



La scolarité des enfants placés

Mémoire présenté par Carole GILBERT,
Mélanie GUERITAULT et Nadège NGAMBAH

Sous la direction d'Adeline GOUTTENOIRE, Professeure à la Faculté de Droit
de Bordeaux, Directrice du CERFAPS et de l'Institut des Mineurs, Présidente
de l'Observatoire Départemental de la Protection de l'Enfance de la Gironde.

« Les propos contenus dans ce mémoire n'engagent pas la responsabilité de l'Université de Bordeaux, ni la responsabilité des professionnels interrogés ».

Remerciements

En préambule de ce mémoire, nous tenons à remercier très sincèrement Madame Adeline Gouttenoire pour son accompagnement, son soutien et sa confiance tout au long de cette année universitaire.

Nous remercions également Leila Hireche Baghdad, cadre Cardea pour sa disponibilité et pour avoir pris le temps d'échanger avec nous sur notre sujet de mémoire.

Enfin, nous remercions tous les auteurs dont nous avons lu les écrits pour nous avoir guidé dans notre réflexion.

Sommaire

Introduction	4
I. Une accentuation des risques de décrochage scolaire	8
A. Le placement, produit d'un « lourd » bagage personnel	8
1. La situation personnelle de l'enfant	8
2. Le vécu traumatique de l'enfant	11
B. Le placement, facteur de risque inégal selon le contexte du placement	12
1. L'instabilité du placement	13
2. Le mode d'accueil	14
II. Une dévaluation de l'ambition scolaire	19
A. Le placement, vecteur d'un abaissement des attentes scolaires	19
1. La stigmatisation des enfants placés	19
2. L'orientation des enfants placés vers des filières d'études courtes	23
B. Le placement, révélateur d'un manque d'implication	26
1. Un manque d'implication parentale	26
2. Un manque d'implication institutionnelle	29
Conclusion	33
Lexique	36
Bibliographie	36

Introduction

Selon Stéphane Bonnéry, professeur en sciences de l'éducation, « *il n'existe pas d'élève condamné, par des caractéristiques individuelles ou sociales, à ne pas s'approprier les savoirs scolaires* »¹. Ainsi, en principe, tous les élèves ont les mêmes chances de réussite scolaire. Qu'en est-il réellement ? Les enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ont-ils véritablement les mêmes moyens que les autres élèves pour réussir scolairement ?

Dans le langage courant, la scolarité est le fait de suivre régulièrement les cours d'un établissement d'enseignement². Ainsi, ce terme se rapproche de la scolarisation³, qui est le fait pour une personne d'être scolarisée. En revanche, cette notion s'oppose à la déscolarisation⁴ qui est le fait pour un jeune, en âge légal de scolarité, de ne plus fréquenter l'école. En effet, depuis la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, dite loi Jules Ferry, il est prévu une période durant laquelle la scolarité est obligatoire. Cette période a été étendue en 2019 aux enfants âgés entre trois et six ans. Désormais, l'instruction est donc obligatoire dès l'âge de trois ans, et jusqu'à seize ans⁵.

A côté de cette obligation scolaire, le Préambule de la Constitution de 1946 prévoit un principe d'égalité dans l'accès à l'enseignement. L'égal accès de l'enfant à l'instruction est garanti par le devoir étatique de fournir une instruction gratuite et laïque à tous les degrés d'enseignement. Ce droit à l'éducation est également exprimé sur le plan international avec l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant.

En France, l'article L. 111-1 du Code de l'éducation fait de l'éducation la première priorité nationale. Il affirme le « *principe d'égalité des chances [...] en matière de réussite scolaire et éducative* » et « *veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction* ». La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République « *reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir* ». Ainsi en théorie, le placement d'un enfant ne devrait pas entraver les chances de réussite scolaire de l'élève.

¹ BONNERY Stéphane, « À propos de la crise de la transmission scolaire », Pensée plurielle, 2006, p. 77.

² Dictionnaire Le Robert.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ C. de l'éduc., art. L.131-1.

Le placement consiste à sortir un enfant de son milieu familial pour le confier, soit à un tiers digne de confiance⁶, soit à une institution, soit à une famille d'accueil. Il s'agit d'une mesure d'assistance éducative qui peut être prononcée suite à une décision du juge des enfants, ou de l'Aide sociale à l'enfance, sous la forme d'un accueil provisoire. En 2015, cette décision concernait 138 000 jeunes, soit 1,6% des mineurs sur le territoire français⁷.

Nous avons souhaité exclure de notre étude le placement éducatif à domicile et le placement chez un tiers digne de confiance ou chez un autre membre de la famille car ces situations sont bien spécifiques dans la mesure où elles ne répondent pas aux mêmes enjeux qu'un placement de l'enfant hors de sa sphère familiale. De même, nous avons fait le choix de ne pas traiter de la situation des mineurs non accompagnés (MNA) dans nos développements en raison de la spécificité de leur parcours de vie⁸. En effet, les MNA sont souvent en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme car ils n'ont jamais ou peu étaient scolarisés dans leur pays d'origine. Par ailleurs, lorsqu'ils arrivent sur le territoire français ils sont pour la majorité adolescents et nécessitent une scolarisation en classes adaptées réservées aux élèves non scolarisés antérieurement. Mais le manque de place, et le désir de ces jeunes d'envoyer de l'argent à leurs familles, les conduit vers des cycles d'insertion professionnelle par alternance.

L'objectif du placement est de sortir les enfants de leur milieu familial pour les protéger des violences qu'ils y subissent et/ ou des dangers qui les entourent. L'institution ou l'assistant familial qui accueille un enfant placé en âge d'obligation scolaire se doit de veiller à la continuité de sa scolarisation. Dans la majorité des cas, ces enfants arrivent dans l'institution avec un bagage psychologique et émotionnel lourd, auquel peut s'ajouter un handicap physique et mental. L'enfant placé peut également déjà être en décrochage scolaire au moment où il arrive dans l'institution. Tous ces paramètres mis ensemble peuvent être des déterminants à la difficulté d'une continuité scolaire. Afin de lutter contre les risques d'abandon scolaire, le gouvernement français affiche une politique partenariale de lutte contre le décrochage scolaire. La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 a prévu le droit, pour tous les jeunes âgés entre seize et

⁶ Devenu le principe depuis la loi n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants, article 1er.

⁷ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

⁸ LEMAIRE Eva, « la place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français », Journal du droit des jeunes, 2013, p.28 à 33.

dix-huit ans qui sont sortis du système éducatif sans diplôme ou avec un niveau insuffisant de qualification, de pouvoir intégrer un parcours de formation adapté à leurs besoins⁹.

Par ailleurs, alors que le placement est défini comme une mesure de protection, celui-ci peut se révéler être un facteur de risque dans la réussite scolaire des jeunes confiés à l'Aide sociale à l'enfance. Selon Catherine Sellenet, docteure en sciences de l'éducation, ce risque ne résulte pas seulement de « *la conséquence d'un héritage culturel difficile à endiguer pour l'ASE* » mais aussi « *d'un retard construit et acquis après le placement* ». Elle a pu parler de « *résignation acquise* » par les professionnels et les enfants eux-mêmes.

Or, l'instruction est une chance pour l'enfant de s'en sortir après sa sortie du dispositif de protection de l'enfance. En effet, l'obtention d'un diplôme reste un atout majeur pour s'insérer dans la société. Néanmoins, 70% des jeunes sortant de l'Aide sociale à l'enfance n'ont aucun diplôme, et 15,8% sont déscolarisés dès l'âge de seize ans¹⁰.

En parallèle, il est constaté qu'une personne sur quatre sans domicile fixe a bénéficié du dispositif de l'Aide sociale à l'enfance¹¹. Ce constat interroge. Si la mesure de placement ne condamne pas l'enfant sur le plan scolaire, elle semble néanmoins constituer un obstacle majeur à la réussite scolaire de ce dernier.

L'élaboration de ce mémoire s'est établie autour de la question suivante : quel est l'impact du placement dans la réussite scolaire des jeunes confiés à l'Aide sociale à l'enfance ?

La réussite scolaire peut être définie comme « *l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail* »¹². Or, force est de constater que cette réussite scolaire est plus faible à l'égard des enfants faisant l'objet d'un placement. Comment cela s'explique-t-il ?

Plusieurs facteurs peuvent être évoqués, tels que le parcours de vie de l'enfant ou encore les préjugés dont il peut faire l'objet. Ces premiers éléments peuvent expliquer en quoi la mesure

⁹ C. de l'éduc., art. L.122-2.

¹⁰ MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013, p. 6.

¹¹ INSEE/INEED, « Enquête sans domicile », 2012.

¹² BABY Antoine, « Réussite, échec, abandon : mesure, malmesure et démesure », communication CRIRES, 1992, p. 2.

de placement accentue les risques de décrochage scolaire (I), et dévalue l'ambition scolaire pour ces jeunes (II).

