

Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement

Benjamin Denecheau, Catherine Blaya

► **To cite this version:**

Benjamin Denecheau, Catherine Blaya. Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Revue Education et Formation, Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2013, e-300. <hal-01224623>

HAL Id: hal-01224623

<https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01224623>

Submitted on 4 Nov 2015

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.

Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement

Une population à haut risque de décrochage scolaire

Benjamin Denecheau*, Catherine Blaya**

* EA 4140 – ERCEP3
Université de Bordeaux Segalen
Benjamin.denecheau@ijvs.org

** EA 6308 I3DL
IUFM Célestin Freinet
Université de Nice Sophia Antipolis
Observatoire International de la Violence Scolaire
Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives

RÉSUMÉ. Peu de recherches se sont intéressées au décrochage scolaire des enfants placés en foyer. Nous présentons les résultats d'une recherche sur ce sujet. A partir d'un corpus constitué de données administratives collectées au sein d'un Conseil général et de plusieurs structures d'accueil, suivie des résultats de 30 entretiens individuels menés auprès de professionnels travaillant auprès de 57 jeunes de 8-17 ans, cette recherche confirme les résultats des enquêtes précédentes et met à jour des difficultés scolaires importantes et fréquentes. Les contraintes spécifiques à la situation familiale et sociale de ces jeunes sont souvent cumulées avec un soutien scolaire insuffisant par manque de connaissance du système éducatif ou d'attention des structures les accueillant.

MOTS-CLÉS: Enfants placés ; décrochage scolaire ; prise en charge ; foyer.

ABSTRACT. Research about the school drop out of children in care is scarce in France. We present the findings of a research on this specific population. We propose an analysis of administrative data collected in a Conseil general and several residential care home as well as the findings from 30 face to face interviews with professional who look after 57 young people aged 8-17. The specific constraints of the family and social background of these young people are often cumulated with a weak support for school and a lack of knowledge of the education system or lack of attention from part of the caring organizations.

KEY WORDS: Children in care; school drop out; attendance; residential care home.

1. Introduction

Nous disposons de peu de connaissances sur la scolarité des enfants placés : les recherches françaises sur le sujet sont rares et le fait d'être placé n'est pas pris en compte dans la majorité des données nationales¹². Un rapport du CAREPS¹³ de 1998 souligne l'importance des difficultés scolaires rencontrées par les jeunes placés en familles d'accueil et en établissements sociaux ou médicaux-sociaux (CAREPS, 1998). Ces difficultés se traduisent par un redoublement sensiblement plus fréquent qu'en population générale ainsi que par la nécessité d'un soutien scolaire renforcé. En 1999, Dumaret et Ruffin constatent que leur échantillon d'enfants placés en famille d'accueil est significativement en retard scolaire par rapport à la population générale (Dumaret & Ruffin, 1999). Les résultats de Sellenet parus en 1999 vont également dans ce sens. A partir d'un échantillon de 502 enfants placés en famille d'accueil, elle constate un redoublement fréquent (65.6% des enfants ont redoublé au moins une fois) et des scolarités qui sont principalement adaptées (20.6%) ou encadrées par le secteur médico-éducatif (9.7%). Une seconde étude du CAREPS (2003) identifie une sur-représentation des enfants placés (en famille d'accueil et en établissements) dans les filières d'enseignement spécialisé et médico-éducatif. Les professionnels en charge de ces jeunes, interrogés pour cette enquête, constatent des difficultés scolaires très importantes. Le manque de recherches sur ces populations est accru par l'hétérogénéité de la population et des dispositifs : les familles d'accueil et les internats sont des dispositifs différents qui ont donc, par le cadre qu'ils constituent, un impact différent sur les jeunes. Les enquêtes sont espacées dans le temps et ne permettent pas de connaître l'actualité de la problématique. Enfin, ces recherches n'adoptent pas une posture compréhensive qui permettrait d'étudier les causes de ces difficultés.

Ces recherches permettent peu de comprendre les difficultés scolaires invoquées. L'impact du placement sur la scolarité n'est pas exploré : si la prise en charge a pour objectif la protection du jeune, qu'implique-t-elle pour sa scolarité ? Quelle est l'influence du placement sur ces parcours scolaires par rapport à celle d'un milieu familial ? Cet article vise à proposer des pistes de compréhension de ces difficultés présentes avant, mais aussi pendant le placement.

