retours positifs de leur milieu de suppléance participent à nourrir un sentiment de satisfaction concernant leurs parcours scolaires.

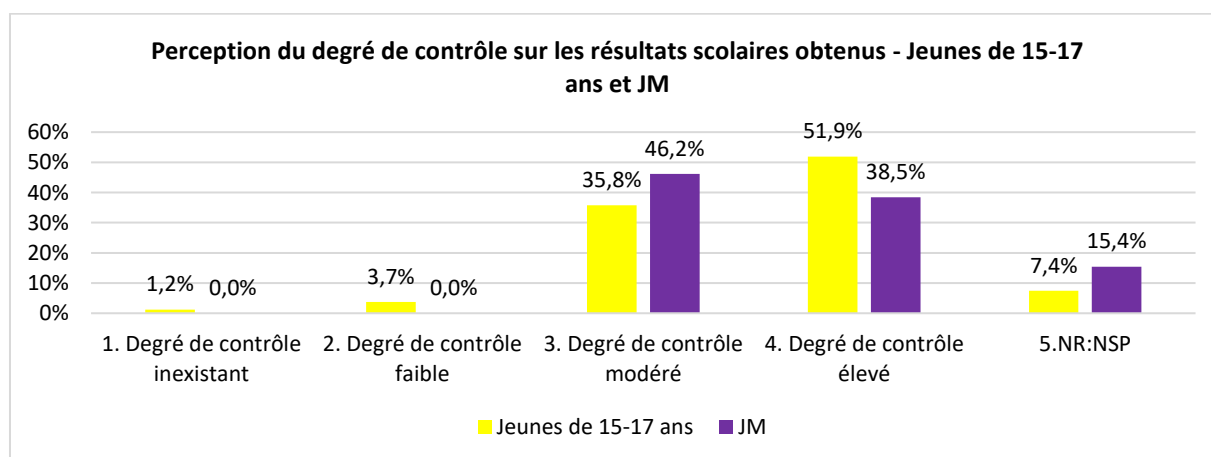
Même si nous comprenons mieux les satisfactions des jeunes en fin de parcours de placement, quelles sont justifiées au regard des efforts déployés pour arriver à ces améliorations, il n'en reste pas moins que le niveau scolaire des enfants dans le dispositif est estimé majoritairement moyen à faible et que les jeunes présentent des retards scolaires accumulés depuis leur vécu antérieur au placement.

Nous souhaitons à présent voir comment les jeunes perçoivent leur pouvoir d'agir sur les résultats scolaires qu'ils obtiennent.

5.2.3 Perception de contrôlabilité sur les résultats scolaires obtenus

Ici, nous souhaitons savoir si les jeunes de 15 – 17 ans et les JM pensent pouvoir exercer une influence sur les résultats scolaires qu'ils obtiennent par le biais de leur travail scolaire fourni. Viau (1994/1999) définit « la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (p. 44).

Perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus par le biais du travail scolaire fourni – Jeunes de 15 – 17 ans et JM



L'indice du degré de contrôlabilité est mesuré à partir de trois items :

1. Les résultats scolaires que j'ai obtenus (notes, évaluations) sont justes par rapport au travail et aux efforts que j'ai fournis pour les obtenir.
2. Si je travaillais plus, j'obtiendrais de meilleurs résultats scolaires.
3. Si je travaillais moins, j'obtiendrais de moins bons résultats scolaires.

Nos résultats montrent que 51,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des JM indiquent un degré de contrôle élevé sur leurs résultats scolaires obtenus par le biais de leur travail scolaire fourni. 35,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des jeunes majeurs indiquent un degré de contrôle modéré. Seuls 3,7% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent un faible degré de contrôle.

Un des résultats les plus surprenants de cette recherche est le fort degré de contrôle exprimé les jeunes de 15 – 17 ans sur leurs résultats scolaires obtenus. Finalement, très peu de jeunes indiquent leur absence de contrôle sur leurs résultats scolaires obtenus. Cela signifie que, si on compare ces chiffres avec le niveau scolaire estimé majoritairement moyen puis faible, une proportion de jeunes de 15 – 17 ans n'exploitent pas toutes leurs ressources disponibles pour agir sur leurs résultats scolaires. Cela montre la présence de ressources non exploitées par les mineurs et jeunes majeurs.

La mise en évidence de ce degré de contrôle élevé sur les résultats scolaires obtenus fourni représente un avantage pour la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Cela signifie qu'il y a encore des ressources individuelles non encore exploitées. Cependant, le fait de ne pas utiliser ces ressources constituent un désavantage pour la scolarité.

Nous souhaitons croiser le niveau scolaire exprimé et le degré de contrôle sur leurs résultats scolaires obtenus chez les jeunes de 15 – 17 ans.

Degrés de contrôle sur les résultats scolaires obtenus et niveau scolaire estimé - Jeunes de 15 – 17 ans

Niveau scolaire en 3 modalités		Degrés de contrôle				Total
		Inexistant	Faible	Modéré	Elevé	
En dessous des autres élèves de la classe	Observed	2	2	10	4	18
	Expected	0.486	0.730	8.03	8.76	
Dans la moyenne de la classe	Observed	0	1	20	21	42
	Expected	1.135	1.703	18.73	20.43	
Au-dessus des autres élèves de la classe	Observed	0	0	3	11	14
	Expected	0.378	0.568	6.24	6.81	
Total	Observed	2	3	33	36	74
	Expected	2.000	3.000	33.00	36.00	

Nous observons une surreprésentation du degré de contrôle élevé pour la modalité de niveau scolaire « Au-dessus des autres élèves de la classe » en même temps qu'une sous-représentation du degré de contrôle élevé pour la modalité de niveau scolaire « En dessous

des autres élèves de la classe ». Il apparaît alors que cet indice de degré de contrôle élevé sur les résultats scolaires obtenus représente un avantage pour la scolarité.

A la suite de cette analyse, la question qui surgit c'est alors qu'est-ce qui fait que ces ressources ne sont-elles pas activées ?

Ces éléments éclairent sur une nouvelle perspective. Avec nos résultats rassemblés, nous pensons que ce sont les mêmes raisons qui permettent aux jeunes de mesurer l'évolution positive de leur situation qui sont en jeu.

Nous avons aussi mis en évidence la perception partagée systémique de l'influence positive du placement sur la scolarité et que le placement aide les jeunes à construire un projet d'avenir en lien avec l'école. De plus, l'étude des représentations de la notion d'une scolarité réussie a montré que celle-ci était rattachée à l'accès à un emploi dans le futur et deuxièmement à l'obtention d'un diplôme, ce qui leur paraît accessible avec la nouvelle dynamique scolaire engagée au cours du placement. Ainsi, dans ce contexte d'amélioration globale de leur situation et de but perçu comme accessible, il ne paraît pas nécessaire d'en faire davantage et ce d'autant plus que, sur notre échelle de rapport au savoir et à l'école, l'importance d'avoir un très bon niveau scolaire reste modérée.

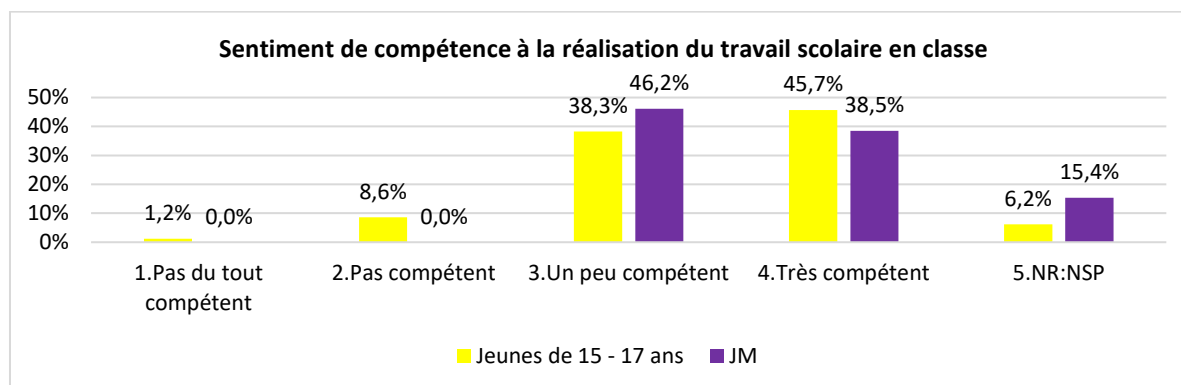
Pour autant, nous repérons un hiatus entre ces représentations subjectives et les réelles attentes de l'école. Le système scolaire attend bien plus que la satisfaction d'un niveau scolaire moyen qu'elle ne manque pas de signifier avec la sanction de l'orientation. Nous avons vu que le milieu de suppléance mentionnait aussi certaines orientations plutôt subies par les jeunes. Les jeunes sont bien acteurs de leur parcours scolaire et récoltent aussi les sanctions de l'école pour leurs actions. Et c'est bien là que Perrenoud (1994/2013) souligne que l'enfant est un acteur de son parcours scolaire mais qui « n'a pas toujours conscience de son pouvoir et il ne s'en sert pas toujours à son avantage » (p. 98).

A côté de la perception de contrôlabilité, Viau (1994/1999) parle de la perception qu'a l'élève de sa compétence. Selon lui, il s'agit du jugement que l'élève « porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. » (p. 36). Ainsi, nous avons en souhaité en savoir davantage sur le sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe des jeunes dans le dispositif.

5.2.4 Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe

Nous avons souhaité mesurer le sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe des jeunes dans le dispositif. Pour cela, nous leur avons posé la question s'ils arrivaient à faire ce qu'on leur demandait en classe.

Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe



De manière générale, les jeunes de 15 – 17 ans les JM se sentent plutôt à très compétents à la réalisation du travail scolaire en classe. 45,7% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des JM se sentent très compétents à cette tâche. 38,3% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM se sentent modérément compétents à cette tâche. A l'inverse, seuls 8,6% des jeunes de 15 – 17 ans ne se sentent pas compétents.

Qu'il s'agisse de la perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus ou du sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe, Viau (1994/1999) précise le caractère subjectif des perceptions. Quelle que soit la nature de ces représentations, ce sont elles qui guident les comportements et doivent donc être considérées comme telles et c'est en cela qu'elles nous intéressent, tout comme Abric (2003) qui souligne le rôle central des représentations dans l'étude des comportements.

Nous avons souhaité savoir comment était réparti ce sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire selon le niveau scolaire estimé des jeunes de 15 – 17 ans.

Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe et niveau scolaire estimé selon les jeunes de 15 – 17 ans

Niveau scolaire en 3 modalités		Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe				Total
		Pas du tout compétent	Pas compétent	Un peu compétent	Très compétent	
Faible	Observed	1	3	12	2	18
	Expected	0.243	1.70	7.54	8.51	
Moyen	Observed	0	4	18	20	42
	Expected	0.568	3.97	17.59	19.86	
Elevé	Observed	0	0	1	13	14
	Expected	0.189	1.32	5.86	6.62	
Total	Observed	1	7	31	35	74
	Expected	1.000	7.00	31.00	35.00	

De même que pour la perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus, nous observons une surreprésentation du sentiment élevé de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe pour la modalité de niveau scolaire « Au-dessus des autres élèves de la classe » en même temps qu'une sous-représentation du sentiment élevé de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe pour la modalité de niveau scolaire « En dessous des autres élèves de la classe ». Comme pour la perception du degré de contrôle sur les résultats scolaires obtenus, il apparaît alors que le sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe représente un avantage pour la scolarité.

Par ailleurs, nous observons également une surreprésentation du sentiment modéré de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe pour la modalité de niveau scolaire « En dessous des autres élèves de la classe ». Il semblerait alors que ce soit le degré le plus élevé qui ait le plus de poids.

La mise en perspective de la variable du sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe et de la classe fréquentée n'est pas significative, si ce n'est une surreprésentation mesurée du sentiment élevé de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe en post-collège, orientation professionnelle.

Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe et classe fréquentée
– Jeunes de 15 – 17 ans

Classe actuelle par niveau et filière		Sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe				Total
		Pas du tout compétent	Pas compétent	Un peu compétent	Très compétent	
1.Collège classe type	Observed	0	1	6	6	13
	Expected	0.1711	1.197	5.30	6.33	
2.Collège classe adaptée	Observed	0	1	3	3	7
	Expected	0.0921	0.645	2.86	3.41	
3.Classe spécialisée (Ulis, IME, ITEP)	Observed	0	1	3	5	9
	Expected	0.1184	0.829	3.67	4.38	
4.Post-collège, orientation générale	Observed	0	1	8	9	18
	Expected	0.2368	1.658	7.34	8.76	
5.Post-collège, orientation professionnelle	Observed	0	3	9	14	26
	Expected	0.3421	2.395	10.61	12.66	
6.Non scolarisé.e	Observed	1	0	2	0	3
	Expected	0.0395	0.276	1.22	1.46	
Total	Observed	1	7	31	37	76
	Expected	1.0000	7.000	31.00	37.00	

Après cette exploration du vécu scolaire, nous pouvons nous intéresser à présent aux perspectives d'avenir des jeunes en fin de parcours ASE.

5.3 Chapitre 3. Les perspectives d'avenir

Les perspectives des jeunes en fin de parcours de placement, leurs projets, leur préparation à la sortie du dispositif sont des sujets peu traités en protection de l'enfance. Arrivée au terme de notre étude sur les parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance, nous proposons d'en explorer la teneur.

Nous commencerons ce chapitre par l'étude des projets professionnels, puis nous étudierons les perceptions des soutiens à la sortie du dispositif pour enfin terminer par une réflexion plus large en intégrant nos résultats accumulés.

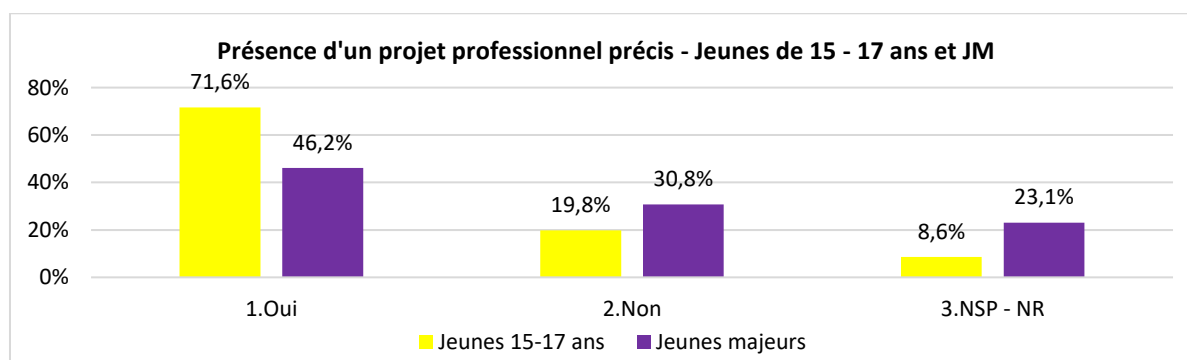
Comme nous l'avons précédemment développé, même si l'environnement des mineurs placés et jeunes majeurs nourrissent de faibles attentes scolaires à leur égard, ce sont eux, les bénéficiaires de la mesure qui expriment les plus fortes attentes scolaires les concernant. Dans la continuité, nous commençons ce chapitre par l'étude des projets professionnels des jeunes en fin de parcours de placement.

5.3.1 Les projets professionnels

5.3.1.1 Présence d'un projet professionnel

Pour commencer, nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans et aux JM s'ils avaient un projet professionnel précis.

Présence d'un projet professionnel



71,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM indiquent avoir un projet professionnel précis. A l'inverse, 24,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,9% des JM n'indiquent aucun projet professionnel, ce qui interpelle notamment pour les JM pour lesquels, de toute façon, le 21^{ème} anniversaire sonne la fin de l'accompagnement de l'ASE.

Nous voyons que même si ces projets professionnels ne sont pas tous formalisés dans les dossiers administratifs, ils sont largement travaillés dans la pratique. Leur forte présence chez les jeunes de 15 – 17 ans constituent un réel avantage pour la préparation de la sortie du dispositif. Nous rappelons que la majorité des jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs indique que le placement les aide à construire un projet d’avenir en lien avec l’école. Il n’est donc pas étonnant de relever la présence de projets ici.

Un autre point à retenir est la non visibilité du travail réalisé au cours du placement. Ces projets sont massivement absents des dossiers administratifs à l’Aide sociale à l’enfance, pour autant, ils sont bien présents chez les jeunes.

Nous nous interrogeons sur le nombre de projets non précisés. Nous pourrions aussi admettre qu’entre 15 et 17 ans, il est possible d’avoir toujours des projets en réflexion, même si le contexte peut paraître « pressant ».

Nous avons regardé la répartition de la présence des projets professionnels selon l’âge des jeunes pour savoir si l’âge pouvait jouer sur la détermination des projets.

Présence des projets professionnels et âge des jeunes

Age actuel		Présence d'un projet professionnel		Total
		Présence	Absence	
15 ans	Observed	24	6	30
	Expected	23.5	6.49	
16 ans	Observed	16	8	24
	Expected	18.8	5.19	
17 ans	Observed	18	2	20
	Expected	15.7	4.32	
Total	Observed	58	16	74
	Expected	58.0	16.00	

Nous relevons une surreprésentation de la présence des projets professionnels à l’âge de 17 ans. Pour vérifier s’il y avait un lien entre ces deux variables, nous avons réalisé un test d’indépendance.

H0 = Les variables âge actuel et présence d’un projet professionnel sont indépendantes.

H1 = Les variables âge actuel et présence d’un projet professionnel sont dépendantes.

($\chi^2_{(2)} = 3,58$; $p > .05$). Le test n’est pas significatif sur $\alpha=.05$, nous retenons donc H0 au seuil de 5%. Ainsi, le test suggère qu’il n’y a pas de lien entre l’âge et la présence d’un projet

professionnel au risque d'erreur de 5%. Autrement dit, sur la tranche d'âge de 15 à 17 ans, l'augmentation de la présence des projets professionnels n'est pas liée à l'avancement en âge.

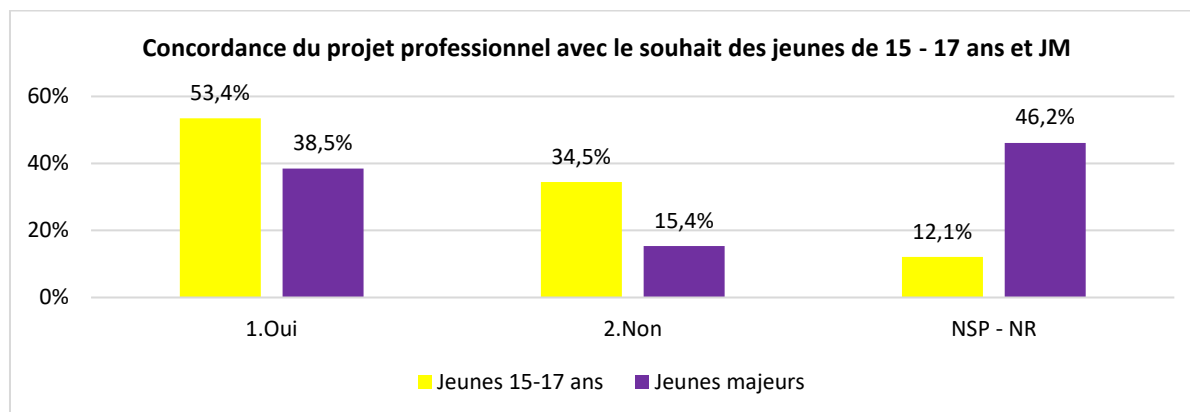
Alors, nous pourrions une nouvelle fois pencher pour un facteur individuel, propre à l'enfant lui-même.

Nous avons ensuite souhaité savoir si les jeunes étaient satisfaits de leurs choix d'orientation professionnelle.

5.3.1.2 Satisfaction des choix d'orientation professionnelle

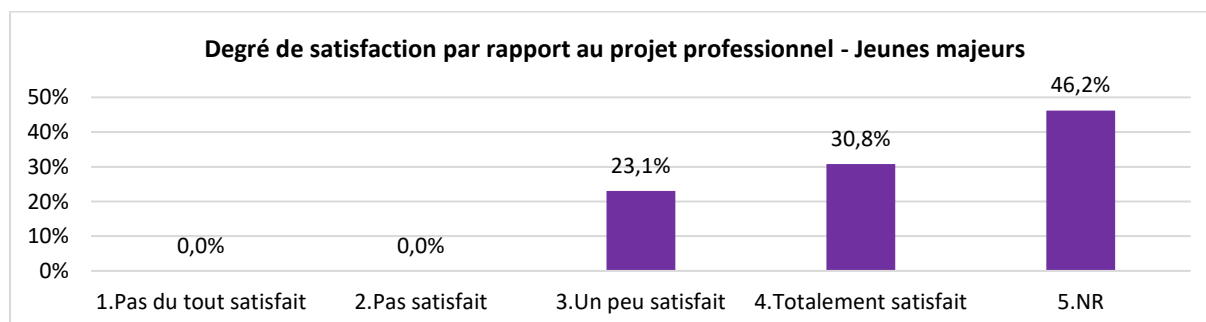
Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans et aux JM si ce projet correspondait à ce qu'ils ont toujours rêvé.

Ce projet correspond-il à ce que les jeunes ont toujours rêvé ?



Un peu plus nuancé, 53,4% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des jeunes majeurs indiquent que leur projet professionnel correspond à ce qu'ils ont toujours rêvé. A l'opposé, pour 34,5% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM, leur projet ne correspond pas à ce qu'ils rêvaient. Cela rejoint les choix contrariés dont parlait le milieu de suppléance. Derrière ces données, nous voyons que certains jeunes ont renoncé à ce dont ils rêvaient.

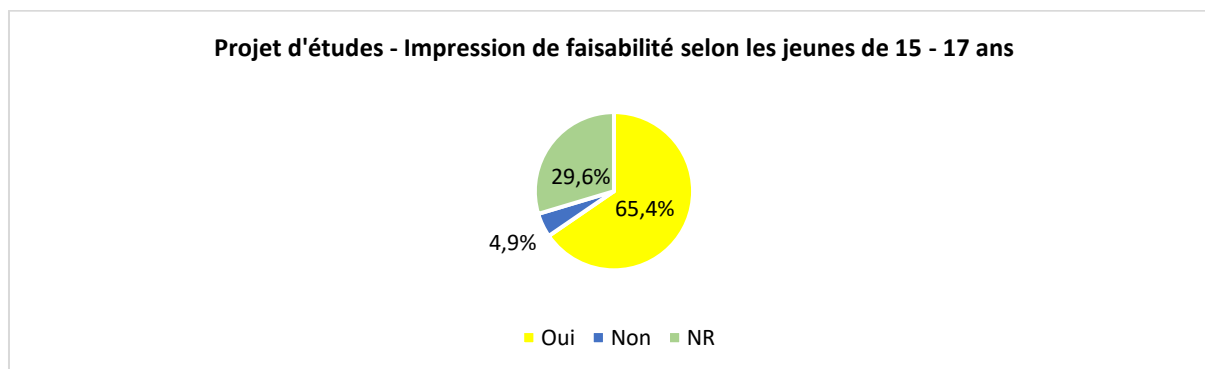
Nous avons ensuite demandé aux JM s'ils étaient satisfaits de leur projet professionnel.



30,8% des JM se disent être totalement satisfaits de leur projet professionnel et 23,1% modérément satisfaits.

Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans s'ils avaient l'impression que leur projet d'études était possible à réaliser.

Projet d'études : impression de faisabilité



Pour 65,4% des jeunes de 15 – 17 ans, leur projet d'études leur semble possible, contre 4,9% qui pensent le contraire. Pour les 4,9% des sujets ayant indiqué que leur projet ne leur paraissait pas possible, trois ont donné une explication : « *Parce que je suis trop nulle, j'arrive à rien* » ; « *Trouver la motivation et la situation après 18 ans* » ; « *Car je ne pouvais pas tenir en classe* »

Ainsi, 53,4% des jeunes de 15 – 17 ans notent que leur projet professionnel correspond à ce qu'ils ont toujours rêvé et que 65,4% pensent qu'il est possible de réaliser leur projet d'études. C'est donc une vision plutôt optimiste de l'avenir qui se dessine et ce d'autant plus si nous considérons la situation des enfants à l'entrée du dispositif de placement, ce qui représente un net avantage.

Concernant les JM, nous retenons que 38,5% des jeunes majeurs notent que leur projet professionnel correspond à ce qu'ils ont toujours rêvé, que 30,8% des JM se disent être totalement satisfaits de leur projet professionnel et 23,1% modérément satisfaits. Les perspectives des JM sont moins optimistes que celles des jeunes de 15 – 17 ans et même assez pessimistes.

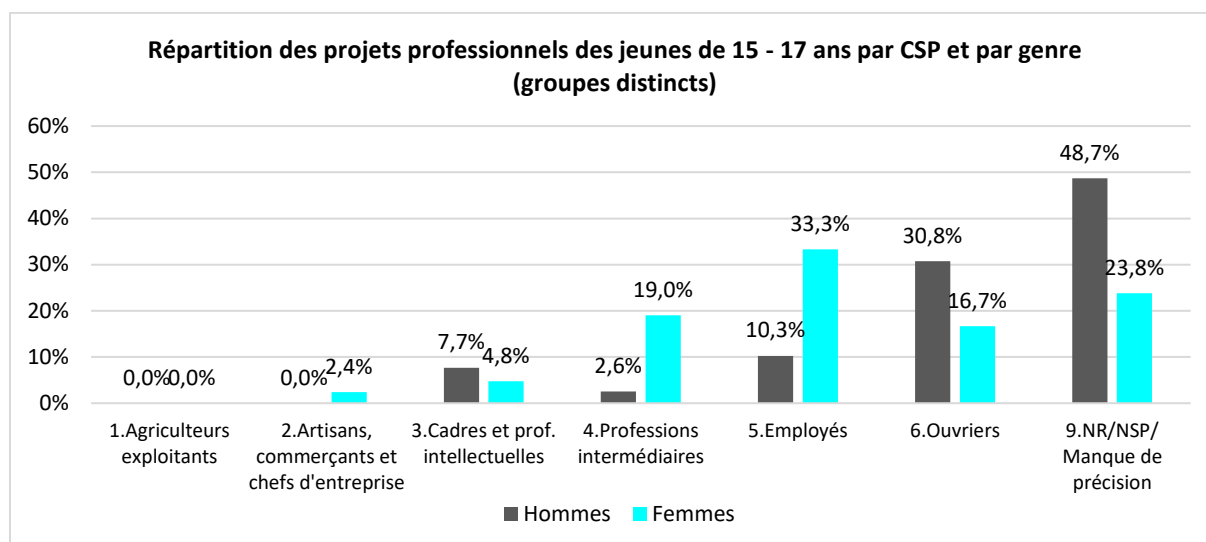
En outre, la perception des choix d'orientation scolaire plutôt subis exprimée par le MS trouve un écho plutôt différent chez les bénéficiaires qui expriment plutôt des choix en accord avec leurs souhaits et leur satisfaction. Nous relevons également chez les bénéficiaires une capacité à s'accommoder des premiers vœux d'orientation scolaire non satisfaits, à l'image de ce jeune qui dit de son choix retenu par défaut : « *Mais c'est pas mal.* »

Nous poursuivons avec l'analyse des projets professionnels par genre.

5.3.1.3 Projets professionnels et genre

Pour l'échantillon des jeunes de 15 – 17 ans, nous avons regardé la répartition par genre selon deux groupes distincts.

Répartition des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans par CSP



Les projets professionnels cités

Les hommes citent :

Menuisier (X3) ; Mécanicien (X2) ; Boulanger (X2) ; NR ; Journaliste (X2) ; Pâtissier ; Espaces verts – cuisine ; Apprentissage ; Garde pêche ; Pompier ; Moniteur installateur sanitaire ; L'armée ; Militaire maître chien ; Travailler dans les magasins multi spécialités ; Chauffeur routier ; Prof de sport ; Travailler dans le domaine de la banque ; Pouvoir intégrer une entreprise adaptée ; Avocat.

Les femmes citent :

Serveuse + mention complémentaire Barmaid ; Pâtissière ou vendeuse de vêtement ; Cuisine (X2) ; Restauration ; Restauration collective ; Ouvrir mon propre restaurant ; Infirmière (X4) ; Concours aide-soignante ; Médecine ; Esthéticienne, cosméticienne ; Esthéticienne ou aide à la personne ; Esthéticienne ; Coiffeuse ; Assistante maternelle ; Travailler avec les enfants ; Formation ATSEM ; éducatrice spécialisée ; Aider les personnes âgées (X2) ; Aide à la personne (X2) ; Conseiller en animalerie ; Travailler avec les chevaux ; Toilettage canin ; Droit ou BTS art appliqué ; Fac de droit ; Professeur des écoles ; Avocate ; Agent immo ; Garantie jeune.

Nous observons que les femmes indiquent davantage un projet professionnel que les hommes, qu'elles se prédestinent moins une carrière dans le monde ouvrier que les hommes (16,7% contre 30,8%), mais qu'elles sont davantage représentées chez les employées que les hommes (33,3% contre 10,3%), qu'elles visent davantage les professions intermédiaires que les hommes (19% contre 2,6%), qu'elles sont moins représentées dans la catégorie des cadres et des professions intellectuelles que les hommes (4,8% contre 7,7%), et qu'elles sont discrètement représentées dans la catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise à 2,4% contrairement aux hommes qui en sont totalement absents.

Nous notons que l'avantage de la précocité des précisions des projets professionnels revient nettement aux jeunes femmes. Les jeunes hommes sont moins en mesure de préciser leurs projets professionnels à l'heure où nous les avons interrogés.

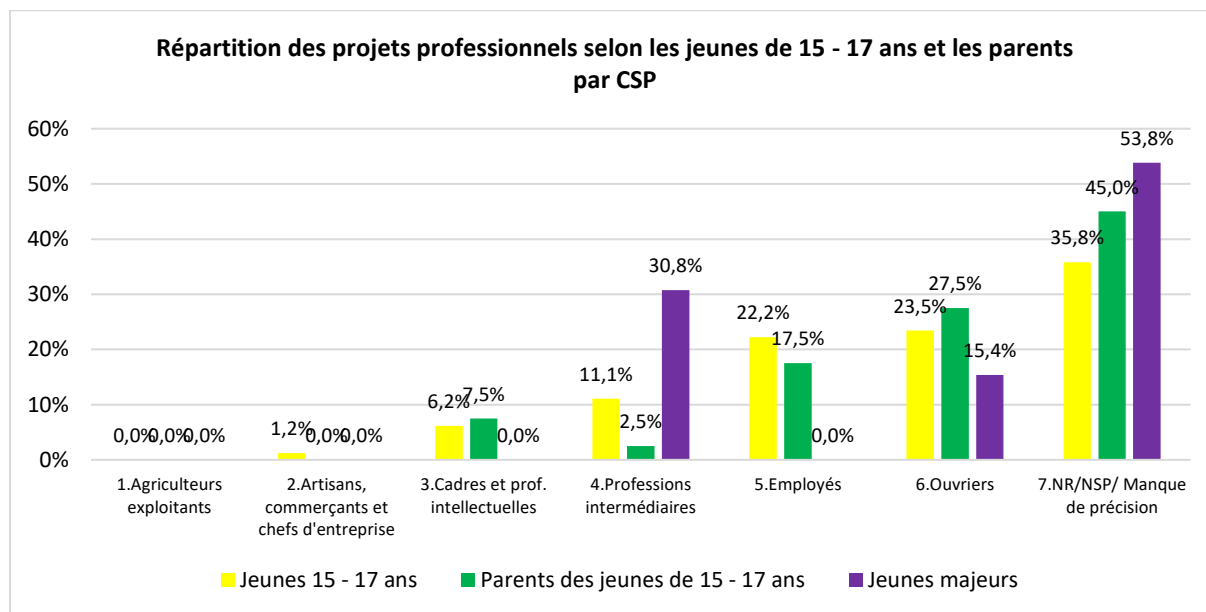
Concernant les orientations professionnelles, nous relevons une faible diversité des projets professionnels. Chez les femmes de 15 – 17 ans, nous relevons des projets plutôt cantonnés autour du nourrissage, du soin ou de l'esthétisme. En premier lieu viennent les métiers autour de l'action de nourrir (cuisine ou service), ensuite les métiers autour de l'action de soigner les corps, suivis par les métiers autour de l'esthétisme des corps. Puis arrivent les métiers autour de la prise en charge de l'enfant et l'aide à la personne et les métiers autour de la prise en charge des animaux, finalement autour du soin, soin de personnes vulnérables ou soin d'animaux. Ensuite quelques projets dans des domaines disparates sont mentionnés. Les domaines qui se dégagent de la liste des projets professionnels des jeunes hommes de 15 – 17 ans sont la menuiserie, la mécanique, l'armée, la boulangerie / pâtisserie. Ensuite quelques projets dans des domaines disparates sont indiqués.

Nous poursuivons notre investigation de ces projets professionnels avec une série de comparaisons avec : les métiers imaginés par les parents pour leur enfant, les CSP des parents, l'évolution des projets au cours du temps, avec les CSP de la population générale de référence.

5.3.1.4 Comparaison des projets professionnels des jeunes et les métiers imaginés par leurs parents pour eux

Nous avons souhaité comparer les projets professionnels des jeunes de 15-17 ans et des JM avec les métiers imaginés par les parents pour leur enfant pour observer comment s'articulait ces deux projections, comment les enfants avaient intériorisé les projets de leurs parents et ce qu'ils en avaient fait. Etant donné la quantité de nos réponses, nous proposons une analyse globale par CSP.

Métier imaginé pour leur enfant par les parents et projet professionnel des jeunes de 15-17 ans et des JM



Précaution : la représentation des jeunes majeurs est à titre indicatif. Elle n'est toutefois pas représentative, d'une part parce que notre échantillon de départ est faible et, d'autre part, parce la population des JM est déjà une population réduite ayant déjà subi une sélection en accédant au contrat JM.

La première remarque est le taux important de NR/NSP et de manque de précision des projets pour les JM, les parents et les jeunes de 15 et 17 ans. Nous avons déjà abordé cet aspect concernant les mères des enfants entrant dans le dispositif.

Ensuite, nous pouvons noter plusieurs mouvements. Premièrement, nous avons vu que les projections parentales pour leur enfant portent déjà en elles-mêmes l'idée d'une meilleure situation que la leur, ne serait-ce que s'agissant du statut d'activité, qui comme nous l'avons vu sur notre échelle de rapport au savoir et à l'école, constitue une amélioration majeure pour les parents. Dans l'analyse de la situation antérieure au placement, nous avons vu que le fort taux de « non réponse » était expliqué par la volonté de laisser à leur enfant la liberté de choix. Cela rejoignait notre cadre théorique qui indiquait que dans les milieux les moins favorisés, les choix reposaient davantage sur les enfants.

Deuxièmement, même si la catégorie des ouvriers reste assez représentée pour les parents à 27,5% et les jeunes de 15 – 17 ans à 23,5%, la courbe des jeunes de 15 – 17 ans est plus dispersée que celle de leurs parents et touche la catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Même s'il ne s'agit que de projets vers lesquels ils tendent, nous observons que les projets des jeunes de 15 – 17 ans se dégagent du périmètre « restreint » des projets parentaux pour eux et portent donc en eux-mêmes une extension au regard des

projets de leur milieu d'origine et de leur histoire familiale. Même si le périmètre appréhendé de l'extérieur pourrait paraître restreint, toutefois selon la perspective des parents, il porte l'empreinte d'amélioration par rapport à leur propre situation. Ainsi, les jeunes sont moins représentés dans la catégorie des ouvriers par rapport aux projets de leurs parents, ils sont plus représentés dans la catégorie des employés que les projets de leurs parents, ils investissent nettement plus la catégorie des professions intermédiaires par rapport aux projets de leurs parents et ils sont même présents dans la catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise.

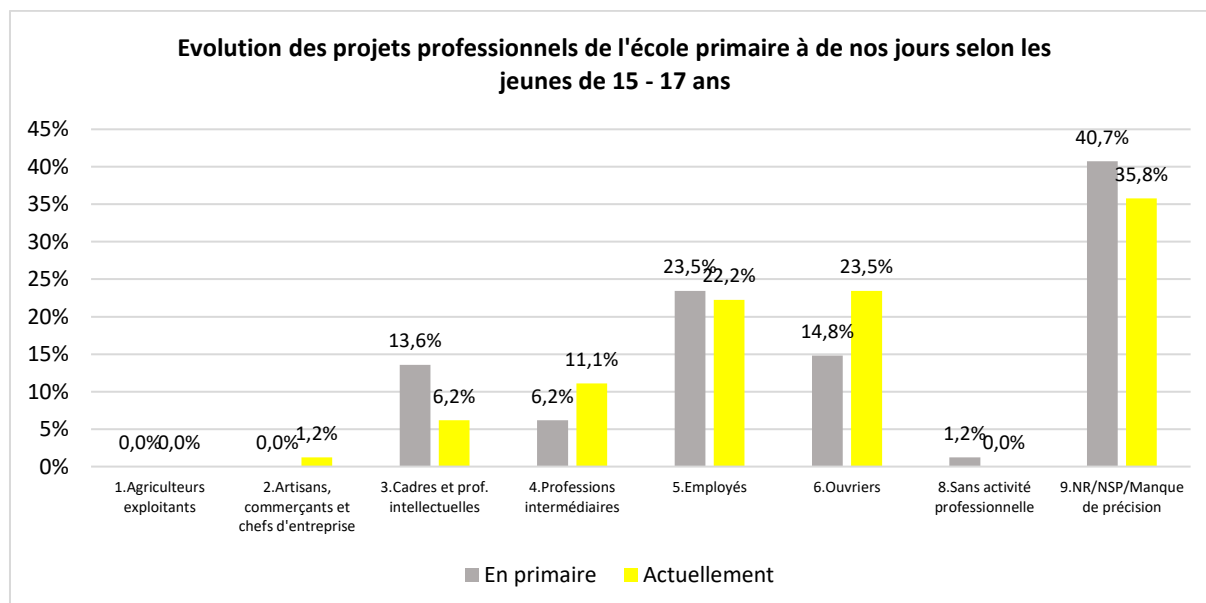
Ainsi, nous retenons que les projections parentales pour leur enfant portent déjà en elles-mêmes l'idée d'une meilleure situation que la leur et l'empreinte d'amélioration par rapport à leur propre situation. Ensuite, les projets des jeunes de 15 – 17 ans se dégagent de ces projections parentales et portent en eux-mêmes une extension au regard des projets de leur milieu d'origine et de leur histoire familiale.

Nous allons à présent regarder l'évolution des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans de l'école primaire à aujourd'hui.

5.3.1.5 Evolution des projets professionnels de l'école primaire à aujourd'hui pour les jeunes de 15 – 17 ans

Nous avons demandé aux jeunes de 15 – 17 ans de renseigner le métier qu'ils souhaitaient faire lorsqu'ils étaient à l'école primaire, s'ils s'en souvenaient. Puis nous les avons comparés à leurs projets actuels.