Afin de mesurer l'impact du placement sur les enjeux liés à la scolarité, le service de Cardea (Service d'accueil d'urgence du CDEF¹³) nous a apporté un éclairage pratique. Ce service d'accueil temporaire, de très courte durée (maximum deux à trois mois), accueille des enfants placés dans l'urgence sur décision du juge. Pour ces enfants, se pose la question de la pérennisation de leur scolarité. Mais, l'histoire de vie de l'enfant, les conditions de son placement ou encore l'éloignement avec son ancien lieu de vie peuvent mettre en péril la continuité et le maintien de la scolarité. Une cadre du service Cardea nous a donné quelques exemples pour expliquer dans quels cas ce maintien scolaire peut ne pas être possible :

- le cas de l'enfant D qui a dénoncé des faits de violence sexuelle qu'elle subissait de la part de ses parents. L'école est certes à côté du centre d'accueil, mais la maison familiale l'est aussi. Or, d'après le personnel de l'école, la mère rôdait aux horaires scolaires pour voir si on y déposait sa fille. Dans la crainte que l'enfant croise sa mère qui pourrait être menaçante, culpabilisatrice ou intimidante, le choix de la déscolarisation a été fait pour protéger l'enfant.
- le cas de l'enfant Y, comme d'autres d'ailleurs, sera celui de l'éloignement du lieu de vie de l'école. Les écoles (d'autres villes, départements...) très éloignées du foyer d'accueil ne peuvent pas favoriser le maintien de la scolarité.
- d'autres enfants arrivent de leurs domiciles déjà en rupture scolaire.

Ces enfants sont tous en attente de réorientation. Dans l'attente d'une place dans une structure pérenne ou en famille d'accueil, et afin d'éviter une autre rupture avec un autre lieu de sociabilisation, le choix est fait de ne pas les scolariser. Un temps scolaire est néanmoins proposé aux enfants accueillis par les éducateurs en fonction du niveau scolaire des enfants.

¹³ Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille.

I. Une accentuation des risques de décrochage scolaire

Le décrochage scolaire peut être défini comme l'arrêt des études avant l'obtention d'un diplôme. Cette situation est plus fréquente pour les enfants faisant l'objet d'un placement. En effet, si à l'âge de 16 ans, 15,8% des enfants confiés ne sont plus scolarisés, c'est seulement le cas de 5,8 % en population générale¹⁴. De même, avant 15 ans, les enfants protégés sont trois fois plus déscolarisés qu'en population générale¹⁵. Cette interruption de la scolarité peut être temporaire ou définitive. Si la déscolarisation peut préexister au placement en raison du « lourd » bagage personnel de l'enfant (A), elle peut également résulter de la mise en place de cette mesure. Selon le contexte du placement, les enfants vont avoir plus ou moins de risque de décrocher scolairement (B).

A. Le placement, produit d'un « lourd » bagage personnel

Les enfants placés ont généralement un parcours de vie plus difficile que les autres élèves. En effet, le fait de prononcer une mesure de placement n'est pas anodin. Il peut témoigner d'une situation personnelle de l'enfant compliquée (1), et/ou d'un vécu traumatique de l'enfant (2).

1. La situation personnelle de l'enfant

La situation personnelle de l'enfant placé, préexistante au placement, fait qu'il n'est pas rare que ce dernier connaisse des difficultés scolaires. Ici, il sera principalement question de la santé de l'enfant, et de son impact sur sa scolarisation, auquel s'ajoute un fort taux de redoublement pour ces enfants placés.

La santé de l'enfant. La santé physique et/ou intellectuelle des enfants a un impact sur leur scolarisation. En effet, les enfants qui ont des problèmes de santé sont moins disponibles mentalement pour les études, et peuvent faire l'objet d'hospitalisations régulières. Ces dernières peuvent alors créer une rupture dans le parcours scolaire de l'enfant.

¹⁴ MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013, p.4.

¹⁵ *Ibidem*.

Le Défenseur des droits a pu décrire la situation d'un enfant placé faisant l'objet d'une hospitalisation régulière. Ce dernier « *n'est plus scolarisé dans son collège en raison de son état de santé, qui implique des hospitalisations régulières en service hospitalier spécialisé. S'[il] bénéficie de cours lorsqu'il est hospitalisé, seules quelques heures de français et de mathématiques lui sont dispensées par son éducateur au foyer. De son côté, le collège n'envisage pas de pouvoir [l']accueillir, en raison de son caractère potentiellement violent envers ses camarades et ses professeurs* »¹⁶.

On constate donc dans cette situation que l'hospitalisation en elle-même n'entraîne pas une déscolarisation de l'élève puisqu'il bénéficie au sein de l'établissement hospitalier d'un enseignement. Le problème apparaît à la sortie de l'hôpital. Le collège refuse de reprendre en charge l'élève en raison de son état de santé. Ainsi, l'enfant bénéficie d'un temps de scolarisation au sein de l'hôpital, entrecoupé par des périodes de déscolarisation en institution.

La situation de handicap de l'enfant. Plus de 20% des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance sont en situation de handicap¹⁷. Or, le manque de place en établissements médico-sociaux a des conséquences sur la scolarisation de ces enfants¹⁸. En effet, le handicap de l'enfant, corrélé au manque de place en établissements médico-sociaux, conduit à maintenir l'enfant au domicile familial, avant le placement, puis au sein de l'institution une fois le placement prononcé. Ainsi, cette situation peut conduire à une longue période de déscolarisation de l'enfant, et cela avant même le placement.

Pourtant, la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées pose une obligation éducative de l'Etat pour les enfants et adolescents handicapés. Cette obligation a par la suite été renforcée avec la loi du 11 février 2005¹⁹ et celle du 8 juillet 2013²⁰. Ces lois prévoient un droit-créance à la scolarisation. Elles vont affirmer le principe de l'accessibilité pour tous à l'éducation et le droit à compensation du handicap. Concrètement,

¹⁶ DÉFENSEUR DES DROITS, « Handicap et protection de l'enfance : des droits pour les enfants invisibles », 2015, p. 91.

¹⁷ DÉFENSEUR DES DROITS, « Handicap et protection de l'enfance : des droits pour les enfants invisibles », 2015.

¹⁸ DÉFENSEUR DES DROITS, « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun », 2016.

¹⁹ L. n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

²⁰ L. n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

l'enfant handicapé doit, chaque fois que possible, être scolarisé en milieu ordinaire, et si tel n'est pas le cas, en établissements médico-sociaux adaptés aux besoins de l'enfant²¹. A ce titre, l'Etat doit garantir que les moyens mis en place permettent d'assurer le caractère effectif de ce droit à l'éducation. Le Conseil d'Etat a pu affirmer en 2009 que « *le droit à l'éducation étant garanti à chacun quelles que soient les différences de situation, et, d'autre part, que l'obligation scolaire s'appliquant à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit, ni de faire obstacle au respect de cette obligation* »²². Pour autant, le Défenseur des droits en 2015 relève un manque d'effectivité en la matière, notamment en raison du manque de place en établissements. Ainsi, les enfants en situation de handicap, nombreux en protection de l'enfance, ont plus de risques de connaître un décrochage scolaire que les autres.

A cela peut s'ajouter la longue période d'évaluation MDPH²³, qui contribue à retarder les orientations en établissement spécialisé, et donc à retarder la prise en charge scolaire de l'enfant. Le Défenseur des droits relate la situation d'un enfant qui est confié aux services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance depuis plusieurs années, et pris en charge dans une famille d'accueil résidant dans un département différent de celui de ses parents. Malgré une orientation en institut médico-éducatif (IME), sa scolarisation n'est pas effective depuis presque six ans car la maison départementale des personnes handicapées du lieu de résidence de sa famille d'accueil, refuse d'étudier son dossier au motif qu'il est déjà accompagné par les services de l'Aide sociale à l'enfance et qu'il ne relève pas du département concerné²⁴. Ainsi, le placement de l'enfant peut conduire les acteurs du médico-social intervenant dans le domaine du handicap à déléguer la prise en charge de l'enfant aux services sociaux, ce dernier bénéficiant déjà d'un hébergement. La mesure de placement, ajoutée à la situation de handicap de l'enfant, peut donc avoir comme conséquence de ralentir davantage la prise en charge scolaire de l'enfant adaptée à sa situation.

Le redoublement important des enfants placés. Selon Blaya et Hayden, « *le redoublement est une des caractéristiques communes chez les jeunes en désaffiliation scolaire ou en*

²¹ C. de l'éduc., art. L. 351-1.

²² CE, 8 avril 2009, n° 411434.

²³ Maison départementale des personnes handicapées.

²⁴ DÉFENSEUR DES DROITS, « Handicap et protection de l'enfance : des droits pour les enfants invisibles », 2015, p.80.

décrochage »²⁵. Le redoublement peut apparaître comme une difficulté supplémentaire pour un enfant puisqu'il crée, chez ce dernier, un sentiment d'échec. Or, le taux de redoublement est supérieur à la moyenne nationale pour les enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance. En effet, 60 % des enfants confiés ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité²⁶. Pour une grande partie d'entre eux (39%²⁷), ce redoublement est intervenu avant l'entrée au collège. Par ailleurs, le placement favorise ces redoublements puisque, pour un tiers des enfants confiés, ils s'accumulent au moment du placement, et pour un autre tiers au cours du placement²⁸. Ainsi, si le redoublement est généralement préexistant au placement, la mesure de placement accentue le risque d'un autre redoublement, ce qui, *in fine*, peut conduire l'élève à décrocher scolairement en raison de l'accumulation du sentiment d'échec scolaire.

2. Le vécu traumatique de l'enfant

Avant que l'enfant ne soit pris en charge par les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance dans le cadre d'un placement, il a souvent connu un parcours de vie difficile. Il a pu être confronté à la pauvreté, au mal-logement ou encore à des carences éducatives.

Difficultés familiales. Les difficultés familiales sont le principal facteur expliquant les échecs et ruptures scolaires²⁹. Les facteurs de stress causés par les dysfonctionnements familiaux, les conflits intrafamiliaux opposant les parents, dont les enfants peuvent être les témoins, ou encore la violence dans la famille dont l'enfant peut être le témoin ou la victime, ont une influence sur sa réussite scolaire. En effet, dans ces conditions, l'enfant sera moins disponible aux apprentissages³⁰.