Dans un premier temps nous proposons une analyse des données administratives collectées au sein d'un Conseil général et de plusieurs établissements de prise en charge. Ces données sont insuffisantes pour présenter une significativité puissante, elles permettent toutefois d'observer une tendance en défaveur des enfants placés. Dans un deuxième temps, nous présentons les premières analyses d'un corpus de données qualitatives issues d'entretiens qui permettent de compléter les premiers résultats par le témoignage de professionnels de la protection de l'enfance : des éducateurs spécialisés, des psychologues et des cadres administratifs. Dans un troisième temps nous développons des éléments d'analyse qui permettent de comprendre ce qui contribue aux difficultés scolaires fréquentes dans cette population. Les éléments qui caractérisent couramment les situations des jeunes avant le placement ainsi que certains attributs de la prise en charge contribuent à maintenir ou aggraver le risque de décrochage scolaire.

2. Méthodologie

Notre échantillon est constitué de quatre Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] qui accueillent, sur le long-terme, des enfants de 12 à 18 ans pour deux établissements, de 8 à 12 ans pour le troisième et enfin de 8 à 18 ans pour le quatrième (pour une population totale théorique de 57 mineurs). Nous avons travaillé avec les établissements volontaires de deux départements. Nous avons choisi quelques établissements afin d'inclure tous les individus volontaires de ces établissements. Cet échantillon n'ayant pas vocation à être représentatif de la population, recueillir les discours de la majorité des individus fréquentant un même établissement permet de mieux comprendre les interactions qui se jouent entre eux et les différentes réactions au fonctionnement de l'établissement.

Nous avons mené une série d'entretiens individuels semi-dirigés dans le but de recueillir le témoignage des principaux individus concernés par la scolarité des enfants placés : les jeunes, les éducateurs spécialisés, les psychologues et les cadres de direction¹⁴. La méthodologie et l'analyse s'appuient sur les travaux ethnométhodologiques et sur une approche compréhensive. Cette recherche permet d'étudier l'avis et le point de vue des professionnels sur leurs pratiques, mais également les relations d'interdépendance entre ces pratiques et

¹² Les services de statistiques nationales, notamment la DEPP et l'INSEE, ne prennent pas en compte le fait d'être placé.

¹³ Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

¹⁴ Nous n'avons pas recueilli le point de vue des parents, ils ont cependant un rôle et un avis important sur cette thématique. Les rencontrer devrait constituer un travail complémentaire de cette recherche.

le contexte du placement. Ces pratiques ne sont pas seulement constituées par leurs choix, mais également par d'autres éléments qui les influencent ou les contraignent. Les éducateurs spécialisés ont une position privilégiée car ils suppléent quotidiennement la famille dans leurs tâches éducatives. Les discours des professionnels permettent également de recueillir des témoignages sur les parcours scolaires des jeunes dont ils ont eu la charge. Le croisement de ces informations avec l'analyse de données permet de compléter et d'enrichir l'étude des parcours scolaires et des difficultés. Les entretiens, qui ont été complétés par des observations participantes, ont été effectués sur un échantillon qui se compose de 30 professionnels : 18 éducateurs spécialisés, 2 éducateurs scolaires, 4 psychologues, 3 enseignants et 3 cadres de direction.

Au cours de ces entretiens, ont été abordés le parcours scolaire des jeunes, leurs difficultés et leur parcours de vie. Nous avons également abordé les pratiques professionnelles des éducateurs, leur conception de la prise en charge, ce qui les contraint et ce qui les soutient. Nous nous sommes appuyés sur l'approche par facteurs de risque et de protection de décrochage scolaire afin d'étudier ce qui caractérisait la situation de ces jeunes¹⁵, cette approche nous permet d'identifier un risque élevé de décrochage pour cette population. La littérature sur les recherches à dominante sociologique sur les difficultés scolaires (Lahire, 1995; Millet & Thin, 2005; Terrail, 2002) permet de comprendre comment des pratiques, des politiques ou des attitudes individuelles peuvent intervenir sur ces facteurs et peser sur les parcours scolaires.

Nous avons analysé les documents exploitables d'un Conseil général, partenaire de la recherche. Seul un formulaire sur les enfants placés en famille d'accueil est recueilli de façon exhaustive et permet d'extraire des informations sur la scolarité. Il permet d'obtenir la répartition des enfants dans les enseignements généraux et spécialisés (CLIS, SEGPA et EREA)¹⁶ ainsi que leur retard scolaire. Ces données ne traitent que des enfants placés en famille d'accueil, elles ne permettent pas d'avoir des informations sur la scolarité des enfants placés en établissement. Toutefois, ce sont les seules données que nous ayons pu traiter à l'échelle du département, elles nous permettent d'actualiser les enquêtes présentées en introduction et de pouvoir proposer des pistes de comparaison entre les différents types de placement. Afin de constituer l'échantillon analysé, nous avons retenu trois années dans le but d'étudier l'évolution des données et d'avoir un échantillon réparti dans le temps (2005, 2007 et 2008¹⁷). Nous avons constitué un échantillon aléatoire correspondant à 25% de la totalité des formulaires.