Evolution des projets professionnels de l'école primaire à de nos jours, jeunes de 15 – 17 ans

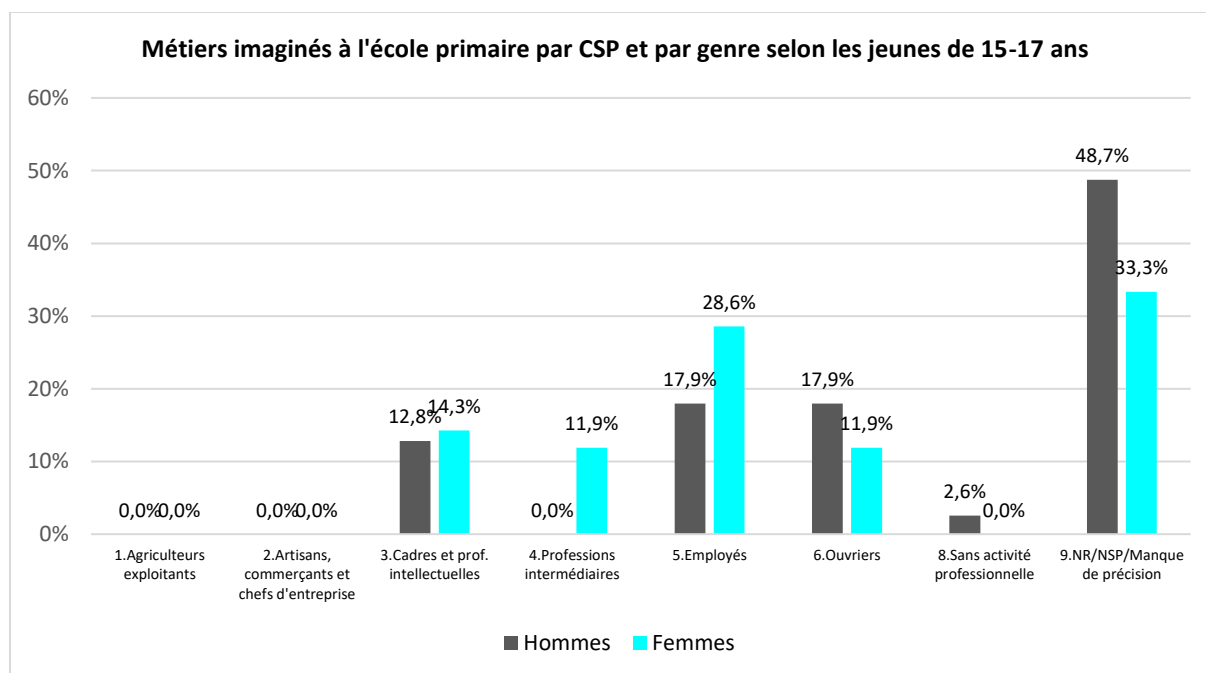


Nous observons que de l'école primaire à aujourd'hui, les projets des jeunes de 15 – 17 ans ont évolué. Les projets actuels sont marqués par une diminution dans la catégorie des cadres et professions intellectuelles (- 7,4 points), une augmentation dans la catégorie des professions intermédiaires (+ 4,9 points), la catégorie des employés reste relativement stable (- 1,3 points), enfin une augmentation dans la catégorie des ouvriers (+ 8,7 points).

Finalement, nous pourrions conclure qu'il y a des variations des projets de l'école primaire à aujourd'hui, que les ambitions ont quelque peu baissé mais qu'elles restent contenues dans une fourchette ne dépassant pas un écart de 8,7 points.

Nous avons considéré la représentation à l'école primaire et examiné la composition par genre.

Métiers imaginés à l'école primaire par les jeunes de 15 – 17 ans

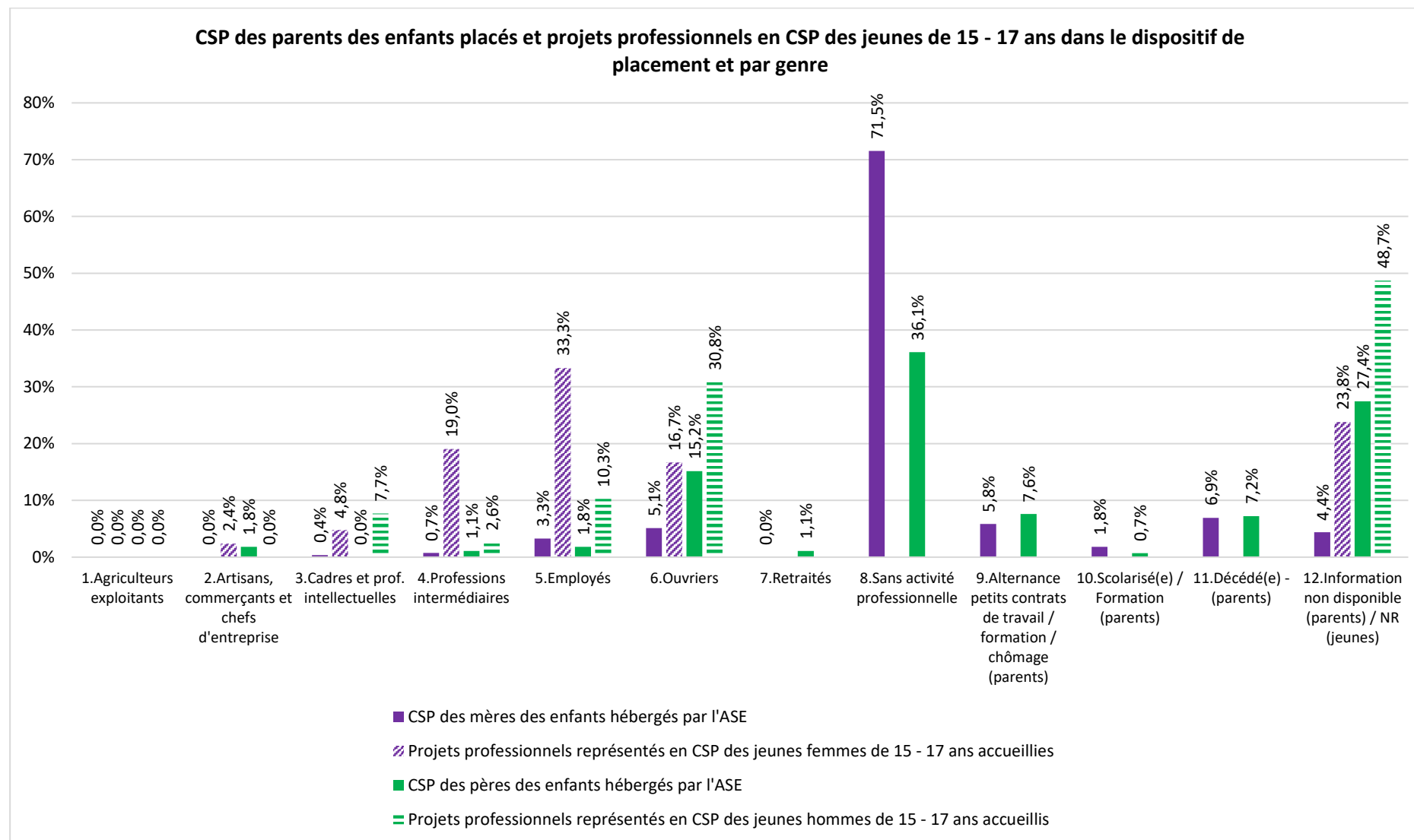


Nous observons que les femmes ont toujours l'avantage des précisions des projets, qu'à l'école primaire elles avaient davantage investi la catégorie des cadres et professions intellectuelles, qu'elles sont fortement représentées dans la catégorie des employés.

Les hommes ont un taux élevé de « NR/NSP/Manque de précision ». Leurs projets sont moins diversifiés que les femmes et restent principalement représentés dans les catégories des ouvriers, des employés et des cadres intellectuelles.

A présent, nous pouvons regarder les projets professionnels des jeunes avec la situation professionnelle de leurs parents.

Comparaisons des CSP des mères et des pères (la totalité sur un territoire d'action sociale) et les projets professionnels des jeunes femmes et jeunes hommes de 15 – 17 ans accueillis (sur le département)



De manière générale, nous observons que les projets professionnels des jeunes dans le dispositif de placement se dégagent des CSP de leurs parents. Nous pouvons étudier les écarts.

Etude des écarts des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP de leurs parents

	Hommes de 15 - 17 ans accueillis	Femmes de 15 - 17 ans accueillies
1.Agriculteurs exploitants	0,0	0,0
2.Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	-1,8	+2,4
3.Cadres et prof. intellectuelles	+7,7	+4,4
4.Professions intermédiaires	+1,5	+18,3
5.Employés	+8,5	+30,0
6.Ouvriers	+15,6	+11,6

L'étude des écarts des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP de leurs parents montre que les projets des jeunes se dégagent nettement de la situation professionnelle de leurs parents. L'avantage de cette prise de distance revient aux jeunes femmes de 15 – 17 ans qui s'émanent très nettement de la situation de leurs mères. Ces écarts sont aussi plus significatifs parce au départ la situation des mères était plus défavorable que celle des pères.

Pour la catégorie des cadres et professions intellectuelles, nous relevons un écart de +7,7 points pour les hommes et un écart de +4,4 points pour les femmes.

Pour la catégorie des professions intermédiaires, nous relevons un écart de -1,5 points pour les hommes et un écart de +18,3 points pour les femmes.

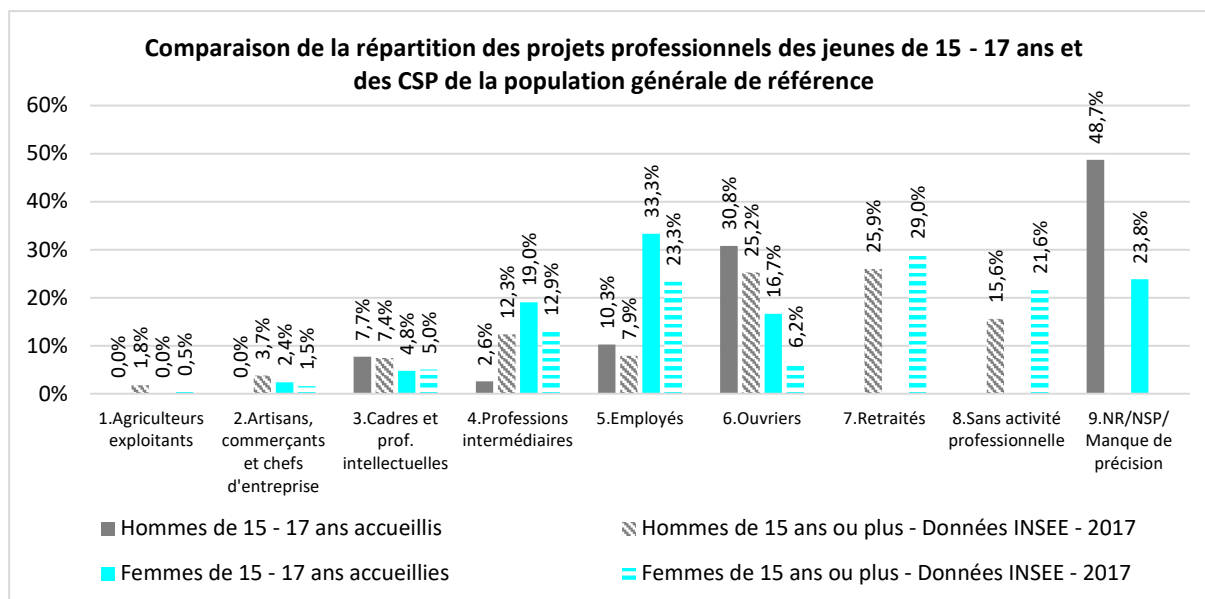
Pour la catégorie des employés, nous relevons un écart de +8,5 points pour les hommes et un écart de +30 points pour les femmes.

Pour la catégorie des ouvriers, nous relevons un écart de +15,6 points pour les hommes et un écart de +11,6 points pour les femmes.

L'étude des écarts des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP de leurs parents montre de manière significative que les jeunes accueillis en protection de l'enfance, à la veille de leur sortie du dispositif, ne sont pas dans une logique de reproduction de la situation professionnelle de leurs parents.

Nous avons ensuite comparé les projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec la situation de la population générale de référence.

5.3.1.6 Comparaison des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans et les CSP de la population générale de référence



Etude des écarts par rapport à la population générale de référence

	Hommes de 15 - 17 ans accueillis	Femmes de 15 - 17 ans accueillis
1. Agriculteurs exploitants	-1,8	-0,5
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	-3,7	+0,8
3. Cadres et prof. intellectuelles	+0,3	-0,3
4. Professions intermédiaires	-9,8	+6,1
5. Employés	+2,3	+10,0
6. Ouvriers	+5,5	+10,5

Nous relevons que les écarts des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP relevées dans la population générale de référence sont présents mais qu'ils restent contenus dans un intervalle de 10 points. Nous pouvons considérer les trois catégories les plus significatives.

Pour la catégorie des professions intermédiaires, nous relevons un écart de -9,8 points pour les hommes et à l'inverse un écart de +6,1 points pour les femmes.

Pour la catégorie des employés, nous relevons un écart de +2,3 points pour les hommes et un écart de +10 points pour les femmes.

Pour la catégorie des ouvriers, nous relevons un écart de +5,5 points pour les hommes et un écart de +10,5 points pour les femmes.

Ainsi, c'est surtout dans la catégorie des professions intermédiaires que les hommes sont sous-représentés et à l'inverse les femmes sont surreprésentées. De plus, ce sont dans les catégories des employés et des ouvriers que les femmes sont surreprésentées. Toutefois, si nous considérons la totalité de leurs parcours scolaires, des difficultés présentes et

surmontées en partie, nous pouvons considérer que, tout en admettant ces écarts, ceux-ci restent malgré tout assez mesurés, ce qui constitue un avantage pour les parcours des jeunes. Ainsi, ce serait davantage la réalisation des projets professionnels des jeunes accueillis en protection de l'enfance que nous pourrions interroger.

5.3.1.7 Synthèse

L'analyse des projets professionnels des jeunes en fin de parcours ASE met à jour de nouvelles perspectives.

Nous retenons que 71,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM indiquent avoir un projet professionnel. 53,4% des jeunes de 15 – 17 ans notent que leur projet professionnel correspond à ce qu'ils ont toujours rêvé et 65,4% d'entre eux pensent qu'il est possible de réaliser leur projet d'études. C'est donc une vision plutôt optimiste de l'avenir qui se dessine. Les perspectives des JM sont moins optimistes que celles des jeunes de 15 – 17 ans. Le travail des projets professionnels des jeunes est un travail peu visible en protection de l'enfance et pourtant bien présent.

L'avantage de la précocité des précisions des projets professionnels revient nettement aux jeunes femmes. Les femmes investissent moins la catégorie des ouvriers par rapport aux hommes mais davantage les catégories des employés et des professions intermédiaires. Concernant les orientations professionnelles, nous notons une faible diversité des projets professionnels. Chez les femmes de 15 – 17 ans, nous relevons des projets plutôt cantonnés autour du nourrissage, du soin ou de l'esthétisme. Les domaines qui se dégagent de la liste des projets professionnels des jeunes hommes de 15 – 17 ans sont la menuiserie, la mécanique, l'armée, la boulangerie / pâtisserie.

En analysant ces différentes projections à la lumière du contexte familial, un triple mouvement est constaté. Premièrement, du côté des parents, les projections parentales pour leurs enfants sont porteuses d'une amélioration par rapport à leurs propres conditions actuelles. Deuxièmement, les projets professionnels formulés par les jeunes représentent aussi une amélioration par rapport à la situation professionnelle actuelle de leurs parents. Troisièmement, les projets professionnels formulés par les jeunes représentent une amélioration de plus par rapport aux projections parentales à leur égard.

Par ailleurs, concernant l'évolution des projets professionnels de l'école primaire à aujourd'hui pour les jeunes de 15 – 17 ans, nous avons vu qu'il y a des variations, que les ambitions ont quelque peu baissé mais que les diminutions restent contenues.

De plus, et surtout, la comparaison des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP dans la population générale de référence montre des écarts. Toutefois, même si ces écarts sont présents, ils restent malgré tout contenus dans un intervalle de 10 points. Ce serait

davantage la réalisation des projets professionnels des jeunes accueillis en protection de l'enfance que nous pourrions interroger même si par ailleurs le taux de non réponse reste important.

C'est ainsi qu'à la lumière du contexte, de l'histoire familiale et individuelle, que nous pouvons mieux comprendre les dynamiques des projets professionnels formulés et leurs ambitions intrinsèques, non uniquement réduites à une appréhension extérieure par CSP.

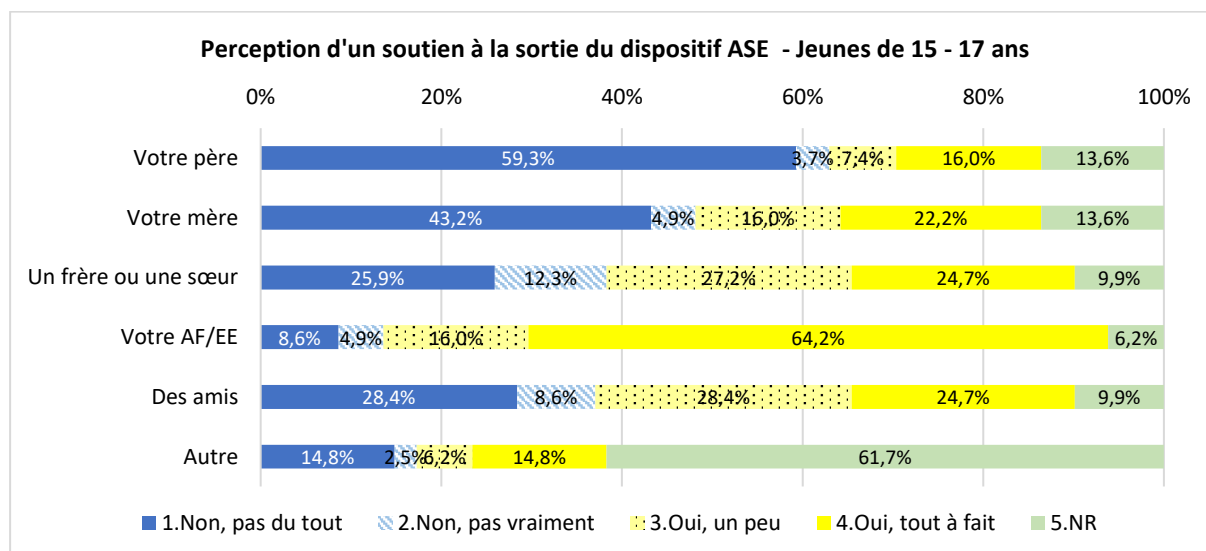
Cependant, cette situation décrite en fin de parcours en protection de l'enfance et l'étude des projets des jeunes contrastent avec l'état de la recherche qui appuie les parcours scolaires déficitaires des enfants sortant du dispositif de placement comme un fait établi ce qui nous amène à penser que d'autres facteurs explicatifs entrent encore en ligne de compte à cette étape. Nous pouvons poursuivre ainsi notre étude.

Puisque les projets sont présents, nous proposons d'investiguer le contexte de sortie ou encore le cadre soutenant perçu en prévision de la sortie du placement.

5.3.2 Perception de la dynamique relationnelle soutenante à la sortie du placement

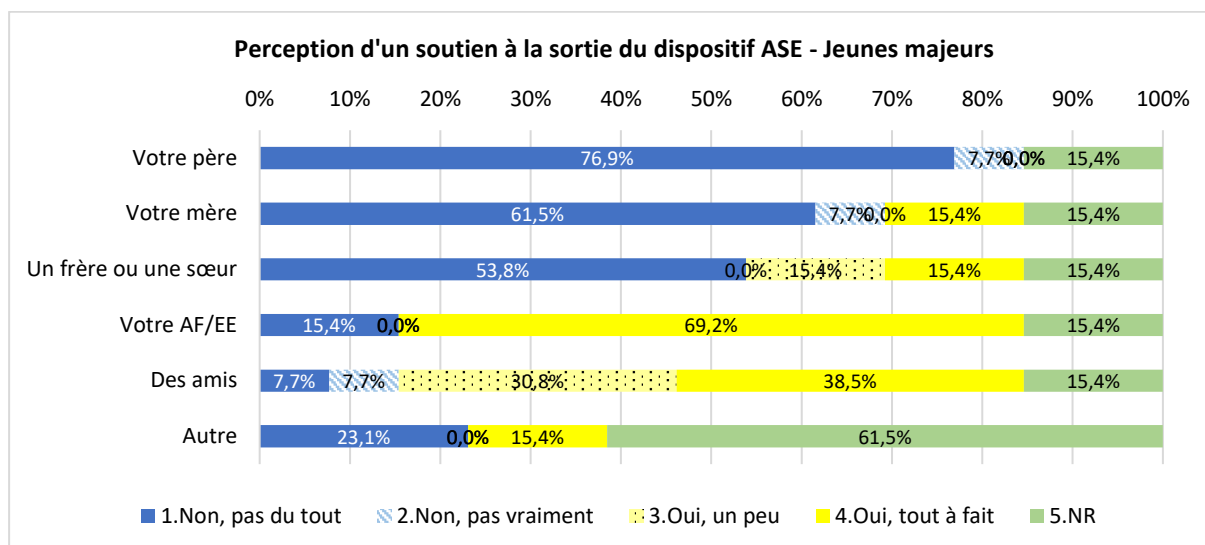
Nous avons demandé aux jeunes de 15 - 17 ans et aux JM, selon eux, sur quel soutien ils pouvaient compter après le placement.

Perception d'un soutien à la sortie du dispositif ASE – Jeunes de 15 – 17 ans



Pour la modalité « Autre », il était demandé de préciser la nature du lien. Voici les réponses pour les jeunes de 15 – 17 ans : ma marraine (X2), ma mamie, mon ancienne famille d'accueil, référent ASE (X2), ma grand-mère et ma tante, mon petit copain, mon parrain, ma tante (X2), ma belle-mère, mes grands-parents (X2), ma famille et mon copain, ma grand-mère (X2), ma famille et ma tante, un professeur, ma famille.

Perception d'un soutien à la sortie du dispositif ASE – JM



Pour la modalité « Autre », il était demandé de préciser la nature du lien. Les JM ont mentionné une marraine et un copain.

Plusieurs éléments sont remarquables dans les deux représentations de la perception d'un soutien à la sortie du dispositif ASE par les jeunes de 15 – 17 ans et les JM. Il y a tout d'abord le soutien important perçu chez les AF/EE, soutien qui contraste fortement avec celui perçu chez le milieu d'origine estimé, quant à lui, faiblement.

Pour 64,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 69,2% des JM, c'est leur AF ou leur EE qui représente pour eux le soutien le plus solide qu'ils perçoivent à leur sortie du dispositif de placement ASE / contrat jeune majeur. 16% des jeunes de 15 – 17 ans estiment qu'ils pourraient compter modérément sur leur AF/EE à la sortie du dispositif.

Ensuite, ce sont les amis des jeunes qui sont perçus comme la deuxième source de soutien pour eux. Nous notons le soutien d'amis pour 53,1% des jeunes de 15 – 17 ans et 69,3% des JM.

En troisième position vient le milieu d'origine des jeunes avec toutefois une disparité concernant les membres qui le composent. Nous observons une perception de soutien décroissante en commençant par la fratrie du jeune, puis leur mère, enfin leur père. Un frère ou une sœur représente un soutien modéré à fort pour 51,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 30,8% des JM. Leur mère représente un fort soutien pour 22,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM. Les pères représentent une possibilité de soutien en dernier ressort pour les jeunes en fin de parcours voire aucun soutien. Celui-ci représente un fort soutien pour 16% des jeunes de 15 – 17 ans et un soutien modéré pour 7,4% de ces jeunes. Les pères ne représentent aucun soutien pour les JM.

Enfin, quelques autres personnes sont mentionnées comme soutien à la sortie, pour 21% des jeunes de 15 – 17 ans et 15,4% des JM. Nous relevons à la marge la présence de

certain grands-parents, de tante, de marraine, de parrain, de référent ASE, de professeur, de petit copain, d'ancienne famille d'accueil.

Au-delà de l'absence importante des pères des enfants placés relevée à l'entrée des enfants dans le dispositif de placement au début de notre étude, soit 34,6% (27,4% sont absents et 7,2% sont décédés), nous observons que la distance des pères s'est nettement accentuée au fil de la mesure et devient écrasante à la sortie des jeunes majeurs du dispositif. Ainsi, 84,6% des jeunes majeurs et 63% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent ne pas pouvoir compter sur le soutien de leur père à la sortie du dispositif, avec une expression massive de la modalité « Non, pas du tout », pour 76,9% des JM et 59,3% des jeunes de 15 – 17 ans.

Nous pensons que la perception de la fragilité de soutien de la part du milieu d'origine constitue une grande vulnérabilité dans la fin de parcours de placement. De plus, cela pourrait aussi influencer aussi les choix d'orientation scolaire ou professionnel en amenant les acteurs à ajuster leurs projets en considérant cette absence de soutien. Les acteurs seraient davantage invités à la prudence, comme un gage de sécurité concernant l'avenir.

Il nous semble important d'amener une nuance à ce stade. La perception d'un soutien ne signifie pas que ce soutien sera effectif. En effet, il n'existe aucune réelle garantie de la continuité des liens tissés avec le milieu de suppléance et son environnement social après la sortie du dispositif de placement. Après la sortie du jeune du dispositif, généralement, l'AF ou l'EE prend en charge un nouvel enfant. La place physique qu'occupait le jeune sorti est attribuée à un nouvel accueil qui mobilise le temps du professionnel et qui, de fait, devient moins disponible pour le jeune sorti. Dans les faits, il serait intéressant d'avoir une idée du nombre réel d'AF et d'EE qui gardent contact avec les jeunes une fois qu'ils sont partis de leur lieu d'accueil.

Si à l'entrée dans le dispositif de placement la moitié des enfants scolarisés ont changé d'établissement scolaire en raison de la réalisation du placement, cela signifie la distance du milieu de suppléance par rapport au milieu d'origine. Lors du mouvement inverse, du milieu de suppléance au milieu d'origine, et si les parents résident dans le même environnement, cela signifie pour l'enfant une distance avec le milieu de suppléance où il a tissé des liens et par conséquent la diminution de possibilité de lien avec ce réseau. Se pose alors la question de la mobilité.

Les enfants en hébergement familial seraient plus favorisés sur cet aspect car ils bénéficient du réseau social de la famille d'accueil contrairement à ceux hébergés en établissement. Ainsi, le type d'hébergement a aussi une influence sur les dynamiques relationnelles après la sortie du dispositif de placement à l'ASE. En ce sens, l'accueil familial représente un avantage sur le plan social pour les jeunes accueillis en protection de l'enfance. Ici, nous n'avons pas mentionné les Réf ASE. En effet, sans mandat, ils ne sont plus amenés à intervenir.

Parallèlement à cela, la relation du jeune avec son milieu d'origine a évolué et s'est appauvrie. Nos résultats ont montré que l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant a baissé au cours du placement, mais il ne s'agit là que d'un aspect du placement. Nous pourrions tout autant interroger l'implication globale des parents au cours du placement. De plus, la fréquentation du réseau social du milieu d'origine a baissé au cours du placement.

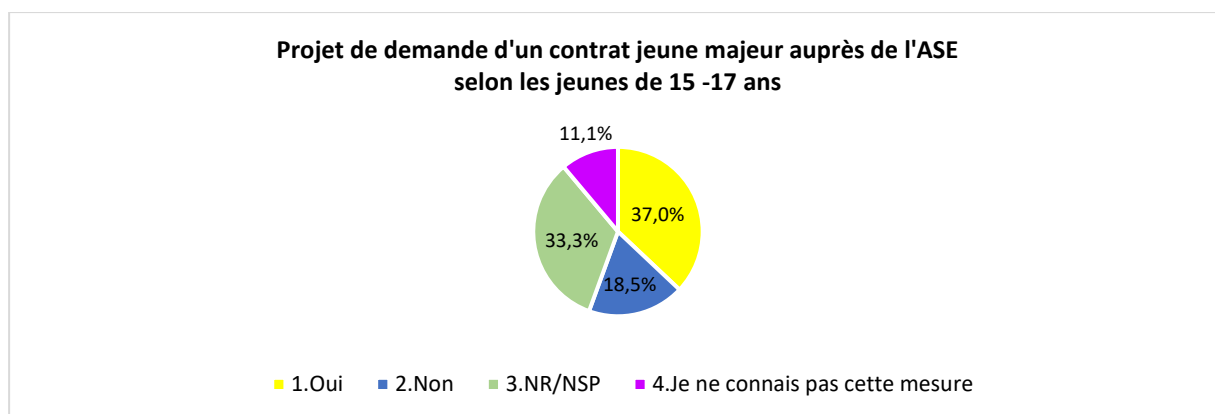
Ainsi, cette situation d'affaiblissement des liens avec le milieu d'origine et d'insécurité des liens avec le milieu de suppléance amène une situation de grande vulnérabilité pour les jeunes sortant du dispositif de placement. Si certaines études soulignent la période de vulnérabilité que représente l'entrée dans le dispositif de placement, la sortie du dispositif nous paraît tout autant préoccupante, voire davantage car certains jeunes se retrouvent sans filet de sécurité face à une expérience d'autonomisation anxiogène. C'est à ce titre que nous terminerons ce chapitre par une réflexion plus générale sur le point de transition que constitue la sortie du dispositif de placement.

5.3.3 Vers la fin de prise en charge

5.3.3.1 Les contrats jeune majeur

Nous avons tout d'abord demandé aux jeunes de 15 – 17 ans s'ils avaient l'intention de demander un contrat jeune majeur.

Projet de demander un contrat jeune majeur – Jeunes de 15 – 17 ans



37 % des jeunes de 15 - 17 ans ont l'intention de demander un contrat jeune majeur à leur majorité, 18,5 % n'en ont pas l'intention, 11,1 % ne connaissent pas cette mesure et 1/3 ne savent pas ou n'ont pas répondu.

Nous souhaitons savoir si l'âge du jeune pouvait influencer cette intention. Nous avons donc croisé les deux variables.

Projet de demande d'un contrat jeune majeur et âge actuel

Age actuel		Projet de demande de contrat jeune majeur				Total
		Oui	Non	NR/NSP	Mesure inconnue	
15 ans	Observed	11	8	10	6	35
	Expected	12.96	6.48	11.67	3.89	
16 ans	Observed	7	2	13	3	25
	Expected	9.26	4.63	8.33	2.78	
17 ans	Observed	12	5	4	0	21
	Expected	7.78	3.89	7.00	2.33	
Total	Observed	30	15	27	9	81
	Expected	30.00	15.00	27.00	9.00	

Il apparait que les jeunes de 17 ans sont en effet surreprésentées dans l'intention de demander un contrat jeune majeur. Les jeunes de 15 ans sont aussi plus nombreux à dire qu'ils ne connaissent pas cette mesure (ou pas encore).

Les études nous apprennent qu'en raison du caractère non obligatoire des contrats jeune majeur, une majorité de jeunes n'accéderont pas à ces contrats. Nolin (2018) estime qu'en 2016, environ 1/3 des jeunes sortant de l'ASE à 18 ans bénéficie d'un contrat jeune majeur. Ce taux est de 36 % dans le rapport de la Direction Générale de la Cohésion sociale (2020, Mai).

Ainsi, ce caractère non obligatoire des contrats jeune majeur constitue un réel désavantage pour les projets scolaires des enfants accueillis.

5.3.3.2 Des projets professionnels au devenir incertain

Nous avons vu que les projets professionnels des jeunes avaient leur dynamique propre. De plus, nous avons vu que ce n'était pas tant dans la teneur des projets que résidaient les constats des inégalités de destins qui touchent les enfants accueillis par l'ASE. Les écarts relevés entre les projections des jeunes et la répartition des CSP selon l'Insee sur le département de référence restent finalement assez limités, même si le taux de non réponse des jeunes reste important.

Une grande interrogation porte sur le devenir des « non réponse ». Si dans l'avenir, le taux de « non réponse » se distribue suivant la répartition que nous constatons sur nos graphiques, cela ne semble pas tant constituer un terrain d'inégalités important. Ce sont dans ces comparaisons que nous avons trouvés de nouvelles pistes de compréhension de ces

dynamiques d'orientation scolaire et professionnelle. La projection professionnelle ne signifie pas la possibilité de réalisation de ce projet. Les études réalisées dans ce domaine viennent largement contredire la réalisation de ces projets mentionnés, ce que nous allons développer. En outre, même si le taux de non réponse des jeunes reste au niveau représenté et que les projets professionnels tardent à se préciser, la répartition reste toujours plus avantageuse que les données mises en avant par l'état de la recherche.

De plus, nous prenons aussi en compte que l'insertion professionnelle des jeunes sortant des orientations adaptées et spécialisées peuvent s'avérer compliquée. Pour certains de ces jeunes, l'insertion professionnelle ne peut être envisagée. Pour d'autres, l'attente d'une place dans une structure adaptée peut être conséquente.

L'interrogation centrale est au final, indépendamment de leur impression de faisabilité de leur projet d'étude, combien de jeunes accèdent effectivement à ces projets à l'âge adulte ? A notre sens, c'est dans la réalisation de ces projets que se loge une partie des explications des inégalités de destins et ensuite vient interroger la préparation antérieure de ces jeunes à leur autonomie et notamment sous l'angle des parcours scolaires. Même si les jeunes de 15 – 17 ans sont majoritairement confiants dans la réalisation de leur projet d'études, dans les faits un certain nombre de ces projets ne se réaliseront pas pour différentes raisons : manque de soutien de l'environnement, le caractère restrictif et conditionnel des contrats jeune majeur (Frechon & Marquet, 2018), besoin de plus de temps pour les réaliser...

Lorsque nous comparons les ambitions, attentes et aspirations scolaires des jeunes de 15 – 17 ans et leurs perceptions de la faisabilité de leur projet en parallèle avec les études empiriques du devenir des jeunes sortant de l'ASE, nous ne pouvons qu'en mesurer l'écart. C'est aussi en ce sens que Frechon et Marquet (2018) soulignent le bénéfice indéniable des contrats jeune majeur qui permettent aux jeunes de rattraper leur retard scolaire et d'obtenir au moins un diplôme supérieur au BEPC (p.15).

Nous avons vu que 71,6 % des jeunes de 15 – 17 ans indiquent avoir un projet professionnel précis. Ces projets ont été construits avec tout un étayage des professionnels du dispositif de placement. La sortie du dispositif entraîne avec elle la perte de cet étayage, la perte du pilier soutenant du binôme que constituait le jeune et son AF/EE, et fragilise la réalisation de ces projets. Ainsi, certains parents se trouvent à assumer des choix d'orientation scolaire et professionnelle auxquels ils ont rarement participé ou avec un degré de participation limité. Nous avons vu que ces choix reposent principalement sur le binôme jeune et AF/EE. Le jeune, quant à lui, retrouve des parents dont il estime généralement une implication peu satisfaisante dans leur scolarité avant et pendant le placement. Alors, si on

considère les représentations des jeunes concernant une évolution positive de leur scolarité durant le placement, cela suppose que le milieu d'origine offrait moins sur cet aspect auparavant car c'est à partir de ce repère que les jeunes se prononcent. Alors ensuite comment les parents, à la sortie du dispositif de leur enfant, pourraient-ils raccrocher au projet scolaire et d'insertion professionnelle de leur enfant quand en plus leur implication au cours de placement a diminué ?

Dès le début du placement, il n'y a pas d'alliance entre le milieu d'origine et le milieu de suppléance concernant la question scolaire. Nous avons vu qu'à l'entrée dans le dispositif de placement, les évaluations de la situation scolaire étaient rares, peu d'information concernant la scolarité de l'enfant circulaient entre le référent ASE, les AF et les EE. Les Réf ASE, les AF et les EE étaient plutôt dans une posture d'observation, puis les acteurs voyaient ce qu'ils pouvaient proposer. Il n'y avait pas de continuité du projet parental antérieur au placement, et ce quel que soit sa teneur, et le projet institutionnel. Le projet institutionnel était absent des documents administratifs, absent du PPE, document qui formalise les actions à mener pour l'enfant. Ensuite, au cours du placement, l'implication parentale dans la scolarité a diminué, ce qui est reconnu par l'ensemble des acteurs y compris les parents eux-mêmes. Les projets présents sont ceux négociés principalement entre le jeune et son AF/EE avec très peu d'influence extérieure.

De plus, nous avons vu que les parents des jeunes de 15 – 17 ans défendent de manière générale l'importance de finir ses études le plus rapidement possible. Les projets scolaires et professionnels de leurs enfants se sont élevés, ont dépassé leurs projections et, à la sortie du dispositif de placement de leur enfant, il est attendu des parents qu'ils y répondent alors même qu'ils ont peu participé à ces choix.

Avec ces nouveaux projets apparaissent des besoins financiers en rapport avec ces projets plus élevés. Or, le milieu familial est toujours aussi peu favorisé, pouvant peu répondre aux coûts de poursuite d'études, de plus en plus élevés au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité. La situation sociale des parents peut ainsi rendre impossible le financement de formation à long terme. Les milieux dépourvus en capitaux sont limités dans leurs actions. Avec un soutien peu assuré des parents sur le plan financier, l'urgence de vie ou de survie peut influencer les choix ou plutôt l'urgence de survie annule les possibilités de choix. Même si les moyens financiers au cours du placement sont estimés pas toujours facilement accessibles, ils sont toujours plus élevés que ceux disponibles dans les familles d'origine.

De plus, les différents dispositifs d'aide pour la poursuite d'études restent mal connus. Lorsque les professionnels en charge de la suppléance familiale eux-mêmes indiquent majoritairement ne pas connaître les dispositifs permettant la poursuite des études à la sortie

du dispositif de placement, comment les parents, dont l'implication dans la scolarité de leur enfant a diminué durant le placement, peuvent anticiper ?

Se diriger vers le monde professionnel peut alors être perçu comme une alternative pour ces jeunes. Malgré la récupération « mesurée » et subjective des parcours scolaires au cours de la mesure du placement, il n'en reste pas moins que le niveau scolaire est majoritairement estimé moyen à faible, qu'ils ont accumulées des retards scolaires et que les jeunes sont issus d'un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé, ce qui rappelle le déterminisme social que nous avons développé dans notre revue de la littérature. Cependant, sans terminer un cursus de formation commencé, l'insertion professionnelle est particulièrement défavorable pour les peu ou pas diplômés (Marchand & Minni, 2019). Sur le département, le taux de chômage (au sens du recensement) touche différemment les tranches d'âge et en défaveur de jeunes. 33,5% des hommes et 34,7% des femmes de la tranche d'âge de 15-24 ans sont au chômage.

5.3.3.3 Des retrouvailles délicates sans filet

A la veille de la sortie des jeunes de 15 – 17 ans du dispositif de placement, nous observons une pratique de la parentalité qui a diminué au cours du placement du fait même de la définition de l'accueil en protection de l'enfance, des parents dont l'implication dans la scolarité a diminué au cours du placement. Du côté des jeunes, ceux-ci se sentent peu considérés par leurs parents et perçoivent peu de soutien chez eux à la sortie du dispositif. C'est donc une place fragilisée des parents qui est exprimée à la veille de la sortie des jeunes de 15 – 17 ans du dispositif de placement.

De plus, de manière plus large, ce sont des parents à qui la société a signifié qu'ils n'étaient pas en mesure de fournir un environnement adéquat à leur enfant, et une société qui, une fois déchargée de son obligation du fait de la majorité du jeune, donne la possibilité au jeune majeur d'envisager un retour chez ses parents. Nous pouvons nous interroger sur les possibilités de réappropriation des fonctions parentales dans ce contexte. Il s'agit d'un retour particulier, non pas que les parents soient jugés plus en capacité à la majorité de leur enfant de le prendre en charge, mais c'est la fin du mandat obligatoire institutionnel qui signe la possibilité de reprise en charge de leur enfant à temps complet. L'accès à la majorité ou ce franchissement du seuil numérique rappelle aux parents un leurre de devoir moral confortable à évoquer pour atténuer le désengagement institutionnel et son corollaire de risques et de vulnérabilité pour le jeune majeur. Le caractère non obligatoire des contrats jeune majeur fait qu'une majorité des JM sortira du dispositif de l'ASE sans contrat jeune majeur. La proposition de petits contrats jeunes majeurs ne peut sécuriser un projet nécessitant plus de temps pour sa réalisation.

Toutefois, au vu de l'âge de leur enfant ce retour est aussi synonyme du temps de l'autonomisation. C'est donc un retour avec une idée d'un « re-départ » du domicile parental qui se trame en filigrane. Nous n'avons pas connaissance d'étude qui traite de ces retrouvailles et de ses difficultés. Cependant, il nous semble que c'est aussi dans cette difficulté de retrouvailles, ces retrouvailles sans filet, que se trouve aussi une partie des explications de la non réalisation des projets professionnels que les jeunes ont construits au cours de leur placement.