²⁵ BLAYA Catherine et HAYDEN Carol, « Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre », Rapport remis à la Direction de la programmation et du développement - Ministère de l'Education nationale, 2013, p.14.

²⁶ MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ JOIN-LAMBERT Hélène, DENECHÉAU Benjamin et ROBIN Pierrine, « La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? », Éducation et sociétés, février 2019.

²⁹ ODPE GIRONDE, « La prise en compte des situations d'échec et de ruptures scolaires des enfants confiés en M.E.C.S », Rapport février 2019.

³⁰ JUMEL Bernard, *Troubles des apprentissages*, Aide-Mémoire, 2015, p.75-90.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons évoquer la situation³¹ d'un garçon qui a été placé lorsqu'il avait sept ans, à la suite d'un appel des voisins aux forces de l'ordre qui a révélé des conflits violents dans la famille. L'enfant a subi, et a continué de subir, des maltraitances de la part de sa mère, malgré le placement, lors des droits de visite, maltraitances de nouveau dénoncées par les voisins. Cela a conduit à limiter le droit de visite de la mère qui ne peut plus s'exercer à son domicile. Au regard de la situation de l'enfant, il a été décidé de lui faire redoubler la classe préparatoire afin de consolider un niveau de lecture et des bases trop insuffisantes.

La brutalité du placement pour l'enfant. Le placement d'un enfant peut impliquer une modification de son état physique et psychologique. Beaucoup d'enfants placés souffrent de traumatismes connus avant le placement auxquels vient s'ajouter la violence de la séparation. Bien que la décision du placement soit une mesure de protection, elle peut aussi être source de déstabilisation, de pertes de repères amicaux et familiaux connus.

Le moment du placement correspond à la rupture de tous les liens avec son environnement habituel, social et amical. Si la prise en charge lors du placement doit prendre en considération de multiples facteurs, comme la localisation du lieu de vie et la proximité de l'environnement familial, dans les faits, le placement conduit souvent à un changement d'établissement scolaire car la stabilité scolaire n'est pas considérée comme une priorité.

De surcroît, le lieu de placement peut être amené à changer lorsqu'il n'est plus adapté aux besoins de l'enfant, ce qui peut de nouveau entraîner un changement d'établissement scolaire. Cette instabilité est source de décrochage ou d'échec scolaire.

B. Le placement, facteur de risque inégal selon le contexte du placement

Si les enfants placés souffrent de facteurs de risque liés à leurs caractéristiques individuelles, le mode de placement (2), et ses modalités (1) sont autant de facteurs qui vont influencer la réussite scolaire.

³¹ *Ibidem.*

1. L'instabilité du placement

Le placement est la décision qui s'impose lorsque tous les autres dispositifs ont échoué. Il est souvent la continuité d'un parcours à l'Aide sociale à l'enfance qui a commencé plusieurs années auparavant.

Le placement, un facteur de protection. Le placement est une décision qui a des conséquences positives dans la mesure où il permet de retirer l'enfant du milieu de danger dans lequel il se trouve. Il est également un facteur de protection dans la mesure où il entraîne un phénomène « *d'accrochage scolaire* »³² des enfants protégés, c'est-à-dire un phénomène qui permet à un élève de s'accrocher à l'école malgré des facteurs de risque de décrochage. Par exemple, selon une étude de la DREES, fin 2008, parmi les 26 490 enfants en âge de scolarité placés en établissement, seulement 2,3 % des enfants n'étaient pas scolarisés³³. Néanmoins, la déscolarisation est plus forte au début du placement. Les enfants placés depuis moins d'un an sont six fois plus souvent déscolarisés que ceux placés depuis cinq ans ou plus. Par conséquent, sur les 3,8% d'enfants déscolarisés la première année du placement, il reste 1,5 % d'enfants déscolarisés parmi ceux placés depuis un à deux ans, et 0,7 % parmi ceux entrés depuis plus de deux ans³⁴.

Le changement du lieu de placement, un facteur de risque. Il n'est pas rare que les enfants changent de lieu de placement. Cette multiplicité des lieux d'accueil, qui entraînent *a minima* un changement de lieu de vie pour le jeune, peut entraîner un changement d'établissement scolaire. Cela conduit à une modification des repères spatiaux et affectifs (famille d'accueil, enseignants, amis) qui peut générer un sentiment d'insécurité, qui lui-même est un facteur de risque de décrochage scolaire³⁵.

³² PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.81-83.

³³ DREES, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », n°845, juillet 2013.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ MARCOTTE.D, FORTIN.L, ROYER.E, POTVIN.P, LECLERC.D, "L'influence du style parentale, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire, revue des sciences de l'éducation", 2001, vol. 27, n° 3.

Ces changements d'établissement scolaire sont des ruptures supplémentaires susceptibles de générer des échecs, de l'absentéisme et du décrochage scolaire³⁶. En effet, les enfants ne peuvent pas tisser des liens d'attachement sécurisants nécessaires à leur bon développement, et être « *disponible aux apprentissages*³⁷ ».

Puis, l'enfant peut se retrouver contraint à changer d'établissement scolaire en cours d'année. Il doit alors s'adapter à un nouveau cadre, une nouvelle école avec de nouvelles règles, de nouveaux enseignants qui ont leurs propres méthodes d'apprentissage et qui en sont à un point précis du programme scolaire, qui n'est pas forcément le même que celui de l'ancien établissement. Surtout, l'enfant devra s'adapter à de nouveaux camarades et il sera pendant quelques semaines « *le nouveau* », attirant ainsi tous les regards et les questions sur sa situation personnelle qu'il n'a pas forcément envie de dévoiler³⁸. Enfin, il se peut que l'enfant nécessite un suivi scolaire particulier, et ait besoin d'une place en classe spécialisée³⁹. S'il peut ne pas être accueilli immédiatement par manque de place, il va se retrouver dans une situation d'attente jusqu'au début de l'année scolaire suivante.

Bien que les difficultés scolaires, ou la déscolarisation soient préexistantes à la décision du placement, il n'en demeure pas moins que l'instabilité du placement vient les accentuer. Le changement des lieux de vie, le changement des accompagnants, d'écoles et d'amis vient créer une instabilité émotionnelle, psychologique et sociale auprès de ces enfants qui ne demandent qu'à être dans des lieux stables, pérennes et sécurisés. Cette instabilité aura des répercussions négatives sur leur scolarité, mais elle n'en est pas la seule cause. Les modalités du placement peuvent également influencer négativement la scolarité.

2. Le mode d'accueil

Le mode de placement influence la réussite scolaire des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance. Comme le souligne Louise Sauvé, le souhait de poursuivre ou d'arrêter ses études est influencé par les caractéristiques individuelles de chaque personne mais aussi par les

³⁶ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.114 à 117.

³⁷ Voir *supra* I. A., « Le placement, produit d'un "lourd" bagage personnel" ».

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.114 à 117.

caractéristiques de l'environnement⁴⁰. En effet, si les enfants placés souffrent de facteurs de risque liés à leurs caractéristiques individuelles (sexe, comportement, tempérament⁴¹) et aux conditions du placement lui-même (âge du premier placement, nombre de lieux d'accueil, conditions de l'accueil, relations tissées avec les référents de l'accueil), ceux placés en famille d'accueil ont tendance à moins décrocher scolairement que ceux placés en institution. Quelles en sont les causes ?

La famille d'accueil, une source de stabilité. D'abord, la famille d'accueil permet une stabilité et permet aux enfants confiés de tisser des liens affectifs forts avec leur famille d'accueil. L'assistant(e) familial(e) devient souvent une figure parentale importante aux yeux de l'enfant confié. Les liens affectifs forts tissés entre l'enfant confié et une figure bienveillante et sécurisante déterminent un certain nombre de comportements chez l'enfant qui favorisent le processus de résilience. Ce processus de résilience semble à son tour agir sur le processus de persévérance scolaire. Le concept de résilience est « *la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permettant à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité* »⁴².

Un sentiment d'affiliation de l'enfant à sa famille d'accueil. L'assistant(e) familial(e) accueille à son domicile l'enfant. Elle exerce au sein d'une équipe pluri-professionnelle et assure en complémentarité avec des travailleurs sociaux les tâches relatives à l'éducation des enfants qui lui sont confiés. Ensemble, ils assument une mission de « *suppléance familiale* ». Paul Durning⁴³ définit la suppléance familiale comme « *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* ». Mais souvent, l'assistant(e) familial(e) va au-delà de la simple suppléance familiale, et élève

⁴⁰ SAUVE. L, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. Revue des sciences de l'éducation », 2006, vol. 32, n° 3, p.783-805. et al.

⁴¹ Voir *infra* I. A) Le placement, produit d'un "lourd" bagage personnel.

⁴² PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.132.

⁴³ *Ibidem*, p.203.

l'enfant comme le sien. Ainsi, dans la majorité des cas, les membres de la famille d'accueil sont des figures parentales importantes aux yeux de l'enfant⁴⁴.

Puis, si les jeunes se considèrent comme un membre à part entière de la famille d'accueil, ils se considèrent aussi comme un membre de la fratrie d'accueil⁴⁵. Cette identification à la fratrie va influencer le choix du type de baccalauréat (filière Générale ou filière Technologique) et d'options du baccalauréat (option Littéraire, Economique et Social, Scientifique ou Sciences et Techniques Industrielles). Par exemple, si les enfants de l'assistant(e) familial(e) ont fait un baccalauréat général scientifique, l'enfant confié aura tendance à passer le même baccalauréat. L'influence est également importante pour le choix des études supérieures, que ce soit là encore concernant le type de filières choisies, qu'elles soient courtes (BTS ou DUT) ou longues (Universités, grandes écoles), mais aussi concernant le domaine d'étude envisagé.