Le recueil de données de cette recherche respecte les critères éthiques recommandés par certains organismes internationaux¹⁸. Pour les mineurs, l'accord des responsables légaux¹⁹ a été sollicité, tandis que pour les établissements et les institutions participantes les personnes responsables morales ont donné leur accord. L'anonymat des participants est garanti : les noms des personnes, des établissements et des lieux sont changés, ainsi que toute information permettant de les identifier. Les outils utilisés pour la récolte de ont été constitués à partir d'un travail d'observation au sein des établissements.

3. L'état de la scolarité des enfants placés

3.1. Quelques chiffres

Le tableau 1 présente les taux de parcours scolaires adaptés pour les enfants placés en famille d'accueil dans le département d'enquête. Nous présentons dans le tableau 2 le retard scolaire de cette même population.

¹⁵ L'approche par facteurs de risque consiste à identifier des caractéristiques particulières concernant l'individu (facteurs comportementaux et facteurs psychologiques) et son écosystème (sa famille, sa communauté, son groupe de pairs, son établissement scolaire) qui peuvent favoriser la rupture avec la scolarité et la probabilité de connaître des difficultés, voire de quitter le système éducatif sans diplôme. C'est une approche probabiliste dont la limite principale est qu'elle ne peut pas permettre d'identifier les liens de causalité entre ces facteurs et les parcours scolaires. Voir par exemple les travaux de Blaya (2010) ou Fortin *et al.* (2005).

¹⁶ Les Classes d'intégration scolaire ont pour mission d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicap, les Sections d'enseignement général et professionnel adapté et les Établissements régionaux d'enseignement adapté s'adressent aux élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables.

¹⁷ Les formulaires sont récoltés depuis 2004.

¹⁸ Voir par exemple les critères de l'UNESCO de 1994 : *Ethical Guidelines for International Comparative social science research in the framework of MOST*. Paris, UNESCO

¹⁹ Ou, le cas échéant, la personne assumant la mission de suppléance familiale.

	Enfants placés ²⁰	Population globale ²¹
Scolarité primaire		
Population	124	12 071 500
Population en CLIS	9	119695
% en CLIS	7,3%	1,0%
Scolarité secondaire (collège)		
population	95	9 275 100
SEGPA + EREA	22	314769
% en SEGPA + EREA	23,2%	3,4%

Tableau 4. Population en cycle adapté (cohorte de 2005, 2007 et 2008)²²

	Enfants placés	Population globale ²³
Effectifs	192	2 380 054
Pourcentage	100	100
À l'heure ou en avance		
Effectifs	87	1 520 372
Pourcentage	45,3	63,9
1 an de retard		
Effectifs	82	740 123
Pourcentage	42,7	31,1
Au moins 2 ans de retard		
Effectifs	23	119 559
Pourcentage	12,0	5,0
En retard (1 an ou plus)		
Effectifs	105	859 682
Pourcentage	54,7	36,1

Tableau 5. Avance ou retard des élèves scolarisés en classe de troisième en 2005, 2007 et 2008 ($\chi^2 = 37,42$; $p < .01$)

Les tendances observées sont relativement différentes des résultats de Dumaret et Ruffin (3% de jeunes scolarisés en filières spécialisées, 8% en filières médicalisées), du CAREPS (les chiffres sont respectivement de 8% et 2%) et de Sellenet (les chiffres sont respectivement de 20.6% et 9.7%) (Dumaret & Ruffin, 1999 ;

²⁰ Il s'agit des enfants placés dans une famille d'accueil du département.

²¹ Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

²² Les effectifs théoriques de scolarités en CLIS et en SEGPA/EREA sont trop petits pour permettre de calculer la significativité du lien entre les variables.

²³ Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

CAREPS, 2003 ; Sellenet, 1999). Il y a donc des différences assez importantes entre les quelques études sur le sujet. Mis à part les résultats présentés par Dumaret et Ruffin, les études indiquent toujours des chiffres plus élevés que dans la population globale.

Le retard constaté ne peut pas être totalement assimilé à des redoublements²⁴, bien que l'analyse de dossiers et les entretiens effectués sur le terrain tendent à confirmer cette interprétation. Lorsqu'ils analysent les dossiers de 407 jeunes accueillis en placement familial, Dumaret et Ruffin constatent des pourcentages très importants d'enfants en retard (45% ont un retard d'un an à l'admission) (Dumaret & Ruffin, 1999). Un ou des redoublements sont toutefois indiqués pour 40% des enfants lors de l'admission. Les enfants placés dans les familles d'accueil sont significativement davantage en retard scolaire par rapport à la population globale. Le retard est plus fréquent et plus important (il y a proportionnellement davantage de retards de deux ans par rapport aux retards de un an dans l'échantillon que dans la population globale). En 1999, Dumaret et Ruffin constatent que le nombre d'enfants qui ont une ou plusieurs années de retard augmente plus rapidement dans la population des enfants placés que dans la population générale. Etant donné le peu de données disponibles, le point de vue des acteurs recueilli permet de préciser les parcours scolaires des enfants pris en charge dans les établissements de l'échantillon et de confronter ces premiers résultats.