C'est donc un tissu relationnel plutôt fragile que les jeunes de 15 – 17 ans expriment à la veille de leur sortie du dispositif de placement. La présence des pères s'est nettement effilochée. Pour les jeunes retournant dans leur milieu d'origine, quand bien même les contacts ont été maintenus, le ou les parent(s) accueille(nt) à nouveau de façon permanente un jeune adulte arborant une évolution physique, une évolution des repères du jeune pouvant rendre cette réadaptation compliquée des deux côtés, au-delà du désir de se retrouver. Le fantasmes d'une réunification pleine d'espoir peuvent vite laisser place à une désillusion. Pour les parents, c'est un jeune qui s'est éloigné de leurs repères qu'ils retrouvent.

Pour les jeunes, ce sont des parents assez éloignés de leurs nouveaux repères façonnés au fil du placement qu'ils retrouvent.

5.3.3.4 Un contexte toujours plus exigeant

Le niveau général des diplômes monte (Le Haut Conseil de l'Éducation, 2008 ; Dubet et al., 2010 ; Aliaga & Lê, 2016 ; Mora, 2018 ; Marchand & Minni, 2019). Quand bien même les parcours scolaires des enfants accueillis à l'ASE sont meilleurs aujourd'hui par rapport aux premières études réalisées dans les années 1980-1990, le marché de l'emploi a lui aussi évolué. Si à cette époque la majorité des jeunes accédaient à l'emploi sans être nécessairement diplômés, aujourd'hui, la situation est plus compliquée et ce d'autant plus que les emplois vers lesquels ils se dirigeaient majoritairement antérieurement, à savoir ouvriers, se raréfient et que les autres emplois demandent de plus en plus de qualifications. Le marché du travail demande de plus en plus de qualifications, si bien que même si les parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance se sont améliorés, le marché du travail est, quant à lui, devenu encore plus exigeant, creusant ainsi les inégalités. L'exigence du marché du travail grandit plus vite que l'amélioration des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance.

5.3.3.5 Représentations et réalité : un raccord de désillusion

C'est ainsi que dans l'écart entre les représentations actuelles des jeunes de 15-17 ans concernant leurs projets d'avenir et de leur faisabilité et la réalité effective des devenirs des enfants placés traduite par les études à ce sujet, se dessine une chronique d'une désillusion annoncée. Malgré leur impression de faisabilité concernant la réalisation de leur projet, certains projets ne se réaliseront pas. Ainsi, les sorties du dispositif de placement ASE constitue une période de grande vulnérabilité.

Les résultats nous montrent un écart entre les représentations des jeunes concernant leurs projets professionnels et l'optimisme dont ils font preuve pour leur réalisation et le constat de la situation réelle, un écart où s'écroulent les ambitions mal sécurisées et laisse des remords maintes fois exprimés dans l'après-coup que nous entendons dans notre pratique professionnelle : « Si j'avais su ! ». Cette désillusion n'est pas propre à la situation de placement. Un certain nombre de jeunes arrivant à l'âge adulte au moment de l'insertion professionnelle font cette expérience. Nous connaissons ces situations de jeunes adultes exprimant que s'ils pouvaient recommencer leur parcours scolaire, ils feraient différemment. Toutefois, cette expérience revêt une dimension plus saillante dans le cadre du placement avec la très grande pauvreté de l'environnement social du jeune, à savoir un environnement social très restreint et défavorisé, n'étant majoritairement pas perçu comme un soutien par le jeune à sa sortie du dispositif de placement plonge ces jeunes dans une grande vulnérabilité. Ainsi, pour certains, la majorité, synonyme de liberté rêvée et de délivrance du statut d'enfant placé, rime avec l'expérience fracassante de la réalité désenchantée de l'évanouissement des projets imaginés.

Ainsi, la situation des jeunes qui ne vont pas jusqu'au bout de leur formation et qui ne la valident pas, laisse la place au constat que nous connaissons déjà.

5.4 Synthèse

Les jeunes de 15 – 17 ans et les JM expriment une satisfaction de vie générale plutôt mitigée. Lorsque la moitié d'entre eux s'estime plutôt à totalement satisfait, l'autre moitié ne s'estime pas satisfait voire pas du tout. Chez eux, la satisfaction de vie scolaire reste relativement bien préservée et positif par rapport à la satisfaction de vie générale.

C'est auprès de leur famille d'accueil ou des personnes de leur foyer que les jeunes de 15 – 17 ans et les JM trouvent la plus grande source de considération. De plus, ce sentiment de considération compte pour eux. Vient ensuite la considération de leur Réf ASE, leurs professeurs, les autres élèves de leur établissement scolaire / formation. A l'inverse, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM ne se sentent pas bien considérés par leurs parents.

La mise en évidence de la perception de contrôle élevé sur leurs résultats scolaires obtenus par le biais de leur travail scolaire fourni représente un avantage pour la scolarité. Cela signifie qu'il y a encore des ressources individuelles non encore exploitées. Comme pour la perception de ce degré de contrôle sur leurs résultats scolaires obtenus, les jeunes font part d'un sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire en classe assez élevé ce qui représente un avantage pour la scolarité.

71,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des JM indiquent avoir un projet professionnel précis. 53,4% des jeunes de 15 – 17 ans notent que leur projet professionnel correspond à ce dont ils ont toujours rêvé et 65,4% d'entre eux pensent qu'il est possible de réaliser leur projet d'études. C'est donc une vision plutôt optimiste de l'avenir qui se dessine. Les perspectives des JM sont moins optimistes que celles des jeunes de 15 – 17 ans. Toutefois, avoir un projet professionnel ne signifie pas la possibilité de réalisation de ce projet. Malgré leur impression de faisabilité concernant la réalisation de leur projet, un certain nombre ne se réaliseront pas ou peut-être plus tard pour d'autres.

En ce qui concerne le soutien perçu par les jeunes à la veille de leur sortie du dispositif de placement, nous relevons le soutien important perçu chez les AF/EE, soutien qui contraste fortement avec celui perçu chez le milieu d'origine estimé, quant à lui, faiblement. Or, la continuité des liens avec le milieu de suppléance n'est pas garantie. La situation d'affaiblissement des liens avec le milieu d'origine au cours du placement et l'insécurité des liens avec le milieu de suppléance à la fin du placement amène une situation de vulnérabilité pour les jeunes sortant du dispositif de placement.

Retour sur hypothèses

Au terme de notre étude, nous revenons sur nos hypothèses.

Hypothèse 1

Exemple de la sélection opérée par le milieu, la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance prendrait forme dans leur milieu familial d'origine, avant l'entrée dans le dispositif de placement.

Nous avons étudié les situations scolaires et générales des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement.

Les enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent très majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé marqué par de nombreuses fragilités. Le statut d'inactivité dominant des parents et leur très faible capital scolaire traduisent leur distance par rapport à l'école. Nous relevons une entrée à l'école différée pour une proportion d'enfants estimée entre 13,3% et 17,4%, un niveau scolaire globalement estimé faible puis moyen, des retards scolaires qui s'accumulent. Pour les niveaux scolaires et les retards, c'est surtout la sévérité de l'accélération des inégalités qui interpelle et qui conduit à une situation scolaire très dégradée pour les enfants arrivés au collège. De plus, 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement présentent des difficultés sur le plan scolaire, qu'il s'agisse de difficultés de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Les mères mettent en avant leur difficulté à faire adhérer leur enfant à la culture scolaire et l'absentéisme qui représente un vrai fléau qui affaiblit immédiatement et profondément les apprentissages et fragilise durablement l'ensemble de la suite du parcours scolaire. D'autres difficultés sont mentionnées telles que des rythmes d'acquisition et de progression plus lents, des difficultés d'adhésion au rythme scolaire, des difficultés de langage, de non scolarisation. Seul 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement bénéficie d'une intervention complémentaire pour les aider dans leur scolarité, laissant un autre tiers en difficulté mais sans aucune aide complémentaire. Le dernier 1/3 est décrit comme ne présentant pas de difficulté.

Les mères expriment un rapport au savoir et à l'école plutôt utilitaire. Par ailleurs, la relative absence des projets professionnels chez les parents ou encore les faibles attentes scolaires des parents constituent des désavantages pour la scolarité de leurs enfants. Par ailleurs, une implication parentale modérée dans la scolarité est relevée, ce qui représente peu par rapport à l'ampleur des difficultés présentes.

Ainsi, nous validons notre première hypothèse.

Hypothèse 2

Le cadre général de prise en compte de la scolarité dans le dispositif de placement serait impliqué dans la faiblesse de la scolarité des enfants de ce dispositif.

L'étude globale des textes de lois, des dossiers administratifs des enfants à l'ASE, de la politique sociale locale et du cadre d'accueil proposé montre la faible priorité accordée à la scolarité en protection de l'enfance. Dans les dossiers administratifs individuels des enfants, les informations relatives à la scolarité ou aux objectifs à réaliser concernant la scolarité sont rares. A l'entrée du dispositif, il n'y a pas de réalisation systématique d'une évaluation de la situation scolaire des enfants n'est pas systématique. Peu d'informations relatives à la scolarité circulent entre les professionnels à l'entrée de l'enfant dans le dispositif. Nous relevons par ailleurs l'absence de dispositif départemental clair, fiable, sécurisant dans une perspective d'études à long terme pour les jeunes sortant du dispositif de placement ASE à l'âge de 21ans.

Les AF et EE prenant en charge au quotidien la scolarité sont des professionnels très majoritairement peu formés à la scolarité des enfants placés. De plus, l'analyse des deux principaux modes d'hébergement familial et en établissement a mis en avant une diversité des conditions d'hébergement et des caractéristiques individuelles liées au professionnel, AF et EE.

Ainsi, nous validons notre deuxième hypothèse.

Hypothèse 3

L'intervention globale autour de l'enfant au cours de la mesure de placement à l'Aide sociale à l'enfance participerait à infléchir la faiblesse de la scolarité des enfants relevant de ce dispositif.

Dès les premiers mois de placement, une amélioration des parcours scolaires est observée. Ce sont des améliorations plutôt ciblées où le bénéfice très net est la chute de l'absentéisme scolaire. Toutefois, le degré de difficultés accumulées antérieurement et l'âge d'entrée, qui détermine la possibilité de temps d'intervention de l'Aide sociale à l'enfance, constituent des défis majeurs à relever.

Au cours du placement, cette amélioration des parcours se poursuit mais reste cependant mesurée. Le niveau scolaire des enfants est globalement estimé moyen puis faible. Environ 1/3 des enfants placés se trouve en difficulté vis-à-vis des apprentissages dans leur classe. Une baisse du niveau scolaire au collège par rapport à l'école primaire est notée.

Néanmoins, cette baisse est moins sévère que celle relevée pour les enfants dans leur milieu d'origine avant l'admission dans le placement.

L'influence positive du placement sur la scolarité est majoritairement reconnue par les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les AF, les EE, les Réf ASE et les JM, notamment en ce qui concerne la construction d'un projet d'avenir en lien avec l'école. Cet important travail autour des projets des jeunes n'est pas visible dans l'action que réalise l'Aide sociale à l'enfance.

De par la définition même du placement, ce sont les AF et les EE qui occupent une place prépondérante dans l'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. L'implication parentale dans la scolarité a diminué au cours du placement. De plus, notre analyse montre un accompagnement différencié de la scolarité selon le type d'hébergement.

De manière générale, nous observons de faibles attentes scolaires concernant les mineurs et jeunes majeurs relevant du dispositif de placement par l'ASE, qu'il s'agisse des filières ou de l'âge de fin d'études projeté.

Ainsi, nous validons partiellement notre troisième hypothèse car les améliorations sont présentes, certes, mais mesurées. De plus, notre analyse montre des marges de progression encore non exploitées.

Hypothèse 4

L'enfant accueilli en protection de l'enfance, situé à un carrefour d'influences, participerait lui-même à la faiblesse de sa scolarité.

Dès le début, l'enfant fait valoir sa marge de manœuvre dans son parcours de vie de manière générale.

Avant l'entrée dans le dispositif de placement, certains enfants adhèrent à la culture scolaire qui leur est proposée. D'autres résistent à cette culture scolaire : fugue, ruse, refus de se lever, contestation ouverte, contestation muette... Certaines mères sont dans l'incapacité de répondre à ces formes de rejet.

Dans de meilleures conditions de prise en charge offertes par le milieu de suppléance, l'attitude et le comportement des enfants évoluent. Les AF et EE portent un regard positif et valorisant de manière générale sur l'enfant et les progrès qu'il réalise. Ainsi, c'est majoritairement une nouvelle dynamique du rapport de l'enfant à l'école qui s'instaure à l'entrée dans le dispositif de placement à l'ASE.

Au cours du placement, les jeunes estiment majoritairement et fortement leur participation dans leur choix d'orientation scolaire et professionnelle. De plus, ils indiquent un

degré de contrôle élevé sur leurs résultats scolaires obtenus par le biais du travail scolaire qu'ils fournissent ainsi qu'un sentiment de compétence à la réalisation du travail scolaire plutôt élevé. Cela signifie que, si on compare ces chiffres avec le niveau scolaire estimé majoritairement moyen puis faible, une partie des jeunes de 15 – 17 ans n'exploitent pas toutes leurs ressources disponibles pour agir sur leurs résultats scolaires.

La majorité des jeunes indiquent la présence d'un projet professionnel et pensent qu'il est possible de réaliser leur projet d'études. C'est donc une vision plutôt optimiste de l'avenir qui se dessine mais dans un contexte de grande vulnérabilité à la veille de la sortie du dispositif, ce contexte qui représente un facteur de risque menaçant la concrétisation de ces projets.

Ainsi, nous validons partiellement notre quatrième hypothèse car si certes l'enfant fait valoir sa marge de manœuvre, le contexte a également une influence sur la façon dont il va faire valoir sa marge d'action, ce que nous observons lorsqu'il change d'environnement en entrant dans le dispositif de placement où on observe une amélioration des situations scolaires.

Synthèse générale

Les trajectoires scolaires déficitaires des enfants accueillis en protection de l'enfance constituent aujourd'hui un fait bien établi. Ce phénomène est significatif, persistant et universel. Cette recherche vise à expliquer de manière globale la faiblesse de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Elle s'inscrit dans un double mouvement d'analyse. Le premier est diachronique linéaire, à savoir l'évolution des parcours scolaires de la période antérieure au placement jusqu'à la sortie du dispositif de placement. Le deuxième est contextuel, systémique et circulaire en ouvrant un dialogue dynamique interposé entre les différents acteurs concernés, individuels et institutionnels, tout au long de la construction de ce phénomène.

Quatre étapes d'investigation ont permis de suivre l'évolution des parcours scolaires.

Premièrement, l'étude de l'antériorité au placement montre la présence de difficultés avant l'entrée dans le dispositif. Les parcours scolaires sont marqués par une rapide accélération des inégalités dans le milieu d'origine de l'enfant. Par ailleurs, l'étude du contexte, des caractéristiques du milieu, des représentations et des pratiques des parents concernant l'accompagnement de la scolarité de leur enfant met en évidence un milieu marqué par de nombreuses fragilités.

Nos résultats permettent d'éclairer la situation scolaire des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement en ciblant spécifiquement la situation des enfants qui entrent effectivement dans le dispositif. A l'entrée dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance, entre 13,3% et 17,4% des enfants n'ont pas bénéficié des trois années de fréquentation de la maternelle et même du CP pour certains, alors même que pour ce dernier la scolarisation était obligatoire à l'heure de notre expérimentation. Ces données traduisent l'inégale préparation des enfants à l'école et au CP posant déjà les premiers jalons des inégalités concernant les parcours scolaires. Ensuite, le niveau scolaire des enfants avant leur entrée dans le dispositif de placement est estimé majoritairement faible à moyen. Nous observons une baisse significative des niveaux scolaires du primaire au collège. De même, les retards scolaires s'accumulent. Nos données montrent que seul 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement est à l'heure ou en avance par rapport aux normes d'âge posées par l'Education nationale. Cependant, derrière ce chiffre global se cache une forte disparité selon les cycles fréquentés. Ainsi, près de 70% des enfants en maternelle sont à l'heure ou en avance, pour descendre à 48% à l'école élémentaire, enfin chuter à 6,4% au collège. Pour les niveaux scolaires ou les retards, c'est surtout la sévérité de l'accélération des inégalités relevée dans nos données qui interpelle et met à jour une situation où les possibilités

de rattrapage s'amenuisent et ce d'autant plus pour les jeunes scolarisés au collège qui sont aux portes du palier d'orientation de la fin du collège venant comme une étape de fixation des inégalités accumulées tout au long du parcours scolaire.

De plus, 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement sont décrits comme présentant des difficultés, qu'il s'agisse de difficultés de niveau scolaire, de comportement ou les deux combinés. Pouvant préciser la nature de ces difficultés reflétant majoritairement la difficulté d'acculturation scolaire des enfants, nous relevons en premier lieu que l'absentéisme scolaire représente un vrai fléau qui affaiblit immédiatement et profondément les apprentissages et fragilise durablement l'ensemble de la suite du parcours scolaire. D'autres difficultés sont mentionnées telles que le comportement de l'enfant, les rythmes d'acquisition et de progression plus lents, des difficultés d'adhésion au rythme scolaire, des difficultés de langage, de non scolarisation, des difficultés financières des familles à assumer les frais relatifs à la scolarité de leur enfant.

En réponse à cette situation où 2/3 des enfants présentent des difficultés scolaires, seul 1/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement bénéficient d'une intervention complémentaire pour les aider dans leur scolarité, laissant un autre tiers en difficulté mais sans aucune aide complémentaire. Le dernier 1/3 est décrit comme ne présentant pas de difficulté. A cela s'ajoute un effet de contexte où l'aide nécessaire n'est pas toujours disponible de suite et est accessible après un délai d'attente variable, parfois long.

Les mères comprennent l'intérêt d'agir, de faire, sans toutefois maîtriser le savoir-faire de manière conforme aux attentes de l'école. Nous voyons dans le discours des mères combien le fait de ne pas y arriver est une source de préoccupation. De plus, nous repérons aussi la résistance de certains enfants à cette acculturation scolaire : fugue, ruse, refus de se lever, contestation ouverte, contestation muette... Certaines mères sont dans l'incapacité de répondre à ces formes de résistance.

Du côté des caractéristiques du milieu d'origine, dans cette recherche, les enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent majoritairement d'un milieu socio-culturel défavorisé. Il est marqué en premier lieu par un taux d'inactivité prédominant des parents et de leurs conjoints lorsqu'ils sont présents, et même un taux écrasant pour les mères (71,5%). En second lieu, l'activité des parents est principalement répartie dans les catégories socio-professionnelles telles que les ouvriers ou encore alternant de petits contrats de travail précaires. Nos données montrent un écart significatif de la répartition en CSP des parents des enfants placés par rapport à la population générale sur le département de référence.

En outre, nous avons mis en évidence le très faible capital scolaire des parents des enfants accueillis dans le dispositif de placement ainsi que de leurs conjoints. 91,4% des parents des jeunes de 15-17 ans et 84% des mères des enfants entrant dans le dispositif de

placement ont un diplôme inférieur ou égal au niveau V (CAP ou BEP, sortie de 2nd cycle général et technologique avant l'année de terminale). 92% des mères des enfants entrant dans le dispositif et 82,8% des parents des jeunes de 15-17 ans ont terminé leurs études avant l'âge de 20 ans dont, respectivement, 28% et 25,7% avant même l'âge de 16 ans. D'autre part, la comparaison avec les chiffres départementaux montre une population nettement défavorisée par rapport à la population générale sur cet aspect avec des écarts significatifs.

L'étude des représentations et des pratiques parentales met à jour un rapport à l'école complexe des mères des enfants accueillis en protection de l'enfance.

Tout en reconnaissant l'existence de difficultés sur le plan scolaire pour leur enfant, les mères expriment par ailleurs une certaine satisfaction concernant la scolarité de leur enfant.

Notre étude du rapport au savoir et à l'école a permis de montrer que, pour les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement, l'école est un lieu « utilitaire », où les apprentissages sont porteurs de sens mais est aussi un lieu où on ne s'attarde pas.

L'étude des projets parentaux pour leurs enfants a mis en lumière leur teneur et leur dynamique. Les résultats ont montré l'absence relative des projets parentaux ou encore de faibles attentes scolaires parentaux, ce qui représentent des désavantages pour la scolarité de leurs enfants. Néanmoins, les mères des enfants entrant dans le dispositif expliquent cela par leur volonté de laisser leurs enfants faire leurs propres choix concernant leur avenir.

Nous avons aussi pu renseigner leur contexte de formation qui tient aussi compte des parcours scolaires des enfants déjà marqués par de nombreuses fragilités. Nous avons vu apparaître chez les mères un rapport au temps plutôt immédiat, de gestion d'étape par étape compte tenu des difficultés scolaires déjà présentes qui entravent les projections vers l'avenir. Les mères ont également mis en avant leur volonté de liberté de choix accordée à leur enfant pour expliquer leur taux élevé d'absence de projet pour eux.

Concernant l'implication parentale dans la scolarité, c'est surtout la modalité modérée qui prédomine, ce qui représente aussi un avantage modéré pour la scolarité des enfants, voire un désavantage si on considère que les 2/3 des enfants présentent des difficultés sur le plan scolaire et par conséquent nécessiteraient une attention particulière.

Les premières fragilités scolaires des enfants entrant dans le dispositif de placement prennent forme dans un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé, lui-même s'élevant sur une histoire familiale marquée par des fragilités aux racines plus anciennes.

Les enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent d'un milieu marqué par une forte représentation des familles monoparentales qui atteint 40%, une absence des pères dans plus de 1/3 des situations, seuls 28,8% des enfants entrant dans le dispositif résident au domicile commun de leurs deux parents. Nous avons également relevé des conditions de

logement moins favorables que dans la population générale. Malgré tout, de manière générale, les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement sont plutôt satisfaites de leurs conditions de logement et de vie en générale.

En déplaçant notre focale sur une génération antérieure, nous pouvons dire que les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement proviennent elles-mêmes d'un milieu peu favorisé. Du côté de l'emploi, les grands-parents maternels des enfants entrant dans le dispositif de placement ont une meilleure situation professionnelle que les mères ou les parents des enfants placés de manière plus générale. Ces grands-parents ont un meilleur taux d'activité mais le taux d'inactivité reste tout de même élevé (54% des grands-mères maternelles). Les emplois occupés par les grands-parents maternels appartiennent surtout à la catégorie des ouvriers. Nous relevons que 26% des grands-pères maternels sont absents et 8% sont décédés ce qui fait écho aux chiffres des enfants placés à l'heure actuelle. Les mères des enfants entrant dans le dispositif indiquent majoritairement avoir eu un environnement familial modérément adapté durant leur enfance. 28% d'entre elles indiquent avoir bénéficié de l'intervention d'un éducateur dans leur enfance.

Cette première partie permet de poser plus clairement la situation scolaire et globale des enfants entrant dans le dispositif de placement.

Deuxièmement, l'étude des textes de lois, des dossiers administratifs des enfants à l'ASE, de la politique sociale locale et du cadre d'accueil proposé par la protection de l'enfance montre comment s'exprime la faible priorité accordée à la scolarité en protection de l'enfance.

L'analyse du Code de l'éducation et du Code de l'action sociale et des familles a permis de souligner les interstices pour le premier et des vides laissés par le deuxième qui permettraient aux inégalités scolaires de suivre leurs cours.

Puis l'étude des dossiers individuels des enfants au sein d'un territoire d'action sociale a montré la faible priorité accordée à la scolarité de l'enfant dans les documents guidant l'action éducative pour celui-ci, par la rareté des informations relatives à la scolarité et des objectifs à réaliser concernant la scolarité. Nous relevons par ailleurs l'absence de dispositif départemental clair, fiable, sécurisant dans une perspective d'études à long terme pour les jeunes sortant du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance à l'âge de 21 ans. Nous observons une posture institutionnelle dans sa déclinaison territoriale plutôt d'observation puis de réaction, à savoir « comment répondre aux difficultés observées au fil de la mesure » que de « comment développer les potentialités initiales de l'enfant entrant dans le dispositif ». L'Aide sociale à l'enfance n'est pas une instance proactive d'impulsion d'aspirations d'élévation d'un niveau scolaire actuel concernant les mineurs et jeunes majeurs qui lui sont confiés de manière générale. Elle se situe plutôt dans une posture de constat, elle considère les informations qui arrivent au cours des mesures et procède ensuite aux décisions

d'ajustement au « coup par coup ». Ces décisions peuvent revêtir la forme d'objectifs réactifs, qui, la plupart du temps, consistent en l'éloignement des parcours types ou de scolarité en voie générale.

Du côté des professionnels assurant l'accueil de l'enfant, nous avons relevé que les assistants familiaux et éducateurs en établissement prenant en charge au quotidien la scolarité des enfants placés sont des professionnels très majoritairement peu formés à la scolarité des enfants placés. De plus, l'analyse des deux principaux modes d'hébergement que sont l'accueil familial et l'accueil en établissement ont mis en avant une diversité des conditions d'hébergement et des caractéristiques individuelles liées au professionnel (assistants familiaux et éducateurs en établissement). Nous pouvons alors parler d'un effet du lieu selon deux axes, selon la structure physique d'hébergement et selon les profils personnels des professionnels accompagnant l'enfant dans sa scolarité. Tout d'abord, nous considérons le lieu d'accueil en termes de caractéristiques physiques et matérielles différenciées. A ce titre, nous pouvons mentionner la structure physique du lieu (maisons, appartements, résidences, MECS...), l'implantation géographique du lieu d'accueil (rural, citadin) et ses commodités environnantes, mais également avec une inégalité des conditions matérielles relatives à la scolarité sur les lieux d'hébergement. Nous pouvons également parler d'un effet assistant.e familial.e ou d'éducateur.rice en établissement considéré individuellement, en termes de caractéristiques différenciées liées aux ressources socio-culturelles mobilisables des accueillants eux-mêmes, même si globalement nous relevons de meilleures conditions matérielles relatives à la scolarité dans le milieu de suppléance par rapport au milieu d'origine. Nous parlerons alors de la subjectivité d'un hébergement dans un milieu de suppléance donné. Nous soutenons que la subjectivité des rencontres entre enfant et assistant familial ou enfant et éducateur en établissement participe par la suite à dessiner des parcours scolaires singuliers et ce avec l'influence d'autres facteurs concomitants.

S'agissant de la scolarité des enfants à l'entrée dans le dispositif de placement, nous relevons que la moitié des enfants admis dans le dispositif sont amenés à changer d'établissement scolaire en raison du placement. De plus, la réalisation d'une évaluation de la situation scolaire des enfants n'est pas systématique à l'entrée du dispositif. Sans cette évaluation, les besoins spécifiques des enfants à l'entrée du dispositif ne peuvent être actés à cet instant de son parcours et ne sont donc pas considérés à cette étape. Cela interroge les réponses apportées à ses besoins par la suite, lorsque nous savons que 2/3 des enfants entrant dans le dispositif de placement présentent déjà des difficultés sur le plan scolaire. De plus, nous relevons une faible circulation des informations concernant la scolarité à l'entrée de

l'enfant dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance entre les référents ASE, les assistants familiaux et les éducateurs en établissement.

Cette deuxième étape d'investigation montre comment les failles institutionnelles s'ajoutent aux premières difficultés mentionnées avant l'entrée dans le dispositif de placement, ce qui ne représente pas une configuration tendant à infléchir les premières difficultés.

Troisièmement, l'étude des progressions des parcours scolaires au cours du placement montre des perceptions partagées d'une amélioration des situations scolaires dans un contexte de facteurs d'influence multiples. Toutefois, ces améliorations restent mesurées.

Tout d'abord, durant les premiers mois de placement, c'est globalement une perception d'une nette amélioration des parcours scolaires qui est observée. Cette tendance générale positive est perçue aussi bien par les mères des enfants entrant dans le dispositif que par les assistants familiaux et les éducateurs en établissement qui accueillent les enfants. En premier lieu, nous observons la diminution presque totale de l'absentéisme scolaire. L'assiduité scolaire est le bénéfice immédiat relevé suite à l'entrée dans le dispositif de placement. Ensuite, nous notons le déploiement rapide des demandes d'aides complémentaires. La mise en place de cette aide est, quant à elle, dépendante du type d'aide demandée et de l'offre disponible. L'enfant bénéficie alors de meilleures conditions de prise en charge offertes par le milieu de suppléance. De plus, les assistants familiaux et les éducateurs en établissement portent un regard positif et valorisant de manière générale sur l'enfant et les progrès qu'il réalise. Ainsi, c'est majoritairement une nouvelle dynamique du rapport à l'école qui s'instaure à l'entrée dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance. Cependant, cette nouvelle dynamique ne règle pas tout car le degré de difficultés accumulées et l'âge d'entrée qui détermine la possibilité de temps d'intervention de l'ASE constituent des défis majeurs à relever.

Au cours du placement, cette amélioration des parcours se poursuit mais reste toutefois modérée. Pour commencer, le niveau scolaire des mineurs et jeunes majeurs est globalement estimé moyen puis faible. Environ 1/3 des enfants placés se trouve en difficulté vis-à-vis des apprentissages dans leur classe et environ 40% se situent dans la moyenne de leur classe vis-à-vis des apprentissages. Nos résultats montrent une baisse du niveau scolaire au collège par rapport à l'école primaire. Néanmoins, la baisse de niveau observée au collège est moins sévère que celle exprimée par les jeunes qui sont entrés dans le dispositif en étant scolarisés au collège, qui étaient donc restés plus longtemps dans le milieu d'origine. En post-collège, nous remarquons l'augmentation de cette estimation du niveau scolaire au point de bifurcation de l'orientation à la fin du collège, que ce soit pour l'orientation en filière générale

et technologique que pour les autres modalités, majoritairement des filières professionnelles. Les orientations en dehors des filières générales et technologiques prédominent.

De manière générale, la majorité des acteurs sont satisfaits de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance, à l'exception des référents à l'Aide sociale à l'enfance.

Sur notre échelle de rapport au savoir et à l'école, la première valeur partagée, et de manière la plus unanime, est la valeur du travail, en lien également avec le fait d'aimer le métier que l'on fait. L'ensemble des acteurs de notre panel y adhèrent. Ensuite, vient l'importance de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison. Celle-ci est un peu moins défendue par les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs. La fonction utilitaire de l'école et le sens contenu à l'intérieur même de l'action d'apprendre montrent des représentations plus disparates. Les parents ont davantage tendance à adhérer à une fonction utilitaire de l'école avant le sens contenu à l'intérieur même de l'action d'apprendre. Le sens intrinsèque des apprentissages est partagé par l'ensemble des groupes de notre panel et un peu plus modérément par les référents à l'Aide sociale à l'enfance et les éducateurs en établissement, les groupes à plus fort capital socio-culturel de notre panel. La valeur du diplôme est également partagée et compte davantage pour les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs. De même, ce sont ces bénéficiaires des services qui adhèrent le plus fortement à l'idée qu'il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie. L'importance d'avoir un très bon niveau scolaire est diversement appréciée. Elle est plutôt modérément approuvée par les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les assistants familiaux et les jeunes majeurs. De l'autre côté, elle est plutôt désapprouvée par les éducateurs en établissement et les référents à l'Aide sociale à l'enfance.

A l'inverse, l'importance de faire des études longues et l'importance de finir ses études le plus rapidement sont plutôt des idées rejetées par les groupes de notre panel.

Nous retenons ici que l'importance accordée à l'école vise en premier lieu la recherche d'un bénéfice rapidement mobilisable, à savoir l'insertion professionnelle. Pour les parents, en outre, l'idée de travailler est plus défendue que l'idée d'aimer le métier exercé. De plus, comme pour les mères des enfants entrant dans le dispositif, l'école est importante, mais elle est considérée en premier lieu dans sa fonction utilitaire et reste un lieu où on ne s'attarde pas.

L'étude systémique de la notion de « scolarité réussie » a mis en avant une hétérogénéité des représentations associées chez les acteurs de notre panel. Néanmoins, deux associations se dégagent très nettement des autres, à savoir le lien entre scolarité réussie et l'accès à l'emploi, puis en second lieu le lien entre scolarité réussie et diplôme. Nous voyons ainsi apparaître dans ces associations la fonction de l'école qui est de permettre aux individus de trouver une place dans la société par les qualifications qu'elle dispense (Dubet,

2009 ; Vallet, 2016). Le lien avec la qualité de vie scolaire (bien-être, épanouissement...) apparaît principalement chez le milieu de suppléance et est quasiment absent chez les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs. Cela rejoint la fonction plutôt utilitariste que les parents avaient précédemment exprimée. Il apparaît alors très clairement que, chez l'ensemble des acteurs interrogés, aussi bien pour les bénéficiaires des services, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs que pour le milieu de suppléance, à savoir les assistants familiaux, les éducateurs en établissement et les référents à l'Aide sociale à l'enfance, la notion d'une scolarité réussie n'est pas reliée à la longueur des études ou encore l'accès aux études supérieures. De plus, nous avons aussi repéré des différences de représentations chez les acteurs et notamment en ce qui concerne les assistants familiaux et les éducateurs en établissement, ce qui a amené à souligner une fois de plus la singularité d'un hébergement en protection de l'enfance qui va au-delà du type d'hébergement mais qui est lié également aux représentations et pratiques propres du professionnel assurant la suppléance.

L'étude de l'attribution des causes impliquées dans la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement dans les études supérieures met à jour des attributions différenciées selon les acteurs. Nous observons que la première localisation des causes est attribuée au milieu d'origine du jeune et surtout aux pratiques parentales par le milieu de suppléance et les jeunes majeurs. C'est aussi par-là reconnaître ces causes en dehors d'eux-mêmes.

L'implication de l'enfant placé lui-même est quant à elle diversement appréciée. Si les assistants familiaux et les jeunes majeurs ont un peu plus tendance à considérer cette implication, elle est rejetée du côté des éducateurs en établissement et encore plus fortement pour les référents à l'Aide sociale à l'enfance. Il semble que c'est une idée difficile à exprimer pour les acteurs ou à reconnaître.

De manière générale, majoritairement, les assistants familiaux, les référents à l'ASE et les jeunes majeurs estiment que la mesure de placement est impliquée dans cette explication. Les éducateurs en établissement, quant à eux, ont plutôt tendance à rejeter cette idée. C'est d'abord le dispositif en lui-même qui est visé et moins les pratiques des professionnels du placement. C'est aussi une façon de ne pas reconnaître leur action dans ce résultat ou leur degré de responsabilité dans le constat fait.

Les quatre groupes interrogés s'accordent à considérer une implication modérée de l'école dans l'explication de la faible représentativité des jeunes du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance dans les études supérieures. C'est surtout le coût des formations qui est relevé comme un facteur explicatif. Ainsi, le fait de ne pas percevoir davantage l'implication de l'école participe aussi à valider son action dans la construction des inégalités.

Concernant l'influence du placement sur la scolarité, majoritairement, c'est une influence positive du placement qui est considérée, et ce, des six sources interrogées, à savoir, les parents, les jeunes de 15 – 17 ans, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement, les référents à l'ASE et les jeunes majeurs.

De manière générale, l'ensemble des acteurs estiment que le placement a une influence plutôt positive sur la scolarité des enfants placés. La majorité des acteurs exprime que la scolarité est une priorité pour l'ASE, à l'exception des éducateurs en établissement. La perspective des EE rejoint les travaux de Denecheau et Blaya (2013) qui indiquaient que la scolarité n'était pas un objectif prioritaire dans la prise en charge, s'agissant de l'hébergement en établissement.

L'ensemble des acteurs, estiment majoritairement que sur les lieux de d'accueil les mineurs et jeunes majeurs accueillis bénéficient d'un accompagnement aux devoirs satisfaisant. La majorité des acteurs réfutent l'idée d'une augmentation de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant au cours du placement, admis aussi par les parents eux-mêmes que par les autres acteurs. Unaniment, l'ensemble des acteurs pensent que le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école. Ce sont les bénéficiaires directs de la mesure qui manifestent le plus d'adhésion. L'ensemble des acteurs, et majoritairement, pensent également que le placement est une bonne chose pour la/leur scolarité.

De par la définition même du placement, ce sont les assistants familiaux et les éducateurs en établissement qui occupent une place prépondérante dans l'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Les parents interviennent peu dans cet accompagnement. Par ailleurs, de manière générale, les parents attribuent à l'assistant familial ou l'éducateur en établissement de leur enfant les tâches d'accompagnement à la scolarité.

Au cours du placement, nous assistons à un affaiblissement général de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant. Ce point de vue est partagé par la très grande majorité des personnes interrogées : les parents en premier lieu, les jeunes de 15 – 17 ans, les assistants familiaux, les référents à l'Aide sociale à l'enfance et les jeunes majeurs. Seuls les éducateurs en établissement estiment que les parents se sont de plus en plus impliqués dans la scolarité de leur enfant au cours du placement. Cette implication s'appuie sur une condition pratique, c'est-à-dire du « faire en situation », où dès lors cette situation n'est plus, puisqu'il y a suppléance, les possibilités d'expression ou de manifestation de l'implication parentale s'en trouvent nettement amoindries. Par ailleurs, de manière générale, les parents reconnaissent une meilleure prise en compte de la scolarité de leur enfant dans le cadre du placement par rapport à ce que, eux, pouvaient fournir antérieurement au placement. Cela

pourrait aussi les amener à davantage s'appuyer sur l'accompagnement dispensé par le milieu de suppléance.

De plus, notre analyse montre un accompagnement différencié de la scolarité selon le type d'hébergement. L'accompagnement en accueil familial est plus soutenu s'agissant de la communication avec l'enfant placé au sujet de l'école, le rejet de l'absentéisme scolaire, le nombre de rencontres avec les enseignants à l'école. De plus, les assistants familiaux expriment un meilleur ressenti que les éducateurs en établissement vis-à-vis de l'école et indiquent un temps plus important concernant le suivi des tâches scolaires à réaliser au domicile. A l'inverse, les éducateurs en établissement indiquent un encadrement du travail scolaire plus élevé.

Notre étude a aussi permis d'éclairer l'intervention du référent ASE en ce qui concerne la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement.

De manière générale, les référents à l'Aide sociale à l'enfance indiquent une plus forte intervention dans l'hébergement familial que dans l'hébergement en établissement concernant la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement, qu'il s'agisse de parler avec l'enfant de sa scolarité, de ses projets d'avenir en lien avec l'école, de mobiliser les parents de l'enfant sur cet aspect. La définition des objectifs liés à la scolarité et la réalisation du bilan de la situation scolaire sont des tâches moins souvent effectuées, voire rarement dans l'hébergement en établissement.

La perception de la faible implication des parents dans la scolarité de leur enfant par le milieu de suppléance, la qualité du travail avec les parents concernant la scolarité de leur enfant jugée insatisfaisante et la faible communication entre les parents et le milieu de suppléance concernant la scolarité, tout en informant sur la place limitée tenue par les parents dans ce domaine, ne permet pas au milieu de suppléance de se représenter un milieu d'origine soutenant pour la scolarité de leur enfant. Nous pensons que cette perception par le milieu de suppléance agirait aussi sur la préparation des jeunes à la sortie du dispositif de placement en visant à sécuriser autant que possible des parcours dont il pressent que le milieu d'origine pourrait être en difficulté pour prendre la suite.

Avec ces résultats, en croisant les perspectives des référents à l'ASE, des assistants familiaux et des éducateurs en établissement, nous pouvons dire que, de manière générale, la communication au sein même du milieu de suppléance concernant la scolarité des enfants placés est estimée faible à très faible. Par ailleurs, la qualité de travail au sein même du milieu de suppléance est, quant à elle, jugée plutôt satisfaisante par les trois groupes, meilleure toutefois dans la dynamique référent à l'Aide sociale à l'enfance/assistant familial.