Pour illustrer notre propos, nous pouvons présenter la situation suivante. Une adolescente a été placée chez une assistante familiale depuis qu'elle a un an. La fille de l'assistante familiale, plus âgée, a fait une école pour devenir moniteur d'équitation. Après son baccalauréat, l'adolescente a choisi la même école afin d'apprendre le même métier⁴⁶.

L'intégration par l'enfant des normes scolaires de la famille d'accueil. En partageant le quotidien de la famille d'accueil durant plusieurs années, les jeunes se considèrent comme un membre de la famille à part entière. Ils vont développer un habitus, c'est-à-dire un ensemble de goûts et d'aptitudes acquis par un individu au cours de son processus de socialisation, calqué sur les normes et valeurs de la famille d'accueil⁴⁷. De cet habitus découle des comportements individuels influencés par les expériences sociales vécues par chaque individu durant son enfance. L'enfant confié s'approprie les règles de socialisation dispensées par la famille d'accueil, et notamment les règles liées à la scolarisation. Or, la scolarité est souvent au cœur des préoccupations éducatives des familles d'accueil, qui croient en l'ascenseur social incarné par l'école et incitent les jeunes dont elles sont chargées de l'éducation à s'investir dans ce

⁴⁴ LELIEVRE.E, « Parenté instituée et parenté choisie. Une vision rétrospective sur les figures parentales en France de 1930 à 1965 », Population, 2008, Vol. 63, p. 245.

⁴⁵ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.265 à 270.

⁴⁶ Stage de fin d'étude réalisée à l'ODPE, Master 2 Droit des personnes et des familles, mai et juin 2022 : participation à un Conseil de Famille.

⁴⁷ BOURDIEU. P, Choses dites. Paris : Minuit, Coll. « Le sens commun », 1987, p.24.

domaine⁴⁸. Le niveau baccalauréat est souvent perçu comme un minimum à atteindre pour réussir professionnellement. Au contraire, les attentes scolaires des éducateurs sont faibles, ce qui selon les jeunes interrogés « *entravent leurs progrès scolaires* »⁴⁹.

Mais, cette influence diffère en fonction de l'âge auquel l'enfant a rencontré ce professionnel. Plus le placement en famille d'accueil est intervenu tôt dans la vie de l'enfant, soit avant l'âge de trois ans, plus l'enfant confié se sent affilié à sa famille d'accueil, et non à sa famille d'origine⁵⁰. Pour les enfants confiés avant l'âge de dix ans, il semble que l'assistant(e) familial(e) ait joué le rôle de figure de socialisation principale tandis que pour ceux confiés après l'âge de dix ans, il représente une figure de socialisation secondaire, venant ainsi ajouter ses propres normes et valeurs à celles inculquées par les parents durant la phase de socialisation primaire⁵¹.

Un soutien moral et matériel. Les enfants bénéficient d'une attention particulière concernant le suivi scolaire qui se traduit par des encouragements répétés et soutenus tout au long des années de scolarité. Ce soutien de la famille d'accueil est stimulant, voire déterminant pour la poursuite des études. Un placement en institution ne permet pas un soutien moral aussi poussé.

Puis, l'assistant(e) familial(e) s'investit auprès du jeune, notamment en l'aidant à faire ses devoirs, mais également en lui consacrant du temps. L'importance de cette présence parentale lors des devoirs des enfants a déjà été soulignée par la doctrine comme étant un facteur favorisant la réussite scolaire des enfants issus de milieux populaires. Cela peut aussi passer par le fait de payer des cours particuliers.

Benjamin Denecheau, qui s'est intéressé au phénomène de l'accrochage scolaire des jeunes placés en établissement, constate au contraire que la majorité des éducateurs ne se sentent pas concernés par la question scolaire. « *L'accompagnement à la scolarité et le soutien sur les*

⁴⁸ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.233 à 270.

⁴⁹ DENECHÉAU Benjamin et BLAYA Catherine, « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage », Education & Formation, 2013, n°300, p.261.

⁵⁰ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p.233 à 270.

⁵¹ *Ibidem*.

questions d'orientation ne sont pas la priorité [et] sont peu investis »⁵². Il y a un moindre investissement des éducateurs dans l'accompagnement scolaire des jeunes confiés, perçu comme « secondaire », et comme ne relevant pas de leur fonction. Par exemple, il est rare que les éducateurs se rendent aux réunions parents/professeurs compte-tenu de leur emploi du temps chargé, mais également compte-tenu du renouvellement permanent des éducateurs.

Ainsi, les familles d'accueil ont plus les moyens et le temps de s'investir auprès de l'enfant, par rapport à un éducateur qui n'aura pas le même temps à consacrer à l'enfant, ni la possibilité de personnaliser son accompagnement.

Nous l'avons dit, si le placement est en principe un facteur de protection, les modalités du placement (famille d'accueil ou institution) et son instabilité en font un facteur de risque pour la scolarité. Cependant, la mesure de placement en elle-même est loin d'être la seule explication de ce phénomène de décrochage scolaire. Les personnes accompagnant l'enfant en sont aussi responsables, en raison de leur non implication, mais également par les faibles attentes scolaires qu'ils ont pour les enfants placés. L'école se veut être un lieu où l'égalité des chances de réussite est la même pour tous les élèves, quel que soit leur profil. Pour les enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance, l'école peut être un lieu de stigmatisation, et de « *disqualification* »⁵³, vecteur d'inégalité.

⁵² DENECHÉAU Benjamin et BLAYA Catherine, « 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, 2014, Vol. 47, p.86.

⁵³ Dans le sens d'une orientation vers les voies professionnelles. PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Éducation, Université Côte d'Azur, 2017, p.166.

II. Une dévaluation de l'ambition scolaire

Poursuivre une scolarité normale et stable lorsqu'on a un parcours de vie instable et traumatisant est un réel défi. Ce défi est d'autant plus important que certains professionnels de la protection de l'enfance « *n'investissent pas d'ambition scolaire pour l'enfant* », notamment pour ne pas lui « *ajouter une pression supplémentaire* »⁵⁴. La Haute autorité de santé relève également que « *les attendus de l'école, en matière de résultats académiques notamment, sont souvent en décalage avec les besoins et capacités des enfants en situation de handicap et /ou ayant une mesure de protection* »⁵⁵. Ainsi, le placement est à la fois vecteur d'un abaissement des attentes scolaires (A) à l'égard du jeune de la part des professionnels, mais aussi révélateur du manque d'implication (B) des acteurs qui accompagnent l'élève vers la réussite scolaire en prenant en compte ses besoins et ses capacités spécifiques.

A. Le placement, vecteur d'un abaissement des attentes scolaires

Lorsque les adultes se retrouvent face à un enfant placé, il n'est pas rare que leurs attentes scolaires pour cet enfant soient revues à la baisse. Cette dévaluation peut s'expliquer par une stigmatisation des enfants placés (1), qui s'illustre notamment par une orientation de ces enfants vers des filières d'études courtes (2).

1. La stigmatisation des enfants placés

Afin de comprendre comment la stigmatisation des enfants placés influe sur leur réussite scolaire, il est nécessaire de s'intéresser à « l'effet pygmalion » théorisé par Rosenthal et Jacobson en 1968⁵⁶.

« **L'effet pygmalion** ». Selon Marcel Pagnol, « *dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il*

⁵⁴ HAUTE AUTORITE DE SANTE, « Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire », recommandation de bonne pratique, 2021.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman, 1973.

*faut commencer par la leur donner »*⁵⁷. Autrement dit, des attentes élevées de la part des enseignants conduisent à des performances plus importantes de l'élève, et inversement. Ce corollaire entre les attentes du maître et la réussite scolaire de l'élève correspond à « l'effet pygmalion ».

La relation entre un professeur et un élève jouerait donc un rôle dans la réussite ou l'échec scolaire de ce dernier. Ce constat est le résultat de l'expérience réalisée par Rosenthal et Jacobson. Celle-ci consistait à « *faire croire aux enseignants que certains élèves de leur classe avaient une forte probabilité de faire des progrès importants durant l'année* »⁵⁸. Ces élèves, dit les « prometteurs », étaient en réalité choisis aux hasards. Néanmoins, le résultat obtenu à la fin de l'année scolaire révèle que les élèves « prometteurs » ont un quotient intellectuel plus élevé que celui des autres élèves de la classe⁵⁹. Il semblerait ainsi que la prédiction énoncée au début de l'année se soit finalement réalisée, bien que les informations fournies au départ étaient erronées. Ce résultat témoigne de l'influence du regard que l'enseignant porte sur un élève puisqu'il a un impact positif ou négatif sur les résultats scolaires de l'élève, et la perception que ce dernier a de lui-même.

Cette première étude controversée a précédé plusieurs recherches qui sont venues confirmer « l'effet Pygmalion ». Parmi elles, on peut citer celle réalisée par Ray Rist en 1970. Pendant trois ans, ce chercheur a observé comment le manque de considération à l'égard d'enfants, jugés les plus en difficultés par l'enseignant, influer sur leur parcours scolaire. L'effet constaté est que les élèves concernés ont adopté l'attitude que l'enseignant leur renvoyait : ils « *ont commencé à se blâmer et à manifester un retrait pour les tâches scolaires et de l'hostilité envers les autres* »⁶⁰.

Les attentes de l'enseignant. En somme, il apparaît qu'un traitement différencié des enfants, basé sur les attentes de l'enseignement, influe sur les performances scolaires des élèves et sur leur motivation. Le problème est de savoir sur quoi se reposent les attentes de l'enseignant. Il semblerait que ces derniers soient essentiellement fondés sur les résultats scolaires antérieurs

⁵⁷ PAGNOL Marcel, *Le temps des amours*, Julliard, 1977, p. 76.