3.2. *La scolarité des enfants placés : ce qu'en disent les acteurs*

Les professionnels considèrent les chiffres présentés plus haut comme représentatifs de ce qu'ils observent²⁵. Le terme de « *cumul* » de difficultés est utilisé par la majorité d'entre eux. Ils évoquent des difficultés d'apprentissage, de compréhension, d'imagination, ou encore des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques. Les entretiens soulignent aussi des problèmes de comportement : les jeunes ont du mal à tenir en classe et à rester attentifs. Beaucoup de professionnels pensent qu'au moins la moitié de la population est en retard scolaire d'une année au minimum. Pour Philippe, directeur adjoint, le retard habituellement constaté est de un à deux ans. L'ensemble des personnes interrogées rend compte de parcours et d'expériences scolaires « *en marge* », « *particulièrement difficiles* », « *chaotiques* » ou encore « *douloureux* ». Les enfants placés ont un « *petit niveau scolaire* » selon Fatima, éducatrice scolaire, et Martine²⁶, qui ajoute qu'ils sont tous en difficulté. Ils ont un « *retard scolaire assez important* » pour Anouk. Le reste de la population est considéré comme ayant une scolarité « *moyenne* », mais rencontrant également des difficultés scolaires. L'étude des discours rend-compte d'une différence de norme par rapport au reste des élèves : les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues. Pour les éducateurs, la population se scinde en deux parties : les jeunes qui sont en grandes difficultés scolaires et ceux qui ont « *juste* » quelques difficultés. Mireille, une ancienne institutrice devenue éducatrice scolaire, évalue à 80% la proportion de jeunes dans la première catégorie. Cette estimation est généralement reprise par les professionnels interrogés.

Il y a bien une modification de la conception de la norme dans le discours de ces professionnels : ils raisonnent par rapport à la population d'enfants dont ils ont la charge pour considérer ce qui est la norme ou attendu d'être observé : un éducateur évoque les scolarités « *ordinaires* » qu'il définit comme étant les fins de troisième avec une moyenne autour de 9 ou 10, ou des secondes professionnelles. D'après cet éducateur, ces scolarités « *ordinaires* » sont atypiques. Ils expriment un désarroi, à l'image de Françoise, qui évalue à 2% le nombre de jeunes qui accrochent à quelque chose (insertion ou formation). Mireille évoque plutôt 10% pour tenter de quantifier les jeunes qui s'en sortent, souvent en filière professionnelle après la classe de troisième. Pour Hassan, les jeunes vont rarement jusqu'en troisième. L'orientation en parcours technique, professionnel ou adapté concerne la majorité des jeunes comme le constataient déjà Dumaret et Ruffin il y a plus de dix ans (1999). L'inscription dans un cursus général voire l'obtention du bac, est l'exception citée qui confirme la grande difficulté subie par l'ensemble des jeunes. Un éducateur déclarera qu'il n'a connu qu'une bachelière en filière générale en 12 ans de carrière.

Les difficultés scolaires sont donc nombreuses et importantes : les enfants placés redoublent plus fréquemment et sont davantage orientés vers des parcours spécialisés et professionnels. Deux dimensions constituent la population des enfants placés : la situation du jeune avant le placement, qui est identifiée comme dangereuse, puis la prise en charge elle-même. Une analyse approfondie de ces deux contextes fait apparaître de

²⁴ Bien que les retards scolaires soient le plus souvent des redoublements, ils peuvent être dus à une scolarisation tardive ou à un maintien en maternelle, qui n'est pas considéré comme un redoublement. L'imprécision des dossiers ne nous permet pas de connaître la raison des retards constatés.

²⁵ Dans les établissements de l'enquête, 26,7% des jeunes scolarisés dans le secondaire sont dans un cursus adapté, 81,1% des jeunes ont déjà redoublé.

²⁶ Martine est éducatrice. La majorité des professionnels interrogés étant des éducateurs spécialisés, nous ne précisons la fonction d'un individu cité lorsque celui-ci occupe un autre poste.

nombreux éléments qui ont été identifiés comme facteur de risque ou de protection de décrochage. Nous procédons à présent à l'étude de ces éléments, nous adoptons une approche compréhensive qui permet de mieux appréhender les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours scolaires des enfants placés et leur accompagnement dans le cadre du placement.