De manière générale, nous observons de faibles attentes scolaires concernant les mineurs et jeunes majeurs relevant du dispositif de placement à l'ASE, qu'il s'agisse des filières ou de l'âge de fin d'études projeté. Sur notre panel, nous relevons que ce sont les professionnels, à savoir les assistants familiaux et éducateurs en établissement, qui nourrissent les plus faibles attentes pour les mineurs et jeunes majeurs, et que ce sont les jeunes de 15 – 17 ans, les jeunes majeurs, bénéficiaires des services, qui nourrissent les plus fortes attentes pour eux-mêmes. Les parents, quant à eux, nourrissent de plus fortes attentes que les AF et les EE concernant l'âge de fin d'études envisagé pour leur enfant.

Nos données montrent que cette norme basse scolaire est en effet partagée par les éducateurs en établissement (Denecheau, 2013 ; Denecheau & Blaya, 2014), qui de notre panel, partagent les plus faibles attentes. Plus encore, nos données montrent que cette norme basse est infiltrée dans l'ensemble du dispositif de placement et qu'elle est partagée par les parents des jeunes de 15 -17 ans, les jeunes de 15 – 17 ans, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement et les jeunes majeurs. Elle est partagée par les jeunes majeurs de manière plus nuancée qui eux s'attendent à un âge de fin d'études au-delà de 20 ans, mais c'est aussi parce qu'eux-mêmes sont âgés de 18 à 21 ans et se rendent compte, selon leur projet, qu'il leur faudra peut-être un peu plus de temps pour finir leurs études. Malgré cela, cette norme est active aussi bien dans l'hébergement en établissement que dans l'hébergement familial. Elle est partagée par l'ensemble des acteurs, qu'il s'agisse des professionnels, fournisseurs du service, à savoir les assistants familiaux, éducateurs en établissement et référents à l'ASE, que des bénéficiaires du service, à savoir les mineurs, leurs parents et les JM. D'autre part, nos résultats montrent que ces attentes diffèrent selon l'angle d'observation. Les fournisseurs du service, à savoir les assistants familiaux et les éducateurs en établissement, nourrissent de plus faibles attentes que les bénéficiaires du service eux-mêmes, à savoir les parents, les jeunes de 15 – 17 ans et jeunes majeurs. De plus, à l'intérieur même de ces deux groupes, fournisseurs du service et bénéficiaires du service, nous observons un différentiel appuyant une fois de plus les différences entre les deux cadres d'accueil.

Nos résultats amènent aussi de nouveaux éléments dans la compréhension de cette perception et la construction de cette norme. Ces attentes exprimées prennent en compte la situation scolaire de l'enfant à son entrée dans le dispositif de placement déjà marquée par de nombreuses difficultés, la progression réelle des parcours au cours du placement où une amélioration est relevée grâce à l'implication des professionnels, aux efforts fournis par les enfants et les interventions complémentaires déclenchées au cours du placement. Ces attentes tiennent aussi compte de la perception de la marge de progression encore possible. Même si la situation scolaire des enfants s'est améliorée au cours du placement, il n'en reste

pas moins qu'ils ont majoritairement un niveau scolaire moyen à faible au cours du placement et qu'environ 1/3 se trouve toujours en difficulté vis-à-vis des apprentissages en classe et qu'ils ont accumulé du retard scolaire depuis le début de leur scolarité. Nous soulignons que pour en arriver là, les professionnels décrivent des enfants qui ont fait beaucoup d'effort, qui se sont accrochés mais que les difficultés accumulées antérieurement au placement étaient importantes. Nous avons aussi vu la situation particulièrement dégradée des enfants scolarisés au collège entrant dans le dispositif. L'état de cette situation limite la perception de possibilités de rattrapage aux portes du palier d'orientation de la fin du collège qui vient comme un couperet et constitue une étape de fixation de l'accumulation des difficultés antérieures. Cela peut amener le milieu de suppléance à favoriser des cursus courts dans un souci d'assurer un avenir a minima, le risque étant que le milieu d'origine ne puisse assumer la poursuite de l'accompagnement en cursus long après la sortie du dispositif de placement. Ces attentes tiennent aussi compte de la place et de l'implication de parents au cours de la mesure qui, comme nous l'avons vu a diminué au cours du placement. Majoritairement, les parents sont décrits par les professionnels comme ne représentant pas une ressource pour la scolarité de leur enfant.

Considérant tout cela, nous comprenons aussi dans ces attentes l'expression d'un projet de sécurisation de l'évolution positive unanimement perçue au cours du placement, quand bien même cette amélioration reste mesurée. Il est préférable un minimum sécurisé qu'une ambition élevée échouée, ce qui dans le cadre des mesures en protection de l'enfance est lourd de conséquence tant la sortie du dispositif constitue un point de vulnérabilité.

Ainsi, dans notre étude, limiter les durées d'études après la sortie du dispositif de placement, c'est aussi diminuer le risque que le jeune interrompe ses études en cours. En cas d'études interrompues, la situation des 18 – 25 ans en France est une période de vulnérabilité et ce d'autant plus pour ceux qui ne bénéficient pas de soutien solide de leur entourage.

Indépendamment du parcours antérieur au placement d'accumulation d'inégalités dans leur milieu d'origine, les attentes au cours de la mesure de placement concernant les orientations et l'âge de fin d'études sont faibles et contribuent à dessiner les trajectoires scolaires particuliers. Le milieu de suppléance se représente et agit avec l'idée que les enfants accueillis vont terminer leurs études avant l'âge de 20 ans et vers des orientations en dehors des filières générales, technologiques ou des études longues.

Avec ces constats, ce qui paraît encore plus surprenant à présent c'est comment certains enfants arrivent malgré tout à dépasser ces déterminismes liés au milieu d'origine mais également au milieu de suppléance. C'est dans l'explication du fort engagement individuel des acteurs que nous pourrions expliquer cela. Au final, nous pourrions dire que pour dépasser ce double déterminisme, il serait nécessaire d'avoir un fort engagement aussi

bien de l'accueillant, assistant familial et éducateur en établissement, que de l'enfant lui-même, mais aussi tout le cadre institutionnel autour. Pour Terrail (2002), la condition de réussite est l'engagement actif des élèves eux-mêmes. Dans la situation de placement, il est aussi nécessaire de considérer le contexte et que cet engagement se prolonge jusqu'au milieu de suppléance.

Dans une quatrième étape, l'attention est focalisée sur la perspective des mineurs et jeunes majeurs accueillis en protection de l'enfance à la veille de leur sortie du dispositif. Cette étape met en évidence la présence de projets professionnels mais dans un contexte de grande vulnérabilité, ce qui représente un facteur de risque menaçant la concrétisation de ces projets.

Nous retenons que 65,5% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,9% des jeunes majeurs estiment que leur vécu antérieur au placement a eu des conséquences sur leur scolarité. 55,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des jeunes majeurs indiquent que la séparation avec leurs parents / milieu d'origine a eu des conséquences sur leur scolarité. Les jeunes majeurs sont aussi entrés dans le dispositif de placement généralement plus tôt que les jeunes de 15 – 17 ans, soit majoritairement avant l'âge de 6 ans et que c'est peut-être ce qui explique ces différences.

Au niveau relationnel, la plus grande source de considération positive de leur entourage pour les jeunes de 15 – 17 ans et pour les jeunes majeurs provient de leur famille d'accueil ou des personnes de leur foyer. 80,2% des jeunes de 15 – 17 ans et 53,8% des jeunes majeurs estiment se sentir totalement bien considérés par leur milieu d'hébergement. Vient ensuite la considération par leur référent à l'Aide sociale à l'enfance, leurs professeurs, les autres élèves de leur établissement scolaire / formation. A l'inverse, c'est le sentiment de considération par leurs parents qui récolte le plus de rejet de la part des jeunes des deux groupes et même de vif rejet s'agissant des jeunes majeurs. 46,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 76,9% des jeunes majeurs ne se sentent pas bien considérés par leurs parents. Le réseau social autour de l'enfant au cours de placement peut se modifier avec un affaiblissement des liens avec le réseau relationnel du milieu d'origine.

Nous relevons la satisfaction importante des jeunes de 15 – 17 ans, donc en contexte de placement, autour de leur scolarité : parcours scolaire, choix d'orientation, l'intérêt des professionnels du placement pour leur scolarité, leur motivation dans leur scolarité.

De plus, 51,9% des jeunes de 15 – 17 ans et 38,5% des jeunes majeurs indiquent un degré de contrôle élevé sur leurs résultats scolaires obtenus par le biais de leur travail scolaire fourni. 35,8% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des jeunes majeurs indiquent un degré de contrôle modéré. Seuls 3,7% des jeunes de 15 – 17 ans indiquent un faible degré de contrôle. Cela signifie que, si on compare ces chiffres avec le niveau scolaire estimé majoritairement

moyen puis faible, une très large majorité de jeunes de 15 – 17 ans n'exploitent pas toutes leurs ressources disponibles pour agir sur leurs résultats scolaires. Cela montre la présence de ressources non exploitées par les mineurs et jeunes majeurs.

En outre, majoritairement, les jeunes de 15 – 17 ans et les JM estiment se sentir plutôt à très compétents dans la réalisation de leur travail scolaire en classe.

Nous retenons que 71,6% des jeunes de 15 – 17 ans et 46,2% des jeunes majeurs indiquent avoir un projet professionnel. 53,4% des jeunes de 15 – 17 ans notent que leur projet professionnel correspond à ce dont ils ont toujours rêvé et 65,4% d'entre eux pensent qu'il est possible de réaliser leur projet d'études. C'est donc une vision plutôt optimiste de l'avenir qui se dessine. Les perspectives des jeunes majeurs sont moins optimistes que celles des jeunes de 15 – 17 ans. Cet important travail autour des projets des jeunes n'est pas visible dans l'action que réalise l'Aide sociale à l'enfance.

L'avantage de la précocité des précisions des projets professionnels revient nettement aux jeunes femmes. Les femmes investissent moins la catégorie des ouvriers par rapport aux hommes mais davantage les catégories des employés et des professions intermédiaires.

L'étude des écarts des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP de leurs parents montre de manière significative que les jeunes accueillis en protection de l'enfance, à la veille de leur sortie du dispositif, ne sont pas dans une logique de reproduction de la situation professionnelle de leurs parents.

En analysant ces différentes projections à la lumière du contexte familial, un triple mouvement est constaté. Premièrement, du côté des parents, les projections parentales pour leurs enfants sont porteuses d'une amélioration par rapport à leurs propres conditions actuelles. Deuxièmement, les projets professionnels formulés par les jeunes représentent une amélioration de plus par rapport aux projections parentales à leur égard. Troisièmement, les projets professionnels formulés par les jeunes représentent une amélioration par rapport à la situation professionnelle de leurs parents.

De plus, et surtout, la comparaison des projets professionnels des jeunes de 15 – 17 ans avec les CSP dans la population générale de référence montre des écarts. Toutefois, même si ces écarts sont présents, ils restent malgré tout contenus dans un intervalle de 10 points. C'est ainsi qu'à la lumière du contexte, de l'histoire familiale et individuelle, que nous pouvons mieux comprendre les dynamiques des projets professionnels formulés et leurs ambitions intrinsèques, non uniquement réduites à une appréhension extérieure par CSP.

Toutefois, la projection professionnelle ne signifie pas la possibilité de réalisation de ce projet. Les études réalisées dans ce domaine viennent largement contredire la réalisation de ces projets mentionnés. C'est ainsi que dans l'écart entre les représentations actuelles des

jeunes de 15-17 ans concernant leurs projets d'avenir et de leur faisabilité et la réalité effective des devenirs des enfants placés traduite par les études à ce sujet, se dessine une chronique d'une désillusion annoncée. Malgré leur impression de faisabilité concernant la réalisation de leur projet, certains ne se réaliseront pas ou pas dans l'immédiat. Ainsi, les sorties du dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance constituent une période de grande vulnérabilité.

L'interrogation centrale est au final, indépendamment de leur impression de faisabilité de leur projet d'études, combien de jeunes accèdent effectivement à ces projets à l'âge adulte ? A notre sens, c'est dans la réalisation de ces projets que se loge aussi une partie des explications des inégalités de destins et ensuite vient interroger la préparation antérieure de ces jeunes à leur autonomie et notamment sous l'angle des parcours scolaires. Même si les jeunes de 15 – 17 ans sont majoritairement confiants dans la réalisation de leur projet d'études, dans les faits, certains de ces projets ne se réaliseront pas pour différentes raisons : manque de soutien de l'environnement, le caractère restrictif et conditionnel des contrats jeune majeur (Frechon & Marquet, 2018). Certains projets peuvent se réaliser après la sortie du dispositif (Frechon, 2003). Frechon et Marquet (2018) appuient le bénéfice des contrats jeune majeur « pour la poursuite des études et même sa nécessité pour rattraper le retard scolaire afin d'obtenir un diplôme au moins supérieur au BEPC. » et pour « acquérir tout un ensemble de compétences peu accessibles avant la majorité ou mal anticipées ». (p. 15).

Concernant la perception d'un soutien à la sortie du dispositif de placement, chez les jeunes de 15 – 17 ans et les jeunes majeurs, le soutien important perçu chez leur assistant familial / éducateur en établissement contraste fortement avec celui perçu chez le milieu d'origine estimé, quant à lui, faiblement. La perception de la fragilité de soutien de la part du milieu d'origine constitue une grande vulnérabilité à la fin du parcours de placement. C'est donc un tissu relationnel plutôt fragile que les jeunes de 15 – 17 ans expriment à la veille de leur sortie du dispositif de placement.

Si certaines études soulignent la période de vulnérabilité que représente l'entrée dans le dispositif de placement, la sortie du dispositif nous paraît tout autant préoccupante, voire davantage car certains jeunes se retrouvent sans filet de sécurité face à une expérience d'autonomisation anxiogène.

Dès le début du placement, il n'y a pas d'alliance entre le milieu d'origine et le milieu de suppléance concernant la question scolaire. Au cours du placement, l'implication parentale dans la scolarité a diminué. De plus, les parents des jeunes de 15 – 17 ans défendent de manière générale l'importance de finir ses études le plus rapidement possible. Les projets scolaires et professionnels de leurs enfants se sont élevés, ont dépassé leurs projections et il est attendu des parents qu'ils y répondent à la sortie du dispositif de placement alors même qu'ils ont peu participé à ces choix. Ce sont des parents à qui la société a signifié qu'ils

n'étaient pas en mesure de fournir un environnement adéquat à leur enfant, et une société qui, une fois déchargée de son obligation du fait de la majorité du jeune, donne la possibilité au jeune majeur d'envisager un retour chez ses parents. Nous pouvons nous interroger sur les possibilités de réappropriation des fonctions parentales dans ce contexte. Il s'agit d'un retour particulier, non pas que les parents soient jugés plus en capacité à la majorité de leur enfant de le prendre en charge, mais c'est la fin du mandat obligatoire institutionnel qui signe la possibilité de reprise en charge de leur enfant à temps complet. L'accès à la majorité ou ce franchissement du seuil numérique rappelle aux parents un leurre de devoir moral confortable à évoquer pour atténuer le désengagement institutionnel et son corollaire de risques de vulnérabilité pour le jeune majeur. Avec ces nouveaux projets apparaissent des besoins financiers en rapport avec ces projets plus élevés. Or, le milieu familial est toujours aussi peu favorisé. Ainsi, en cas de retour dans le milieu d'origine, les retrouvailles du jeune adulte avec ses parents peuvent être délicates. Il nous semble que c'est dans cette difficulté de retrouvailles, ces retrouvailles sans filet, que se trouve aussi une partie des explications de la non réalisation des projets professionnels que les jeunes ont construits au cours de leur placement.

Ainsi, cette étude diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance amène une nouvelle perspective générale étayant les explications de la faiblesse de leur scolarité.

Conclusion

Cette étude diachronique des parcours scolaires des enfants accueillis en protection de l'enfance a contribué à éclairer de manière globale la construction des trajectoires déficitaires des enfants relevant de ce dispositif. Elle a mis en lumière de nombreux mouvements de progression à l'intérieur de ces parcours et de nouvelles niches d'intervention.

Tout d'abord, cette étude met en évidence le contexte de construction des inégalités scolaires dans le milieu d'origine de l'enfant et ce avant son entrée dans le dispositif de placement. L'ampleur et l'accélération des inégalités montrent une population particulière qui entre dans le dispositif de placement.

De plus, du côté du service de protection de l'enfance, le manque de connaissance sur les difficultés scolaires antérieures et la faible priorité accordée à la scolarité à l'entrée du dispositif de placement représentent des désavantages supplémentaires.

Néanmoins, avec des conditions d'accueil globalement plus favorables que dans le milieu d'origine de l'enfant et l'engagement des professionnels qui accueillent l'enfant, un rattrapage des difficultés antérieures est noté mais un rattrapage modéré et dépendant de l'ampleur des difficultés accumulées. Les possibilités de rattrapage diminuent d'autant qu'augmente l'âge d'entrée dans le dispositif de l'enfant. De manière générale, c'est une évolution positive des parcours scolaires et une influence positive du placement sur la scolarité qui sont perçues par l'ensemble des acteurs de notre étude à savoir les parents des enfants, les mineurs eux-mêmes, les jeunes majeurs, les assistants familiaux, les éducateurs en établissement et les référents de l'Aide sociale à l'enfance. Cette appréciation prend comme repère le milieu d'origine des enfants, un milieu socio-culturel très majoritairement défavorisé. Au-delà de ces progressions des parcours scolaires au cours du placement, nous avons aussi vu des possibilités d'améliorations non encore exploitées.

De plus, cette étude montre un accompagnement différencié de la scolarité selon le type d'hébergement familial ou en établissement, que ce soit en termes des caractéristiques propres au cadre physique d'accueil, des profils individuels des accueillants, de leurs représentations liées à la scolarité, de leurs attentes scolaires, de leurs pratiques professionnelles d'accompagnement à la scolarité.

Enfin, les résultats mettent en évidence la forte présence de projets professionnels chez les jeunes en fin de parcours de placement. C'est un aspect peu visible du travail réalisé en protection de l'enfance. Toutefois, le contexte de grande vulnérabilité des jeunes à la veille de la sortie du dispositif représente un facteur de risque menaçant la concrétisation de ces projets.

Bibliographie

- Abassi, E. (2020, mai). 61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance. DREES, *Les dossiers de la DREES*, 55. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2021-03/DD55_0.pdf
- Abric, J. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales* (pp. 203-223). Presses Universitaires de France.
- Aliaga, C. & Lê, J. (2016). L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés. *France portrait social*, Insee Références, 43-57. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492169?sommaire=2492313>
- Amsellem-Mainguy, Y. & Loncle-Moriceau, P. (2015). Inégalités et entrée dans l'âge adulte : éclairage sur la situation des jeunes vivant en France. *Regards*, 48(2), 57-68. <https://doi.org/10.3917/regar.048.0057>
- Anaut, M. (2006). La résilience au risque de la psychanalyse ou la psychanalyse au risque de la résilience ?. Dans B. Cyrulnik & P. Duval. *Psychanalyse et résilience*. Odile Jacob.
- Anton Philippon, A. (2017). *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie*. [Thèse de doctorat, Université de Côte d'Azur, Nice]. Hal. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01501461/document>
- Assemblée Nationale (2018, Juin). Proposition de loi n° 1081 visant à renforcer l'accompagnement des jeunes majeurs vulnérables vers l'autonomie. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b1081_proposition-loi
- Barrère, A. (2009/2016) : Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (dirs.), *Sociologie du système éducatif* (pp. 167-184). PUF.
- Bauer, D., Dubechot, P., & Legros, M. (1993). *Le temps de l'établissement : des difficultés de l'adolescence aux insertions du jeune adulte*. CREDOC.
- Bautier, E., Crinon, J. & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dirs.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Presses universitaires de Rennes.
- Benarous, X., Consoli, A., Raffin, M. & Cohen, D. (2014, septembre). Abus, maltraitance et négligence : épidémiologie et retentissements psychiques, somatiques et sociaux. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62(5), 299-312.
- Berger, M. (1997/2003). *L'enfant et la souffrance de séparation : Divorce, adoption, placement*. Dunod.
- Berger, M. (2003/2004). *L'échec de la protection de l'enfance* (2^{ème} Ed.). Dunod.
- Berridge, D. (2006/2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x>
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. PUF.
- Berthet, T., Boudesseu, G., Borrás, I., Coinaud, C., Grelet, Y., Legay, A., Romani, C. & Vivent, C. (2008, mars). *Valeur du diplôme, Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*. Net-doc, n° 37. <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc37.pdf>
- Bichwiller, J. (2021). Les enjeux de la décentralisation de la politique de protection de l'enfance. *Vie sociale*, 34-35, 65-78. <https://doi.org/10.3917/vsoc.212.0065>

- Boden, J., Horwood, L., & Fergusson, D. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 31(10), 1101-1114.
- Bonneville-Baruchel, E. (2015). *Les traumatismes relationnels précoces - Clinique de l'enfant placé*, Erès.
- Boudon, R. (1990/2000). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. Dans R. Boudon, C.-H. Cuin & A. Massot (dirs). *L'axiomatique de l'inégalité des chances* (pp.9-32). L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964/2002). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 9, 227-253.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970/2002). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourquin, J. (2007). Genèse de l'ordonnance du 23 décembre 1958 sur l'enfance en danger. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. *Hors-série*, 151-164. <https://doi.org/10.4000/rhei.3013>
- Brännström, L., Forsman, H., Vinnerljung, B. & Almqvist, YB. (2020). Inequalities in educational outcomes in individuals with childhood experience of out-of-home care: What are driving the differences? *PLoS One*, 15(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232061>
- Bücker, J., Kapczinski, F., Post, R., Ceresér, K.M., Szobot, C., Yatham, L.N., Kapczinski, N.S., Kauer-Sant'Anna, M. (2012). Cognitive impairment in school-aged children with early trauma. *Comprehensive Psychiatry*. 53(6). 758-764.
- Cacouault-Bitaud, M. & Œuvrard, F. (1995/2009). *Sociologie de l'éducation* (4^e éd.). La Découverte.
- Caille, J.-P. (2000/2005, Août). Les parcours scolaires des sortants sans qualification. Dans L. Lefresne, Les jeunes non qualifiés, problèmes politique et sociaux. *La Documentation française*, 915, 19-21.
- Caille, J.-P., Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. *France, portrait social*, INSEE, pp.115-137.
- Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., Van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., Heino, T. & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? *Children and Youth Services Review*, 87, 163-172.
- CAREPS. (2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris*. Département de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé.
- Center on the Developing Child. (2007a). *The Science of Early Childhood Development* (InBrief). <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eecd/>
- Center on the Developing Child (2007b). *The Impact of Early Adversity on Child Development* (InBrief). <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/>
- Center on the Developing Child (2013). *The Science of Neglect* (InBrief). <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-science-of-neglect/>

- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales. (2005/2009, Août). *Les mauvais traitements physiques et psychologiques envers les enfants. Bilan de connaissances*. CLIPP http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/BilanConnaissances_mauvais_traitements_physiques.pdf
- Chabanon, L., & Steinmetz, C. (2018, mars). Écarts de performances des élèves selon le sexe. Que nous apprennent les évaluations de la DEPP ? *Education & Formations*, 96, 39-57.
- Chaieb, S. (2013, Février). *Revue de littérature, les recherches francophones sur les parcours de placement, la transition à l'âge adulte et le devenir des enfants placés*. Observatoire National de la Protection de l'Enfance.
- Champagne, F. A. (2010). Early Adversity and Developmental Outcomes: Interaction Between Genetics, Epigenetics, and Social Experiences Across the Life Span. *Perspectives on Psychological Science*. 5(5) 564-574.
- Chapon, N. (2021). *Les assistants familiaux, les enfants confiés, le confinement et ses conséquences*. Université d'Aix Marseille. https://lames.cnrs.fr/IMG/pdf/nathalie_chapon_rapport_de_recherche_envoi21janv21.pdf
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le Savoir. Perspectives internationales*. Anthropos.
- Charlot B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Cicchetti, D., Toth, S. L. & Hennessy, K. (1989, Juillet). Research on the Consequences of Child Maltreatment and Its Application to Educational Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*. 9(2). 33-35.
- Corbillon, M., Duléry, A. & Mackiewicz, M.P. (1997). *Après les Cèdres Bleus, Quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?* GERIS.
- Corson, Y. (2002). Variations émotionnelles et mémoire : principaux modèles explicatifs. *L'année psychologique*, 102(1), 109-149. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29585>
- Croizet, J.-C. & Leyens, J.-Ph. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Croizet, J.-C. & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. Dans J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (dirs), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Armand Colin.
- Crost, M., Donati, P. & Dumaret, A.-C. (2009). Sortie d'un placement à long terme et modes d'accès à l'indépendance. *La Revue Internationale d'Education*, 26, 15-34. <https://doi.org/10.3917/rief.026.0015>
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. hal.archives-ouvertes.fr. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Dæhlen, M. (2017). Child welfare clients and educational transitions. *Child & Family Social Work*, 22(1), 317-329. <https://doi.org/10.1111/cfs.12243>
- David, M. (2004). *Le placement familial : de la pratique à la théorie* (5^e éd.). Dunod.
- Défenseur des droits. (2015). *Rapport Handicap et protection de l'enfance : des droits pour des enfants invisibles*. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae_2015_accessible.pdf

- Défenseur des droits (2016). *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapport droits de l'enfant 2016 – Synthèse*. <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/2016-rae-synthese.pdf>
- De Ayala, C. (2010). L'histoire de la protection de l'enfance. *Le Journal des psychologues*, 277, 24-27. <https://doi.org/10.3917/jdp.277.0024>
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*. Hommes et groupes Editions.
- Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. [Thèse de Doctorat, Université Bordeaux Segalen]. hal.archives-ouvertes.fr. <https://hal-uepec-upem.archives-ouvertes.fr/tel-01224604/document>
- Denecheau, B. & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Education & Formation, DEPP – e-300*. hal.archives-ouvertes.fr. <https://hal-uepec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01224623/document>
- Denecheau, B. & Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *a minima*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47, 69-92. <https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0069>
- Department for Education and Employment & Department of Health. (2000). *Guidance on the Education of Young People in Public Care*. Department for Education and Employment. https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/guidance_in_the_education_of_children_and_young_people_in_care.pdf
- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, 179, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.3654>
- Desquesnes, G. (2011). Pauvreté des familles et maltraitance à enfants : un état des lieux de la recherche, une question non tranchée. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 11-34. <https://doi.org/10.3917/lsdle.443.0011>
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6^e éd.). ESF.
- Direction Générale de la cohésion sociale. (2020, Mai). *Etude relative aux modalités d'accompagnement des jeunes de 16 à 21 ans de l'aide sociale à l'enfance mises en œuvre par les services départementaux de l'ASE*. Asdo Études. <https://onpe.gouv.fr/actualite/etude-sur-laccompagnement-jeunes-16-21-ans-lase>
- Downey, L. (2007). *Calmer Classrooms: A Guide to Working with Traumatized Children*. Child Safety Commissioner. https://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/calmer_classrooms.pdf
- Dregan, A., & Gulliford, M. (2012). Foster care, residential care and public care placement patterns are associated with adult life trajectories: Population-based cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(9), 1517-1526. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0458-5>
- Dubet, F. (2009/2016). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (dirs.), *Sociologie du système éducatif* (pp. 17-34). PUF.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vêretout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197. <https://doi.org/10.3917/socio.002.0177>

- Dulin, A. (2018, juin). *Prévenir les ruptures en protection de l'enfance*. Avis du Conseil Economique Social et Environnemental. Les éditions Journaux officiels. https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_17_protection_enfance.pdf
- Dumaret, A.-C. (2001). Que sont-ils devenus ? Vivre entre deux familles : insertion à l'âge adulte d'anciens placés. *Dialogue*, (152), pp. 63–72. <https://doi.org/10.3917/dia.152.0063>
- Dumaret, A. C. & Coppel-Batsch, M. (1996). Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil. *La Psychiatrie de L'Enfant*, 39(2), 613-671. <https://www.hal.inserm.fr/inserm-00353936/document>
- Dumaret, A. C., & Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*. Société Lyonnaise pour l'Enfant et l'Adolescence.
- Durning, P. (1986). *Education et suppléance familiale en internat*. CTNERHI.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF.
- Duru-Bellat, M. (2007). Les déterminants sociaux et pédagogiques de la réussite scolaire. Dans J. Lautrey. *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 171-195). PUF.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2009/2016). *Sociologie du système éducatif*. PUF.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34(1). 43–60. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_1_4218
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.
- Egeland, B., Sroufe, L.A. & Erickson, M. (1983). The Developmental Consequence of Different Patterns of Maltreatment. *Child abuse & Neglect*, 7(4), 459-469.
- Ellis, H. C. & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. Dans K. Fielder & J. Forgas (Éds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 25-43). Hogrefe.
- Ellis, H.C. & Moore, B.A. (1999). Mood and Memory. Dans T. Dalgleish & M.J. Power (Éds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp.193-210). Wiley.
- Establet, R. (2003). Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre. Dans J. Laufer, C. Marry & M. Maruani (dirs.). *Le travail de genre, les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe* (pp. 181-189). La Découverte.
- Euillet, S. & Zaouche-Gaudron, C. (2008). Des parents en quête de parentalité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (5), pp.1-15. <http://journals.openedition.org/sejed/2703>
- Euillet, S., Halifax, J., Moisset, P., Séverac, N. (2016). *L'accès à la santé des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance : accès aux soins et sens du soin. Rapport final*. Défenseur des droits. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/recherche_acces_sante_et_sens_du_soins_rapport_final_juin2016.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles – Aide à la jeunesse. (2014). *La négligence chez l'enfant de 0 à 3 ans et ses conséquences*. Saj de Charleroi. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Maltraitance/La_n_gligence_chez_l_enfant_de_0_3_ans.pdf
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. PUF.

- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Cnesco.
- Forsman, H. (2020, April). Exploring educational pathways over the life course in children with out-of-home care experience: A multi-group path analysis. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919312459>
- Frechon, I. (2003). *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*. [Thèse de Doctorat, Université Paris X – Nanterre]. hal.archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00989328/document>
- Frechon, I. (2013). Processus d'entrée et de sortie d'une situation de vulnérabilité. : Le cas des " enfants placés " et des " sans-domicile ". *La vulnérabilité : Questions de recherches en Sciences sociales*, Academic Press Fribourg, pp.107-122. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00989322>
- Frechon, I., & Dumaret, A. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(3), 135-147.
- Frechon, I., & Marquet, L. (2016, Juillet). *Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?* Documents de travail, 227, INED. https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/25515/document_travail_2016_227_sortie.de.placement_autonomie.des.jeunes.place.s.fr.pdf
- Frechon, I., & Marquet, L. (2018). *Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur*. hal.archives-ouvertes.fr. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01837210>
- Frechon, I., Breugnot, P. & Marquet, L. (2018). *La fin du parcours en protection de l'enfance. Lorsque le passé dessine l'avenir*. [Actes des 7e Rencontres nationales des professionnels des MECS - Paris 30 et 31 mars 2017], pp. 85-111. https://www.ined.fr/fichier/rte/General/Minisite-Elap/Frechon_Mecs_Paris.pdf
- Frechon I., Marquet L., Breugnot P. & Girault C. (2016), *L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés*. Rapport d'étude ONPE. https://elap.site.ined.fr/fichier/rte/General/MinisiteElap/independ_financ_ELAP_2016.pdf
- Gardiner, J., Bolton, C., Sutcliffe, A. G., & Melhuish, E. (2019). The Educational Progress of Children in Out of Home Care in the UK. Dans P. McNamara, C. Montserrat & S. Wise (Eds.). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research*. Children's Well-Being: Indicators and Research 22 (pp. 61-74). Springer.
- Gheorghiu, M. D., & Labache, L. (2009). Le devenir de jeunes de Seine-Saint-Denis passés par l'Aide sociale à l'enfance entre 1980 et 2000. *Santé, Société et Solidarité*, 1, 61-66. http://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2009_num_8_1_1317
- Giannitelli, M., Plaza, M., Guillemont, F., Hingant, A., Bodeau, N., Chauvin, D., Jaunay, E., Deniau, E., Consoli, A., Guile, J.-M., & Cohen, D. (2011). Troubles du langage oral et écrit chez des jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et bénéficiant de soins hospitaliers. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 59, 492-500.
- Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, 29, 463-485. <https://doi.org/10.3917/ds.294.0463>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Les Editions de Minuit. (Ouvrage initialement publié en 1963).
- Gouyon, M. (2004, Décembre). L'aide aux devoirs apportée par les parents, Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003. *Insee Première*, 996, pp. 1-4.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., & Gaudonville, T. (2016, mars). *BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège*. Recherche complémentaire. Université de Nantes. <http://ekldata.com/QQMPVx-sQjRF-khI872oo02L6q8.pdf>

- Haut Conseil de l'Education. (2008). *L'orientation scolaire, Bilan des résultats de l'Ecole*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/084000444.pdf>
- Helie, S., & Clement, M.E. (2019, 15 octobre). Effets à court et à long terme de la maltraitance infantile sur le développement de la personne. *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*, 26-27, 520-525. https://www.theragora.fr/revues/BEH_26-27_.pdf
- Higgins, D. J. (2004). Differentiating between child maltreatment experiences. *Family Matters*, 69, 50-55. <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.881102404824142>
- Ichou, M., & Van Zanten, A. (dir). (Février 2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun*. Dossiers d'études CNAF, n°125. <https://archined.ined.fr/view/AWRIHrmvmpz89Adag59I>
- Insee (2003). Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles 2003. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pes2003/categorieSocioprofessionnelleAgreee/8?champRecherche=false>
- Insee. (2020). Classification française des niveaux de formation. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1076>
- Insee. (2021, Octobre). *Taux de scolarisation par âge, Données annuelles de 2000 à 2019*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383587#tableau-Donnes>
- Jackson, S. (1988). Education and Children in Care. *Adoption & Fostering*, 12(4), 6-11.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). *Final report of the YiPPEE project WP 12 – Young People from a Public Care Background: Pathways to further and higher education in five European countries*. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Final%20Report%20of%20the%20YiPPEE%20Project.pdf>
- Join-Lambert, H., Denecheau, B., & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ?. *Éducation et sociétés*, 44(2), 165-179. <https://doi.org/10.3917/es.044.0165>
- Jourdan-Ionescu, C., & Palacio-Quintin, E. (2013). Effets de l'éducation parentale et de l'environnement familial sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (dirs.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 227-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0227>
- Kääriälä, A., & Hiilamo, H. (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 79, 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.030>
- Keravel, E., & Jamet, L. (2016, Juillet). Le PPE : état des lieux, enjeux organisationnels et pratique. Observatoire national de la protection de l'enfance. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/rapport_ppe_2016.pdf
- Kerman, B., Wildfire, J., & Barth, R. (2002). Outcomes for Young Adults Who Experienced Foster Care. *Children and Youth Services Review*, 24(5), 319-344. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(02\)00180-9](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(02)00180-9)
- Kertudo, P., & Secher, R. (2016, Février). *L'entourage familial des enfants placés dans le cadre de la protection de l'enfance*. Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale. La Lettre, (1). https://onpes.gouv.fr/IMG/pdf/Lettre_ONPES_1_Fev2016.pdf

- Labache, L. & Gheorghiu, M. (2009). Les anciens de l'ASE de Seine-Saint-Denis : profils de vie après la sortie du dispositif de protection. *Informations sociales*, 6(6), 92-99. <https://doi.org/10.3917/inso.156.0092>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard-Le Seuil.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Langlet, M. (2018, 27 novembre). Protection de l'enfance. L'alerte des juges. *Lien social*. (1240).
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002, August). A 12-Year Prospective Study of the Long-term Effects of Early Child Physical Maltreatment on Psychological, Behavioral, and Academic Problems in Adolescence. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 156(8), 824-830. <http://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.
- Légifrance. Code de l'action sociale et des familles. Consulté 15 mai 2019 sur https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006074069/
- Légifrance. Code de l'éducation. Consulté le 15 mai 2019 sur <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/>
- Lemay, M. (2002/2004). *Résister : Rôle des déterminants affectifs et familiaux*. Dans B. CYRULNIK (dir.), *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 27-43). Editions Hommes & Perspectives.
- Leroux, E. (2016). *Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression de processus de résilience* [Thèse de doctorat, Université Haute Alsace]. hal.archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01483776/document>
- Leroux, I. (dir). (2017, mai). *L'aide et l'action sociales en France*, édition 2017. DREES. Fiche 18, pp. 103-105. <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/panoramas-de-la-drees/article/l-aide-et-l-action-sociales-en-france-edition-2017>
- Le Pape, M.-C., & Van Zanten, A. (2009/2016). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Dir.). *Sociologie du système éducatif* (p.185-205). PUF.
- Maclean, M. J., Taylor, C. L., & O'Donnell, M. (2016). Pre-existing adversity, level of child protection involvement, and school attendance predict educational outcomes in a longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 51, 120-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.026>
- Maclean, M. J., Taylor, C. L., & O'Donnell, M. (2018). Out-of-Home Care and the Educational Achievement, Attendance, and Suspensions of Maltreated Children: A Propensity-Matched Study. *The Journal of Pediatrics*, 198, 287-293.
- Maufroid, L., & Capelier, F. (2011). Le placement du mineur en danger : le droit de vivre en famille et la protection de l'enfance (première partie). *Journal du droit des jeunes*, 308, 11-24. <https://doi.org/10.3917/jdj.308.0011>
- Mainaud, T. (2013). Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance. *Etudes et Résultats*, DREES, 845, pp.1-6. <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er845.pdf>
- Marchand, O., & Minni, C. (2019). Les grandes transformations du marché du travail en France depuis le début des années 1960. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 510-511-512, 89-107. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2019.510t.1989>

- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. Dans A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 283-292). La Découverte et Syros.
- Martin-Blachais, M.-P. (2017). *Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance*. Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-demarche-de-consensus-pe_fevrier-2017.pdf
- McClung, M., & Gayle, V. (2010). Exploring the care effects of multiple factors on the educational achievement of children looked after at home and away from home: An investigation of two Scottish local authorities. *Child & Family Social Work, 15*(4), 409-431.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Millot, S. (1998/2001). *L'enquête de satisfaction, outil de dialogue avec le client*. AFNOR.
- Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. (2019, 24 Octobre). *La loi pour une école de confiance*. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- Ministère des solidarités et de la santé. (2018, Octobre). *La réforme de la protection de l'enfance : la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant et ses décrets d'application*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/synthesereforme_2018-10-15.pdf
- Mission d'information sur l'aide sociale à l'enfance. (2019, 3 juillet). Rapport d'information sur l'aide sociale à l'enfance. N° 2110. Assemblée Nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/miaidenf/l15b2110_rapport-information.pdf
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002/2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* (2^e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Montserrat, C., Casas, F., & Llosada-Gistau, J. (2019). The Importance of School from an International Perspective: What Do Children in General and Children in Vulnerable Situations Say? Dans P. McNamara, C. Montserrat & S. Wise (Eds.). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research*. Children's Well-Being: Indicators and Research 22 (pp. 13-27). Springer.
- Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., Casas, F., & S., Rosa. (2019). Different Perceptions Regarding the Education of Children in Care: The Perspectives of Teachers, Caregivers and Children in Residential Care. Dans P. McNamara, C. Montserrat & S. Wise (Eds.). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research*. Children's Well-Being: Indicators and Research 22 (pp. 197-210). Springer.
- Mora, V. (2018, 14 avril). En vingt ans, des parcours d'insertion dégradés mais des jeunes moins inquiets pour leur devenir professionnel. Dans *Formations et emploi*, Insee Références. pp. 47-56. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3526086>
- Mouhot, F. (2001). Le devenir des enfants. De l'aide sociale à l'enfance. *Devenir, 13*, 31-66. <https://doi.org/10.3917/dev.011.0031>
- Nolin, P. (2004). Neuropsychologie et étude de la maltraitance. Dans P., Nolin, & J.-P. Laurent (dirs), *Neuropsychologie Cognition et développement de l'enfant* (. pp. 235-270). Presses de l'Université du Québec.
- Observatoire National de l'Action Sociale Décentralisée. (2005). *Protection de l'enfance, Observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. <https://odas.net/sites/default/files/documents/odas/2019-12/rapport-odas-protection-de-lenfance-observer-evaluer-pour-mieux-adapter-nos-reponses-novembre-2005.pdf>

- Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2016, mars). *Protection de l'enfant : les nouvelles dispositions issues de la loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/20160315_notedactu_loipe.pdf
- Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2016, Juillet). *Le PPE : état des lieux, enjeux organisationnels et pratiques. Synthèse du rapport d'étude portant sur le projet pour l'enfant*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/synthese_ppe_2016.pdf
- Observatoire National de la Protection de l'Enfance (2016, Octobre). *Les besoins fondamentaux de l'enfant et leurs déclinaisons en protection de l'enfance*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/notedactu_besoins_de_lenfant.pdf
- Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2017, Novembre). *Estimation de la population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2015*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/note_estimation_novembre_2017.pdf
- Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2020, Décembre). *La population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2018 : les disparités départementales*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/note_disparites_2018_dec20_b.pdf
- Organisation Mondiale de la Santé. (2020, 8 Juin). Maltraitance des enfants. https://www.who.int/topics/child_abuse/fr/
- Périer, P. (2005). *Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/24258?lang=fr>
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). Décrochage parental. *L'école des parents*, 599, 26-28. <https://doi.org/10.3917/epar.599.0026>
- Perrenoud, P. (1994/2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8^e éd.). ESF.
- Perroud, N. (2014). Maltraitance infantile et mécanismes épigénétiques. *L'information psychiatrique*, 90(9), 733-739. <https://doi:10.1684/ipe.2014.1260>
- Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in children. Dans D. Schetky & E.P. Benedek (Eds.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry* (pp. 221–238). American Psychiatric Press.
- Peugny, C. (2009/2016). L'école, vecteur de reproduction sociale ? Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten. *Sociologie du système éducatif* (pp. 53-73). PUF.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Seuil.
- Potin, E. & Madec A. (2007, Novembre). *Parcours de placement. Du simple lieu d'accueil à la négociation d'une place dans une « autre » famille*. Atelier de recherche sociologique/Université de Bretagne Occidentale/Conseil général du Finistère.
- Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. Erès.
- Potin E. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Revue des Politiques sociales et familiales, CNAF*, 112. pp. 89-100.
- Poulet-Coulibando, P. (2005, Août). L'environnement des jeunes non qualifiés. Dans F. Lefresne, *Les jeunes non qualifiés, problèmes politique et sociaux*, (915, pp 22-25). La Documentation française.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. La Dispute.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004/2010). *L'éducation implicite* (2^e éd.). PUF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). L'éducation, facteur de résilience. Dans B. Cyrulnik & J.P. Pourtois (dirs.), *Ecole et résilience* (pp. 85-103). Odile Jacob.
- Robin, P. (2010). Mesures de protection de l'enfance : Le point de vue des jeunes. *Les Cahiers Dynamiques*, 46, 43-51. <https://doi.org/10.3917/lcd.046.0043>
- Robin, P., Corbet, E., Gilibert, C., & Ravier, M. (2008, Juillet). *Etude concernant le suivi des enfants confiés au département de la Drôme*. CREA Rhône-Alpes.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire entre activité et subjectivité*. PUF.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. PUR.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I., & O'Higgins, A. (2015). *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Nuffield Foundation. <http://www.nuffieldfoundation.org/educational-progress-looked-after-children>
- Sécher, R. (2008). Qui sont les parents en déficit de reconnaissance sociale ? Dans D. Coum (éd.), *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* (pp. 245-256). ERES.
- Sécher, R. (2019). Droits des enfants/droits des parents : doit-on prendre parti ? Dans J.-P. Mahier (éd.), *Protection de l'enfance : la diversification dans tous ses états !* (pp. 63-80). ERES.
- Seibert, P.S., & Ellis, H.C. (1991). Irrelevant thoughts, emotional mood states and cognitive task performance. *Memory and Cognition*, 19(5), 507-513. <http://doi.org/10.3758/bf03199574>
- Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 28-40.
- Sellenet, C., Bacro, F., Rambaud, A., & Humbert, C. (2014, Juin). Santé et qualité de vie des enfants accueillis dans les établissements de protection de l'enfance. L'exemple de la Loire-Atlantique. *Notes de CREN*, (19). <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/07/NotesduCREN19.pdf>
- Sève, L. (1974). Les « dons » n'existent pas. Dans GFEN, *L'Echec scolaire : « Doué ou non doué ? »*. Editions sociales. pp. 28-46.
- Stettinger, V. (2019). Les « non-parents ». Ou comment on devient parent d'une enfant absent. *Ethnologie française*, 49, 407-419. <https://doi.org/10.3917/ethn.192.0407>
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29(2), 139-161.
- Strijbosch, E., Huijs, J., Stams, G., Wissink, I., Van Der Helm, G., De Swart, J., & Van Der Veen, Z. (2015). The outcome of institutional youth care compared to non-institutional youth care for children of primary school age and early adolescence: A multi-level meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 58, 208-218.
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 66(3), 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.007>

- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 97-116. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>
- Teicher, M., Andersen, S., Polcari, A., Anderson, C., Navalta, C., & Kim, D. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27(1-2), 33-44.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. La dispute/SNEDIT.
- Theis, A. (2006). *Approche psychodynamique de la résilience, Etude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil* [Thèse de doctorat, Université de Nancy 2]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2006NAN21003>
- Turbiaux, C. (2010). Accueil familial et professionnalisation. *Empan*, 80, 22-31. <https://doi.org/10.3917/empa.080.0022>
- Tursz, A. (2013). Les conséquences de la maltraitance dans l'enfance sur la santé physique et mentale à l'âge adulte : approche épidémiologique de santé publique. *Revue française des affaires sociales*, 1-2, 32-50. <https://doi.org/10.3917/rfas.125.0032>
- Vallet, G. (2016). *Sociologie : les grandes notions*. Ellipses Edition.
- Viau, R. (1994/1999). *La motivation en contexte scolaire* (2^{ème} éd.). De Boeck.
- Zaffran, J. (2014). Le décrochage de haut en bas. Dans J. Zaffran, & T. Berthet (Eds.). *Le décrochage scolaire : Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (pp. 43-59). Presses universitaires de Rennes.
- Zetlin, A., Macleod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13.

ANNEXES

Listes des annexes

Annexe A. Fiche de recueil de données – Analyses des documents administratifs

Annexe B. Questionnaires à destination de l'autorité parentale

Annexe C. Questionnaires à destination des jeunes âgés de 15 à 17 ans

Annexe D. Questionnaires à destination des assistants familiaux

Annexe E. Questionnaires à destination des référents à l'Aide sociale à l'enfance

Annexe F. Questionnaires à destination des jeunes majeurs

Annexe B.2. Questionnaire à destination des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement

Annexe G. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant le déroulement de la scolarité

Annexe H. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant les aides proposées

Annexe I. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant les premiers mois de placement

Annexe J. Discours des AF/EE concernant les premiers mois de placement

Annexe K. Discours complémentaires des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement

Annexe L. Synthèse des entretiens individuels des jeunes majeurs

Annexe M. Représentations d'une scolarité réussie

Annexe N. Remarques diverses

Annexe A. Fiche de recueil de données : analyse des documents administratifs

Sujet	Age	Genre M/F	Documents administratifs				Objectifs liés à la scolarité			Type d'information				
			Contrat d'accueil	PPE	DIPC	Aucun	Objectif(s) précis	Objectif général	Pas d'objectif	Info pour l'année en cours	Info sur le niveau scolaire	Info sur le comportement	Info sur l'orientation	Pas d'info
1			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
284			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe B. Questionnaires à destination de l'autorité parentale

Erica DORLA
Nom du laboratoire de recherche
Identification du service du Conseil départemental
Adresse

A l'attention des représentants de l'autorité parentale
de mineurs bénéficiant d'une mesure de placement
à l'Aide sociale à l'enfance

Etude sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance

Madame, Monsieur,

Je réalise une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) au Centre de Recherche en Education de Nantes. Cette question étant peu traitée dans le champ de la recherche, je vous invite à donner votre avis sur ce sujet qui vous concerne. Ainsi, je vous sollicite, tout d'abord pour compléter le questionnaire qui suit, puis à autoriser votre/vos enfant(s) placé(s) âgé(s) de 15 à 17 ans à participer à cette recherche en complétant également un questionnaire.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les deux questionnaires sont anonymes et traités séparément. Les données récoltées seront utilisées uniquement dans ce cadre précis de recherche puis détruites après traitement.

Votre questionnaire complété doit parvenir dans l'enveloppe ci-jointe sans signe distinctif avant le **2018**, soit par voie postale à l'adresse mentionnée sur l'enveloppe, soit en le déposant à votre secrétariat ASE où une boîte spécifiquement prévue à cet usage se tient à disposition.

Pour autoriser votre enfant à participer à la recherche, vous n'avez rien à faire. Si vous refusez que votre enfant y participe, veuillez en informer par écrit votre secrétariat ASE impérativement avant le **2018**. Passé cette date, les questionnaires seront proposés aux jeunes de 15 à 17 ans qui seront libres d'y participer.

Il est important de répondre à toutes les questions. Je vous remercie pour votre participation.

Questionnaire à destination des représentants de l'autorité parentale

Informations générales

- Vous êtes : Un homme Une femme
- Quel est votre âge ? ans
- Quelle est votre profession ?
- Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?
- Quelle est la dernière classe que vous avez fréquentée ?
- A quel âge avez-vous terminé vos études ? ans
- Vivez-vous ? : Seul(e). Passez à la question n°12
 En couple.
 Autre. Précisez :
- Quelle est la profession de votre conjoint, compagnon/compagne ?
- Quel est le diplôme le plus élevé qu'il/elle a obtenu ?
- Quelle est la dernière classe qu'il/elle a fréquentée ?
- A quel âge a-t-il/elle terminé ses études ? ans

Vos représentations

12. **Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez généralement.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Pour vous, que signifie une scolarité réussie ?

14. **Votre satisfaction par rapport à l'école.** Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez de votre propre situation.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je suis satisfait(e) de la scolarité que j'ai eue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai appris beaucoup de choses à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'étais content(e) d'aller à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. **L'accompagnement du travail scolaire.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Je me sens capable d'accompagner mon enfant dans ses devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je maîtrise les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis très à l'aise avec la lecture et l'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Même si la réalisation des devoirs est compliquée avec mon enfant, je persévère et essaie par exemple à un autre moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'aime faire les devoirs à la maison avec mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situation avant le placement

16. **Métier imaginé pour vos enfants.** Avant leur placement, quel métier imaginiez-vous pour vos enfants plus tard ? Pour vos enfants placés aujourd'hui âgés de 15 à 17 ans, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Sexe M / F	Avant le placement, métier imaginé pour votre enfant plus tard	Je ne sais pas
1.				<input type="checkbox"/>
2.				<input type="checkbox"/>
3.				<input type="checkbox"/>
4.				<input type="checkbox"/>
5.				<input type="checkbox"/>

17. **Difficultés scolaires avant le placement.** Votre enfant avait-il des difficultés scolaires avant d'être placé ? Pour vos enfants placés aujourd'hui âgés de 15 à 17 ans, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Age au moment du placement	Scolarisé(e) au moment du placement Oui / Non	Classe suivie au moment du placement	Difficultés de niveau scolaire	Difficultés de comportement en classe	Autres difficultés. A préciser	Pas de difficulté
1.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
5.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

18. **Autres interventions dans la scolarité.** Avant le placement, d'autres structures ou personnes intervenaient-elles dans la scolarité de votre enfant ? Pour vos enfants placés aujourd'hui âgés de 15 à 17 ans, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Personne d'autre n'intervenait	Enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : CLIS, RASED, ULIS, SEGPA ; EREA...	Enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire du type : IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP, SESSAD...	Associations, MFR, centre privé d'aide aux devoirs... A préciser
1.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Avant le placement, quelle était votre implication dans la scolarité de votre enfant aujourd'hui âgé de 15 à 17 ans ? Si vous avez plusieurs enfants placés âgés de 15 à 17 ans, il s'agit du plus jeune d'entre eux. Pour chaque phrase, cochez la case qui correspondait le mieux à votre situation.

Si avant le placement, votre enfant n'était pas scolarisé, veuillez cocher la case et passez à la question suivante.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je m'intéressais à la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je m'impliquais dans la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je vérifiais que mon enfant faisait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'aidais mon enfant à faire ses devoirs à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je parlais avec mon enfant de sa scolarité (ses réussites, ses difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parlais avec mon enfant de ce qu'il vivait à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je parlais avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'allais aux rencontres de parents à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'étais à l'aise pour aller rencontrer les enseignants de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situation actuelle au cours du placement

Les questions suivantes de 20 à 27 concernent votre implication actuelle dans la scolarité de votre enfant. Si vous avez plusieurs enfants placés âgés de 15 à 17 ans, il s'agit du plus jeune d'entre eux. Veuillez indiquer son âge : ans

20. **Communication avec votre enfant au sujet de l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation aujourd'hui.

	Rarement ou jamais	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Je n'en ai pas l'occasion	C'est l'assistant(e) familial(e) ou l'éducateur du foyer qui le fait
1. Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je parle avec mon enfant au sujet de ses résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je parle avec mon enfant de ses réussites à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je parle avec mon enfant de ce qu'il vit avec son/ses professeur(s) et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Je parle avec mon enfant de ses difficultés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parle avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. **Encadrement lors des devoirs.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation aujourd'hui.

	Rarement ou jamais	Quelques fois par mois	Je n'en ai pas l'occasion	Mon enfant n'a pas besoin d'aide pour faire ses devoirs	Mon enfant ne veut pas que je l'aide	C'est l'assistant(e) familial(e) ou l'éducateur du foyer qui le fait
1. Je vérifie que mon enfant fait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'aide mon enfant quand il ne comprend pas quelque chose dans ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. **Les absences scolaires.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez aujourd'hui.

	Totalement acceptable	Un peu acceptable	Inacceptable	Totalement inacceptable
1. Il est acceptable que mon enfant manque quelques jours d'école pour une autre activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il est acceptable que mon enfant manque quelques jours d'école s'il ne veut pas y aller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. **La communication avec les professeurs.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation aujourd'hui.

	Rarement ou jamais	Une fois par trimestre	Une fois par mois	Une fois par semaine ou plus	C'est l'assistant(e) familial(e) ou l'éducateur du foyer qui le fait
1. Je communique avec le/les professeur(s) de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Rarement ou jamais	Quelques fois	Très souvent	A chaque fois	C'est l'assistant(e) familial(e) ou l'éducateur du foyer qui le fait
2. Je vais aux rencontres de parents dans l'établissement scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je reçois le bulletin scolaire de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Pas du tout	Non pas vraiment	Oui un peu	Tout à fait
4. Je me sens le/la bienvenu(e) dans l'établissement scolaire de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je suis invité(e) à venir rencontrer les professeurs de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je peux compter sur les professeurs de mon enfant en cas de besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'aime l'accueil (l'ambiance) dans l'établissement scolaire de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je comprends ce que me disent les professeurs de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. D'autres structures ou personnes interviennent-elles dans la scolarité ou l'encadrement des devoirs de votre enfant ? Cochez la case qui correspond à sa situation actuelle.

Personne d'autre n'intervient	Enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : SEGPA, ULIS, RASED ; EREA...	Enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire, du type : SESSAD, IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP...	Associations, MFR, centre privé d'aide aux devoirs...	Une / plusieurs personne(s) de mon entourage. Précisez : ..
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. **Votre communication avec les professionnels** intervenant dans le cadre du placement : référent ASE, assistant(e) familial(e), éducateur au foyer. Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation aujourd'hui.

	Jamais	Une fois par an	Une fois par trimestre	Une fois par mois	Une fois par semaine	Je n'en ai pas l'occasion
1. Les professionnels du placement et moi, nous parlons de la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des réussites de mon enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des difficultés de mon enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les professionnels du placement et moi, nous parlons des projets d'avenir de mon enfant en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Qui participe aux choix d'orientation scolaire pour votre enfant qui est placé ? Cochez la case correspondante.

	Rarement ou jamais	Quelquefois	A chaque fois	Je ne sais pas
1. Moi-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'assistant(e) familial(e) ou l'éducateur du foyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le référent ASE de mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. **L'influence du placement sur la scolarité de votre enfant.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez de manière générale.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Ce n'était pas nécessaire
1. La scolarité est une priorité pour l'ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mon enfant a un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur son lieu de placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Au cours du placement, je me suis plus impliqué(e) dans la scolarité de mon enfant qu'avant le placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Au cours du placement, mes relations avec les établissements scolaires et les professeurs se sont améliorées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le placement a aidé à construire un projet d'avenir en lien avec l'école pour mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le placement est une bonne chose pour la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Les enfants placés ont moins de chances de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perspectives à venir

28. **Vos attentes envers la scolarité de vos enfants. Pour vos enfants placés aujourd'hui âgés de 15 à 17 ans**, complétez le tableau suivant, puis cochez la case indiquant l'orientation que vous imaginez pour lui/elle dans l'avenir (une seule orientation possible par enfant).

	Age actuel	Sexe M / F	Filière générale et technologique / études longues	Apprentissage	CAP / BEP	Bac professionnel	Enseignement spécialisé, type : ITEP, IMPro...	Vous ne savez pas encore
1.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. **Pour l'ensemble de vos enfants qui sont placés à l'ASE, de tout âge, quel métier imaginez-vous pour eux à l'âge adulte ?** Pour chacun d'eux, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Sexe M / F	Age jusqu'auquel vous imaginez qu'il/elle poursuive ses études	Métier imaginé pour votre enfant dans l'avenir	Je ne sais pas
1.					<input type="checkbox"/>
2.					<input type="checkbox"/>
3.					<input type="checkbox"/>
4.					<input type="checkbox"/>
5.					<input type="checkbox"/>
6.					<input type="checkbox"/>
7.					<input type="checkbox"/>
8.					<input type="checkbox"/>

30. Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance :

.....

.....

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe C. Questionnaires à destination des jeunes âgés de 15 à 17 ans

Erica DORLA
Nom du laboratoire de recherche
Identification du service du Conseil départemental
Adresse

A l'attention des jeunes âgés de 15 à 17 ans
bénéficiant d'une mesure de placement
à l'Aide sociale à l'enfance

Etude sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance

Madame, Monsieur,

Je réalise une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) au Centre de Recherche en Education de Nantes. Cette question étant peu traitée dans le champ de la recherche, je vous invite à donner votre avis sur ce sujet qui vous concerne. Ainsi, je vous sollicite pour participer à cette recherche en complétant le questionnaire qui suit. Afin de garantir la confidentialité, le questionnaire doit parvenir dans l'enveloppe ci-jointe **avant le 2018**, soit par voie postale à l'adresse mentionnée sur l'enveloppe, soit en le déposant à votre secrétariat ASE où une boîte spécifiquement prévue à cet usage se tient à disposition.

Il est important de répondre à toutes les questions. Lorsque vous ne savez pas, vous pourrez l'indiquer. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le questionnaire est anonyme. Les données seront utilisées uniquement dans ce cadre précis de recherche puis détruites après traitement.

Je vous remercie pour votre participation.

Questionnaire à destination des jeunes âgés de 15 à 17 ans

Informations générales

- Vous êtes : Un homme Une femme
- Quel est votre âge ? ... ans
- Quelle est la profession de votre père ? Je ne sais pas
- Quelle est la profession de votre mère ? Je ne sais pas
- Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Satisfaction de vie en général.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis content(e) de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Pour vous, que signifie une scolarité réussie ?

Situation scolaire à l'école primaire et au collège

- A l'école primaire, vous rappelez-vous du métier que vous souhaitiez faire ? Oui, lequel ? Non

- Votre niveau scolaire et redoublement à l'école primaire et au collège.** Cochez la case qui correspondait le mieux à votre situation et indiquez le nombre de classes que vous auriez éventuellement redoublées.

	Bien en dessous des autres élèves de la classe	Légèrement en dessous des autres élèves de la classe	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus des autres élèves de la classe	Bien au-dessus des autres élèves de la classe	Nombre de classes redoublées
1. A l'école primaire , comment estimez-vous votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves des classes où vous étiez ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 ou plus
2. Au collège , comment estimez-vous votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves des classes où vous étiez ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 ou plus

- Votre comportement en classe à l'école primaire et au collège.** Cochez la case qui correspondait le mieux à votre situation

	Pas du tout adapté	Pas adapté	Un peu adapté	Tout à fait adapté	Je ne sais pas
1. A l'école primaire , comment estimez-vous votre comportement en classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Au collège , comment estimez-vous votre comportement en classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Au cours de l'école élémentaire, du CP jusqu'au CM2, combien de fois avez-vous changé d'établissement scolaire ? Aucun changement
12. Au cours du collège, de la 6^{ème} jusqu'à la 3^{ème}, combien de fois avez-vous changé d'établissement scolaire ? Aucun changement
13. **D'autres structures ou personnes intervenaient-elles dans votre scolarité ou dans l'aide aux devoirs ?** Cochez la case qui correspondait à votre situation.

	Personne d'autre n'intervenait	Enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : CLIS, ULIS, SEGPA, RASED ; EREA...	Enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire, du type : SESSAD, IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP...	Associations, centre privé d'aide aux devoirs, MFR ...	Une / plusieurs personne(s) de mon entourage. Précisez :
1. Scolarité et aide aux devoirs à l'école primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Scolarité et aide aux devoirs au collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. **A l'école primaire**, comment estimez-vous l'implication de vos parents dans votre scolarité ? Pour chaque phrase, cochez la ou les case(s) correspondant le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Ils n'en avaient pas l'occasion	Mon assistante familial(e) ou mon éducateur du foyer le faisait
1. Mes parents s'intéressaient à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes parents s'impliquaient dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mes parents parlaient avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mes parents vérifiaient que je faisais mes devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mes parents m'aidaient quand je ne comprenais pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. **Au collège**, comment estimez-vous l'implication de vos parents dans votre scolarité ? Pour chaque phrase, cochez la ou les case(s) correspondant le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Ils n'en avaient pas l'occasion	Mon assistante familial(e) ou mon éducateur du foyer le faisait
1. Mes parents s'intéressaient à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes parents s'impliquaient dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mes parents parlaient avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mes parents vérifiaient que je faisais mes devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mes parents m'aidaient quand je ne comprenais pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes parents parlaient avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situation actuelle

16. Etes-vous scolarisé(e) actuellement ? Oui. Précisez la classe ou formation :
 Non
17. Aujourd'hui, êtes-vous exactement dans la classe / formation que vous souhaitiez ?
 Oui
 Non. Quelle autre orientation souhaitiez-vous ?

Si vous êtes toujours au collège, passez directement à la question n°22, page suivante.

18. **Votre niveau scolaire.** Actuellement, comment estimez-vous votre niveau scolaire par rapport aux élèves de votre classe ou groupe de formation ? Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.

Bien en dessous des autres élèves de la classe	Légèrement en dessous des autres élèves de la classe	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus des autres élèves de la classe	Bien au-dessus des autres élèves de la classe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Actuellement, comment estimez-vous **vos comportements en classe ou formation** ? Cochez la case qui vous correspond le mieux.
 Pas du tout adapté Pas adapté Un peu adapté Tout à fait adapté

20. **Autre enseignement.** Actuellement, bénéficiez-vous d'un enseignement spécialisé ? Cochez la case qui correspond à votre situation.

Je ne bénéficie d'aucun enseignement spécialisé	Je bénéficie d'un enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : RASED, ULIS, SEGPA ; EREA...	Je bénéficie d'un enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire du type : IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP...	Associations, MFR... Autre. Précisez :
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Actuellement, comment estimez-vous l'implication de vos parents dans votre scolarité ? Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Ils n'en ont pas l'occasion
1. Mes parents s'intéressent à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes parents s'impliquent dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mes parents parlent avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mes parents vérifient que je fais mes devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes parents parlent avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Actuellement, comment estimez-vous l'implication de votre assistant(e) familial(e) ou de votre éducateur du foyer dans votre scolarité ? Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Il/elle s'intéresse à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il/elle s'implique dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il/elle parle avec moi de ma scolarité (mes réussites, mes difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il/elle vérifie que je fais mes devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il/elle m'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes devoirs ou travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il/elle parle avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Actuellement, comment estimez-vous l'implication de votre référent ASE dans votre scolarité ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Il/elle s'intéresse à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il/elle s'implique dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il/elle parle avec moi de mes réussites dans mon établissement scolaire ou en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il/elle parle avec moi de mes difficultés dans mon établissement scolaire ou en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il/elle parle avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. **Votre satisfaction scolaire.** Quel est votre avis sur ce que vous vivez dans votre établissement scolaire / lieu de formation ? Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. J'apprends beaucoup de choses dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis content(e) d'aller dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je me sens bien dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'école/ ma formation est intéressante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'aime les activités proposées dans mon établissement scolaire ou lieu de formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. **Votre travail scolaire fourni.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Les résultats scolaires que j'ai obtenus (notes, évaluations) sont justes par rapport au travail et aux efforts que j'ai fournis pour les obtenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si je travaillais plus, j'obtiendrais de meilleurs résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si je travaillais moins, j'obtiendrais de moins bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'arrive à faire ce qu'on me demande en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. **Vos choix d'orientation scolaire.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. J'ai le sentiment d'avoir participé aux décisions liées à ma scolarité et à mon orientation scolaire/professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes parents ont participé à la formulation de mes choix d'orientation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mon assistant(e) familial(e) ou mon éducateur du foyer a participé à la formulation de mes choix d'orientation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mon référent ASE a participé à la formulation de mes choix d'orientation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. D'autres personnes ont-elles participé à la formulation de vos choix d'orientation scolaire ? Si oui, lesquelles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. **Vos satisfactions autour de votre scolarité.** Pour chaque élément, cochez la case représentant le mieux votre niveau de satisfaction.

	Pas du tout satisfait	Pas satisfait	Un peu satisfait	Totalement satisfait
1. Votre parcours scolaire dans l'ensemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vos choix d'orientation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.L'intérêt de vos parents pour votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.L'implication de vos parents dans votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.L'intérêt des professionnels du placement pour votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.L'implication de votre référent ASE dans votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.L'implication de votre assistant(e) familial(e) ou votre éducateur du foyer dans votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Votre motivation dans votre scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Comment estimez-vous vos **conditions de travail scolaire sur votre lieu de placement** ? Si vous avez connu plusieurs lieux de placement, évaluez le lieu où vous êtes resté(e) le plus longtemps. Très bonnes Plutôt bonnes Plutôt mauvaises Très mauvaises

Informations concernant le contexte du placement

29. A quel âge avez-vous été placé(e) ? ans (La première fois, si vous avez bénéficié de plusieurs placements)

30. En quelle classe étiez-vous lorsque avez été placé(e) ? Je n'étais pas scolarisé(e)

31. Actuellement, vous êtes hébergé(e) : En famille d'accueil En accueil collectif, type foyer Autre. Précisez :

32. Combien de fois avez-vous changé de lieu de placement ? Je suis toujours resté(e) sur le même lieu de placement

33. Au moment où vous avez été placé(e), avez-vous en même temps changé d'établissement scolaire ?

Oui Non Je n'étais pas scolarisé(e)

34. Selon vous, **votre vécu d'avant votre placement** a-t-il eu des conséquences sur votre scolarité ?

Aucune conséquence Quelques conséquences Beaucoup de conséquences

35. Avez-vous toujours des **contacts avec vos parents** ? Non Très rarement Quelquefois Régulièrement

36. Si oui, s'agit-il : De droit de visite et/ou d'hébergement De contacts téléphoniques Autre. Précisez :

37. Selon vous, au moment du placement, **la séparation avec vos parents / votre milieu d'origine** a-t-elle eu des conséquences sur votre scolarité ? Oui Non. Passez à la question n° 40

38. Dans quels domaines **les conséquences de cette séparation avec vos parents / votre milieu d'origine** se sont-elles manifestées ? Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.

	Conséquences très négatives	Conséquences plutôt négatives	Pas de conséquence	Conséquences plutôt positives	Conséquences très positives
1.Sur vos résultats scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Sur votre comportement en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Sur vos capacités de concentration en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Sur votre motivation en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Sur votre état de santé psychologique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Sur votre comportement en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. De manière générale, combien de temps ont duré les conséquences de la séparation avec vos parents / votre milieu d'origine ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous estimez.

Très courtes Plutôt courtes Plutôt longues Très longues Encore présentes aujourd'hui

40. Selon vous, quelle est **l'influence du placement sur votre scolarité** ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1.J'ai le sentiment que ma scolarité est une priorité pour l'ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.J'ai un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur mon lieu de placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Au cours du placement, mes parents se sont impliqués de plus en plus dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Le placement m'aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Le placement est une bonne chose pour ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Les enfants placés ont moins de chances de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. **Votre ressenti dans votre situation de placement.** Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1.Je me sens bien considéré(e) par mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Je me sens bien considéré(e) par ma famille d'accueil ou les personnes de mon foyer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Je me sens bien considéré(e) par mon référent ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Je me sens bien considéré(e) par mes professeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Je me sens bien considéré(e) par les autres élèves de mon établissement scolaire / formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.La façon dont je suis considéré(e) compte pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perspectives à venir

42. Jusqu'à quel âge imaginez-vous poursuivre vos études ? ans

43. Jusqu'à quelle classe souhaiteriez-vous poursuivre vos études ?

44. Cela vous semble-t-il possible ? Oui

Non. Pourquoi ?

45. Aujourd'hui, avez-vous un projet professionnel précis ? Oui. Lequel ?

.....

Non

46. Si « Oui », ce projet correspond-il à ce que vous aviez toujours rêvé ?

Oui

Non. Quel autre projet auriez-vous souhaité ?

47. A votre majorité, envisagez-vous de demander un contrat jeune majeur auprès de l'Aide sociale à l'enfance ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Je ne connais pas cette mesure

48. **Votre perception d'un soutien après le placement.** Après le placement, sur quel soutien pouvez-vous compter ?

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, un peu	Oui, tout à fait
1.Votre père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Votre mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Un frère ou une sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Votre assistant(e) familial(e) ou votre éducateur du foyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Autre personne. Précisez :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance :

.....

.....

.....

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe D. Questionnaires à destination des assistants familiaux

Erica DORLA
 Nom du laboratoire de recherche
 Identification du service du Conseil départemental
 Adresse

A l'attention des assistants familiaux

Etude sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance

Madame, Monsieur,

Je réalise une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) au Centre de Recherche en Education de Nantes. Cette question étant peu traitée dans le champ de la recherche, je vous invite à donner votre avis sur ce sujet qui vous concerne. Ainsi, je vous sollicite pour participer à cette recherche en répondant au questionnaire qui suit. Afin de garantir la confidentialité, votre questionnaire doit parvenir dans l'enveloppe ci-jointe sans signe distinctif **avant le 2018**, soit par voie postale à l'adresse mentionnée sur l'enveloppe, soit en le déposant à votre secrétariat ASE où une boîte spécifiquement prévue à cet usage se tient à disposition.

Le questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il est important de répondre à l'ensemble des questions. Les données récoltées seront utilisées uniquement dans ce cadre précis de recherche puis détruites après traitement.

Je vous remercie pour votre participation.

Questionnaire à destination des assistants familiaux

Informations générales

1. Vous êtes : Un homme Une femme
2. Quel est votre âge ? ans
3. Quelle est votre ancienneté dans la profession ? ans
4. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?
5. Quelle est la dernière classe que vous avez fréquentée ?
6. A quel âge avez-vous terminé vos études ? ans
7. Si éventuellement vous avez repris des études ultérieurement, veuillez indiquer lesquelles et à quel âge :
8. Avez-vous exercé d'autres activités avant celle d'assistant familial ?
 Oui. Laquelle / lesquelles ?
 Non
9. Durant vos différentes formations, avez-vous reçu un ou plusieurs modules spécifiques sur la scolarité des enfants placés ?
 Oui. Quel volume horaire ces modules représentaient-ils au total ?heures
 Non
10. Vous vivez : Seul(e) - Passez à la question n° 15
 En couple
11. Quelle est la profession de votre conjoint ?
12. Quel est le diplôme le plus élevé qu'il/elle a obtenu ?
13. Quelle est la dernière classe qu'il/elle a fréquentée ?
14. A quel âge a-t-il/elle terminé ses études ? ans
15. Vous avez un agrément pour combien d'enfants ?
16. Quel est le nombre d'enfants que vous accueillez actuellement ?
17. Combien de chambres à coucher au total disposez-vous à votre domicile ?
18. Parmi vos propres enfants, combien vivent toujours à votre domicile ?
19. Veuillez compléter le tableau suivant concernant **la situation de vos propres enfants**. Vous pouvez rajouter des lignes si besoin.
 Je n'ai pas d'enfant (passez à la question suivante)

	Age actuel	Sexe M/F	Dernière classe fréquentée et profession pour ceux qui travaillent	Niveau scolaire (actuel pour les enfants qui sont scolarisés, antérieur pour ceux qui ne le sont plus)		
				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
1				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
2				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
3				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
4				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
5				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>

				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>
7				Faible <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Elevé <input type="checkbox"/>

20. **Conditions matérielles.** De manière générale, **le ou les enfant(s) que vous accueillez**, disposent-ils :

	Oui	Non
1. D'une chambre individuelle ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. D'un espace au calme pour travailler ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. D'un bureau et d'une chaise pour travailler ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De manuels scolaires complémentaires acquis pour leur scolarité ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. D'un accès à un ordinateur et internet ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. D'un accès facile à une bibliothèque en dehors de l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vos représentations générales

21. **Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. **Votre satisfaction par rapport à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous avez vécu à l'école lorsque vous étiez scolarisé(e).

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je suis satisfait(e) de la scolarité que j'ai eue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai appris beaucoup de choses à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'étais content(e) d'aller à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me sentais bien à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'école était intéressante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'aimais les activités proposées à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. **L'accompagnement du travail scolaire de l'enfant accueilli.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je me sens capable d'accompagner l'enfant accueilli dans son travail scolaire à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens capable d'aider l'enfant à faire ses devoirs en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je maîtrise les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me sens capable d'aider l'enfant à faire ses devoirs en mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Même si la réalisation des devoirs est compliquée avec l'enfant, je persévère et essaie par exemple à un autre moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'aime faire les devoirs à la maison avec l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Pour vous, que signifie une scolarité réussie ?

Situation actuelle des enfants accueillis

25. De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de la scolarité des enfants placés que vous accueillez et que vous avez accueillis ?

Pas du tout satisfait(e) Pas satisfait(e) Un peu satisfait(e) Totalement satisfait(e)

26. **Le niveau scolaire des enfants accueillis.** Aujourd'hui, selon les observations des enseignants et/ou les retours que vous pouvez avoir (bulletins scolaires...), comment estimez-vous le niveau scolaire des enfants que vous accueillez par rapport aux élèves de leur classe ou groupe de formation ? Pour chacun d'eux, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Sexe M/F	Bien en dessous des autres élèves de sa classe	Légèrement en dessous des autres élèves de sa classe	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus des autres élèves de sa classe	Bien au-dessus des autres élèves de sa classe	Il/elle n'est pas scolarisé(e)	Nombre de classe(s) redoublée(s)
1.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

27. **Le comportement de l'enfant en classe.** Aujourd'hui, selon les observations des enseignants et/ou les retours que vous pouvez avoir (bulletins scolaires...), comment estimez-vous le comportement en classe ou en formation des enfants que vous accueillez ? Pour chacun d'eux, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Sexe M/F	Comportement pas du tout adapté	Comportement pas adapté	Comportement un peu adapté	Comportement tout à fait adapté	Il/elle n'est pas scolarisé(e)
1.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Aujourd'hui, selon les observations des enseignants et/ou les retours que vous pouvez avoir (bulletins scolaires...), comment estimez-vous la situation des enfants que vous accueillez vis-à-vis des apprentissages en classe ? Pour chacun d'eux, complétez le tableau suivant.

	Age actuel	Sexe M/F	Classe / formation suivie	En très grande difficulté dans la classe	En difficulté dans la classe	Dans la moyenne de la classe	En aisance dans la classe	En grande aisance dans la classe	Non scolarisé(e)
1.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. **Vos attentes envers la scolarité de l'enfant accueilli.** Pour chaque enfant que vous accueillez actuellement, complétez le tableau suivant et cochez l'orientation que vous imaginez pour celui-ci dans l'avenir. (Une seule orientation par enfant)

	Age actuel	Sexe M/F	Age jusqu'auquel vous imaginez qu'il/elle poursuive ses études	Filière générale et technologique / études longues	Apprentissage	CAP / BEP	Bac professionnel	Classe spécialisée. A préciser	Vous ne savez pas encore
1.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
5.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

L'accès aux études supérieures

30. Durant l'ensemble de votre carrière en tant qu'assistant(e) familial(e), combien de jeunes que vous avez accueillis se sont orientés vers des études supérieures (Université, prépa...) ?

31. Selon vous, quelle importance est accordée aux aspects suivants pour formuler les choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes qui sont placés ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout important	Pas important	Un peu important	Très important
1. Le niveau scolaire du jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'ambition exprimée par le jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le coût des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La durée des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le caractère prudent / peu risqué du projet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La proximité géographique du lieu de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Selon vous, qu'est-ce qui a le plus compté dans la formulation des choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes placés à l'ASE ? Classez les 6 aspects ci-dessus dans le tableau suivant par ordre d'importance en reportant le chiffre correspondant.

Le plus important Le moins important

33. **L'accès aux études supérieures.** Selon vous et sans faire de recherche spécifique, indiquez le pourcentage d'enfants placés qui accèdent aux études supérieures ? (Université, prépa...)

Moins de 1% Entre 1 et 5% Entre 5 et 25% Entre 25 et 50% Entre 50 et 75% Plus de 75%

34. Selon-vous, pourquoi tous les enfants placés à l'ASE n'accèdent-ils pas aux études supérieures ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. A cause du milieu familial d'origine / leurs parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. Leurs parents ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Leurs parents ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A cause de l'enfant lui-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1. Les enfants placés ont des difficultés pour apprendre à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Les enfants placés n'ont pas de parcours scolaires suffisamment bons pour aller vers des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Les enfants placés ne sont pas motivés dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Les enfants placés refusent l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A cause du placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1. Les professionnels du placement ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Les professionnels du placement ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Le dispositif de placement ASE ne favorise pas la poursuite d'études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Suite au placement, les enfants n'arrivent plus à se concentrer pour apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A cause de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Les professeurs ne font pas suffisamment attention aux enfants placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Les lieux des formations supérieures sont trop éloignés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Les coûts des formations supérieures sont trop élevés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Après le contrat jeune majeur, connaissez-vous les dispositifs (contrats, aides financières...) permettant la poursuite d'études après l'âge de 21 ans ? Oui. Lesquels ?
 Non

Vos pratiques professionnelles

36. Informations concernant la situation de l'enfant accueilli et définition des objectifs de manière générale.

	Information très bonne / très complète	Information assez bonne / assez complète	Information pas très bonne	Information nulle / inexistante	Vous ne savez pas
1. De manière générale, à l'arrivée du mineur/ jeune majeur chez vous, quelles informations disposez-vous sur sa scolarité ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. De manière générale, à l'arrivée du mineur/ jeune majeur chez vous, disposez-vous d'informations concernant ses points forts et ses facilités sur le plan scolaire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. De manière générale, à l'arrivée du mineur/ jeune majeur chez vous, disposez-vous d'informations concernant ses points faibles et ses difficultés sur le plan scolaire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dans vos contrats d'accueil, de manière générale, comment jugez-vous les informations relatives à la scolarité des mineurs/ jeunes majeurs accueillis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dans vos contrats d'accueil, comment jugez-vous les informations relatives aux objectifs à réaliser concernant la scolarité des mineurs/ jeunes majeurs accueillis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Votre communication avec les référents ASE concernant la scolarité des enfants accueillis. Cochez la case qui correspond le mieux à votre pratique professionnelle de manière générale.