⁵⁸ TROUILLOU David et SARRAZIN Philippe, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 2003, p. 91.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 92-93.

de l'élève et son comportement en classe⁶¹. Toutefois, certaines études démontrent que ces attentes peuvent également reposer sur des facteurs stéréotypés, comme le sexe, l'origine ethnique ou la classe sociale de l'élève⁶². La situation de placement d'un enfant apparaît à ce titre comme un de ces facteurs sur lequel l'enseignant pourrait se baser pour formuler ses attentes. Autrement dit, les enseignants peuvent être influencés par leurs propres préjugés. Selon Denecheau, « *l'étiquette qui peut être associée à un enfant placé peut être celle d'un jeune difficile, qui pose des problèmes comportementaux* »⁶³. Cette « étiquette » peut conduire à formuler des attentes inférieures, à l'égard des enfants placés, de la part de l'enseignant.

Dans une thèse de 2017 soutenue par Alice Philippon⁶⁴ est retranscrit un entretien réalisé en 2012 avec une directrice-adjointe d'une M.E.C.S.⁶⁵. Cette dernière aurait déclaré que « les profs, certains profs, ils se disent : « *Bon il vient d'un foyer, c'est l'échec quoi !* » ». Ainsi, le fait que les enseignants aient connaissance de la situation personnelle de l'enfant peut influencer sur la perception qu'ils ont de l'élève, et sur leur accompagnement scolaire à l'égard de ce dernier. A ce titre, les fiches de renseignement délivrées par l'enseignant en début d'année entretiennent ce sentiment de stigmatisation.

Les attitudes différenciées des enseignants. Toutefois, « l'effet Pygmalion » ne peut s'observer que si les attentes formées par les enseignants se traduisent par des attitudes différenciées de ces derniers à l'égard des élèves. Ces attitudes différenciées peuvent se traduire par différents moyens : le contenu et la difficulté des tâches demandées, le temps consacré à l'élève, la fréquence de sollicitation de l'élève ou encore le soutien affectif apporté à l'élève⁶⁶. Si un traitement différencié peut être jugé nécessaire pour optimiser les apprentissages, au regard des capacités propres à chaque élève, ce traitement ne doit pas entraver la réussite scolaire de l'élève. Or, des attentes négatives formulées par un enseignant à l'égard d'un élève

⁶¹ *Ibidem*, p. 96.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ DENECHÉAU Benjamin, « Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire », thèse, Sciences de l'Education, Université de Bordeaux, 2013, p. 192.

⁶⁴ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p. 89-90.

⁶⁵ Maison d'enfants à caractère social.

⁶⁶ TROUILLOU David et SARRAZIN Philippe, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 2003, p. 97-99.

pourrait conduire à venir limiter les performances scolaires dudit élève et fragiliser ses motivations⁶⁷. Si certains élèves peuvent faire preuve de résilience face à ces attentes négatives, d'autres sont particulièrement vulnérables à leur effet. Cela est notamment le cas des élèves cumulant une origine sociale défavorisée et de faibles résultats antérieurs⁶⁸. Or, les enfants placés ont un parcours de vie qui favorise ces situations. Ils sont donc plus exposés à « l'effet Pygmalion » que les autres élèves. La conséquence est que l'attitude négative renvoyée par l'enseignant peut contribuer ou alimenter un sentiment d'échec et une baisse de l'estime de soi chez l'enfant.

A l'inverse, lorsque les élèves reçoivent une attitude positive et un soutien de la part de leur enseignant, cela favorise leur réussite scolaire⁶⁹. D'ailleurs, dans certains cas, le fait qu'un enfant présentant un contexte de vie difficile réussisse sur le plan scolaire peut engendrer une attitude positive de l'enseignant vis-à-vis de ce dernier⁷⁰. Ce renversement d'attitude va permettre à l'enfant de croire en ses capacités scolaires et d'avoir une meilleure estime de lui. Dans ce cas-là, l'école devient un lieu de résilience, dans lequel il va pouvoir s'investir sur le plan scolaire⁷¹.

Une faible attente des travailleurs sociaux. Le problème est que l'attente, généralement négative, des professeurs à l'égard des enfants placés est corrélée par une faible attente de leurs éducateurs référents⁷². Ces derniers ne considèrent pas la scolarité comme une priorité pour ces enfants. Pour certains, la seule assiduité scolaire peut être considérée comme un succès.

Cette dévalorisation de la scolarité des enfants placés est un obstacle majeur dans leur réussite scolaire, qui peut expliquer en partie le nombre important d'orientation des enfants placés vers des filières d'études courtes.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 113.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 107.

⁶⁹ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p. 111.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 341.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Voir supra I. B. 2. "Le mode de placement".

2. L'orientation des enfants placés vers des filières d'études courtes

Chiffres. Les adolescents faisant l'objet d'un placement sont plus souvent dirigés vers des enseignements professionnels que les autres jeunes du même âge. Cette orientation vers des voies professionnalisantes, généralement plus courtes que la voie générale ou technologique, s'illustre par des données chiffrées. En 2016, il est relevé que « *seulement 13% des jeunes de 17 ans dans les dispositifs de protection de l'enfance préparent un baccalauréat général, contre 51% des jeunes issus de leur génération de référence* »⁷³. Cet écart élevé se répercute sur le nombre de jeunes placés suivant un enseignement professionnel, puisqu'en 2013 ils « *sont 2,5 fois plus nombreux à préparer le BEP [brevet d'études professionnelles] ou le CAP [certificat d'aptitude professionnelle]* »⁷⁴. Lorsqu'on ne prend pas en compte le nombre des jeunes placés déscolarisés ou en retard scolaire, « *78 % des enfants de l'ASE suivent un enseignement professionnel, contre 33 % de l'ensemble des adolescents en second cycle* »⁷⁵.

Si les enfants placés sont plus nombreux à se tourner vers des enseignements professionnels que le reste des adolescents de leur âge, ils privilégient également des voies professionnelles à courte durée. Ainsi, « *38,1 % des adolescents placés âgés de 16 à 18 ans suivent un enseignement professionnel court et 3,5 % un enseignement professionnel long (préparation au baccalauréat professionnel)* »⁷⁶. Or, une étude réalisée en 2016 relève que 77% des jeunes placés scolarisés à l'âge de dix-sept ans souhaitent continuer leurs études, et seule 13% disent vouloir les arrêter⁷⁷. Ainsi, il semblerait qu'une large majorité de jeunes aimeraient continuer leurs études dans le supérieur.

Alors, comment peut-on expliquer cette forte orientation des enfants placés vers des filières professionnalisantes à courte durée ?

Les facteurs de l'orientation des enfants placés vers des filières courtes. Plusieurs explications ont déjà pu être fournies dans nos propos précédents. Les situations personnelles et familiales compliquées de ces jeunes, la multiplication des lieux de placement, ou encore les

⁷³ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

⁷⁴ MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013, p. 6.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

faibles attentes scolaires formulées à leur égard peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage de ces derniers, et donc leur orientation vers des voies professionnelles, jugées plus accessibles par rapport à leur niveau scolaire. Par ailleurs, selon Jean Kellerhals, « 80 % de ceux qui ont une estime de soi élevée choisissent des professions nécessitant des études longues, contre 47% de ceux qui ont une estime de soi faible »⁷⁸. Ainsi, l'« effet Pygmalion », étudié antérieurement, impacte également l'orientation des jeunes placés vers des filières d'études plus ou moins courtes puisque les attentes de l'enseignement influent sur la perception qu'un élève a de soi-même.

La sortie sèche du dispositif de protection de l'enfance. A ces premiers facteurs s'ajoute une seconde problématique, celle de la sortie du dispositif de protection de l'enfance. En effet, le manque de soutien financier conduit le jeune à se tourner vers une filière d'étude courte afin d'acquérir rapidement une autonomie financière, et de rentrer plus vite sur le marché du travail⁷⁹.

Contrairement aux jeunes de leur âge, les jeunes placés à l'Aide sociale à l'enfance jusqu'à leur majorité ne bénéficient pas d'un appui parental. Or, cet appui est conséquent en population générale puisque 57% des jeunes âgés de dix-huit à vingt-quatre ans vivent toujours chez leur parents et 26% dépendent tout ou en partie de leur parents⁸⁰.

La problématique du contrat jeune majeur (CJM). Afin de permettre la continuité des études des enfants placés et de pallier le manque de solidarité parentale, un contrat jeune majeur peut être mis en place. Si ce dernier a été pensé comme une aide pour la poursuite d'études, il reste difficilement accessible.

Le premier problème est que son coût financier conduit à opérer un tri de plus en plus sélectif parmi les jeunes souhaitant en bénéficier. Or, la moitié de jeunes placés à l'Aide sociale à l'enfance souhaitent signer un contrat jeune majeur à leur majorité⁸¹. La réalité est que la plupart ne pourront en bénéficier. La sélection effectuée entre ces derniers a pour conséquence de privilégier les jeunes les plus investis dans un projet d'insertion pour la poursuite de la

⁷⁸ KELLERHALS Jean et al., « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, 1992, p.331.

⁷⁹ MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013, p. 6.

⁸⁰ CASTELL Laura, RIVALIN Raphaëlle, THOUILLEUX Christelle, « L'accès à l'autonomie résidentielle pour les 18-24 ans : un processus socialement différencié », *Insee Références*, 2016.

⁸¹ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

scolarité, au détriment des jeunes les plus en difficulté scolaire⁸². Ainsi, les jeunes qui pourraient en avoir le plus besoin ne peuvent en bénéficier.