4. Une population à haut risque de décrochage scolaire

4.2. Une population qui cumule les difficultés sociales, familiales et individuelles

En amont du placement, la situation des jeunes est caractérisée par un cumul de difficultés sociales, familiales ou individuelles qui ont été identifiées comme facteurs de risque de décrochage scolaire (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). Les enfants placés viennent généralement d'un environnement déterminé à *risque*²⁷ par les travailleurs sociaux ou les magistrats : les parents ne peuvent plus garantir la sécurité de l'enfant et les services interviennent dans le cadre d'une action *protectrice*. Les éléments qui caractérisent ce danger sont le plus souvent des négligences lourdes ou des maltraitances (violences psychologiques, physiques ou sexuelles)²⁸. Les maltraitances subies et le placement qui implique une séparation du jeune avec ses parents sont vecteurs de traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles. Par rapport au reste de la population, les enfants placés présentent davantage d'instabilité, d'agressivité, de troubles de l'anxiété, de problèmes de langage, de troubles de la conduite alimentaire, de troubles du sommeil, de troubles du comportement et de trouble du développement psychomoteur (CAREPS, 2009).

Les enfants placés sont majoritairement issus d'un environnement socialement défavorisé et le milieu familial cumule les difficultés : une part importante de parents ont une situation professionnelle précaire (RMI)²⁹ et/ou sont porteurs de handicaps (AAH)³⁰ (Desquesnes, 2011; Dumaret & Ruffin, 1999; ODAS, 2003). Les familles connaissent des situations précaires au niveau du logement et de l'emploi et peuvent avoir des soucis financiers chroniques (ODAS, 2003). Ces difficultés sociales et économiques influencent fortement les processus de décrochage (Jimerson, et al., 2000). Ces parents qui ont plutôt eu une scolarité courte, sont moins familiarisés avec le mode scolaire et soutiennent plus difficilement la scolarité de leur enfant (Millet & Thin, 2005; Rumberger, 1987; Terrail, 2002).

La plupart de ces familles connaissent des souffrances psychologiques dues à des ruptures, des conflits, des problèmes d'alcoolisme ou d'emploi (Moirin, 1996). Ces conditions majorent le risque de maltraitances des enfants, sans toutefois les déterminer (Department of Health [DoH], 1995). Par conséquent la situation familiale de ces enfants tend à cumuler les facteurs de risque de décrochage. Ce cadre maltraitant ou/et carencé par le manque de soin et de qualité des relations entre les parents et leurs enfants, ainsi que la faiblesse du soutien et de la supervision parentale sont de puissants prédicteurs de réussite scolaire ou de décrochage (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Jimerson, et al., 2000).

La prise en charge établit une distance entre la famille et l'enfant, temporaire pour la majorité des cas : l'enfant n'est plus dans le foyer familial et il n'a de contact avec ses parents qu'à des moments précis et encadrés, ce qui restreint d'autant la participation des parents au suivi de leur enfant, notamment de la scolarité. Les interactions enfant/parents sont réduites (du moins n'augmentent pas). Le soutien principal est donc celui mis en place par la prise en charge. Cependant, malgré l'effet bénéfique de la protection, celle-ci peut également générer des facteurs de risque de décrochage.

4.3. Le placement : facteur de risque et de protection

Le placement a une influence majeure sur le mineur pris en charge tant il établit un encadrement du jeune et un nouvel environnement. Des éléments qui le composent ont été identifiés comme facteurs de risque de décrochage dans d'autres contextes. Tout d'abord, la prise en charge est constituée de changements et de ruptures, leur répétition affecte le développement de l'enfant et peut causer une gêne, voire une interruption des progrès scolaires (Heath, Colton & Aldgate, 1994). Les lieux, le logement, le quartier, la ville, les personnes représentant l'autorité ou encore l'école sont autant d'éléments majeurs dans la vie du jeune qui peuvent être

²⁷ Le terme à risque renvoie au fait de connaître des conditions d'existence qui risquent de compromettre sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation, son développement physique, intellectuel, social et affectif (ODAS, 2003).

²⁸ En France, il n'y a pas de recensement des motifs de placement. Nous pouvons cependant avoir une indication des maltraitances et des négligences subies en étudiant les données du SNATEM (Service national d'accueil téléphonique pour l'enfance maltraitée).

²⁹ Revenu Minimum d'Insertion, remplacé par le Revenu de Solidarité Active depuis décembre 2008.