	Jamais	Au moins une fois par an	Au moins une fois par trimestre	Au moins une fois par mois	Une fois par semaine
1. Nous parlons de la scolarité de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nous parlons au sujet des résultats scolaires de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nous parlons des réussites de l'enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous parlons de ce que de l'enfant vit avec ses professeurs ou les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous parlons des difficultés de l'enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons des projets d'avenir de l'enfant en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Votre perception de l'implication des parents de l'enfant placé dans la scolarité. Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous observez de manière générale.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Les parents s'intéressent à la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les parents s'impliquent dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les parents aident leur enfant dans sa scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Votre communication avec les parents de l'enfant placé concernant la scolarité. Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation, de manière générale.

	Jamais	Au moins une fois par an	Au moins une fois par trimestre	Au moins une fois par mois	Une fois par semaine	Je n'en ai pas l'occasion
1. Nous parlons de la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nous parlons au sujet des résultats scolaires de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nous parlons des réussites de leur enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous parlons de ce que leur enfant vit avec son/ses professeur(s) et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous parlons des difficultés de leur enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons des projets d'avenir de leur enfant en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Comment jugez-vous votre travail avec les parents de l'enfant placé concernant la scolarité ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez de manière générale pour les enfants que vous accueillez.

	Pas du tout satisfaisant	Pas satisfaisant	Un peu satisfaisant	Totalement satisfaisant
1. Votre possibilité de travailler avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La qualité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La facilité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'efficacité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Selon vous, de manière générale, quelle est l'influence du placement sur la scolarité des enfants placés ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
1. La scolarité est une priorité pour l'ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.L'enfant a un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur son lieu de placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Au cours du placement, les parents de l'enfant s'impliquent de plus en plus dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école pour l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Le placement est une bonne chose pour la scolarité de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Les enfants placés ont moins de chances de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre implication dans le suivi du travail scolaire des enfants accueillis

42. **Votre communication avec l'enfant accueilli au sujet de l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre pratique de manière générale.

	Rarement ou jamais	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
1. Je parle avec l'enfant de l'importance de réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je parle avec l'enfant au sujet de ses résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je parle avec l'enfant de ses réussites à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je parle avec l'enfant de ce qu'il vit avec son/ses professeur(s) et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je parle avec l'enfant de ses difficultés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parle avec l'enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. **Les absences scolaires de l'enfant accueilli.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Totalement acceptable	Un peu acceptable	Inacceptable	Totalement inacceptable
7. Il est acceptable que l'enfant manque quelques jours d'école pour une autre activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est acceptable que l'enfant manque quelques jours d'école s'il ne veut pas y aller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. **L'encadrement du travail scolaire de l'enfant accueilli.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre pratique de manière générale.

	L'enfant n'a pas besoin d'aide pour faire ses devoirs	Rarement ou jamais	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Chaque fois que l'enfant fait ses devoirs
1. Je vérifie que l'enfant fait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'aide l'enfant quand il ne comprend pas quelque chose dans ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'aide l'enfant à planifier son temps et à s'organiser dans ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai du plaisir à faire les devoirs avec l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je propose des trucs ou des moyens à l'enfant pour l'aider à comprendre ses devoirs (par exemple, appeler un ami, chercher sur internet...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. En moyenne par jour, combien de temps consacrez-vous par enfant accueilli scolarisé au suivi du travail scolaire / devoirs à faire à la maison ?minutes

46. En moyenne par jour, combien de temps consacrez-vous au total au suivi du travail scolaire / devoirs à faire à la maison pour l'ensemble des enfants scolarisés que vous accueillez ?minutes

47. **Lien avec l'école.** Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation de manière générale concernant l'enfant ou les enfants que vous accueillez.

	Rarement / cela n'est pas nécessaire pour l'instant	Une fois par trimestre	Une fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Ce sont les parents de l'enfant qui le font	C'est le référent ASE qui le fait
1. Je communique avec le(s) professeur(s) de l'enfant (par exemple à l'école, au téléphone, sur le carnet de liaison...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je vais aux rencontres de parents à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Pas du tout	Un peu	Tout à fait
3. Je me sens le/la bienvenu(e) à l'école de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je peux compter sur le(s) professeur(s) de l'enfant en cas de besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'aime l'accueil (l'ambiance) à l'école de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. **Pour l'année scolaire écoulée 2017/2018, combien de fois êtes-vous allé(e) rencontrer les enseignants des enfants que vous accueillez ?** Pour chacun d'eux, complétez le tableau.

	Age actuel	Sexe : M / F	Nombre de rencontres avec les enseignants durant l'année écoulée	Non scolarisé(e)
1.				<input type="checkbox"/>
2.				<input type="checkbox"/>
3.				<input type="checkbox"/>
4.				<input type="checkbox"/>

5.				<input type="checkbox"/>
----	--	--	--	--------------------------

49. **Avez-vous participé aux choix d'orientation scolaire des enfants que vous accueillez ou avez accueillis ?**

- Oui. Quel est le degré de votre participation ? Faible Moyen Elevé
 Non

50. **Comment jugez-vous les choix d'orientation scolaire des enfants que vous accueillez ou avez accueillis ?** Par ligne, cochez la case qui correspond à ce que vous pensez.

- a. Très prudents Plutôt prudents Plutôt ambitieux Très ambitieux
b. Très Inadaptés Plutôt inadaptés Plutôt adaptés Très adaptés
c. Tout à fait subis par les jeunes Plutôt subis par les jeunes Plutôt choisis par les jeunes Tout à fait choisis par les jeunes

51. **Participez-vous à la définition des objectifs liés à la scolarité** fixés dans vos contrats d'accueil pour les enfants que vous accueillez ?

- Oui. Quel est le degré de votre participation ? Faible Moyen Elevé
 Non

52. **Selon vous, la qualité de travail avec les référents ASE est-elle satisfaisante ?**

- Pas du tout satisfaisante Pas satisfaisante Un peu satisfaisante Totalement satisfaisante

53. **Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance :**

.....
.....
.....

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe E. Questionnaires à destination des référents à l'Aide sociale à l'enfance

Erica DORLA
 Nom du laboratoire de recherche
 Identification du service du Conseil départemental
 Adresse

A l'attention des référents à l'Aide sociale à l'enfance

Etude sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance

Madame, Monsieur,

Je réalise une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) au Centre de Recherche en Education de Nantes. Cette question étant peu traitée dans le champ de la recherche, je vous invite à donner votre avis sur ce sujet qui vous concerne. Ainsi, je vous sollicite pour participer à cette recherche en répondant au questionnaire qui suit sans faire d'investigation complémentaire.

Vos réponses doivent parvenir dans l'enveloppe ci-jointe cachetée sans signe distinctif **avant le 2018** à votre secrétariat ASE où une boîte spécifiquement prévue à cet usage se tient à disposition.

Les données récoltées seront utilisées uniquement dans ce cadre précis de recherche puis détruites après traitement. Le questionnaire est anonyme. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il est important de répondre à l'ensemble des questions.

Je vous remercie pour votre participation.

Questionnaire à destination des référents à l'Aide sociale à l'enfance

- Vous êtes : Un homme Une femme
- Quel est votre âge ? ... ans
- Quelle est votre ancienneté dans la profession à l'ASE ? ... ans
- Vous travaillez : A temps plein A temps partiel
- Combien d'enfants avez-vous en référence ?

Vos représentations

6. **Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'entrée du mineur / jeune majeur dans le dispositif de placement ASE

7. A l'arrivée du mineur ou jeune majeur dans le dispositif de placement à l'Aide sociale à l'enfance, de manière générale, **quelle information disposez-vous sur sa situation scolaire ?** Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous observez.

Information très bonne / très complète	Information assez bonne / assez complète	Information pas très bonne	Information nulle / inexistante	Vous ne savez pas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. A l'arrivée du mineur ou jeune majeur scolarisé dans le dispositif de placement, **une évaluation de sa situation scolaire est-elle réalisée ?** (Niveau scolaire, comportement en classe, points forts/faibles, vigilances...)

- A chaque entrée. Dans quel délai ?
- La plupart du temps
- Quelquefois
- Rarement
- Jamais

9. **Informations concernant la situation de l'enfant accueilli et définition des objectifs de manière générale.** Cochez la case qui correspond le mieux à votre pratique.

	Information très bonne / très complète	Information assez bonne / assez complète	Information pas très bonne	Information nulle / inexistante	Vous ne savez pas
1. Dans les documents administratifs (contrats d'accueil, DIPC*, PPE**), de manière générale, comment jugez-vous les informations relatives à la scolarité des mineurs / jeunes majeurs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dans ces mêmes documents, comment jugez-vous les informations relatives aux objectifs à réaliser concernant la scolarité des mineurs / jeunes majeurs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Document individuel de prise en charge **Projet pour l'enfant

L'accès aux études supérieures

10. **L'accès aux études supérieures.** Selon vous et sans faire de recherche spécifique, quel est le pourcentage de jeunes placés à l'ASE qui accèdent aux études supérieures ? (Université, prépa...). Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

- Moins de 1%
 Entre 1 et 5%
 Entre 5 et 25%
 Entre 25 et 50%
 Entre 50 et 75%
 Plus de 75%

11. Selon-vous, pourquoi tous les enfants placés à l'ASE n'accèdent-ils pas aux études supérieures ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. A cause du milieu familial d'origine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. Leurs parents ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Leurs parents ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A cause de l'enfant lui-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1. Les enfants placés ont des difficultés pour apprendre à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Les enfants placés n'ont pas de parcours scolaires suffisamment bons pour aller vers des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Les enfants placés ne sont pas motivés dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Les enfants placés refusent l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A cause du placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1. Les professionnels du placement ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Les professionnels du placement ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Le dispositif de placement ASE ne favorise pas la poursuite d'études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Suite au placement, les enfants n'arrivent plus à se concentrer pour apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A cause de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Les professeurs ne font pas suffisamment attention aux enfants placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Les lieux des formations supérieures sont trop éloignés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Les coûts des formations supérieures sont trop élevés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Selon vous, quelle importance est accordée aux aspects suivants pour formuler les choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes qui sont placés ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout important	Pas important	Un peu important	Très important
1. Le niveau scolaire du jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'ambition exprimée par le jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le coût des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La durée des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le caractère prudent / peu risqué du projet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La proximité géographique du lieu de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Selon vous, qu'est-ce qui a le plus compté dans la formulation des choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes placés à l'ASE ? Classez les 6 aspects ci-dessus dans le tableau suivant par ordre d'importance en reportant le chiffre correspondant.

Le plus important Le moins important

Versant institutionnel

14. De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de la scolarité des enfants relevant du dispositif de placement ASE ?

- Pas du tout satisfait(e)
 Pas satisfait(e)
 Un peu satisfait(e)
 Totalement satisfait(e)

15. Le département sur lequel vous travaillez a-t-il une politique spécifique d'accompagnement de la scolarité des mineurs et jeunes majeurs bénéficiant d'une mesure de placement (dispositif, plan, action...) ?

- Oui. Précisez :
 Non

16. Après le contrat jeune majeur, quels sont les dispositifs (contrats, aides financières...) permettant la poursuite d'études après l'âge de 21 ans ?

- Il n'y en a pas
 Je ne sais pas

17. Avez-vous participé aux choix d'orientation scolaire des enfants dont vous avez la référence ?

- Oui. Quel est le degré de votre participation ?
 Faible
 Moyen
 Elevé
 Non

18. Comment jugez-vous les choix d'orientation des enfants dont vous avez la référence ? Par ligne, cochez la case qui correspond à ce que vous pensez.

- a. Très prudents
 Plutôt prudents
 Plutôt ambitieux
 Très ambitieux.
b. Très Inadaptés
 Plutôt inadaptés
 Plutôt adaptés
 Très adaptés
c. Tout à fait subis par les jeunes
 Plutôt subis par les jeunes
 Plutôt choisis par les jeunes
 Tout à fait choisis par les jeunes

19. La distance géographique des lieux de formation, hors orientations vers des établissements adaptés.

	Jamais	Exceptionnellement	Quelquefois	Souvent
1. Des orientations scolaires en dehors de votre département sont-elles envisagées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Des orientations scolaires vers un département voisin du vôtre sont-elles envisagées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Des orientations scolaires dans un rayon de plus de 100 km sont-elles envisagées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Selon vous, les ressources financières attribuées aux prises en charge des études sont-elles facilement accessibles ?

- Pas du tout
 Non
 Un peu
 Tout à fait

21. Selon vous, les ressources financières attribuées aux prises en charge des études répondent-elles aux besoins des jeunes dans le cadre du placement ?

- Pas du tout
 Non
 Un peu
 Tout à fait
22. Selon vous, de manière générale, quelle est l'influence du placement sur la scolarité des enfants placés ? Cochez la case correspondant le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
1. La scolarité est une priorité pour l'ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'enfant a un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur son lieu de placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Au cours du placement, les parents de l'enfant s'impliquent de plus en plus dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le placement aide à construire un projet d'avenir en lien avec l'école pour l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le placement est une bonne chose pour la scolarité de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les enfants placés ont moins de chances de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre pratique professionnelle – Le travail avec les parents des enfants placés

23. **Votre perception de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous observez **de manière générale**.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Les parents s'intéressent à la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les parents s'impliquent dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les parents aident leur enfant dans sa scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. **Comment jugez-vous votre travail avec les parents concernant la scolarité de leur enfant ?** Cochez la case correspondante.

	Pas du tout satisfaisant	Pas satisfaisant	Un peu satisfaisant	Totalement satisfaisant
1. Votre possibilité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La qualité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La facilité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'efficacité de travail avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. **Votre communication avec les parents de l'enfant placé concernant la scolarité.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation, **de manière générale**.

	Jamais / Ils ne répondent pas aux sollicitations	Au moins une fois par an	Au moins une fois par trimestre	Au moins une fois par mois	Une fois par semaine
1. Nous parlons de la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nous parlons au sujet des résultats scolaires de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nous parlons des réussites de leur enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous parlons de ce que leur enfant vit avec son/ses professeur(s) et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous parlons des difficultés de leur enfant à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons des projets d'avenir de leur enfant en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre pratique professionnelle – Le travail avec les assistants familiaux

26. **Votre connaissance de la situation de l'enfant accueilli chez l'assistant familial de manière générale.**

	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Très précisément
1. Je connais la situation scolaire de l'enfant chez l'assistant familial (niveau scolaire, comportement en classe, difficultés, points forts/faibles, bulletins scolaires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je connais comment l'enfant est accompagné dans sa scolarité par l'assistant familial (l'aide aux devoirs proposée, la fréquence des rencontres avec les enseignants...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. **Votre communication avec les assistants familiaux concernant la scolarité des enfants placés.** Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation **de manière générale**.

	Jamais	Au moins une fois par an	Au moins une fois par trimestre	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par semaine
1. Nous parlons de la scolarité des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nous parlons au sujet des résultats scolaires des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nous parlons des réussites des enfants à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous parlons de ce que les enfants vivent avec leurs professeurs et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous parlons des difficultés des enfants à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons des projets d'avenir des enfants en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Selon vous, la qualité de travail avec les assistants familiaux est-elle satisfaisante ?

Pas du tout satisfaisante Pas satisfaisante Un peu satisfaisante Totalement satisfaisante

29. **Votre intervention en direction de l'enfant et de ses parents dans le cadre de l'accueil familial.** Pour les deux tableaux suivants, cochez les cases qui correspondent le mieux à votre situation **de manière générale**.

	Rarement ou jamais	Une fois par an	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	C'est l'assistant familial qui le fait
1. Je parle avec l'enfant de sa scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je parle avec l'enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'essaie de mobiliser les parents de l'enfant dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Je définis les objectifs liés à la scolarité de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je réalise le bilan de la situation scolaire de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Rarement ou jamais	Quelques fois	La plupart du temps	A chaque fois	C'est l'assistant familial qui le fait
1. Je valorise l'enfant pour ses réussites scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je reprends l'enfant en cas de difficultés : absentéisme, comportement...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je rencontre les professeurs lors des réussites de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je rencontre les professeurs en cas de difficultés de l'enfant (comportement, niveau scolaire, équipes éducatives...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je vais aux rencontres parents/professeurs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je participe aux choix d'orientation scolaire de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre pratique professionnelle – Le travail avec les éducateurs des établissements

30. Votre connaissance de la situation de l'enfant hébergé en établissement de manière générale.

	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Très précisément
1. Je connais la situation scolaire de l'enfant (niveau scolaire, comportement en classe, difficultés, points forts/faibles, bulletins scolaires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je connais comment l'enfant est accompagné dans sa scolarité par son éducateur en l'établissement (l'aide aux devoirs proposée, la fréquence des rencontres avec les enseignants...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Votre communication avec les éducateurs des établissements concernant la scolarité des enfants placés. Cochez la case qui correspond le mieux à votre situation **de manière générale.**

	Jamais	Au moins une fois par an	Au moins une fois par trimestre	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par semaine
1. Nous parlons de la scolarité des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nous parlons au sujet des résultats scolaires des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nous parlons des réussites des enfants à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nous parlons de ce que les enfants vivent avec leurs professeurs et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nous parlons des difficultés des enfants à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nous parlons des projets d'avenir des enfants en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Selon vous, la qualité de travail avec les éducateurs des établissements est-elle satisfaisante ?

Pas du tout satisfaisante Pas satisfaisante Un peu satisfaisante Totalemment satisfaisante

33. Votre intervention en direction de l'enfant et de ses parents dans le cadre des hébergements en établissement. Pour les deux tableaux suivants, cochez les cases qui correspondent le mieux à votre situation **de manière générale.**

	Rarement ou jamais	Une fois par an	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	C'est l'éducateur du foyer qui le fait
1. Je parle avec l'enfant de sa scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je parle avec l'enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'essaie de mobiliser les parents de l'enfant dans la scolarité de leur enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je définis les objectifs liés à la scolarité de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je réalise le bilan de la situation scolaire de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Rarement ou jamais	Quelques fois	La plupart du temps	A chaque fois	C'est l'éducateur du foyer qui le fait
1. Je valorise l'enfant pour ses réussites scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je reprends l'enfant en cas de difficultés : absentéisme, comportement...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je rencontre les professeurs lors des réussites de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je rencontre les professeurs en cas de difficultés de l'enfant (comportement, niveau scolaire, équipes éducatives...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je vais aux rencontres parents/professeurs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je participe aux choix d'orientation scolaire de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance ?.....

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe F. Questionnaires à destination des jeunes majeurs

Erica DORLA
Nom du laboratoire de recherche
Identification du service du Conseil départemental
Adresse

A l'attention des jeunes majeurs bénéficiant d'un
contrat jeune majeur à l'Aide sociale à l'enfance

Etude sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance

Madame, Monsieur,

Je réalise une recherche sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) au Centre de Recherche en Education de Nantes. Cette question étant peu traitée dans le champ de la recherche, je vous invite à donner votre avis sur ce sujet qui vous concerne. Ainsi, je vous sollicite pour participer à cette recherche en complétant le questionnaire qui suit. Afin de garantir la confidentialité, votre questionnaire doit parvenir dans l'enveloppe ci-jointe **avant le 2018**, soit par voie postale à l'adresse mentionnée sur l'enveloppe, soit en le déposant à votre secrétariat ASE où une boîte spécifiquement prévue à cet usage se tient à disposition.

Il est important de répondre à toutes les questions. Lorsque vous ne savez pas, vous pourrez l'indiquer. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le questionnaire est anonyme. Les données seront utilisées uniquement dans ce cadre précis de recherche puis détruites après traitement.

Je vous remercie pour votre participation.

Questionnaire à destination des jeunes majeurs de 18 à 21 ans

Informations générales

- Vous êtes : Un homme Une femme
- Quel est votre âge ?
- Quelle est la profession de votre père ? Je ne sais pas
- Quelle est la profession de votre mère ? Je ne sais pas

Vos représentations

- Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Votre satisfaction par rapport à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à votre vécu durant votre scolarité

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je suis satisfait(e) de la scolarité que j'ai eue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai appris beaucoup de choses à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'étais content(e) d'aller à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me sentais bien à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'école était intéressante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'aimais les activités proposées à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Quel est **votre avis sur votre vie en général** ? Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis content(e) de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Pour vous, que signifie une scolarité réussie ?

L'accès aux études supérieures

9. **L'accès aux études supérieures.** Selon vous et sans faire de recherche spécifique, quel est le pourcentage de jeunes placés à l'ASE qui accèdent aux études supérieures ? (Université, prépa...). Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

- Moins de 1%
 Entre 1 et 5%
 Entre 5 et 25%
 Entre 25 et 50%
 Entre 50 et 75%
 Plus de 75%

10. Selon-vous, **pourquoi tous les enfants placés à l'ASE n'accèdent-ils pas aux études supérieures ?**

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1 A cause de leur milieu familial d'origine / leurs parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. Leurs parents ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Leurs parents ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A cause de l'enfant lui-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1. Les enfants placés ont des difficultés pour apprendre à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Les enfants placés n'ont pas de parcours scolaires suffisamment bons pour aller vers des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Les enfants placés ne sont pas motivés dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Les enfants placés refusent l'aide qu'on leur propose pour leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A cause du placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1. Les professionnels du placement ne s'impliquent pas suffisamment dans leur scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Les professionnels du placement ne les poussent pas suffisamment à poursuivre des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Le dispositif de placement ASE ne favorise pas la poursuite d'études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Suite au placement, les enfants n'arrivent plus à se concentrer pour apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A cause de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Les professeurs ne font pas suffisamment attention aux enfants placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Les lieux des formations supérieures sont trop éloignés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Les coûts des formations supérieures sont trop élevés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Selon vous, quelle **importance est accordée aux aspects suivants pour formuler les choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes qui sont placés ?** Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout important	Pas important	Un peu important	Très important
1. Le niveau scolaire du jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'ambition exprimée par le jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le coût des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La durée des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le caractère prudent / peu risqué du projet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La proximité géographique du lieu de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Selon vous, **qu'est-ce qui a le plus compté dans la formulation des choix d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes placés à l'ASE ?** Classez les 6 aspects ci-dessus dans le tableau suivant par ordre d'importance en reportant le chiffre correspondant.

Le plus important Le moins important

13. Selon vous et de manière générale, quels sont les aspects essentiels pour la réussite de la scolarité dans le cadre du placement à l'Aide sociale à l'enfance ? Vous pouvez citer jusqu'à 3 aspects.

- 1.....
2.....
3.....

Situation actuelle

14. Etes-vous scolarisé(e) actuellement ?

- Oui. Précisez la classe / formation :
 Non
 Autre. Précisez :

15. Aujourd'hui, êtes-vous exactement dans la classe / formation que vous souhaitiez ?

- Oui
 Non. Quelle autre orientation souhaitiez-vous ?
Pourquoi n'avez-vous pas accédé à cette orientation ?

16. Aujourd'hui, de manière générale, comment évaluez-vous **votre niveau scolaire** par rapport aux autres jeunes de votre âge ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Bien en dessous des autres jeunes de votre âge	Légèrement en dessous des autres jeunes de votre âge	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus des autres jeunes de votre âge	Bien au-dessus des autres jeunes de votre âge
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. **Le travail scolaire fourni.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Les résultats scolaires que j'ai obtenus (notes, évaluations) sont justes par rapport au travail et aux efforts que j'ai fournis pour les obtenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si je travaillais plus, j'obtiendrais de meilleurs résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si je travaillais moins, j'obtiendrais de moins bons résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'arrivais à faire ce qu'on me demandait en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. **L'implication de votre entourage dans votre scolarité.** En dehors de l'école, indiquez les personnes qui intervenaient dans votre scolarité. Pour chaque élément suivant, cochez la case correspondante. Plusieurs choix sont possibles.

	Mes parents (au moins l'un des deux)	Mon assistant(e) familial(e) ou mon éducateur au foyer	Mon réfèrent ASE	Une autre personne. A préciser :	Aucun d'entre eux
1. On s'intéressait à ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On parlait avec moi de l'importance de réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. On parlait avec moi au sujet de mes résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. On parlait avec moi de mes réussites à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. On parlait avec moi de ce que je vivais avec mes professeurs et les autres élèves à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. On parlait avec moi de mes difficultés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. On parlait avec moi de mes projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. On attendait beaucoup de moi concernant ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. On me soutenait dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. On me récompensait pour mes réussites dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. On participait à mes choix d'orientation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. On vérifiait que je faisais mes devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. On m'aidait quand je ne comprenais pas quelque chose dans mes devoirs ou mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. **Vos satisfactions concernant votre scolarité.** Indiquez votre degré de satisfaction pour chaque aspect suivant en cochant la case correspondante.

	Pas du tout satisfait	Pas satisfait	Un peu satisfait	Totalement satisfait
1. Votre parcours scolaire dans l'ensemble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vos choix d'orientation scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. L'intérêt de vos parents pour votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'implication de vos parents dans votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'intérêt des professionnels du placement pour votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. L'implication de votre réfèrent ASE dans votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. L'implication de votre assistant(e) familial(e) ou votre éducateur du foyer dans votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Votre motivation dans votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. L'aide matérielle et financière que vous avez reçue pour votre scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Comment estimez-vous vos **conditions de travail scolaire sur votre lieu de placement** ? Si vous avez connu plusieurs lieux de placement, évaluez le lieu où vous êtes resté(e) le plus longtemps.
 Très bonnes Plutôt bonnes Plutôt mauvaises Très mauvaises

Informations concernant le contexte du placement

21. A quel âge avez-vous été placé(e) ? ans (La première fois, si vous avez bénéficié de plusieurs placements)
22. En quelle classe étiez-vous lorsque vous avez été placé(e) ? (La première fois, si vous avez bénéficié de plusieurs placements)
 Je n'étais pas scolarisé(e)
23. Actuellement, vous êtes hébergé(e) :
 En famille d'accueil En accueil collectif, type foyer Autre. Précisez :
24. Combien de fois avez-vous changé de lieu de placement ? Je suis toujours resté(e) sur le même lieu de placement
25. Au moment où vous avez été placé(e), avez-vous en même temps changé d'établissement scolaire ?
 Oui Non Je n'étais pas scolarisé(e)
26. Selon vous, **votre vécu d'avant votre placement** a-t-il eu des conséquences sur votre scolarité ?
 Aucune conséquence Quelques conséquences Beaucoup de conséquences
27. Au moment du placement, **la séparation avec vos parents / votre milieu d'origine** a-t-elle eu des conséquences sur votre scolarité ?
 Oui Non. Passez à la question n°30
28. **Dans quels domaines les conséquences de cette séparation avec vos parents / votre milieu d'origine se sont-elles manifestées ?**
 Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Conséquences très négatives	Conséquences plutôt négatives	Pas de conséquence	Conséquences plutôt positives	Conséquences très positives
1. Sur votre niveau scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sur votre comportement en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sur vos capacités de concentration en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sur votre motivation en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sur votre état de santé psychologique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sur votre comportement en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. De manière générale, **combien de temps ont duré les conséquences de cette séparation avec vos parents / votre milieu d'origine ?**
 Cochez la case correspondant le mieux à ce que vous estimez.

- Très courtes Plutôt courtes Plutôt longues Très longues Encore présentes aujourd'hui

30. Avez-vous toujours **des contacts avec vos parents ?** Non Très rarement Quelquefois Régulièrement

31. Si oui, s'agit-il : De droit de visite et/ou d'hébergement De contacts téléphoniques Autre. Précisez :

32. Selon vous, quelle est l'influence du placement sur votre scolarité ? Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. J'ai le sentiment que ma scolarité est une priorité pour l'ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai eu un accompagnement aux devoirs satisfaisant sur mon lieu de placement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Au cours du placement, mes parents se sont impliqués de plus en plus dans ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le placement m'a aidé à construire un projet d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le placement a été une bonne chose pour ma scolarité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les enfants placés ont moins de chances de réussite scolaire que les enfants qui ne sont pas placés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Votre ressenti dans votre situation de placement. Cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je me sens bien considéré(e) par mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens bien considéré(e) par ma famille d'accueil ou les personnes de mon foyer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je me sens bien considéré(e) par mon référent ASE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me sens bien considéré(e) par mes professeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je me sens bien considéré(e) par les autres élèves de mon établissement scolaire / formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La façon dont je suis considéré(e) compte pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perspectives à venir

34. Jusqu'à quel âge imaginez-vous poursuivre vos études ? ans

35. Jusqu'à quelle classe souhaiteriez-vous poursuivre vos études ?
.....

36. Cette **orientation** correspond-elle à ce que vous aviez toujours rêvé ?

Oui

Non. Quelle autre orientation auriez-vous souhaitée ?

37. Aujourd'hui, avez-vous un **projet professionnel précis** ?

Oui. Lequel ?

Non

38. Ce projet correspond-il à ce que vous aviez toujours rêvé ?

Oui

Non. Quel autre projet auriez-vous souhaité ?

39. Ce projet, est-il satisfaisant pour vous ?

Pas du tout satisfaisant

Pas satisfaisant

Un peu satisfaisant

Totalement satisfaisant

40. **Perception d'un soutien après le placement.** A la sortie du dispositif de placement ASE, sur quel soutien pouvez-vous compter ?

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, un peu	Oui, tout à fait
1. Votre père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Votre mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Un frère ou une sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Votre assistant(e) familial(e) ou votre éducateur du foyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Autre personne. A préciser :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance :

.....
.....

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe B.2. Questionnaire à destination des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement

La scolarité de votre enfant avant le placement

1. Comment se passait la scolarité de votre/vos enfant(s) avant le placement ?

2. **Difficultés scolaires avant le placement.** Votre enfant avait-il des difficultés scolaires avant d'être placé ?

	Age actuel	Age entrée placement	Scolarisé(e) au moment du placement	Classe suivie au moment du placement	Estimation niveau scolaire : faible / moyen / élevé	Difficultés de niveau scolaire	Difficultés de cpt en classe	Autres difficultés. A préciser	Pas de difficulté
1.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.			<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

3. En cas de difficulté sur le plan scolaire de vos enfants, qu'est-ce qui vous a été proposé ?

4. Avant le placement, **d'autres structures ou personnes intervenaient-elles dans la scolarité** de votre enfant ?

	Age actuel	Personne d'autre n'intervenait	Enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire du type : CLIS, RASED, ULIS, SEGPA ; EREA...	Enseignement spécialisé en dehors de l'établissement scolaire du type : IME, ITEP, hôpital de jour, CMPP, SESSAD...	Associations, MFR, centre privé d'aide aux devoirs... A préciser :
1.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Etiez-vous satisfait(e) de la scolarité de vos enfants avant le placement ?

Pas du tout satisfait(e) Pas satisfait(e) Un peu satisfait(e) Totalemment satisfait(e)

6.	Age entrée placement	Sexe M/F	Avant le placement, métier imaginé pour votre enfant plus tard	NSP
1.				<input type="checkbox"/>
2.				<input type="checkbox"/>
3.				<input type="checkbox"/>

7. **Vos attentes envers la scolarité de vos enfants** entrant dans le dispositif de placement

	Age actuel	Sexe M / F	Filière générale et techno / études longues	Age de fin d'étude imaginé	Apprentissage	CAP / BEP	Bac professionnel	Enseignement spécialisé, type : ITEP, IMPro...	NSP encore
1.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sentiment de compétence à l'accompagnement du travail scolaire	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Tot d'accord
1. Je me sens capable d'accompagner mon enfant dans ses devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je maîtrise les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis très à l'aise avec la lecture et l'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je me sens capable d'aider mon enfant à faire ses devoirs en mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. En moyenne par jour, combien de temps consacriez-vous par enfant scolarisé au suivi du travail scolaire / devoirs à faire à la maison ?
 1.minutes 2. Minutes 3. minutes

10. **Rapport au savoir et à l'école.** Pour chaque phrase, cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. On apprend à l'école pour avoir de bonnes notes et passer en classe supérieure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On apprend à l'école pour savoir plein de choses dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il est important de suivre les enfants dans leurs devoirs à faire à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il est important de réussir à l'école pour réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'avoir un diplôme dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il est important d'avoir un très bon niveau scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il est important de faire des études longues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est important de finir ses études le plus rapidement possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il est important de travailler lorsqu'on est adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il est important d'avoir un métier qu'on aime dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Avant le placement, quelle était **votre implication dans la scolarité de votre enfant scolarisé**. Enfant non scolarisé

1 ^{er} enfant, Age : ans	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je m'intéressais à la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je m'impliquais dans la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je vérifiais que mon enfant faisait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'aidais mon enfant à faire ses devoirs à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Je parlais avec mon enfant de sa scolarité (ses réussites, ses difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parlais avec mon enfant de ce qu'il vivait à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je parlais avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'allais aux rencontres de parents à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'étais à l'aise pour aller rencontrer les enseignants de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 ^{ème} enfant, Age : ans	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je m'intéressais à la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je m'impliquais dans la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je vérifiais que mon enfant faisait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'aidais mon enfant à faire ses devoirs à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je parlais avec mon enfant de sa scolarité (ses réussites, ses difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parlais avec mon enfant de ce qu'il vivait à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je parlais avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'allais aux rencontres de parents à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'étais à l'aise pour aller rencontrer les enseignants de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 ^{ème} enfant, Age : ans	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	Totalement d'accord
1. Je m'intéressais à la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je m'impliquais dans la scolarité de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je vérifiais que mon enfant faisait ses devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'aidais mon enfant à faire ses devoirs à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je parlais avec mon enfant de sa scolarité (ses réussites, ses difficultés...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je parlais avec mon enfant de ce qu'il vivait à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je parlais avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'allais aux rencontres de parents à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'étais à l'aise pour aller rencontrer les enseignants de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le logement (au moment de l'entrée de l'enfant dans le dispositif de placement)

12. Quel est le type de logement que vous occupez au moment du placement ? Maison individuelle Appartement Autre
13. Vous êtes : Locataire Propriétaire / en accession à la propriété Hébergé(e) chez un tiers
14. Combien de chambres y-a-t-il à votre domicile ?

Satisfaction de conditions de vie et de logement	Pas du tout satisfait(e)	Pas satisfait(e)	Un peu satisfait(e)	Totalement satisfait(e)
15. Etes-vous satisfait(e) de vos conditions de logement ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Etes-vous satisfait(e) du quartier dans lequel vous vivez ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Etes-vous satisfait(e) de vos conditions de vie en général ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Quelles sont les conditions matérielles à votre domicile concernant la scolarité de vos enfants ? Votre/vos enfants disposent-ils :

	Oui	Non
1. D'une chambre individuelle ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. D'un espace au calme pour travailler ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. D'un bureau et d'une chaise pour travailler ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De manuels scolaires complémentaires acquis pour leur scolarité ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. D'un accès à un ordinateur et internet ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. D'un accès facile à une bibliothèque en dehors de l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Informations générales (au moment de l'entrée de l'enfant dans le dispositif de placement)

19. Vous êtes : Un homme Une femme
20. Quel est votre âge ? ans
21. Quelle est votre profession ?
22. Etes-vous satisfait(e) de votre situation professionnelle ?
 Pas du tout satisfait(e) Pas satisfait(e) Un peu satisfait(e) Totalement satisfait(e)
23. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?
24. Quelle est la dernière classe que vous avez fréquentée ?
25. A quel âge avez-vous terminé vos études ? ans
26. Etes-vous satisfait(e) de votre parcours scolaire ?
 Pas du tout satisfait(e) Pas satisfait(e) Un peu satisfait(e) Totalement satisfait(e)
27. Vivez-vous ? : Seul(e) En couple Autre. Précisez :
28. Si vous vivez en couple, quelle est la profession de votre conjoint(e) ?
29. Si différent de la question précédente, quelle est la profession du/des père(s) de vos enfants entrant dans le dispositif de placement ?

1. 2. 3. 4.
30. Quel est le nombre d'enfants au domicile (y compris ceux qui sont placés) ?
31. Quelle est la profession de vos parents ? Père : Mère :
32. Comment estimez-vous votre milieu familial chez vos parents au cours de votre enfance ?
 Pas du tout adapté Pas adapté Un peu adapté Totalement adapté
33. Avez-vous bénéficié de l'intervention d'un éducateur lorsque vous étiez mineur ? Oui Non NR/NSP
34. Si vous le souhaitez, vous pouvez formuler des remarques sur la scolarité de votre/vos enfant(s) avant le placement jusqu'à aujourd'hui
.....
.....
.....

Annexe G. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant le déroulement de la scolarité

Le discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement sur le déroulement de la scolarité de leur enfant

- Situations scolaires sans difficulté

C'était assez bien

Bien

ça se passait très bien

Il n'y avait jamais de problème à l'école

Il n'y avait jamais de problème avec la scolarité

ça se passait bien

X a toujours été une très bonne élève. Je la suivais aussi.

ça se passait bien pour la première. Mes enfants aiment aller à l'école et je les pousse pour ça.

ça se passait un peu bien, ça allait

L'école, ça allait. Y est agréable à l'école. La maîtresse est contente de lui.

ça se passait bien, il était un peu bavard en classe mais en dehors de ça, ça va.

Elles n'allaient pas encore toutes à l'école. Elles sont petites.

ça se passait bien

ça se passait bien. Y ne veut pas que je l'aide pour ses devoirs mais il y arrive bien quand même.

NR

- Situations scolaires avec difficulté et intervention complémentaire

X (la deuxième) refuse de respecter les règles en classe, elle n'écoute pas la maîtresse, elle ne veut pas non plus faire ses devoirs avec moi le soir après l'école. C'est pas facile. X (la première) s'accroche.

Y faisait ses devoirs à l'étude à l'école. Moi, je ne peux pas l'aider, j'étais en école spécialisée.

C'était très difficile. Y ne voulait pas faire ses devoirs et moi, je n'arrivais pas à les lui faire faire. J'avais abandonné.

C'est difficile pour nous de suivre les frais pour sa formation. C'est difficile d'aider X pour ses devoirs, on n'est pas des professeurs. En plus, il faut un ordinateur, mais on n'a pas d'argent. On fait comment ? Les transports sont trop chers pour accompagner X à ses stages. On est dans un petit village, il n'y a pas de bus, il faut l'emmener. Des stages qui ne sont pas payés, c'est une honte !

Avant X était en Ulis, elle avait aussi une AVS.

Il était souvent absent à l'école, déjà que son niveau était faible, ça n'arrangeait pas les choses.

Ils ne voulaient pas trop aller à l'école et moi je les laissais.

Y est dans un établissement spécialisé et ça lui convient maintenant. Il aime bien y aller.

Mes enfants ont un faible niveau à l'école. Y ne parle pas beaucoup en classe.

L'IME lui convient. Ça se passe bien.

Y ne voulait pas se lever pour aller à l'école. Le soir, il jouait sur ses jeux et le matin je n'arrivais pas à le réveiller.

Pour X, ça se passait mieux, c'était mieux quand elle est entrée en SEGPA.

Y bavardait beaucoup en classe, il y avait des conflits. X avait du retard en lecture et écriture. L'école n'arrêtait pas de dire que les enfants avaient beaucoup de retard sans vraiment rien proposer. C'est moi qui ai demandé la SEGPA pour X.

C'est Y qui n'écoute pas et ne veut pas faire ses devoirs. Il est violent en classe, il est très lent pour faire ses devoirs. Il va chez l'orthophoniste. L'écriture c'est difficile pour lui. Mais malgré tout cela, il aime bien aller à l'école. Je crois que c'est pour voir ses copains.

Y ne va pas en cours, moi je travaille, je ne peux pas être tout le temps derrière lui. On me reprochait tout le temps ses absences mais moi, je n'y pouvais rien. Il a été diagnostiqué dyslexique en 6ème. Il va chez l'orthophoniste et a le projet d'aller en MFR plus tard.

- Situations scolaires avec difficulté et sans intervention complémentaire

C'était compliqué, Y n'allait pas à tous les cours.

C'était très difficile. J'étais tout le temps convoquée à l'école mais la maîtresse me disait tout le temps la même chose, que ça n'allait pas avec le comportement de Y. En CP, la maîtresse a été longtemps absente et les enfants étaient perdus.