A noter toutefois que le contrat jeune majeur est pratiqué de façon inégalitaire selon les départements car jusqu'à récemment, les départements n'étaient pas dans l'obligation d'accéder à la demande d'un jeune majeur de bénéficier d'un tel contrat. Cela a changé depuis la loi du 7 février 2022⁸³ qui énonce dans son article 10 que chaque département doit systématiquement proposer ce contrat aux jeunes majeurs « *qui ne bénéficient pas de ressources ou d'un soutien familial suffisants, lorsqu'ils ont été confiés à l'aide sociale à l'enfance avant leur majorité* ». Le département de la Gironde est un pionnier en la matière. Une inspectrice peut délivrer un tel contrat, si le jeune le demande, même s'il n'a pas de projet professionnel. L'objectif du contrat peut être « prendre soin de soi »⁸⁴. Il reste à voir comment cette nouvelle disposition se répercutera dans les autres départements.

Néanmoins, un problème subsiste. Ce contrat reste limité à l'âge de vingt et un ans⁸⁵. Instauré en 1975⁸⁶, ce contrat ne semble aujourd'hui plus adapté à notre société contemporaine. En effet, avec l'allongement de la durée des études et les difficultés pour entrer sur le marché du travail, les jeunes majeurs dépendent financièrement plus longtemps de leurs parents⁸⁷. Ainsi, il est difficile pour les jeunes placés, même bénéficiant d'un contrat jeune majeur, d'envisager de poursuivre des études longues puisque, passé leur vingt et un an, ils devront s'autofinancer. Ce qui est d'autant plus problématique que, en France, la majorité des minimas sociaux de droit commun ne s'appliquent qu'à partir de vingt-cinq ans⁸⁸. Seule la garantie jeune est prévue pour les seize/vingt-cinq ans, mais là encore la sélection s'appuie sur le projet d'insertion professionnelle des jeunes, comme pour le contrat jeune majeur⁸⁹.

Par ailleurs, la limite d'âge ne prend pas en compte les retards scolaires accumulés par les jeunes placés en raison de leur parcours de vie. Ainsi, dans un grand nombre de cas, la mise en

⁸² FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur », 2018, p. 14.

⁸³ L.n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants.

⁸⁴ Stage ODPE, Master 2 Droit des personnes et des familles, réalisé en mai et juin 2022.

⁸⁵ CASF, art. L221-1.

⁸⁶ Décret n° 75-96 du 18 février 1975 fixant les modalités de mise en œuvre d'une action de protection judiciaire en faveur de jeunes majeurs.

⁸⁷ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur », 2018, p. 1.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 2.

⁸⁹ FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

place d'un contrat jeune majeur permet de rattraper le retard scolaire du jeune, et non de poursuivre des études longues⁹⁰.

L'exemple du contrat jeune majeur traduit une autre difficulté qui peut expliquer le manque d'ambition de l'enfant. Il s'agit du manque d'implication des institutions, ou plus largement des personnes accompagnant l'enfant dans sa scolarité.

B. Le placement, révélateur d'un manque d'implication

Un autre facteur de risque qui altère la réussite scolaire d'un enfant protégé est le manque d'investissement des personnes qui l'entourent au quotidien. Ce manque d'implication se retrouve aussi bien du côté des parents (1), que des professionnels qui accompagnent l'enfant (2).

1. Un manque d'implication parentale

Selon l'article L. 111-1 du Code de l'éducation, « *pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale* ». Or, plusieurs auteurs déplorent un manque d'implication des parents dans la scolarité de leur enfant placé. Le problème est que l'attitude parentale a un impact sur la réussite scolaire.

Les obstacles à l'implication parentale. D'après Séverine Euillet, le degré d'implication des parents dépend de cinq éléments : « *les compétences parentales, l'interaction parent-enfant, la reconnaissance de la responsabilité, la disponibilité du parent, l'effet de l'accueil d'après le parent* »⁹¹. Le problème est que ces différents éléments peuvent être entravés lorsque l'enfant est placé en institution ou en famille d'accueil. Plusieurs obstacles peuvent en effet être constatés. Dans son étude réalisée en 2019, l'Observatoire départemental de protection de l'enfance de la Gironde liste différentes barrières à l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant. Parmi elles, on retrouve l'opposition parentale au placement, un conflit parent-enfant aigu, un désengagement parental vis-à-vis des problématiques de l'enfant ou encore des facultés cognitives défaillantes⁹². Des auteurs ont également pu évoquer le fait que le propre

⁹⁰ *Ibidem*, p. 3/10.

⁹¹ EUILLET Séverine, « L'enfant accueilli », *Empan*, 2007, p. 123.

⁹² ODPE GIRONDE, « La prise en compte des situations d'échec et de ruptures scolaires des enfants confiés en M.E.C.S », Rapport février 2019.

parcours scolaire des parents peut expliquer leur manque d'investissement parental. En effet, le fait que les parents aient connu une scolarité courte, ou une déscolarisation rapide⁹³, peut limiter leur capacité ou leur volonté à accompagner scolairement leur enfant. A côté de cela, il est également possible d'évoquer des raisons intrinsèques au placement.

La séparation physique parent/enfant. Tout d'abord, la séparation physique entre le parent et l'enfant due au placement diminue, voire empêche, les temps d'échange et les moments passés ensemble⁹⁴. Or, les interactions parent-enfant sont essentielles pour permettre au(x) parent(s) de s'investir dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Ainsi, les droits de visite et d'hébergement ou les visites médiatisées, lorsqu'il y en a, sont des temps durant lesquels le parent est invité à soutenir la scolarité de son enfant. Le problème qui se pose est que ces temps de visite sont trop courts pour permettre au(x) parent(s) de s'investir véritablement, par exemple en s'occupant des devoirs. Bien souvent, la question des devoirs est déléguée aux professionnels de l'accompagnement aux devoirs lorsque cela est possible⁹⁵, ou à défaut aux travailleurs sociaux référents de la mesure. Or, la surveillance des devoirs par le(s) parent(s) est généralement un élément essentiel pour mesurer l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant.

La disqualification des compétences parentales. Une autre difficulté liée au placement est la disqualification des compétences parentales. En effet, le placement est prononcé pour protéger le mineur lorsque sa santé, sa sécurité, sa moralité sont en danger ou si « *les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises* »⁹⁶. Ainsi, les compétences parentales sont remises en cause par la mesure de placement puisqu'il est jugé que les parents ne sont pas suffisamment compétents pour protéger leur enfant. Cette disqualification des compétences parentales peut se combiner à un autre facteur d'ordre affectif. En effet, « *l'humiliation du placement, la douleur de la séparation, le*

⁹³ MILLET Mathias et THIN Daniel, « Ruptures scolaires et déscolarisation des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations », CNRS, 2003, p. 72.

⁹⁴ JOIN-LAMBERT Hélène, EUILLET Séverine et al., « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », Revue française de pédagogie, 2014, p. 71-80.

⁹⁵ JOIN-LAMBERT Hélène, DENECHÉAU Benjamin et ROBIN Pierrine, « La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? », Éducation et sociétés, février 2019, p. 165- 179.

⁹⁶ C. civ., art. 375-2.

sentiment d'infériorité et d'échec »⁹⁷ ressenties par les parents peuvent aussi être un obstacle à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.

Le partage des fonctions éducatives entre parents et institution/famille d'accueil.

Finalement, le placement a comme conséquence de redistribuer les fonctions éducatives. Les parents se délaissent des questions scolaires au profit des éducateurs référents de la mesure de placement ou des professionnels chargés de l'accompagnement aux devoirs. Le problème est que les institutions ou les familles d'accueil prenant en charge l'enfant n'investissent pas suffisamment les parents dans la scolarité de leur enfant, bien que ces derniers restent chargés de prendre les décisions relatives à la scolarité de leur enfant pour les actes considérés comme non usuels, tels que le choix de l'établissement scolaire ou l'orientation scolaire⁹⁸. Or, il est essentiel que les parents participent à la scolarité de leur enfant, même s'il fait l'objet d'une mesure de placement. C'est ce que préconise l'association SOS village d'enfant à travers son programme Pygmalion⁹⁹. Ce programme soutient que la question de la scolarité de l'enfant placé doit être travaillée avec les parents pour apaiser les contextes d'apprentissage¹⁰⁰. L'objectif est de mobiliser les parents autour de la scolarité de leur enfant, et cela de manière adaptée à l'intérêt de l'enfant et aux capacités parentales. Ainsi, il est du rôle des institutions de soutenir et d'accompagner les parents dans cette voie. Pour se faire, les travailleurs sociaux peuvent s'appuyer sur le « projet pour l'enfant » (PPE) qui doit être établi « *en concertation avec les titulaires de l'autorité parentale* »¹⁰¹.

Or, en pratique, il est constaté que dans certains départements les parents sont uniquement informés du PPE, ou ne sont sollicités qu'au moment de sa signature¹⁰². Pourtant, il est essentiel que les travailleurs sociaux nouent une relation de confiance avec les parents pour que ces derniers puissent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant.

En Gironde, l'Observatoire départemental de la protection de l'enfance relève que les M.E.C.S associent les parents à la prise en charge globale de l'enfant, ce qui comprend sa scolarité, via

⁹⁷ JOIN-LAMBERT Hélène, EUILLET Séverine et al., « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie*, 2014, p.77.

⁹⁸ MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTE, « L'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance », 2018.

⁹⁹ SOS VILLAGE D'ENFANT, « PYGMALION - Programme pour la réussite scolaire des enfants en Village d'enfants SOS », 2014.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ CASF, art. L. 223-1-1.