³⁰ Allocation aux Adultes Handicapés.

modifiés par cette nouvelle prise en charge. Cette rupture du milieu familial vers un placement dans un lieu étranger peut être considérée comme un véritable handicap, « indépendamment de la nécessité ou de l'effet bénéfique de cette rupture » (Dumaret & Ruffin, 1999). Plusieurs éducateurs de notre échantillon décrivent les jeunes « *parasités par leur placement* ». Leur situation devient incertaine, les modalités du placement sont rediscutées et peuvent être modifiées à la suite de décisions prises par les professionnels, la famille ou le juge³¹. L'enfant peut faire plusieurs allers retours entre l'établissement d'accueil et le foyer familial. Ces changements, ainsi que les audiences successives, sont sources de perturbations d'après les jeunes et les professionnels interrogés. Les enfants sont souvent préoccupés, ce qui peut nuire à la concentration sur la scolarité (à l'école ou durant leurs devoirs). De plus, dans la mesure où les établissements d'accueil ne sont pas nombreux, il est rare qu'un enfant placé habite dans le secteur de l'internat, le changement d'établissement scolaire est une étape habituelle du placement, considérée souvent comme inévitable de la part des équipes. Les changements d'établissements plus ou moins répétés sont pourtant déstabilisateurs et favorisent les ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005). La stabilité scolaire du jeune n'est pas un élément considéré en priorité lors des prises de décisions. Cette absence de priorité caractérise l'ensemble des questions qui se rapportent à la scolarité des jeunes.

La prise en charge a pour objectif de fournir au jeune un cadre sûr et sécurisant. La scolarité et les questions qui s'y rapportent (son suivi, le soutien du jeune, l'accompagnement des devoirs, l'orientation) ne sont pas un objectif prioritaire de la prise en charge. Ce thème ne figure pas dans les objectifs qui sont donnés aux établissements, il apparaît souvent au détour d'une phrase dans les ouvrages qui présentent de manière exhaustive la législation, l'organisation et le fonctionnement de l'Aide Sociale à l'Enfance³². La formation des éducateurs n'aborde pas non plus cette question³³. La scolarité est donc le plus souvent reléguée au second plan dans le travail des éducateurs spécialisés, elle est considérée comme une tâche *subsidaire, accessoire*. Les objectifs que les professionnels se fixent dépendent également de la définition qu'ils accordent à la notion de protection. Pour Philippe, directeur adjoint, « *ce qui fonde notre travail, c'est pas la réussite scolaire : c'est la protection, notre vrai et unique but au départ [...] on est payé pour ça* ». Il regrette toutefois que son équipe ne se mobilise pas sur les devoirs scolaires. Certains éducateurs interprètent pourtant le terme de protection comme ayant une signification plus vaste, incluant la construction de l'avenir de l'enfant, la scolarité fait alors partie intégrante de cette protection. Pour d'autres, si leur hiérarchie ne leur demande pas de comptes sur la question scolaire, elle est alors un « *plus* » qu'il est permis de laisser de côté. Dans les établissements de l'enquête, les taux d'encadrement peuvent être de 5 à 10 jeunes par éducateur. La lourdeur du fonctionnement de l'établissement et de la prise en charge est un sujet récurrent évoqué par tous les éducateurs interrogés qui déplorent le fait que ce quotidien laisse peu de temps pour le reste de l'accompagnement. Le nombre des tâches³⁴ et le faible nombre d'adultes pour les accomplir réduit le temps disponible et amène les éducateurs à faire des choix sur le caractère prioritaire, secondaire ou facultatif de ces tâches. Du fait de l'absence de priorité donnée à la scolarité, le travail qui s'y rapporte est effectué lorsqu'ils en ont le temps. Plusieurs éducateurs considèrent que la scolarité peut être « *sacrifiée* ». Ainsi, lorsque les éducateurs ont du temps disponible, ils privilégient les moments d'échange ou de loisirs. « *On sait aussi que vu leurs difficultés, vu tout ce qu'ils peuvent en baver dans la journée, on n'en rajoute pas une couche après* ». D'autres dimensions de l'accompagnement sont estimées prioritaires et « *doivent être résolues* » avant de travailler sur la scolarité, notamment les traumatismes liés à leur situation, bien que cela ne fasse pas davantage partie des missions des éducateurs. Le temps consacré à l'accompagnement des devoirs et au suivi scolaire sont ainsi réduits et ne sont pas assurés quotidiennement. Ces éléments rendent le suivi individuel difficile et irrégulier.