Ils n'aiment pas trop travailler ou faire leurs devoirs mais ça allait. En classe, ils étaient calmes.

Les apprentissages se passaient bien mais Y a toujours été en opposition avec ses professeurs. Il y avait souvent des conflits. Il a redoublé sa 2nde, c'est son comportement qui ne va pas, c'est difficile au niveau relationnel avec ses professeurs.

X n'est pas perturbatrice en classe mais elle ne travaille pas en classe, elle ne fait pas d'effort. Elle a toujours été très lente.

Y était déscolarisé. Il ne voulait pas se lever pour aller à l'école. Il se couchait tard. On ne pouvait rien y faire. Y était irrespectueux en classe. Il a été exclu plusieurs fois. J'ai eu plusieurs rendez-vous à l'école.

Y fuguait, il avait beaucoup d'absences à l'école. Il partait de la maison mais n'arrivait pas à l'école et ensuite l'école m'appelait. Il ne voulait pas faire ses devoirs avec moi, il ne voulait pas que je l'aide.

Y avait besoin d'une aide que je ne pouvais pas lui apporter, je ne pouvais pas l'aider pour ses devoirs.

X a un peu de retard, son niveau est faible, elle avait du mal à aller à l'école. Il y avait beaucoup d'absence.

NR (X8)

Annexe H. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant les aides proposées

Le discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant ce que l'école leur a proposé en cas de difficulté de leur enfant sur le plan scolaire

On nous a proposé la SEGPA et Y se sent mieux au collège.

X aurait dû passer des tests mais personne ne l'a fait car elle ne faisait pas d'effort et donc elle n'était pas prioritaire.

Je n'ai pas eu de soutien de l'école, on ne m'aide pas et avec l'attitude de X, on a plutôt envie de baisser les bras.

L'école lui a proposé du soutien mais c'était sur le volontariat et X n'y allait pas.

Il n'y a pas assez de personnes à l'école pour aider les enfants en difficulté. Les prof aident les élèves qui y arrivent, je le vois avec ma deuxième fille, les autres sont laissés de côté.

L'école avait proposé le RASED pour la grande et les enfants faisaient leurs devoirs à l'étude après la journée de classe.

Y devait avoir une AVS, la demande avait été faite mais pas de retour. Y faisait ses devoirs à l'étude.

Y a vu une psychologue à l'école et aussi un pédopsychiatre en dehors, on lui a donné des cachets pour le calmer.

L'école a proposé que X aille en ULIS.

Y allait à l'aide aux devoirs car parfois elle ne voulait pas faire ses devoirs avec moi.

Avant Y était en Ulis, elle avait aussi une AVS. Les dossiers n'avançaient pas, j'ai dû faire des courriers à la Région, à la MDPH. C'était un combat pour avoir l'IME. Elle n'y est entrée qu'en 2018. Je voyais mon enfant souffrir, c'était difficile. Je n'aimais pas rencontrer les enseignants, ils n'entendaient pas ce que je leur disais.

L'école nous a proposé la SEGPA, c'était mieux pour Y.

L'école avait allégé son emploi du temps. Malgré cela, il ne voulait plus aller à l'école. Il nous manquait le certificat médical pour faire la demande à la MDPH.

L'école a proposé la classe ULIS pour le premier.

Je ne vois pas trop comment l'école m'a aidée.

L'école a proposé la classe ULIS pour Y.

L'école a proposé un établissement spécialisé.

L'école a proposé un IME pour Y. Nous avons fait les papiers mais il n'y a pas de place dans l'établissement. On m'a dit qu'il y aurait un an et demi d'attente.

L'école a proposé un IME.

L'école a proposé la SEGPA pour X.

L'école a proposé une classe relais pour Y, mais il n'y allait pas non plus.

L'école a parlé d'orthophonie pour X.

L'IME est vraiment bien pour lui.

Annexe I. Discours des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement concernant les premiers mois de placement

Le discours des mères des enfants nouvellement entrés dans le dispositif de placement concernant la scolarité de leur enfant depuis le début de leur placement

Avec le placement, je n'ose plus aller à l'école. Je ne sais pas si je peux, si j'ai l'autorisation et en plus on va me poser des questions pourquoi ma fille n'est plus avec moi.

Avec le placement, mon fils a perdu tous ses repères. Ce n'est plus le Y qui adorait aller à l'école.

C'est difficile au niveau des choix d'orientation, je ne me sens pas écoutée. X suit ce que son assistante familiale et sa référente disent mais pas moi.

C'est mieux

Avec le placement, les enfants ont amélioré leur niveau scolaire. Les enfants suivent en classe maintenant.

Avec le placement, il se tient. Chez son assistante familiale, il fait ses devoirs. Pourquoi il le fait là-bas et ici il ne m'écoute pas ? C'est un filou !

Avec le placement, on n'a plus l'allocation de rentrée scolaire. C'était déjà difficile avant.

ça se passait bien mais avec le placement ça se passe encore mieux à l'école, je le vois bien et la maîtresse écrit de bonnes remarques sur son carnet.

Déjà avec moi Y ne voulait pas aller à l'école et ça continue avec le placement, autant qu'il revienne à la maison.

Elle était bonne élève et continue pendant le placement.

Avec sa grosse consommation de cannabis, je ne sais pas où il va aller comme ça. Je ne vois pas d'amélioration avec son placement.

Les nounous sont comme moi, elles aident mes enfants pour l'école, je suis contente pour ça.

Y a d'autres problèmes que sa scolarité et on ne nous entend pas. J'ai du mal à voir son avenir et en plus avec le placement, il ne veut plus nous parler.

Je ne vois pas trop le changement de comportement de Y à l'école même avec le placement.

ça fait des années que je demande de l'aide mais ni l'école, ni l'ASE ne m'ont aidée. J'ai l'impression qu'on ne m'entendait pas. J'ai dit que ça n'allait pas avec l'école. (pour 2 enfants)

Y est dans un établissement spécialisé et ça lui convient maintenant. Il aime bien y aller.

Attente d'une place en IME - situation toujours compliquée

J'ai l'impression qu'elles écoutent plus leur assistante familiale que moi.

En famille d'accueil, ça a été beaucoup mieux. J'ai vu la différence. Y est beaucoup plus autonome, il se lève maintenant pour aller à l'école. Les enfants font leurs devoirs. Avant le placement, je n'ai pas vu beaucoup de monde pour m'aider, je voyais bien que ça n'allait pas.

Depuis le placement, Y a changé. Maintenant il va au collège, il aime ça. C'est aussi un petit collège, contrairement à avant. Il s'accroche.

Pour Y, l'école ça allait avant. Mais depuis le placement, c'est la chute. Avant, elle était forte à l'école. Depuis le placement, elle se renferme. Pour Y, c'est le contraire, il a beaucoup progressé depuis le placement.

C'est mieux (X5)

Aide déjà mise en place – poursuite (X3)

NR (X22)

Annexe J. Discours des AF/EE concernant les premiers mois de placement

Le discours des AF et EE concernant la scolarité des enfants accueillis depuis le début de leur placement (Difficultés repérées et évolution)

En arrivant, les enfants n'allaient pas beaucoup à l'école. X (la deuxième) était très dissipée en classe. On a mis en place le RASED. Pour X (la première), on a mis en place du soutien scolaire dès son arrivée chez nous. Pour X (la dernière), nous l'avons scolarisée dès son arrivée car elle n'allait pas encore à l'école alors qu'elle avait 3 ans et que la rentrée était passée.

En arrivant chez nous, Y disait qu'il n'aimait pas l'école, il était aussi en très grande difficulté. Mais maintenant, il dit qu'il aime l'école. Il travaille très bien, il est calme. Il a amélioré son niveau. Il fait tout pour y arriver. Il sait aussi qu'on y tient.

Y vient d'arriver chez nous cette année. Il est perdu en classe type. Même dans les couloirs au collège il est perdu. Nous devons revoir sa situation avec sa référente car il y a quelque chose qui ne va pas.

Y faisait beaucoup de fugues. Il a des excès de colère. Ce n'est pas de la violence physique mais quand il dit non à quelque chose, c'est non. Sa situation scolaire s'est encore dégradée depuis son arrivée. Sa prise en charge en famille d'accueil n'est plus possible.

Y a une orientation ULIS mais il n'avait pas eu de place. Il était largué et n'était pas beaucoup en classe. Cette année, Y a eu une place en ULIS et sa scolarité s'améliore petit à petit.

Avant, Y n'avait pas l'habitude de travailler chez lui ou de faire ses devoirs. Y maintenant se met au travail à la maison, ensuite il va jouer. Il le fait seul et a de bons résultats scolaires mais il a encore quelques lacunes en orthographe. Il a besoin d'un suivi orthophonique, il est en attente.

A son arrivée, X a des années de retard. Elle avait beaucoup d'absence. Depuis le placement, elle va à l'aide aux devoirs, elle rattrape progressivement son retard mais elle part de loin.

A son arrivée, Y avait beaucoup de retard. Son niveau scolaire était catastrophique. Il a besoin d'orthophonie. Depuis son arrivée chez nous, son comportement s'est amélioré. Il fait d'énormes progrès et sait mieux lire, compter et écrire.

Y n'allait pas souvent à l'école. Il a fait de gros progrès depuis son arrivée (il y a 10 mois) et il va au collège tous les jours maintenant.

Avant, X n'allait pas beaucoup à l'école. X a fait de gros progrès pendant le confinement. Je pouvais la suivre pour son travail. On était toutes les deux alors que dans sa classe, ils sont nombreux et la maîtresse ne peut pas trop la suivre seule. Elle a fait de gros progrès, elle est volontaire.

C'est moi qui ai appelé la maîtresse dans l'ancienne école. Avant, il y avait de très nombreuses absences à l'école. A son arrivée, tout était compliqué avec X. Elle ne pouvait pas lire. Son ancienne maîtresse m'avait expliqué qu'elle venait peu en classe et lorsqu'elle venait, elle dormait en classe car elle jouait sur ses jeux une partie de la nuit. Elle était fatiguée. Arrivée chez moi, nous lui avons proposé beaucoup de soutien scolaire pour rattraper son retard scolaire. On avait pensé à un retard mental, mais finalement, elle réagit très bien au soutien scolaire. Il y a une évolution très nette au bout de quelques mois. Il lui manquait un vrai rythme de vie.

Avant, X n'allait pas beaucoup à l'école. Par contre, X était volontaire, elle aimait apprendre.

Il y avait beaucoup d'absences avant. Y vient d'entrer au lycée professionnel et ça lui plaît.

X n'était pas beaucoup à l'école. Elle subissait du harcèlement au collège, du coup, elle était violente. Maintenant, on a pu gérer son problème de harcèlement. Elle est plus apaisée, elle s'accroche. Son évolution est positive depuis le placement. Il n'y a plus d'absentéisme.

Y n'était pas beaucoup à l'école. Il avait du mal à apprendre mais il s'accrochait. Au début du placement, il y a eu encore quelques petits dérapages au niveau de son comportement mais ça va beaucoup mieux maintenant.

X avait beaucoup de difficulté de comportement en classe avant. Elle faisait colère sur colère à l'école. Elle était fatiguée en classe. Elle a des difficultés de langage et de prononciation. Elle a vraiment besoin d'orthophonie mais il n'y a pas de place pour l'instant. C'est un réel problème, on bricole. Depuis le placement, elle parle mieux, les colères diminuent mais c'est encore difficile.

X s'accroche à l'école malgré ses difficultés.

Y a progressé à l'école depuis son arrivée chez nous. Pendant le confinement, c'était difficile. Et aussi à l'approche des fêtes ou des grandes vacances, il ne veut plus trop travailler.

X progresse mais tout doucement. Elle a du mal à se concentrer. C'est difficile pour elle. Elle est hyperactive.

Y est arrivé chez nous en classe de CE2, mais avec un niveau CE1 voire CP, il avait beaucoup manqué l'école. A son arrivée, c'était un petit garçon très peureux avec ce qu'il avait vécu chez sa maman. Depuis qu'il est chez nous il a bien évolué, en lecture, en compréhension, ça reste difficile en mathématiques. Il est actuellement en CM1 mais suit des cours de CE2, la maîtresse pense qu'il lui faudra redoubler avant son entrée en sixième pour consolider ses acquis. Elle a fait une demande d'AVS. A la maison Y est très volontaire pour faire son travail scolaire et ne se décourage pas malgré ses difficultés. Sinon, c'est un petit garçon très agréable à vivre.

Annexe K. Discours complémentaires des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement

Les remarques complémentaires formulées par les mères des enfants entrant dans le dispositif de placement

Je ne sais pas trop ce que X fera comme métier plus tard, c'est à elle de choisir. Moi, je n'ai pas choisi, alors je voudrais que elle, elle choisisse lorsque ce sera le moment.

C'est à ma fille de décider de ce qu'elle fera plus tard, ce sera son choix à elle.

Pour le métier qu'ils vont faire plus tard, c'est à eux de choisir, c'est pas à moi d'imaginer pour eux.

C'est aux enfants de choisir ce qu'ils veulent faire plus tard, pas moi. Moi, je les écouterai quand ils me diront.

Je ne sais pas du tout le métier qu'il fera plus tard. Je n'arrive pas à l'imaginer. C'est déjà très difficile en ce moment avec l'école, alors on verra.

Je ne sais pas ce qu'il pourrait faire comme métier plus tard, ce sera à lui de choisir quand ce sera le moment.

Je ne sais pas encore ce qu'elle pourrait faire plus tard comme métier. C'est à elle de choisir.

Ce que X fera plus tard, ce sera son choix, c'est à elle de décider.

C'est à Y de choisir ce qu'il fera plus tard.

C'est à eux de choisir ce qu'ils veulent faire plus tard comme métier, moi, je serai là pour les aider.

Moi, mes parents ne sont pas allés à l'école mais je veux que ma fille aille le plus loin possible.

Je voudrais que Y aille le plus loin possible dans ses études selon ce qu'elle souhaite.

Discours complémentaire des mères des enfants entrant dans le dispositif de placement – Autres remarques

Moi, je veux être présente dans les choix de mon enfant.

Depuis le placement, Y va beaucoup à l'hôpital psychiatrique.

Moi, mes parents ne sont pas allés à l'école mais je veux que ma fille aille le plus loin possible.

Tout va bien.

Mes enfants aiment l'école, je suis contente.

On ne choisit pas toujours le métier qu'on fait.

Le problème n'était pas l'école.

Je n'étais plus à l'aise pour aller aux rendez-vous à l'école, c'était des reproches à chaque fois même si j'expliquais que j'essayais de faire en sorte que Y aille à l'école. Je suis allée au CCAS pour demander de l'aide, j'ai vu des assistantes sociales. Y ne m'obéissait pas. Il avait aussi de mauvaises fréquentations.

C'est pas facile de tout faire en même temps. Même si je pense à mon fils, je dois aussi penser à notre avenir.

Je n'ai pas beaucoup été à l'école, je ne me sentirai pas trop à l'aise pour aider X à faire ses devoirs.

Annexe L. Synthèse des entretiens individuels des jeunes majeurs

Première situation : Entretien avec Manon

Manon est âgée de 20 ans et demi. Elle est en 3^{ème} année de licence STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) à l'université. Elle a été rencontrée au début de l'année universitaire.

Repères chronologiques

Placement à l'âge de 3 mois en famille d'accueil

Accueil en pouponnière

Accueil dans une 2^{ème} famille d'accueil à l'âge de 10 mois. Assistante familiale : Madame T

Histoire

Manon a été placée à l'âge de 3 mois. Il y avait de la violence entre ses parents. Ses parents ont fait un courrier pour indiquer qu'ils l'abandonnaient. Plus tard, son père a repris des contacts avec elle. Il y a eu quelques visites. Il est décédé des suites d'une maladie quand elle était en troisième. Sa mère est décédée, quant à elle, il y a environ 4 ans de cela. Elle se serait faite assassiner. Manon dit l'avoir appris sur internet. Elle n'avait pas vraiment de contact avec ses parents, très peu avec son père et pas du tout avec sa mère.

Elle ne connaît pas la profession de ses parents. Elle sait toutefois que son père avait été postier à un moment. En fait, elle ne connaissait pas beaucoup ses parents. De ce fait, elle dit qu'elle n'a pas ressenti de manque à ce niveau-là. Au décès de son père, cela ne lui a « pas fait beaucoup de chose ». Elle rajoute qu'elle a une demi-sœur et des demi-frères mais elle ne les connaît pas et donc elle n'a pas de contact avec eux.

Elle a toujours été dans la même famille d'accueil et qui l'a soutenue depuis l'âge de 10 mois. C'est ce qui l'a aidée, selon elle. C'est une bonne chose pour elle d'être en famille d'accueil. Elle n'a pas vraiment rencontré de difficultés. « Avant l'âge de 18 ans, ça allait. ».

Elle indique qu'elle sort du dispositif de l'ASE parce que la bourse qu'elle touche à présent est supérieure à ce qu'elle percevait dans le cadre du contrat jeune majeur. En plus, le Conseil départemental n'acceptait pas que son assistante familiale soit payée pendant les week-ends et les vacances scolaires où elle pouvait y aller. « J'ai 550 euros de bourse sur 12 mois, soit 37 euros de plus qu'un contrat jeune majeur. » Elle a une chambre au CROUS. Elle reçoit 112 euros d'APL. Elle paye 137 euros pour sa chambre, l'APL déduite. Pour l'alimentaire, elle consacre 25 euros par semaine. Il y a les repas gratuits au CROUS qu'elle peut prendre durant l'année scolaire. Tout retiré, il lui reste environ 100 euros par mois. Elle doit mettre de côté pour payer son permis de conduire. Elle a gardé tout son argent de poche depuis qu'elle est placée. « Quand on est placé, tous nos besoins sont couverts, on n'a pas besoin d'argent de poche. Moi, je n'ai manqué de rien durant mon placement. Quand j'avais besoin de quelque chose, je l'avais. En plus de cela, j'ai reçu une petite somme de l'assurance vie de mon père. La question financière est un problème quand on est placé. Avant 18 ans, l'ASE nous paye tout. Et à 18 ans, plus rien alors que c'est là où on en a le plus besoin. Avant, on a tout ce qu'on veut et après il faut se justifier de tout. On n'a pas d'info non plus sur tout ce qu'on pourrait avoir. »

A l'âge 18 ans, pour avoir droit au contrat jeune majeur, il fallait qu'elle parte du domicile de son assistante familiale. Madame T est en pré-retraite et arrête progressivement son activité d'assistante familiale. Cela signifie que la chambre qu'elle occupait reste libre et qu'elle peut y aller le week-end et les vacances, d'après elle. Madame T l'accepte même si elle n'est pas payée pour cela. De temps en temps, Madame T aide aussi Manon pour les courses. Lorsque Manon y va le week-end, elle repart parfois avec des courses. Elle dit qu'elle est bien « tombée » chez Madame T et qu'elle a eu de la chance.

Le mari de Madame T était livreur. C'est dur physiquement comme métier, indique-t-elle, mais il était content avec cela. Un des fils de Madame T est aussi livreur. Un autre travaille dans les travaux publics. Elle de bons contacts avec eux, et les voit une fois par semaine environ.

Manon a eu plusieurs référents ASE, certains dont elle a oublié le nom. Elle dit qu'elle n'aimait pas beaucoup demander alors, lorsqu'elle avait besoin de quelque chose, elle passait par son assistante familiale.

Manon dit qu'elle n'a jamais souffert d'être une enfant placée. Elle dit : « J'étais tombée dans de bonnes écoles avec une bonne mentalité. Je suis restée avec les mêmes personnes de la maternelle jusqu'au lycée. Elles connaissaient ma situation depuis toujours et ça n'avait pas d'importance pour elles. Le plus difficile, c'était le passage du lycée à la fac. C'est un très grand changement. »

Les difficultés qu'elle a pu rencontrer, concernait plutôt la longueur des délais de signature des papiers à l'ASE. Elle était sous tutelle.

Elle a passé son BAFA. L'ASE lui a donné une aide pour la première partie. La deuxième partie, c'est elle qui l'a payée seule.

D'après elle, le placement a été bénéfique pour elle. Elle était dans une bonne famille d'accueil. Sa réussite, elle dit qu'elle la doit à Madame T qui a passé des heures à lui faire faire ses devoirs et qui a toujours été là quand elle en avait besoin. « La base, c'est comment la famille d'accueil s'investit dans l'éducation. », précise-t-elle. « Je sais que je n'en serais pas là aujourd'hui s'il n'y avait pas eu Madame T et mes amis. », ajoute-t-elle.

Scolarité

Manon dit qu'elle est satisfaite de son parcours scolaire. Concernant sa façon de voir l'avenir, elle dit : « Pour après, si ça va avec la fac, c'est bien, et si ça ne va pas, alors tant pis mais il y aura autre chose. »

Fin CM2, elle dit qu'elle avait environ 16 de moyenne. En 3ème, elle a eu son brevet avec 14 de moyenne. Elle a eu son bac S avec 10 de moyenne. Elle le justifie en disant : « Quand ça ne va pas avec un prof, ça se ressent et ça n'allait pas avec un prof d'une matière dominante. » En première année de licence, elle avait 10 à 11 de moyenne. Elle a eu du mal à l'université, indique-t-elle, « car à la fac on n'est plus suivi comme au lycée. Il faut se débrouiller. »

Elle parle de ses choix d'orientation. Pour ceux-ci, tout d'abord les profs lui donnaient leur point de vue en se basant sur sa moyenne. Ensuite, c'est elle qui donnait son avis. Ensuite, Madame T et elle, en discutaient et Madame T suivait son avis.

Elle était partie un moment donné en gendarmerie. Cela ne lui avait pas plu, de ce fait, elle est retournée à la fac. Madame T ne l'a jamais empêchée de faire ses choix.

A la fac, elle peut aussi récupérer du matériel d'autres étudiants car ça coûte très cher, indique-t-elle. Elle a pu récupérer des livres, du matériel de sport. On lui a aussi prêté « des choses » comme le kimono pour le judo. Mais en général, elle essaie de se débrouiller avec ce qu'elle a, dit-elle. D'après elle, elle peut compter sur ses amis à la fac même s'ils changent tous les ans.

Son projet après la licence est de faire un Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) pour être prof de sport. Elle dit qu'elle voudrait aller le plus loin possible.

Pour elle, tous les enfants ne réussissent pas à l'école car il y a des personnes qui sont faites pour les études et d'autres non. Il y a assez de classes pour que chacun y trouve son compte, dit-elle. Après, il y a aussi le suivi. Il y

en a qui ont besoin d'être suivis et d'autres non. Après, c'est aussi la volonté de la personne, si elle veut s'en sortir ou pas.

Deuxième situation : Entretien avec Erwan

Erwan est âgé de 19 ans. Il est en première année de BTS Management des unités commerciales. Il est actuellement hébergé en logement semi-autonome.

Repères chronologiques

Un vécu dans trois départements et régions différents (Centre, Sud et Est de la France)

Placement à l'âge de 4 ans

Famille d'accueil. Assistante familiale : Madame R

Deuxième famille d'accueil dans un autre département distant de 200 km pour un rapprochement du domicile de sa mère qui a déménagé, à l'âge de 11 ans. Assistante familiale : Madame T

Troisième famille d'accueil, à l'âge de 16 ans. Assistante familiale : Madame L

Logement en semi-autonomie, géré par une MECS, à l'âge de 17 ans

Histoire

Erwan raconte son histoire : « Nous avons beaucoup bougé. Je suis né à O⁵, on est allé à A⁶, ensuite dans la M⁷. J'ai été placé vers l'âge de 4 ans dans une famille d'accueil. Ma mère ne s'occupait pas de moi, ne me suivait pas. Cela ne se passait pas bien non plus avec son mari de l'époque. On ne me nourrissait pas assez. Ma sœur aussi a été placée. Quand j'avais 11 ans, je suis parti dans une autre famille d'accueil dans un autre département⁸ pour renouer les liens avec ma mère, mais ça n'a servi à rien. Je n'ai plus de contact avec ma mère depuis l'âge de 13 ans. Les contacts ont duré deux ans, tous les week-ends. Mais il ne se passait rien. J'étais pas à l'aise. C'est moi qui ai demandé à ne plus y aller. »

La mère d'Erwan avait toujours l'autorité parentale mais le Conseil départemental a demandé la délégation de signature étant donné que sa mère ne répondait plus aux sollicitations. Erwan a très mal vécu son départ du domicile de sa première famille d'accueil. Il continue à garder des contacts avec sa première assistante familiale, Madame R. Dans sa deuxième famille d'accueil, la situation était difficile. Ils ne se parlaient pas. L'hébergement a duré 5 ans. Erwan explique qu'il a supporté parce qu'il était bien dans son collège et qu'il ne voulait pas changer. Ensuite, il est parti dans une autre famille d'accueil quand il était âgé de 16 ans. Il dit : « A un moment, j'en avais marre des familles d'accueil. Depuis que j'étais parti de ma première famille d'accueil, j'avais l'impression que plus rien n'allait. »

Ensuite, à l'âge de 17 ans, il a été réorienté dans son logement « pour laisser la place aux plus petits », dit-il et ajoute : « Je le sais parce que j'ai demandé pourquoi je devais partir sinon, on ne me l'aurait pas dit. On m'a alors expliqué que je me débrouillais bien et que je pouvais partir. Ça me choque mais je ne peux rien y faire. » Malgré cela, il dit que l'assistante familiale était gentille mais il n'y a pas eu non plus beaucoup d'attachement en moins de deux ans. Il dit qu'au début, il n'aimait pas la semi-autonomie, que cela ne lui plaisait pas. Il partageait le logement avec 3 autres jeunes. Chacun avait sa chambre. La cuisine et les sanitaires étaient en commun et un

⁵ Dans le centre de la France

⁶ Ville distante de 700 km

⁷ A 800 km de distance

⁸ A 200 km de distance

éducateur passait de temps en temps pour savoir si tout se passait bien. Aujourd'hui, il est dans un studio et indique que cela se passe mieux et que l'éducateur passe toujours de temps en temps.

Au début, il avait peur du financier. Il touche 555 euros de bourse sur 12 mois pour son école. Son logement coûte 350 euros par mois, il paye de 201 euros, l'APL déduite. Ses courses pour la semaine coûtent entre 10 à 15 euros. Au total, par mois il prend 50 euros pour la nourriture. Il ne mange pas à la cantine de son école. Il dit qu'il préfère manger en ville car c'est moins cher. Il faut essayer de tout faire tenir là-dedans, dit-il mais ajoute qu'il n'a pas l'impression de se priver. En ce moment, il paye son permis, ce qui reviendrait au total pour le permis et le code à 900 euros s'il ne les repasse pas. Il a eu son code il y a deux semaines. Il commence les leçons de conduite. Avec la bourse qu'il vient de commencer à toucher, il n'a plus droit au contrat jeune majeur. « C'est soit l'un, soit l'autre. Si j'ai le contrat jeune majeur, je n'ai pas droit à la bourse. », indique-t-il.

Portant un regard sur son parcours en placement ASE, il dit qu'il aurait aimé avoir plus d'aide pour remplir les papiers, ceux de l'école et ajoute : « Parfois c'est pas facile, pas facile de comprendre quelque chose là-dedans ». Il pense aussi qu'il n'a pas reçu suffisamment d'aide de manière générale. Il aurait aimé qu'on le pousse un peu plus à l'école, qu'on le suive davantage. Finalement, il a eu l'impression de se débrouiller seul. Il dit qu'il a des capacités mais qui ne sont pas exploitées. Au bac, il a eu 12 ou 13 de moyenne. Au brevet aussi, il a eu entre 12 et 13 de moyenne. Il dit qu'il pouvait plus mais qu'il n'a pas été soutenu. Toutes ces années, il se raccrochait à ce que lui avait dit sa première famille d'accueil, ce que Madame R lui avait dit.

Sa première famille d'accueil l'avait beaucoup aidé. Madame R lui avait dit de ne pas finir comme sa mère sans travail et sans diplôme. Madame R et son mari, qui était aussi assistant familial, l'accompagnaient pour les devoirs. Malgré le changement de famille d'accueil, il avait gardé cette valeur de l'école et du travail qu'ils lui ont appris. Tout le temps, il pensait à ça, à chaque fois qu'il changeait de lieu d'accueil, il pensait à ce qu'ils lui avaient appris.

Le moment le plus marquant de sa vie qui a été une grande souffrance pour lui, a été de partir de sa première famille d'accueil et de déménager loin de chez eux. Après ça, les choses n'ont plus jamais été pareilles, dit-il. Après, il essaie de faire au mieux mais parfois, il y repense. « Mais c'est la vie, je dois faire avec. », ajoute-t-il. L'année dernière, sa famille d'accueil était venue dans le département. Ils se sont vus. Il aimerait bien y aller mais il ne sait pas comment s'y rendre. Il dit que le train revient cher et qu'avec son BTS, c'est difficile au niveau de son emploi du temps. La semaine dernière, il a eu sa famille d'accueil au téléphone et ils ont parlé de se revoir.

Les raisons du placement

Il redoublé sa grande section de maternelle. A l'école, sa mère qui ne l'aidait pas à faire ses devoirs, « ni le Monsieur avec qui elle était mariée », dit-il.

Sa mère ne travaillait pas. Son père, il ne le connaît pas, sa mère évitait le sujet. « Le Monsieur avec qui elle était » n'était pas un soutien pour lui. Il dit qu'il y a eu de la maltraitance physique de ce Monsieur sur lui et que sa mère ne l'a pas empêchée. Il y a eu un procès. Ce Monsieur a été reconnu coupable et il a dû payer pour dédommager Erwan. Aujourd'hui, il dit qu'il arrive à en parler et de mettre de côté cette maltraitance. Il dit qu'il ne pense pas que cette maltraitance a eu des répercussions sur ses résultats scolaires mais des répercussions dans ses relations aux autres. Il indique qu'aujourd'hui il n'arrive pas à faire confiance aux autres. Il n'a pas de petite copine et dit que ce n'est pas primordial.

Sur qui il peut compter aujourd'hui ? « Sur ma première famille d'accueil. » dit-il sans hésitation. Il indique qu'il se sent bien et mal, qu'il n'est pas satisfait de sa vie, qu'il aurait voulu être comme tout le monde, avoir une famille et tout. Il n'a plus de contact avec sa sœur. Les visites avec elle n'ont pas duré. Il n'aimait pas et il a demandé à arrêter.

Il pense que le placement est une bonne chose selon les situations. Dans certaines situations c'est préférable.

Scolarité

Il dit qu'il est satisfait de son parcours scolaire. Il pense que s'il était resté chez sa mère, il ne serait pas allé jusqu'au BTS et peut-être même pas au bac. Il a eu son bac pro gestion des administrations avec mention assez bien avec environ 13 de moyenne. En ce moment, il a 10,91 de moyenne en ne travaillant pas trop, dit-il. (Il sourit) Il dit qu'il ne sait pas vraiment ce qu'il veut faire comme métier. Après son BTS, il voudrait faire une licence mais il faut qu'il se renseigne. Au collège, on le regardait différemment parce qu'il était placé. C'étaient des regards négatifs, pas bienveillants. Mais il passait au-dessus. Au début, cela le touchait mais plus après. Pour lui, les professeurs étaient pareils avec tous les enfants et parfois même, les professeurs les aidaient plus quand ils savaient qu'ils étaient placés.

Il pense que les enfants placés ne réussissent pas tous à l'école à cause de leur vécu, de leur passé avant et aussi à cause de l'accompagnement dans le placement. Il dit que si on ne les motive pas, ils ne vont pas réussir à se motiver eux-mêmes.

Troisième situation : Entretien avec Camille

Camille est âgée de 20 ans. Elle est en première année de prépa. Elle est actuellement accueillie en famille d'accueil, en préparation d'un logement autonome.

Chronologie

Placement à l'âge de 5 ans. Puis, 1^{ère} famille d'accueil, Madame C. Ensuite, Réorientation en MECS suivie d'une 2^{ème} famille d'accueil à l'âge de 7 ans, Madame Y. Enfin, une 3^{ème} famille d'accueil à l'âge de 15 ans Madame J.

Histoire

Camille été placée à l'âge de cinq ans avec son frère dans une première famille d'accueil pendant presque un an. Ensuite, ils ont été quelque temps en MECS. Elle ne sait pas pourquoi ils ont été réorientés. Ensuite, ils sont allés dans une deuxième famille d'accueil, elle avait alors 7 ans. Dans cette deuxième famille d'accueil, au début tout se passait bien. C'était une famille aisée. Elle vivait sa vie d'enfant, dit-elle. Puis, au fur et à mesure, ça commençait à aller mal. Le comportement de son frère est devenu compliqué et elle voyait aussi « certaines choses ». Sa famille d'accueil, Madame Y et son mari, buvaient et avec son vécu, elle avait peur. Ensuite, il y a eu les faits révélés, les maltraitances qu'elle a subies. Elle était déjà placée. Elle avait des droits de visite au domicile de ses parents. Le jour de son anniversaire, à l'âge de 7 ans, il y a eu les maltraitances. Elle n'avait rien dit lorsque ça s'était passé, son frère, qui était présent, non plus n'a rien dit. « C'était comme si j'avais oublié. », dit-elle. Parfois elle ne voulait pas aller chez ses parents mais on lui disait d'y aller. Elle dit qu'il y avait un droit d'hébergement et qu'elle devait y aller. Au début, elle en voulait à tout le monde, à Madame Y de l'y emmener. Elle en voulait aussi à elle-même. Ses parents ont reconnu les faits. Ils ont été jugés mais ont été reconnus irresponsables au vu de leur maladie. Ça a été très difficile pour elle. A ce moment-là, elle avait besoin de plus d'encadrement et d'aide, indique-t-elle. Le comportement de son frère était devenu tellement compliqué qu'il a été réorienté. Elle avait autour de 14 ans. Au départ de son frère, elle dit qu'elle était sûre que Madame Y a été dépressive. Madame Y s'est renfermée sur elle-même.

Les raisons du placement

Ce que qu'elle a compris des raisons de son placement ? Sa mère avait une pathologie et son père était alcoolique. Il y avait des négligences pour son frère et elle. Ses parents n'avaient pas les moyens de les nourrir, elle était en sous-nutrition, elle était malade tout le temps, elle avait beaucoup d'encoprésie, elle avait de l'absentéisme scolaire, elle avait un retard de développement psychologique. Ses parents ne lui mettaient pas les bonnes chaussures, elle était tout le temps en claquettes, ses jambes se sont mal développées. Elle ajoute : « C'est de travers au niveau de mes genoux et on ne peut plus corriger maintenant. »

Ses parents ne travaillent pas. Elle sait que son père a été expert-comptable avant. Les difficultés ont commencé quand il a rencontré sa mère. Sa mère aussi a travaillé à une période mais plus maintenant. Elle était à l'ESAT.⁹

Elle n'a plus de contact avec ses parents depuis l'âge de 15 ans, à sa demande. Le déclic pour elle, cela a été lorsqu'on a arrêté les contacts avec ses parents. Mais avant cela, elle voulait les voir et fuguait aussi pour les voir. C'était compliqué entre l'envie de les voir et de ne plus les voir, dit-elle.

Aujourd'hui, elle est satisfaite de son accueil. « Madame J est une perle rare. », indique-t-elle. Elle l'a accueillie comme elle était. C'est sa deuxième famille. Elle ne l'a pas jugée. C'est l'accueil qu'il lui fallait, précise-t-elle. Madame J prenait des initiatives. Du début du placement, elle a toujours essayé de trouver des solutions. Elle la poussait à prendre des initiatives, à aller se faire des amis. Avant, chez Madame Y, elle était « comprimée » sur elle-même, elle n'avait pas le droit de sortir. Madame J, elle, l'incitait à sortir et à se faire des copines. Les valeurs étaient aussi différentes chez Madame Y et chez Madame J. Chez Madame Y, « il y avait genre deux pantalons dans l'armoire, 2 pantalons de marque, ça faisait bien dehors. », dit-elle. Chez Madame J, on allait chez V¹⁰, les vêtements étaient moins chers, on avait du choix et on pouvait en prendre plus.

Le mari de Madame J ne travaille plus. Avant, il avait travaillé dans une usine.

Pour elle, tous les enfants placés ne réussissent pas tous à l'école parce qu'il y a un mauvais encadrement, la famille d'accueil ne prend pas forcément bien en charge. Les besoins de l'enfant ne sont pas forcément bien pris en compte. Le vécu de l'enfant n'est pas forcément pris en charge également. Plus l'enfant a confiance en lui, plus il aura envie d'avancer.

Ce qui l'a aidée c'est l'équithérapie. « C'était pas gagné pour avoir cette activité car ça coûtait cher. », dit-elle. Il a fallu beaucoup insister et faire des attestations, beaucoup pour dire que c'était nécessaire et qu'elle en avait vraiment besoin. Finalement, c'est passé et l'ASE a accepté.

Elle se rend compte qu'elle a eu plus de choses que certains autres enfants de l'ASE comme les loisirs : piscine, gymnastique, équitation. Elle a eu également un suivi psychologique pendant plusieurs années (6 années). C'est un ensemble de personnes qui l'ont aidée, reconnaît-elle.

Le mental qu'elle a maintenant, elle ne l'a pas eu toute seule, il y a eu plein de personnes autour d'elle : Madame A (psychologue au CMP), Monsieur R (pédopsychiatre au CMP), Madame B (psychologue à l'ASE), sa référente à l'ASE, Madame J.

Parlant des décisions qui l'ont concernée, par exemple, pour les loisirs, elle dit qu'elle regrette le manque de communication entre les différents membres de l'équipe de l'ASE tenant parfois des propos contradictoires. Parfois,

⁹ Etablissement et service d'aide par le travail.

¹⁰ Chaîne de magasins de grande distribution à prix peu élevés

un dit quelque chose, puis un autre dit autre chose. Au final, on ne sait plus trop qui croire. Et donc au final, tant que c'est pas fait, rien n'est sûr.

Ce qui était compliqué pour elle, c'est qu'à l'école elle subissait le harcèlement et qu'en plus, ça n'allait pas avec sa famille d'accueil. Elle avait demandé à changer de famille d'accueil. Elle ne s'acceptait pas physiquement non plus. A une période, elle fumait des substances illégales. Elle se posait la question : « Est-ce que je ne ressemble pas à mes parents ? » C'était difficile à l'adolescence, dit-elle. Dans sa famille d'accueil, chez Madame Y, on l'appelait « la blondasse ». On la rabaisait. Elle avait peur pour pas mal de choses, dit-elle.

Le harcèlement en classe de 4^{ème}, c'étaient les insultes, « la grosse, la dégueulasse », les insultes¹¹ de relations sexuelles avec son père, des insultes à caractère sexuel à l'encontre de ses parents sans manquer de lui rappeler sa ressemblance avec ses parents. « C'était encore plus dur qu'il y avait des choses qui étaient vraies. », ajoute-t-elle. C'est parce qu'une fois, certains élèves l'avaient vue en ville avec ses parents. Lors d'une visite autorisée, on était allé faire un tour en ville.

Le harcèlement, c'est aussi une fois où on l'a enfermée dans les toilettes pendant 4 heures. Elle a crié, elle a hurlé mais on ne l'entendait pas. C'est l'agent d'entretien qui l'avait retrouvée en venant faire le ménage. Elle a été reçue par la CPE. En l'absence d'identification des auteurs, la réponse du collège a été de proposer une intervention dans la classe concernant le harcèlement à l'école. Cela n'a servi à rien, les élèves s'ennuyaient en classe, ils n'écoutaient pas. Elle se doutait de qui avait bien pu faire cela mais elle ne pouvait pas le prouver.

Elle avait l'impression d'être regardée différemment à l'école du fait d'être une enfant placée. Elle était rejetée par les filles. Tout de suite quand on voit famille d'accueil, on est des « cas soc' ». Les professeurs aussi. C'est la première fois qu'on l'a traitée de « cas soc' ». Elle était arrivée en retard et le professeur l'a traitée de « cas soc' » devant toute la classe. Elle s'en souvient encore.