¹⁰² ONPE, « Le projet pour l'enfant : Etat des lieux dans 35 départements au premier semestre 2009 », rapport 2009.

un travail de soutien à la parentalité¹⁰³. Cela se traduit notamment par des entretiens réguliers avec le ou les parents pour échanger sur la scolarité de leur enfant et par des accompagnements des ou du parent(s) aux rencontres parent-élève et aux différentes réunions organisées par l'établissement scolaire¹⁰⁴. L'objectif est d'accompagner les parents pour les aider à comprendre les besoins de leur enfant et de construire avec eux le projet scolaire de ce dernier.

Ainsi, les travailleurs sociaux et les institutions jouent un rôle important dans la promotion de la participation des parents à la scolarité de leur enfant. Ils sont tenus de soutenir la fonction éducative des parents, et non pas de se substituer au rôle des parents. Or, ce rôle de soutien n'est pas encore suffisamment entendu au niveau institutionnel puisqu'il existe aussi un manque d'implication dans la scolarité des enfants de la part des institutions.

2. Un manque d'implication institutionnelle

Développer une culture de l'ambition scolaire. Selon le rapport « *Promouvoir l'ambition scolaire pour les enfants protégés* »¹⁰⁵, 60% des enfants confiés ont redoublé au moins une fois, et 39% dès l'école primaire¹⁰⁶. Pourtant, l'éducation est un droit de l'enfant reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant¹⁰⁷, et l'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans¹⁰⁸. L'objectif est de garantir ce droit. Pour cela, il faut développer une culture de l'ambition scolaire, et surtout rappeler aux professionnels de la protection de l'enfance, de l'Education nationale, et aux pouvoirs publics qu'ils sont tous acteurs de cette ambition scolaire. Tous doivent être mobilisés pour accompagner les enfants dès leur plus jeune âge afin de leur garantir les meilleures conditions d'apprentissage et un parcours scolaire répondant à leurs besoins et projets d'insertion professionnelle.

Pourtant, dans les faits, persiste une articulation insuffisante entre l'Aide sociale à l'enfance et l'Education nationale. Les partenariats entre les services d'accueil et l'école sont mis en place en réaction, c'est-à-dire lorsqu'un problème survient. Il faudrait plutôt agir en prévention. Puis,

¹⁰³ ODPE GIRONDE, « La prise en compte des situations d'échec et de ruptures scolaires des enfants confiés en M.E.C.S », Rapport février 2019.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTÉ, « Promouvoir l'ambition scolaire pour les enfants protégés », Restitution de la Concertation nationale, 26 juin 2019.

¹⁰⁶ DREES, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », juillet 2013.

¹⁰⁷ CIDE, art. 28.

¹⁰⁸ C. éduc., art. L.131-1.

on constate un manque de connaissances des dispositifs dédiés à l'accompagnement à la scolarité, notamment à l'aide aux devoirs et à l'aide à l'orientation.

Il serait pertinent de former les professionnels de la protection de l'enfance aux attendus et à l'ambition scolaire, mais également les professionnels de l'Education nationale, et notamment les enseignants, aux spécificités et à la complexité des situations en protection de l'enfance¹⁰⁹. En effet, souvent ils ne savent pas adapter leurs pratiques aux enfants protégés. Il s'agit aussi de les former au vécu traumatique des enfants afin qu'ils reconnaissent les troubles dont ils souffrent. Ainsi, il conviendrait de développer une culture de l'ambition scolaire partagée par tous les adultes qui accompagnent ces enfants, en s'appuyant sur des formations spécifiques et croisées ainsi que sur des coordinations et des alliances entre les différents acteurs.

Il serait également envisageable de mettre en place une dynamique partenariale en construisant des partenariats formels entre le Conseil départemental et les services académiques. Cela pourrait passer par exemple par la création d'un référent « département scolarité », au sein de l'Aide sociale à l'enfance, chargé de transmettre les informations pertinentes, notamment à l'arrivée d'un enfant en protection de l'enfance, ce qui contribuerait à une meilleure coordination.

Enfin, cela peut également se faire par la « discrimination positive » pour l'accès à des dispositifs d'accompagnement de droit commun proposé par l'Etat. Par exemple, des places pourraient être réservées dans le dispositif « devoirs faits » au collège qui consiste à garder les élèves qui le souhaitent une à deux heures après les cours pour faire les devoirs, ou dans le « plan mercredi » qui propose un accueil périscolaire sur la journée du mercredi avec des activités sportives et culturelles.

Amélioration de la coopération entre l'école et l'Aide sociale à l'enfance par le Projet Pour l'Enfant. La loi du 14 mars 2016 a souligné le caractère essentiel du projet pour l'enfant (PPE), créé par la loi du 5 mars 2007. L'article L. 223-1-1 du Code de l'action sociale à des familles prévoit que « *Il est établi, pour chaque mineur bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance (...) ou d'une mesure de protection judiciaire, un document unique intitulé « projet pour l'enfant », qui vise à garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social. Ce document accompagne le mineur tout au long de son parcours au titre*

¹⁰⁹ MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTÉ, « Promouvoir l'ambition scolaire pour les enfants protégés », Restitution de la Concertation nationale, 26 juin 2019.

de la protection de l'enfance ». Par ailleurs, l'article L. 223-5 du Code de l'action sociale et des familles précise que « *Le service élabore au moins une fois par an, (...) un rapport, établi après une évaluation pluridisciplinaire, sur la situation de tout enfant accueilli ou faisant l'objet d'une mesure éducative. Ce rapport porte sur (...) sa scolarité (...). Il permet de vérifier la bonne mise en œuvre du projet pour l'enfant et l'adéquation de ce projet aux besoins de l'enfant* ». L'article 21, 2° de la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant prévoit que « *Un référentiel approuvé par décret définit le contenu du projet pour l'enfant* ». Selon le projet de décret, qui a été soumis au Défenseur des droits, un volet sera consacré à la scolarisation, ce qui devrait contribuer à garantir sa prise en compte effective, en tant qu'élément central de la prise en charge de l'enfant en protection de l'enfance¹¹⁰.

L'équipe enseignante et les professionnels de l'Éducation nationale doivent alimenter le volet relatif à la scolarité du PPE afin de garantir la continuité et la cohérence du parcours scolaire de l'enfant. Il devra être actualisé de façon régulière, notamment lors de l'arrivée de l'enfant dans un nouvel établissement scolaire et en définissant un projet d'accompagnement scolaire articulé avec le PPE, adapté aux besoins de l'enfant. Enfin, un bilan annuel de suivi du PPE incluant le volet scolaire devrait systématiquement être réalisé.

Ainsi, la scolarité de l'enfant est un des éléments essentiels de sa prise en charge en protection de l'enfance. Mais, le PPE est encore trop peu mis en place. Le Défenseur des droits insiste à cet égard sur la nécessité d'accélérer sa mise en place pour permettre une meilleure prise en compte de la scolarité de l'enfant confié auprès des services de l'aide sociale à l'enfance¹¹¹.

Le programme « Pygmalion ». Le programme « Pygmalion », mis en place par l'association SOS Villages d'enfants depuis 2014, a pour objectif de favoriser la réussite scolaire des enfants accompagnés au sein des Villages d'enfants. Il contient une vingtaine d'actions à destination des acteurs-clé de la réussite scolaire. Il s'inspire du concept de « l'effet Pygmalion »¹¹².

L'un des premiers axes du programme Pygmalion est de modifier les représentations des professionnels au sujet de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance¹¹³. En effet, comme nous l'avons dit, la scolarité est perçue par les professionnels comme une question

¹¹⁰ DEFENSEUR DES DROITS, « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun », Rapport, 2016.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² Voir II) A) 1) La stigmatisation des enfants placés.

¹¹³ *Ibidem*.

complexe, et non prioritaire. Pour cela, il convient de créer une culture collective de la réussite scolaire en agissant sur une communauté d'acteurs, et en leur proposant des formations.

Le deuxième axe travaillé est celui de remettre la scolarité au cœur de l'intervention éducative¹¹⁴. Cela nécessite un soutien dans la durée des équipes qui, confrontées à des situations complexes, ont souvent d'autres priorités dans l'accompagnement de l'enfant et de ses parents. Le programme traduit ce soutien aux équipes par l'organisation de rencontres professionnelles régulières sur le thème de la scolarité et par une formation aux attendus de l'école, élément-clé de l'accompagnement scolaire. Les éducateurs et assistants familiaux qui partagent le quotidien de l'enfant en sont les principaux bénéficiaires en raison de leur implication quotidienne dans la scolarité, notamment à travers l'aide aux devoirs.

Également, des éducateurs scolaires ont été recrutés dans tous les villages. Ce professionnel a pour mission principale de coordonner l'ensemble des actions touchant à la scolarité et de faciliter le lien avec les écoles. Le but est d'assurer la continuité du suivi scolaire de l'enfant et de garantir une qualité égale en matière d'accompagnement scolaire à tous les enfants des villages, et quelles que soient leurs difficultés. Il est complémentaire de l'éducatrice familiale sur le plan de l'apprentissage scolaire et de l'ouverture culturelle des enfants.

Le troisième axe a été de créer une alliance avec les établissements scolaires afin d'améliorer la communication avec l'école¹¹⁵. Par exemple, cela pourrait se faire par la mise en place de rencontres institutionnelles avec les établissements scolaires à chaque rentrée scolaire au sein des villages d'enfants SOS afin de faire connaître aux équipes enseignantes le fonctionnement du village, le rôle de l'éducateur scolaire, et de mettre en place des outils de liaison pour coordonner le suivi scolaire de chaque enfant. Cela peut passer plus simplement par la création d'un compte « Pronote » pour les éducateurs ou les assistants familiaux afin que ceux-ci puissent suivre les résultats scolaires, les devoirs, mais également améliorer la communication avec les enseignants. L'institut Don Bosco, en Gironde, a mis en place cela au sein de ses structures¹¹⁶.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ SOS Villages d'Enfants, « Accrochage scolaire en situation de placement : croire au potentiel de tous les enfants », Cahiers de SOS Villages d'Enfant, juin 2018.