De plus, les éducateurs expriment des difficultés à travailler sur la scolarité. Cela n'est pas seulement dû à l'absence de cette thématique dans leur formation, mais également à un malentendu sur l'accompagnement à fournir. Le suivi de la scolarité et des devoirs est parfois confondu avec le travail des enseignants. Des professionnels déclarent se détacher complètement de l'accompagnement scolaire en expliquant « *ne pas être prof* », ils considèrent la scolarité étrangère à leurs missions et attribuent cette tâche à l'école et non comme

³¹ La fin ou le renouvellement de la prise en charge, le type de prise en charge, le lieu de prise en charge, les contacts que le jeune a avec sa famille sont des modalités revues chaque année.

³² Cf. Verdier, P. & Noé, F. (2008). Guide de l'aide sociale à l'enfance (2^e éd.). Paris, Dunod ; Refalo, P. (2010). Guide (très) pratique de l'aide sociale à l'enfance (2^e éd.). ASH ; Lhuillier, J.-M. (2009). Aide sociale à l'enfance : guide pratique. Berger-Levrault.

³³ La totalité des éducateurs rencontrés, ainsi que les anciens éducateurs ayant obtenu des postes administratifs à responsabilité, ont déclaré ne pas avoir abordé cette question lors de leur formation.

³⁴ Assurer la gestion administrative (les dossiers et divers documents relatifs à la situation des jeunes et des diverses procédures), les rendez-vous médicaux ou judiciaires, les trajets pour les activités extérieures, la gestion de la vie quotidienne (les douches, les repas, le linge, l'argent de poche), la gestion du groupe (des conflits), etc.

l'équivalent du soutien que fournissent habituellement les parents, ou du moins que l'école attend qu'ils fournissent. Lors des entretiens, une majorité des éducateurs disent limiter l'aide aux devoirs qu'ils fournissent aux matières dans lesquelles ils s'estiment être compétents. Les jeunes ne peuvent donc pas avoir de soutien sur l'ensemble de leurs devoirs lorsqu'ils en ont besoin. De l'ensemble des discours des travailleurs sociaux émerge ainsi une frontière hermétique entre l'enseignement (les savoirs scolaires) et une éducation générale détachée des savoirs scolaires. Les éducateurs expriment leur distance avec le premier paradigme, voire refusent clairement d'y contribuer. Les éducateurs ont ainsi tendance à se dégager de ces tâches éducatives. Certains reconnaissent ce défaut de soutien, « *je crois qu'on perpétue l'échec* », « *pour être honnête on y réfléchit pas très longtemps la question scolaire* ». Cette supervision scolaire irrégulière et peu soutenue reste³⁵ donc un facteur de risque de décrochage (Fortin, et al., 2005; Potvin et al., 1999). A ce soutien inégal et superficiel s'ajoute un environnement qui n'est pas propice au travail. Les établissements, leur fonctionnement et leur configuration rendent difficile le travail scolaire : il n'y a pas de pièce qui puisse être consacrée, même temporairement, à ce travail. Ce dernier est par conséquent effectué dans les pièces de vie commune ou dans les chambres. Celles-ci sont le plus souvent collectives et logent deux ou trois jeunes, il n'y a pas toujours un bureau pour chacun. La diversité des emplois du temps et le nombre d'enfants qui sont dans la pièce commune au moment où d'autres font leurs devoirs ne permet pas un cadre calme et serein pour ce travail. Les opportunités d'apprentissage dans le foyer sont par conséquent réduites et rendues difficiles.

L'absence de la scolarité dans les objectifs de la prise en charge se traduit également par une absence de partenariat institutionnalisé entre les professionnels, et particulièrement entre les travailleurs sociaux et les enseignants pour traiter cette question scolaire. Ainsi, les collaborations constatées sur le terrain dépendent des affinités individuelles entre un travailleur social et un enseignant. L'absence de toute alliance éducative se traduit par des rencontres entre professionnels qui sont irrégulières et réactives : elles sont majoritairement organisées lorsqu'un problème devient trop important (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline). Les éducateurs évoquent régulièrement cette absence de travail en commun : « *on travaille pas vraiment avec les profs, c'est plus du passage d'information* ». Ce défaut de partenariat et la « *gestion dans l'urgence* » fréquemment évoquée ne permettent pas une projection, ni de la collaboration entre les professionnels, ni de la scolarité du jeune. Nous constatons un manque de concertation sur les différentes actions. Plusieurs éducateurs français évoquent régulièrement au cours de l'entretien les conflits ou les mésententes qu'ils ont avec l'éducation nationale sur l'établissement des objectifs et sur l'échange d'information relative à la situation personnelle du jeune. Cette absence de véritable alliance éducative ne permet pas un travail convergent sur l'accompagnement scolaire et sur la prévention du décrochage.