Pour les loisirs, c'est aussi compliqué. Elle a fait de la gym. « Quand on sait que tu viens d'une famille d'accueil, t'es tout le temps pris en dernier. On te dit d'attendre mais pas aux autres. », indique-t-elle. Il y a aussi des sports où elle a été refusée, comme par exemple la danse. On lui a dit qu'il n'y avait plus de place alors qu'elle a des copines qui avaient fait la demande deux jours après elle au même endroit et elles ont été acceptées. Elle avait alors compris : « Quand tu es placé, ce n'est pas la même chose. » A l'école aussi, elle a été refusée à des activités facultatives qui étaient proposées par des professeurs.

Elle a décroché scolairement. Elle n'était pas bien. Il y avait les absences. Elle n'avait vraiment pas la tête à l'école. Ce qui l'a aidée c'est la MFR (Maison Rurale Familiale). La famille qu'elle n'a pas eue, elle l'a retrouvée à la MFR. » On ne retrouve pas une classe mais une famille. », dit-elle.

Elle a eu son brevet des collèges à deux reprises. La première fois avec 10,02 de moyenne au collège de X (collège public). La deuxième fois avec 17 de moyenne à la MFR. Elle dit que c'est étonnant qu'on lui ait donné le brevet la première fois car elle avait 78 % d'absence sur l'année alors qu'avec 19 % d'absence, on n'aurait pas dû le lui donner, elle n'aurait pas dû passer le brevet. Elle n'allait vraiment pas bien à cette période. Elle est arrivée dans sa deuxième famille d'accueil vers la fin de sa première année de 3^{ème}. C'est Madame J (assistante familiale) qui lui a parlé de la MFR. Elle, elle avait une mauvaise représentation de la MFR à cette période, dit-elle. Pour elle, c'était un niveau en dessous et c'était de l'agricole. Finalement, elle a voulu faire confiance à Madame J. Elle dit qu'elle s'est remise en cause. On lui a dit qu'elle ne réussirait pas en cycle général. Elle est donc partie en MFR. Les professeurs, ce ne sont pas des professeurs, ce sont des formateurs. Elle s'y sentait bien. Elle a fait sa deuxième

¹¹ Particulièrement crues

année de 3ème où elle a obtenu 17 de moyenne au brevet. Puis, elle a fait sa seconde, suivie de la classe de 1ère. Sur l'année de première, elle a obtenu son BEP sanitaire et social, validé en contrôle continu avec un examen en candidat libre à la fin de l'année. Ensuite, elle a fait sa terminale, bac pro SAPAT (services aux personnes et aux territoires) qu'elle a obtenu avec 14 de moyenne. Suite à cela, elle a fait des démarches sur Parcoursup pour intégrer une école d'infirmières. Elle avait été reçue dans un établissement dans le département voisin à une cinquantaine de kilomètres. Le problème c'est qu'il y a eu un problème informatique et qu'elle n'a pas reçu le dossier à compléter. Ne le sachant pas et n'ayant pas eu le courrier, elle ne l'a donc pas retourné à la date limite de retour des dossiers. De ce fait, elle perdu sa place qui a été réattribuée. L'ayant appris par la suite, elle les a contactés. On lui a bien fait comprendre qu'elle pouvait toujours porter plainte mais qu'étant donné qu'il n'y a plus de place, cela ne changerait rien et qu'elle ne serait pas prise. Grosse déception ! Quelques temps plus tard, elle a appris qu'elle avait été acceptée pour une prépa à l'école d'infirmières dans le département. Cette prépa, relevant du privé, et coûte 1700 euros l'année, sans compter le logement. Il a fallu beaucoup batailler avec l'ASE pour faire accepter son projet. Grosse frayeur que cela ne passe pas. Que faire alors ? L'idée est qu'il fallait trouver quelque chose avec l'échéance de la fin de la mesure ASE à l'âge de 21 ans. Quand quelques jours plus tard, elle reçoit une réponse positive pour une école d'infirmières en région parisienne. C'est la grande joie, suivie de la grande déception lorsqu'elle apprend que l'année coûte environ 7000 euros, sans possibilité d'obtenir de bourse puisque ne résidant pas dans la région, et sans compter le logement sur place. La réponse de l'ASE est sans appel, elle ne financera pas, d'une part parce que le coût est trop élevé et d'autre part parce que ce serait commencer une formation sans garantie de financement pour les deux autres années suivantes puisqu'elle aurait atteint ses 21 ans. Retour au projet de la prépa avec l'obligation de tenter l'école d'aide-soignante même si cela ne l'intéresse pas. La prépa coûte 1700 euros l'année. C'est l'ASE qui a payé. Ses parents n'auraient pas pu, lors des visites antérieures, ils demandaient même à ce que l'ASE leur paye le ticket de bus pour s'y rendre. L'idée est qu'elle ait au moins quelque chose le plus rapidement possible. Le problème est qu'elle fait son année de prépa. A la fin de celle-ci, il ne lui restera plus que 4 mois avant d'atteindre ses 21 ans. A 21 ans, l'ASE n'interviendra plus, c'est sûr. Alors, si elle n'a rien, ce sera très compliqué.

Elle se dit alors que si elle avait été mieux encadrée dès le début, elle aurait fait ce qu'elle voulait vraiment car elle en avait les capacités, c'est-à-dire la terminale S et que cela aurait plus facile pour elle aujourd'hui. A Parcoursup, ils privilégient les terminales S et ES. Cela facilite pour la suite. Elle dit alors qu'elle ne se serait peut-être pas contentée d'infirmière. Elle aurait aimé monter en grade comme le métier de médecin et prouver qu'elle n'était pas « une bonne à rien ». Mais quand elle est allée à la MFR, elle a compris que ce ne serait pas possible. Si elle avait voulu être médecin, il aurait fallu qu'elle s'y prenne plus tôt.

Aujourd'hui, son projet est d'aller le plus loin possible dans ses études. Après l'école d'infirmières, elle voudrait faire une mention anesthésiste complémentaire. Mais au final, elle voudrait faire infirmière en libéral mais pour cela, il faudrait qu'elle exerce cinq années en milieu hospitalier auparavant. C'est obligatoire pour pouvoir s'installer à son compte, dit-elle.

Elle a aussi envie de gagner sa vie le plus vite possible. Elle dit qu'heureusement son copain est là et qu'il lui a dit qu'il pourrait l'épauler. Elle a envie de s'installer avec lui. Elle n'a pas peur de s'installer avec lui. « Il est mature, fort intellectuellement. », dit-elle.

La MFR lui a fait passer la première partie de son BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur). La deuxième partie, c'est elle qui l'a payée. Madame J a avancé l'argent, puis elle l'a remboursée avec l'argent qu'elle a gagné avec sa semaine de travail. Ayant obtenu le BAFA, elle a pu avoir de temps en temps quelques jours de travail dans des centres de loisirs, proches du domicile de Madame J.

Elle est satisfaite de son parcours. Elle dit qu'elle est fière d'avoir traversé ces difficultés scolaires pour obtenir ce qu'elle a maintenant. Elle est fière de montrer son parcours scolaire, ce qu'elle avait avant et ce qu'elle a aujourd'hui. Elle dit que grâce à son mental et à sa façon de fonctionner, elle a pu avoir tout ce qu'elle a et elle en est fière. Elle n'a plus honte de dire ce qu'elle était avant, et ajoute : « Un jour, je serai fière d'en parler à mes enfants. »

Elle dit qu'une fois qu'on a réussi à surmonter ce qu'elle a surmonté, elle se dit qu'elle est capable de tout surmonter. Elle est fière de son parcours scolaire. Concernant les choix d'orientation scolaire, elle n'aurait pas été contre le bac S mais elle ne regrette pas la MFR et la famille qu'elle a eue là-bas pendant 3 ans. « J'ai tellement vécu en 3 ans à l'internat là-bas ! », dit-elle. L'internat, c'était son choix.

Elle pense que le placement a été une bonne chose pour elle. Sans le placement, elle n'aurait peut-être pas été de ce monde, elle s'en rend compte car il y avait des choses graves qui se passaient dans sa famille avant, selon elle. Sans ce vécu-là, elle dit qu'elle ne serait pas la personne qu'elle est aujourd'hui.

Après le placement, elle sait qu'elle peut avoir le soutien de Madame J, de l'ASE et maintenant de son copain. D'après elle, son copain a un peu le même vécu qu'elle. Son père est alcoolique. Il a subi le harcèlement à l'école. Il a eu une enfance très compliquée.

Les événements qui l'ont le plus bouleversée ? La première fois, c'était quand elle avait révélé les maltraitances de son enfance. Elle avait 12 ans au moment des révélations, mais les faits s'étaient déroulés avant quand elle avait 7 ans. Les révélations l'ont d'une part libérée mais d'un autre côté l'a mise en danger. « Après ça, ça n'a jamais plus été pareil. »

La deuxième fois, c'était quand elle avait fait sa grosse TS¹², il y a 6 ans de cela (à l'âge de 14 ans). Elle en avait fait déjà plusieurs mais là c'était une grosse. Elle avait pris une grosse dose de d. et d'a.¹³, « c'était comme une overdose ». Elle a été dans le coma pendant deux jours. Elle entendait les autres parler. Elle entendait mais elle ne pouvait pas parler. C'était la pire des souffrances qu'elle avait ressentie. « La souffrance psychologique c'est la pire de toute. », dit-elle. Et elle s'était réveillée. C'est l'animatrice de l'hôpital qui l'a beaucoup aidée. Elle a su trouver les mots. Et elle a décidé de s'en sortir. Elle termine : « J'aurais pu y rester. C'était très grave. »

¹² Tentative de suicide

¹³ Médicaments

Annexe M. Représentations d'une scolarité réussie

Représentations d'une scolarité réussie

Représentation d'une scolarité réussie selon les parents des jeunes de 15 – 17 ans

Avoir un diplôme et un métier
Bien travailler en classe, faire les devoirs à la maison, choisir son métier
Avoir son diplôme
On apprend plein de choses
Réussir à faire le travail que l'on aime
Pour faire un métier dans la vie
Pouvoir trouver un travail plus facilement
Avoir un diplôme, trouver du travail
Aller à l'école sans stress et sans violence
Faire toutes les étapes de l'école convenablement
Trouver un emploi car c'est dur en ce moment
Avoir été réceptif à tout ce qui a été enseigné
Bien travailler en classe
C'est d'avoir des diplômes et du travail
Obtenir son diplôme, c'est ça la réussite
Avoir un diplôme et un métier
Avoir un diplôme car pas facile d'avoir un travail
Sans diplôme, on n'a rien
Faire du mieux qu'on peut avec ce qu'on a
Le diplôme c'est la clé
Bien faire son travail, écouter
Terminer ses études et avoir un diplôme
Suivre son parcours scolaire sans incident et avoir son diplôme
Suivre en classe et avoir son diplôme
Suivre ses études et travailler
Avoir un diplôme et travailler
Travailler en classe et avoir le diplôme qu'on veut

Représentation d'une scolarité réussie selon les jeunes de 15 – 17 ans

Avoir le plus de diplôme pour avoir le choix de travailler dans ce qu'on aime
On apprend tout ce qu'on a besoin. De bonnes notes mais surtout faire quelque chose qui nous plaît
C'est genre t'as ton bac avec mention très bien
Pour trouver un travail plus tard
C'est de progresser au mieux pour l'avenir
Avoir de bons résultats à l'école
Bien travailler
Avoir de bonnes notes et suivre en classe. Arriver à se concentrer mais je n'y arrive pas
Avoir un diplôme et avoir le métier qu'on a toujours voulu faire

Avoir un diplôme et un métier qui nous plaît
Bien travailler, avoir de bonnes notes
Avoir fait de bonnes études pour avoir un métier
Quand tu as eu des bonnes notes, un bon bulletin et un diplôme
Une scolarité est réussie selon ce que l'on veut faire
Avoir réussi ses études ainsi que les diplômes qu'on voudrait pour faire le métier voulu
Réussir son diplôme pour sa vie future
Bonnes notes, ne pas redoubler
Avoir son diplôme à la fin de ses études et ensuite signer un CDI
Lorsque l'on arrive à faire la formation qui mènera au métier que l'on aime
Avoir de bonnes notes et avoir mon CAP
Avoir un diplôme pour faire un métier
Réussir ce que l'on entreprend
Avoir un ou des diplômes et avoir un métier qu'on aime faire
Un diplôme en poche (bac...), Objectif atteint ensuite niveau études supérieures, début de métier en cours
Bien travailler en cours et d'avoir un bon comportement
Faire ce qu'on a voulu faire, travailler dans le métier qu'on veut plus tard
Avoir de bonnes notes et un diplôme
Avoir de bonnes notes et réussir son année scolaire
Avoir son brevet, son bac et son métier
Avoir un diplôme pour avoir un métier
Avoir un ou deux diplômes dans les mains
Avoir le diplôme que l'on voudrait avoir
Avoir de bonnes notes et avoir fait de belles études
Avoir son brevet + le bac
Avoir suivi toutes les études et avoir un métier
Trouver le type d'étude qu'on aime afin de trouver un métier qui nous correspond
Avoir une bonne moyenne
De bonnes études qui amèneront à un bon métier
Avoir de bonnes notes, bonne relation avec les personnes de l'école
Etre régulier dans ses résultats
Apprendre pour avancer dans la vie
Etre bon partout, suivre les études, avoir un diplôme
Avoir de bons résultats pour avoir un bon métier
Avoir un diplôme pour travailler et être embauché
Avoir ses diplômes et être au-dessus de la moyenne
Obtenir les diplômes que nous travaillons
Une période de vie excellente
Diplôme - boulot
Avoir son bac général, aller dans un lycée normal et avec le bac général, faire un bac +2
Avoir un travail qui plaît dans la vie d'adulte
Réussir à avoir le métier que l'on aime
De pouvoir trouver un métier à la fin
Aller plus loin dans ce qu'on voudrait faire
Sortir avec le diplôme que l'on veut

Avoir eu tous les diplômes
Avoir les diplômes qu'il faut pour avoir le métier qui nous plaît
C'est un atout
Réussir de subvenir aux besoins de sa famille
Travailler pour avoir un métier
De bonnes notes, un diplôme
Ecouter à l'école, faire les études que l'on veut
C'est lorsqu'on va en cours, on est intéressé, on ne fait pas ça parce qu'on est obligé. C'est aussi que tu te fixes un but et qu'à la fin de l'année, le but est atteint
Avoir des diplômes, avoir de bons résultats, tout ça ça servira pour plus tard
Quand on fait le métier qui nous plaît
D'avoir mon bac et ensuite de faire un BTS pour choisir un métier qui me correspond
Un bon bulletin à la fin de chaque trimestre et un diplôme à la fin des cycles
Ne sais pas (X2)
NR (X2)

Représentations d'une scolarité réussie selon les assistants familiaux

Obtenir un diplôme pour trouver du travail
Une scolarité qui a bien progressé, un enfant qui sait lire et écrire, qui connaît l'orthographe et la conjugaison et qui se dirige vers une voie professionnelle qui lui plaît
Si l'enfant est en accord avec ses ambitions et résultats pour un avenir professionnel serein
Un enfant épanoui et heureux d'aller à l'école
Lorsque les différents diplômes ont été obtenus
De bons résultats scolaires
Quand l'enfant peut être fier de dire : "ça, moi je connais", et ce malgré les difficultés physiques ou intellectuelles qu'il rencontre
Que l'enfant ait un métier qui l'intéresse dans la vie
Lorsque le choix d'étude convient à l'enfant, mais aussi un bon choix d'établissement et une intégration avec les autres. Les résultats scolaires ne doivent pas nécessairement être excellents
Travaille correctement et de bons résultats scolaires
De savoir écrire, s'exprimer, d'aller devant les gens sans problème de communication, de pouvoir travailler
Apprendre à écouter en cours est déjà un acquis supplémentaire pour apprendre les leçons
Avoir atteint le niveau des études
Avoir au minimum le bac
Sortir de l'école et avoir le choix d'un métier. Apprendre à lire, écrire et compter
Quand le jeune trouve du travail dans ce qu'il aime et se sente bien dans son activité
Sanctionnée par un diplôme nous permettant d'exercer un métier qui nous plaît
Etre bien encadré, de bons enseignants, l'accompagnement de la FA pour l'enfant, l'épanouissement personnel
Réussir, bonnes notes, apprendre à lire, écrire et compter
Un enfant qui s'épanouit en apprenant des choses nouvelles et qui a plaisir à montrer ce qu'il a compris. Réussir ses devoirs. Il faut tenir compte des différences de capacités des enfants
L'obtention d'un diplôme, peu importe lequel du moment qu'il permet d'accéder au monde du travail
Une scolarité épanouie avec des amis et du plaisir à aller à l'école
Quand l'enfant atteint ce qu'il veut

L'apprentissage, la persévérance, l'éducation, le respect des autres et de soi-même, des atouts indispensables pour une scolarité réussie

Avoir un métier que l'on a choisi

Que l'enfant puisse réaliser le métier dont il rêve

Une bonne compréhension dans l'ensemble des matières

Travail en poche

Se sentir bien à l'école, faire de son mieux, être à l'aise avec les autres, ce qui permet de faire le choix d'un métier que l'on aime. Pour cela, il faut orienter l'enfant au mieux selon son niveau scolaire

Aimer aller à l'école

Un enfant épanoui

Un emploi

Etre épanoui dans son établissement et dans ses études

Avoir des diplômes et faire un métier que l'on aime

Quand l'enfant fait de son mieux en fonction de ses capacités

Aller au bout de ses objectifs malgré les difficultés afin d'acquérir les diplômes spécifiques pour se lancer dans le monde du travail

Quand l'enfant a compris ce que l'enseignant lui a appris et sait s'en servir

Trouver sa place dans la société et faire un métier qui vous corresponde le plus possible

Rentrer dans le moule type de l'Education Nationale

Faire des études que l'on aime

Ne pas avoir subi d'humiliation et avoir été encouragé malgré les difficultés

Que l'enfant s'épanouisse dans ce qu'il fait et apprend à l'école

Une scolarité réussie amène à un métier qui convient à la personne

Quand l'enfant comprend et fait ce qu'il a envie comme métier. Réussir sa vie

Un épanouissement au sein de la structure, des connaissances

Avoir un avenir

Avoir acquis les fondamentaux (lire, écrire, calcul) et une bonne culture générale. Etre épanoui dans le cursus choisi. Une orientation réussie est quand cela débouche sur un métier

Prendre le plaisir d'apprendre

Aimer apprendre, être curieux, se poser des questions, faire ce que l'on aime et en faire son métier

Etre heureux d'apprendre et montrer ce que j'ai appris. Valoriser les enfants dans leurs efforts

Faire ce que l'on a envie pour devenir et accéder à un métier que l'on aime.

Avoir choisi son orientation selon ses envies et ses possibilités.

Epanouissement d'un enfant

Avoir une culture, puis avoir été au bout de ses objectifs

Quand l'enfant a compris que ça pourrait lui servir plus tard

Une intégration sociale et le plaisir de se rendre à l'école

De se sentir à l'aise à l'école et d'avoir un diplôme pour exercer un métier que l'on aime

Epanouissement de l'enfant dans la fin de scolarité

Trouver un stage, une formation adaptée pour les jeunes accueillis en fonction de leurs capacités, leurs envies d'avoir un but professionnel

De réussir à avoir et obtenir un diplôme

Avoir de bons résultats

Réussir à acquérir le goût d'apprendre, trouver sa voie professionnelle

Que l'enfant aime l'école et ce qu'il y fait

Bons résultats
Exercer le métier de son choix
C'est obtenir ses diplômes dans le métier que l'on choisit
Avoir les bases pour réussir et avoir un métier correct
Un diplôme et au bout un métier qui vous rend heureux et épanoui
Bien travailler à l'école, décrocher les examens et surtout aimer apprendre
Suivre une scolarité normale, voire un redoublement, c'est tout
Une scolarité où l'enfant fait ce qu'il peut afin de faire le travail souhaité
Qu'il aime aller à l'école, que les notes ne soient pas trop basses pour qu'il puisse s'en sortir
Un enfant qui n'a pas de difficulté. Il est important de le soutenir et de l'encourager
Se sentir bien en classe et réussir
C'est sortir avec un certain niveau et surtout faire un métier que l'on aime
Réussir sa vie professionnelle en fonction de la branche choisie pendant la scolarité
Un enfant bien dans sa peau qui aime aller à l'école car il trouve que les apprentissages sont à sa portée
Un bon comportement à l'école, une bonne écoute et participation
Une vie active réussie
Epanouissement au sein de son école
Que l'enfant obtienne des bonnes notes, de la réussite dans ses examens et qu'il s'y sente bien
Essayer de faire des efforts pour faciliter la suite
Lire, écrire, compter, quelques diplômes et aimer ce que l'on fait
Avoir une vie bien remplie et exercer un métier que l'on aime
Réussir ce que l'on a envie de faire, être bien dans sa vie
L'enfant doit se sentir à peu près bien dans sa tête et son corps et peut-être que l'envie ou la rage d'y arriver sera là de vouloir réussir. Moi, AF, je serais contente de voir l'enfant réussir ses études.
C'est pour son avenir à lui.
Un enfant qui s'épanouit
D'avoir ses examens, obtenir ses objectifs et trouver un métier
Trouver du travail ou quelque chose qui corresponde avec ce que l'on a choisi à l'école
Y aller avec le sourire, prendre plaisir à apprendre, faire les études souhaitées et obtenir le métier de ses rêves
Un enfant épanoui, curieux
Se sentir épanoui, curieux, intéressé, volontaire, écouté
Un jeune épanoui
C'est quand un enfant aime aller en classe et quand il rentre qu'il soit content de ce qu'il a appris
Quand le but fixé est atteint
Ecoute, concentration, volonté de travail
Un bon accompagnement, des résultats satisfaisants
Avoir un diplôme à la fin de la scolarité (au moins un)
Un enfant épanoui, heureux d'aller à l'école
Avoir acquis une culture générale appréciable et un métier qui donne envie de se lever le matin
Lorsque l'on réussit à décrocher le diplôme convoité et le métier qui s'en suit
Avoir un diplôme ou plus pour une profession
Atteindre ses objectifs en matière de culture, de savoir, de compétences
Un choix adapté à chaque enfant
Une scolarité qui se passe avec l'envie de progresser
Aller dans la direction choisie, avoir un diplôme pour mieux rentrer dans la vie active

Que l'enfant s'épanouisse tout en apprenant
L'épanouissement des enfants
Avoir des diplômes et avoir des connaissances
Aimer être à l'école
Quand l'enfant fait de son mieux par rapport à ses capacités
C'est la réussite dans la vie professionnelle
Obtenir un diplôme pour travailler
Que l'enfant se sente bien dans l'école qui l'accueille, ce qui n'est pas toujours le cas
Que l'enfant se sente bien en classe, qu'il soit heureux d'aller à l'école
Que l'enfant s'épanouisse dans son cursus
C'est avoir un minimum d'instruction pour pouvoir exercer une profession qu'on a choisie
Un épanouissement personnel et intellectuel
C'est réussir avec les capacités que l'on a à aller jusqu'au diplôme qui nous amènera vers le métier que l'on souhaite
Avoir au moins le brevet des collèges et pour cela avoir une moyenne constante
Où l'enfant se sent épanoui et où il est actif dans le choix de son orientation scolaire avec l'accompagnement des adultes qui l'entourent et des professionnels du scolaire
Autonomie et indépendance
C'est d'apprendre un métier afin de pouvoir travailler lorsqu'on est adulte.

Représentations d'une scolarité réussie selon les éducateurs en établissement

Sentiment de bien-être pour l'enfant
Une scolarité investie et appréciée par l'enfant
Une scolarité qui donne envie
La scolarité de manière générale, et pas seulement pour les enfants que nous accueillons, est de moins en moins adaptée. L'éducation nationale met des réformes qui font que le niveau scolaire des enfants baisse. Ce n'est pas l'école qui s'adapte aux enfants mais les enfants qui s'adaptent à l'école, ce qui est bien dommage. Ceux qui n'arrivent pas à s'adapter sont vite exclus du système. Si à ça s'ajoute le contexte de vie familiale...
D'être investi et de s'être donné les moyens pour réussir
Trouver un équilibre et se sentir bien et heureux dans la vie
Des résultats, un diplôme valorisant dans la branche que l'on aime, un CDI à la clé
Que l'enfant soit épanoui à l'école et qu'il aime apprendre
Avoir un regard ouvert sur le monde et une curiosité développée
Dans la mesure où elle permet à l'enfant d'apprendre dans de bonnes conditions et permet de travailler autour des savoirs, savoirs faire, savoirs être
Une scolarité où l'enfant ne se sent pas obligé de faire mais que les choses soient faites dans un environnement serein
L'école est un endroit où l'on peut apprendre des choses qui serviront plus tard
Que l'enfant se sente bien à l'école et qu'il n'éprouve pas de difficulté
Une scolarité épanouie et une bonne intégration
Epanouissement, apprentissage
Quand l'enfant en ressort épanoui et fier d'avoir appris des nouvelles choses
L'épanouissement de l'enfant durant sa scolarité avec une acquis des différents apprentissages

Représentations d'une scolarité réussie selon les référents ASE

Poursuivre une scolarité adaptée aux besoins de l'enfant pouvant permettre de devenir un citoyen et acquérir un savoir-faire et savoir être pouvant amener l'obtention de diplômes et d'un emploi
Susciter la curiosité et le plaisir d'apprendre, de découvrir, adéquation entre épanouissement et projet personnel
Une scolarité qui a formé un adulte compétent et un citoyen responsable
Aller avec plaisir en classe pour s'épanouir et être heureux, avoir un travail que l'on a choisi
Epanouissement professionnel futur
Accéder à un projet de vie qui permet l'épanouissement
Choix d'une orientation qui plaît. Qualifications permettant de choisir un métier qui nous plaît
Une scolarité réussie est une scolarité qui n'apporte pas de souffrance
Une scolarité qui permet d'accéder à un métier qui nous plaît
Epanouissement personnel d'un enfant
Lorsque la personne s'épanouit tant dans sa vie personnelle que professionnelle. Lorsqu'elle permet d'avoir une ouverture d'esprit et une réflexion
Epanouissement de l'enfant dans le cadre scolaire
La scolarité qui se termine par un diplôme qui correspond à notre choix pro
Assiduité scolaire, investissement de l'enfant dans son travail, soutien d'un adulte, obtention d'un diplôme

Représentations d'une scolarité réussie selon les jeunes majeurs

Lorsqu'on obtient un diplôme et avoir un boulot à la fin des études
Etre suivi comme il faut sans a priori
Avoir un diplôme (ou des), réussir ses études qui nous permet d'accéder au métier qu'on veut faire
Avoir des connaissances, être fier et heureux d'avoir réussi et appris
Que l'on a les diplômes que l'on souhaitait
Un savoir acquis dans la profession qui nous plaît et d'être bien guidé afin de réaliser notre rêve
Avoir un diplôme, avoir des connaissances, être dans des études supérieures, avoir fait ses objectifs et sortir avec un métier qui nous plaît
Une sortie de scolarité avec un ou plusieurs diplômes
Avoir un bon comportement, être assidu, être attentif aux cours du professeur et retravailler chez soi, se sentir à l'aise, avoir des amis
Un cursus qui offre un emploi qui plaît

Annexe N. Remarques diverses

Remarques diverses selon les parents

Je suis contente de leur scolarité. J'aime bien m'informer sur leur scolarité. Les enfants sont libres de choisir ce qu'ils veulent faire comme moi je l'ai été

Même placés, ils font des bêtises alors je voudrais faire tout pour qu'ils reviennent et je les ferai suivre par quelqu'un. Parfois je pleure.

Suivi inexistant au niveau de l'encadrement de ces enfants. Cela va de mal en pis

Tout est basé sur l'école

Je n'ai pas de nouvelle de ma fille. Pas de nouvelle, c'est que ça doit aller

ça ne peut pas aller, il y a beaucoup de disputes au collège

Mon fils est en fugue

Remarques diverses des jeunes de 15 – 17 ans :

Beaucoup gâchent leur scolarité et parfois on n'est pas bien perçu (car beaucoup de personnes placées gâchent leur vie et ne sont pas assidus). Donc parfois les gens nous mettent dans le même sac et ont un mauvais aperçu des enfants placés

J'espère que l'ASE continuera à me suivre jusqu'au bout de ma formation, j'ai peur de l'avenir

Je m'inquiète à savoir si l'ASE va continuer à me suivre

Pas beaucoup de personnes nous aiment à l'école. On dirait que parfois on a une étiquette marquée "pigeon" sur notre front et puis tout le monde dit : "pourquoi tu es en famille d'accueil ? " C'est embêtant. J'aimerais bien avoir une mère et un père.

L'ASE ne s'occupe pas trop de la scolarité des enfants placés. Il regarde le bulletin pour voir s'il n'y pas trop d'absence et que la moyenne et le comportement soient corrects.

Je vais régulièrement à l'école depuis que je suis placée mais mon père veut notre retour alors je pense que si cela se fait, je ne poursuivrais pas l'école après mes 16 ans

Qu'ils donnent tout le meilleur d'eux et ils réussiront

C'était une bonne aide

Plus de chances de réussir, ils nous poussent à la réussite

J'ai fait tout ce que j'ai voulu faire dans ma scolarité

Sensibiliser les jeunes au harcèlement scolaire, les difficultés de trouver un apprentissage. Les patrons voient d'un mauvais œil les enfants placés. A l'école aussi, on est mal vu. A l'école, il y a les enfants normaux et il y a nous. Les délais d'attente pour les signatures des papiers c'est difficile.

Difficile pour faire signer les papiers aux parents. Moquerie des autres élèves

Je pense que les chances sont inégales car les vies sont différentes

Quand on est bien entouré, la réussite de la scolarité permet d'avancer dans la vie active et permet d'être mature et autonome

Cela ne change rien dans l'éducation sauf le comportement

Il y en a qui réussissent et d'autres non. Mais c'est peut-être à cause de l'enfant

Les changements d'école c'étaient très difficile à vivre

Mon dernier référent s'implique car pour les autres ils n'en avaient rien à faire. Heureusement que mon AF est là car l'ASE s'en moque complètement.

Remarques diverses formulées par les assistants familiaux

Enfants trop petits, non scolarisés pour répondre à la question des info dans les doc administratifs.

Je pense qu'il faudrait donner plus de chance aux enfants placés à l'ASE pour faire des études supérieures

Manque de motivation des enfants souvent soutenus par des éducateurs

Si l'enfant se sent bien dans sa famille d'accueil, il est important que sa FA soit au fait de l'école, trop d'intermédiaires peuvent mettre en échec la scolarité

Je pense qu'une aide au soutien scolaire à domicile pour les enfants en grande difficulté devrait être accordée avant l'échec scolaire. Les référents font de leur mieux mais il y a la charge de travail et le manque d'implication des familles de l'enfant

Il faudrait poser les bases dans le contrat d'accueil sur le travail à effectuer auprès de l'enfant selon ses capacités et son niveau scolaire

Pas de devoirs en SEGPA

Enfant scolarisé depuis peu. Ne peux pas répondre à certaines questions, pas assez de recul

Manque de disponibilité des référents ASE

Les orientations scolaires se font maintenant sans les référents ASE, sans les parents, plus personne ne se rend disponible aux réunions d'équipe éducative.

L'assistant familial se retrouve seul et sans autorité devant des décisions déjà prises bien avant. Lorsqu'un enfant ne perturbe pas la classe, les enseignants préfèrent le garder pour avoir à disposition les AVS pour les autres enfants alors qu'une orientation en classe spécialisée est nécessaire

Les référents s'intéressent peu à la scolarité sauf en cas de problèmes majeurs à l'école

Très satisfaite de l'école privée pour un encadrement de haute qualité

Avoir des formations sur notre rôle, les écoles spécialisées (IME, ITEP, CLIS...), les positionnements de l'ASE

J'ai accueilli beaucoup d'enfants qui avaient de gros retards scolaires et j'ai toujours eu de bonnes relations avec les professeurs qui étaient vraiment à l'écoute et impliqués

Les équipes de l'ASE n'ont jamais considéré le parcours scolaire des enfants comme important. Pour eux, c'est le retour chez les parents le plus important et rien d'autre

Il est difficile d'être totalement à l'écoute de certains enfants accueillis surtout si les parents ne sont pas impliqués et ne se sentent pas concernés par leur enfant.

Pas de devoir en IME et ITEP.

Adolescent non préparé à un contrat jeune majeur imposé (5 mois avant sa majorité). L'ASE n'est pas adaptée pour les maladies mentales, non connaissance des référents des maladies génétiques (négligence au niveau du suivi médical)

Pas encore de devoirs en maternelle. Pour ce qui est de la scolarité, tout le travail dépend de la référente !!!!

L'enfant n'a plus de contact avec ses parents donc ils n'interviennent pas. L'enfant ne va pas tous les jours au collège. Mais validé par l'ASE ??? Mal au genou, mal à la tête etc. et tout est validé. Si les parents faisaient la même chose, ils pourraient avoir des problèmes.

Fratrie de jumeaux détectés surdoués. Ils n'ont pas besoin d'aide pour l'accompagnement aux devoirs

Malgré tout l'énergie que nous donnons, les enfants rencontrent d'énormes problèmes familiaux. Ils n'ont pas la tête à apprendre. Pour eux, ce n'est pas leur priorité. C'est très compliqué de les suivre scolairement

Nous nous concentrons sur les relations parents / enfants. La scolarité est secondaire. Il faut beaucoup de temps à un enfant pour qu'il prenne conscience de l'importance de l'Ecole (de l'instruction). La culture est peu valorisée.

A tenir compte que beaucoup d'enfants ont des problèmes liés aux conditions de vie qu'ils ont eues et au niveau intellectuel du milieu d'où ils viennent

Depuis le début de ma carrière d'AF, c'est la première fois depuis 20 ans que j'ai une référente qui considère l'importance de la scolarité. Les précédents référents me l'ont même reprochée !!! Par ailleurs, ce thème n'a jamais été abordé dans aucune réunion ASE, ni formation

Aucun contact avec les référents s'il y a un problème ou alors très tard

Les référents ASE nous aident au mieux pour le suivi des scolarités des enfants. Mais à 18 ans, les contrats jeunes majeurs sont beaucoup trop difficiles à obtenir et c'est très perturbant pour un jeune qui suit ses études. Dommage.

Les enfants que j'accueille ne se plaignent pas de leur orientation

Pour celui de 14 ans, c'est très compliqué d'avoir une AVS, c'est trop long

Les 4 enfants sont arrivés depuis moins de 6 mois. L'histoire des enfants accueillis fait en sorte que leur scolarité est quelque peu chaotique

J'ai pas de droit de participer aux choix d'orientation, c'est aux parents de le faire. La grande que j'accueille rencontre d'énormes problèmes même pour passer son bac. Les parents ne veulent rien signer ou s'opposent aux choix de l'enfant

Les enfants placés n'ont pas trop de choix, à 18 ans c'est fini. Même s'il y a des contrats jeunes majeurs très durs à avoir, ils ont peur de l'avenir, l'après 18 ans et l'ASE ne dit pas assez aux enfants que l'école est très importante pour leur avenir

L'enfant qui est placé depuis sa petite enfance et qui ne voit plus ses parents, plus d'affection, plus de contact, pas de signature, l'enfant se sent tout seul, perdu. Il n'arrive plus à se concentrer, il n'a plus envie de travailler à l'école. Je pense que les encouragements et l'amour des parents sont très importants pour l'enfant. Mais voilà...

Les droits de visite devraient se faire hors temps scolaire

Les référents ne sont pas assez impliqués dans la scolarité des enfants placés en général

Généralement, les enfants sont abîmés par leur vie chaotique, ils ont du mal à s'investir

On devrait écouter plus les enfants qui désirent rester dans leur famille d'accueil pour poursuivre leurs études

Questions difficiles car enfant accueilli trop jeune (4 ans)

Pas assez de rencontres entre l'enfant et son référent

Nous n'avons aucun pouvoir face à ces enfants. Il y a quelques années, un enfant souhaitait faire un apprentissage.

En avril, nous avons commencé à chercher un patron. L'ASE m'a interdit de continuer cette recherche mais de le faire en juillet. De plus, cette injonction a été faite devant ce jeune qui était très heureux ne n'avoir rien à faire. J'ai obéi alors qu'il aurait fallu chercher en janvier. L'ado s'est retrouvé non scolarisé. L'ASE l'a mis en semi autonomie jusqu'à ses 18 ans.

Des enfants placés en 6ème collège alors qu'ils ne sont pas leur place. Grande difficulté à suivre et comportement. Malheureusement, un des enfants placés est en grande difficulté scolaire, très agité, plus de concentration, très énervé, ne participe plus aux activités scolaires

Entre le manque de participation de la famille de l'enfant et l'implication du service concernant les choix des enfants, il est difficile de les soutenir.

Enfants souvent stigmatisés.

Chaque enfant choisit son avenir suivant ses capacités et sa volonté

Les enfants que j'accueille sont encore petits et n'ont pas de devoirs. Les questions ne les concernent pas beaucoup.

Le système scolaire n'est pas adapté face aux enfants accueillis avec leurs difficultés

Les enfants ont des niveaux très faibles, il faut les pousser mais s'ils ne veulent pas, on ne peut rien faire. Avec de l'aide et un peu de volonté, les enfants peuvent s'en sortir

Remarques diverses formulées par les éducateurs en établissement

Enfants trop jeunes pour se prononcer sur les aspirations et attentes scolaires les concernant - (enfants âgés de 1 à 3 ans)

Enfants un peu jeunes pour faire des pronostics sur leurs parcours scolaires - (enfants âgés de 8 à 11 ans)

Prise de poste récente, pas assez de recul sur les situations

Embauchée depuis peu, pas assez de recul pour répondre aux questions sur la situation actuelle de l'enfant

Les enfants sont souvent oubliés avec des orientations compliquées avec les ralentissements administratifs

Dossiers MDPH...

On communique avec les parents uniquement quand il y a souci dans la scolarité. Plus d'importance et d'investissement concernant la scolarité seraient bienvenus

Beaucoup d'enfants sont en grande difficulté scolaire et ne sont pas orientés correctement. Les équipes éducatives sont peu nombreuses ou ne laissent pas suffisamment accès à des dossiers MDPH. Certains enfants sont placés depuis 2 ans ici et attendent toujours leur orientation MDPH. Ils ont donc un apprentissage qui ne répond pas à leur besoin.

Certaines personnes du corps enseignant se permettent de juger et de mettre à l'écart les enfants placés. De nos jours, ce n'est pas tolérable. Les enfants subissent déjà assez au quotidien avec la séparation

Pas en poste pour répondre aux dernières questions sur l'année écoulée et choix d'orientation

Remarques diverses selon les référents ASE

De plus en plus d'enfants en ITEP, EME, IME, ULIS, SEGPA...

Il n'existe malheureusement qu'une forme de scolarité jusqu'à la 3ème. Cela n'est pas adapté aux enfants qui ont des troubles de l'apprentissage. L'école est "la vitrine sociale". Les adultes y attachent parfois trop d'importance. Il faut travailler les points de blocage et les représentations.

La scolarité est un aspect travaillé avec les jeunes mais ne constitue pas une priorité pour certaines situations

Remarques diverses selon les jeunes majeurs

A cause de l'ASE qui relâche vite les enfants de + de 18 ans, cela ne nous aide pas et nous démobilise plus, nous inflige plus de stress à savoir comment se débrouiller avec 500euros par mois quand t'es étudiante et quand tu as besoin d'aide mais l'ASE s'en fiche car eux tout ce qu'ils veulent c'est de libérer les familles de tous les jeunes pour les autres enfants mais à cause de cela nous ne pouvons pas exercer notre formation comme il se doit.

Les contrats jeunes majeurs ne sont pas assez suivis par les référents et les personnes plus haut placées considèrent les jeunes de la famille d'accueil pour des pions

Plus d'aide financière. Vérifier le bon suivi des enfants par les parents ou la famille d'accueil