¹¹⁶ Institut Don Bosco, Matinale de la Protection de l'enfance, "Les troubles psychiques de l'enfance à l'adolescence et leur prise en compte dans les dispositifs de Protection de l'enfance", 3 mai 2022, Gradignan.

Également, il s'agira de sensibiliser les enseignants aux difficultés que peuvent rencontrer les enfants placés (troubles, déficits de l'attention) pour les aider à les accompagner, leur donner les clés pour réagir face à des élèves en difficulté, et leur permettre d'identifier les « acteurs relais ».

Enfin, l'action centrale du programme « Pygmalion » est la création d'un « projet personnalisé pour les enfants »¹¹⁷. Ce projet vise à ce que les enfants se sentent accompagnés dans la durée par un suivi individualisé en dehors des cours. Ce document élaboré, puis partagé par l'équipe du village d'enfants permet de disposer d'une vision générale du parcours scolaire, de recenser les principales observations des enseignants, le point de vue de l'enfant sur sa scolarité et celui de ses parents. Il permettra de déterminer les axes de travail prioritaires dans l'accompagnement scolaire de l'enfant.

¹¹⁷ SOS Villages d'Enfants, « Accrochage scolaire en situation de placement : croire au potentiel de tous les enfants », Cahiers de SOS Villages d'Enfant, juin 2018.

Conclusion

« A l'image de leur parcours de vie, le parcours scolaire des jeunes confiés aux services de protection de l'enfance est parsemé d'embûches qui favorisent un risque de décrochage ou d'échec scolaire chez ces jeunes »¹¹⁸. Comme les autres élèves, ils sont soumis à un certain nombre de facteurs de risques de décrochage et d'échec scolaire, mais nous l'avons dit, de par la complexité de leur histoire de vie, les enfants ont des facteurs personnels et familiaux à risque. A cela s'ajoute le contexte particulier du placement qui peut découler sur de multiples changements de lieux de vie et donc de changement d'établissements scolaires. Par ailleurs, les enfants souffrent d'une stigmatisation accrue et de leur orientation souvent inadaptée, ou encore de la fin de prise en charge à vingt et un ans qui freine l'envie des jeunes qui souhaiteraient poursuivre leurs études au-delà. Enfin, la difficile communication entre les adultes qui accompagnent l'enfant sur le plan scolaire rejait sur l'enfant. Ainsi, l'ensemble de ces difficultés convergent toutes vers un risque de décrochage scolaire.

Nous l'avons dit, les pouvoirs publics semblent prendre le problème de décrochage scolaire au sérieux¹¹⁹. Mais cela n'est-il pas prendre le problème à l'envers ? Ne vaudrait-il pas mieux réformer l'Education nationale afin de diminuer le nombre d'échecs scolaires ? En effet, le secteur sanitaire et social n'est pas le seul à souffrir d'un déficit budgétaire, l'Education Nationale en pâtit aussi. Cela se traduit par un manque de professeurs, des classes surchargées, et un manque de place dans les classes spécialisées. De plus, la pédagogie « française » ne semble pas la plus adaptée à la réussite scolaire. Dès le primaire, c'est l'esprit de compétition qui est développé et non celui de coopération, les erreurs sont systématiquement soulignées contrairement aux réussites « *ce qui entraîne les moins bons élèves vers une spirale de l'échec et de la dévalorisation de soi* »¹²⁰.

Ainsi, une réforme d'ampleur de l'Education Nationale s'impose. L'éducation devrait être une priorité nationale pour les élus. Comme l'a énoncé Danton, « *Après le pain, l'éducation est le*

¹¹⁸ PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017, p. 123.

¹¹⁹ Voir supra, Introduction : La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019.

¹²⁰ PARLY. Jeanne-Marie, « Éducation nationale : quels enjeux ? », Inflexions, 2012 (N° 21), pages 165 à 172.

*premier besoin d'un peuple*¹²¹. ». Et comme l'affirmait Nelson Mandela, « *L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde* »¹²².

¹²¹ DANTON Georges Jacques, *Discours sur l'Éducation*, 13 août 1793.

¹²² MANDELA Nelson, Discours, Madison Park High School, Boston, 23 Juin 1990

Lexique

ASE: Aide sociale à l'enfance.

CDEF: Centre départemental de l'enfance et de la famille.

CIDE: Convention internationale des droits de l'enfant.

MDPH: Maison Départementale pour les Personnes Handicapées.

IME: Institut médico-éducatif.

MECS: Maison d'enfants à caractère social.

Bibliographie

Lois / décrets

C. de l'éduc., art. L.131-1.

C. de l'éduc., art. L.122-2.

C. de l'éduc., art. L. 351-1.

CASF, art. L221-1.

CASF, art. L. 223-1-1.

C.CIV, art. 375-2.

L. n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

L. n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

L. n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants.

Décret n° 75-96 du 18 février 1975 fixant les modalités de mise en œuvre d'une action de protection judiciaire en faveur de jeunes majeurs.

Jurisprudence

CE, 8 avril 2009, n° 411434.

Thèses

DENECHÉAU Benjamin, « Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire », thèse, Sciences de l'Education, Université de Bordeaux, 2013.

PHILIPPON Alice, « L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie », thèse, Sciences de l'Education, Université Côte d'Azur, 2017.

Ouvrages

BOURDIEU. P, Choses dites. Paris : Minuit, Coll. « Le sens commun », 1987.

JUMEL Bernard, *Troubles des apprentissages*, Aide-Mémoire, 2015.

LELIEVRE.E, « Parenté instituée et parenté choisie. Une vision rétrospective sur les figures parentales en France de 1930 à 1965 », *Population*, 2008, Vol. 63.

PAGNOL Marcel, *Le temps des amours*, Julliard, 1977, p. 76.

ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman, 1973.

SAUVE. L, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation* », 2006, vol. 32, n° 3.

Articles

BABY Antoine, « Réussite, échec, abandon : mesure, malmesure et démesure », communication CRIRES, 1992.

BONNERY Stéphane, « À propos de la crise de la transmission scolaire », *Pensée plurielle*, 2006.

FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

CASTELL Laura, RIVALIN Raphaëlle, THOUILLEUX Christelle, « L'accès à l'autonomie résidentielle pour les 18-24 ans : un processus socialement différencié », *Insee Références*, 2016.

DENECHÉAU Benjamin et BLAYA Catherine, « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage », *Education & Formation*, 2013, n°300, p.261.

EUILLET Séverine, « L'enfant accueilli », *Empan*, 2007, p. 123.

FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Documents de travail INED, 2016.

FRECHON Isabelle et MARQUET Lucy, « Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur », 2018, p. 14.

KELLERHALS Jean et al., « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, 1992, p.331.

JOIN-LAMBERT Hélène, DENECHÉAU Benjamin et ROBIN Pierrine, « La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? », *Éducation et sociétés*, février 2019.

JOIN-LAMBERT Hélène, EUILLET Séverine et al. , « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie*, 2014, p. 71-80.

LEMAIRE Eva, « la place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français », *Journal du droit des jeunes*, 2013, p.28 à 33.

MAINAUD Thierry, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », DREES, *Etudes et Résultats*, juillet 2013.

MARCOTTE.D, FORTIN.L, ROYER.E, POTVIN.P, LECLERC.D, « L'influence du style parentale, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *revue des sciences de l'éducation*, 2001, vol. 27, n° 3.

MILLET Mathias et THIN Daniel, « Ruptures scolaires et déscolarisation des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations », CNRS, 2003.

TROUILLOUD David et SARRAZIN Philippe, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 2003.

Rapports / Enquêtes

BLAYA Catherine et HAYDEN Carol, « Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre », Rapport remis à la Direction de la programmation et du développement - Ministère de l'Education nationale, 2013, p.14.

DÉFENSEUR DES DROITS, « Handicap et protection de l'enfance : des droits pour les enfants invisibles », 2015, p. 91.

DÉFENSEUR DES DROITS, « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun », 2016.

DREES, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », n°845, juillet 2013.

HAUTE AUTORITE DE SANTE, « Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire », recommandation de bonne pratique, 2021.

INSEE/INEED, « Enquête sans domicile », 2012.

MINISTERE DES SOLIDARITE ET DE LA SANTE, « L'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance », 2018.

MINISTERE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTÉ, « Promouvoir l'ambition scolaire pour les enfants protégés », Restitution de la Concertation nationale, 26 juin 2019.

ODPE GIRONDE, « La prise en compte des situations d'échec et de ruptures scolaires des enfants confiés en M.E.C.S », Rapport février 2019.

ONPE, « Le projet pour l'enfant : Etat des lieux dans 35 départements au premier semestre 2009 », rapport 2009.

SOS VILLAGE d'ENFANT, « Accrochage scolaire en situation de placement : croire au potentiel de tous les enfants », Cahiers de SOS Villages d'Enfant, juin 2018.

SOS VILLAGE D'ENFANT, « PYGMALION - Programme pour la réussite scolaire des enfants en village d'enfants SOS », 2014.

Conférence

Institut Don Bosco, Matinale de la Protection de l'enfance, “Les troubles psychiques de l'enfance à l'adolescence et leur prise en compte dans les dispositifs de Protection de l'enfance”, 3 mai 2022, Gradignan.