5. Conclusion

La littérature sur le décrochage scolaire n'aborde pas les milieux d'hébergement collectif comme ce type de placement en internat. Peut-on assimiler cet environnement au cadre familial en termes d'influence et donc de facteurs de risque ? Si ces cadres ne sont pas équivalents du fait du poids toujours présent de la famille, même dans les situations de fortes maltraitances, le fait que l'établissement d'accueil et l'équipe éducative suppléent la famille dans la vie quotidienne et dans les différents soutiens (notamment affectif et scolaire), que l'enfant soit accueilli et pris en charge la semaine entière, les week-ends également pour certains, donne au placement (équipe, établissement et groupe de pair) une importance qui s'en rapproche. Les éléments que nous avons identifiés comme participant au risque de décrochage dans ce contexte ont été identifiés comme tels au sein des familles : la qualité de l'environnement, la faiblesse du soutien et du suivi scolaire, le manque d'opportunités d'apprentissage dans le foyer, les changements et les ruptures stressants.

La mise en parallèle des éléments qui caractérisent notre population d'étude avec la littérature sur les difficultés d'apprentissage, les ruptures et les décrochages scolaires permet d'expliquer, ou au moins de comprendre, la situation difficile dans laquelle ces jeunes se trouvent et les parcours scolaires qui peuvent être observés (c'est-à-dire moins longs, moins performants et avec davantage de retard que dans la population générale). Cependant, une partie importante de ces difficultés et de leurs causes sont apparues avant le placement (elles peuvent parfois motiver la décision de placement). Il est important de garder à l'esprit que le placement et les maltraitances ne sont pas les seules causes du risque élevé de décrochage, car ce phénomène est souvent la conséquence d'un cumul de difficultés économiques, sociales et familiales et de leurs différentes combinaisons (Blaya, 2010). Les maltraitances apparaissent en effet davantage au sein de familles qui cumulent ces difficultés qui ont été identifiées comme présentant des facteurs de risque susceptibles de favoriser les ruptures scolaires.

Notre propos ne remet pas en cause cette prise en charge. Le placement est décidé en dernier recours pour un danger identifié et la protection doit rester l'objectif prioritaire. Toutefois, dans son état actuel, la structure du

³⁵ Dans le sens où elle l'était le plus souvent avant le placement.

placement en internat ne permet pas un cadre soutenant la scolarité du jeune, ce qui permet d'expliquer que, malgré la prise en charge du jeune par une équipe multidisciplinaire, les difficultés scolaires apparues plus tôt se résorbent rarement. Selon les résultats de la recherche présentée dans cet article, la raison principale est que ce dispositif n'est pas conçu pour accompagner et travailler sur la scolarité. Nous rejoignons ainsi les constats soulevés dans le rapport CAREPS en 2009 : la scolarité est un sujet qui fait l'objet d'une connaissance et/ou d'une attention insuffisantes. Aux difficultés scolaires s'ajoutent des contraintes et des caractéristiques de la prise en charge, tels l'hébergement collectif ou les changements qu'elle occasionne, qui accroissent les difficultés liées aux scolarités et à leur soutien. Il en résulte une similarité des difficultés identifiées dans les familles en grande difficulté du fait du manque de moyens (financiers et humains) déployés pour cette question. Ainsi augmenter ces moyens et favoriser la mise en place de véritables alliances éducatives entre les différents professionnels (éducateurs, enseignants, professionnels du secteur médico-éducatif) semblent la priorité pour améliorer l'accompagnement pédagogique des jeunes, avant tout soutien scolaire supplémentaire qui ne modifierait pas les configurations et les pratiques de socialisations contradictoires entre l'école et le placement en établissement.

6. Références bibliographiques

Alexander, K., Entwisle, D. & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (1998). *Etude descriptive de l'état général des enfants et adolescents confiés au service d'aide sociale à l'enfance de Paris*. Grenoble : Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris*. Paris : Département de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (2009). *Etude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire*. Grenoble : Conseil Général Département de Maine et Loire.

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(3), 11-33.

Department of Health. (1995). *Looking after children assessment and action records*. London : Her Majesty's Stationery Office, Department of Health.

Dumaret, A. & Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*. Convention de recherche Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence – Centre de Recherche Médecine, Sciences, santé, santé mentale, société [CERMES] Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM] U.502.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

Heath, A., Colton, M. & Aldgate, J. (1994). Failure to escape: a longitudinal study of foster children's educational attainment. *British Journal of Social Work*, 24(3), 241-260.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*. Paris : Gallimard-Le Seuil.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presse Universitaire de France.

Moirin, O. (1996). *Pour une véritable politique de l'enfance*. Paris : Rapport remis au Premier ministre, Assemblée Nationale.

Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée. (2003). *La décentralisation et la protection de l'enfance, quelles réponses pour quels dangers ?* Paris : Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée [ODAS].

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L. & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 28-40.

Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute/Société Nouvelle d'Édition.