

LES CAHIERS

DE SOS VILLAGES D'ENFANTS

Accrochage scolaire en situation de placement

Croire au potentiel de tous les enfants



SOS VILLAGES
D'ENFANTS
FRANCE



SOMMAIRE

03 INTRODUCTION

06 RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS : RÉALITÉS ET REPRÉSENTATIONS

06 APPROCHES ET ENJEUX DE LA REUSSITE SCOLAIRE

- Réussite scolaire : vers une nouvelle approche ?
- Attentes implicites de l'école : des malentendus aux sources de l'échec scolaire
- Le diplôme : sésame d'une insertion stratifiée
- Les défis de l'orientation

10 LES ENFANTS PLACÉS : UNE POPULATION À RISQUE SUR LE PLAN SCOLAIRE ?

- Une réalité statistique : des parcours scolaires difficiles
- Une réalité plus complexe : facteurs de risques et de protection

16 RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

16 Y CROIRE : LA QUESTION DE LA POSTURE, UN PRÉALABLE INCONTOURNABLE

- L'effet Pygmalion
- Changer les représentations

18 FAIRE DE LA SCOLARITÉ UNE PRIORITÉ POUR LES ÉQUIPES EN PROTECTION DE L'ENFANCE

- Partager des références communes
- Un nouveau visage : l'éducateur scolaire

20 CRÉER LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

20 CRÉER UNE ALLIANCE AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES POUR LE BIEN-ÊTRE A L'ÉCOLE

- Relier l'école et les lieux d'accueil
- Créer une alliance éducative
- Aider l'école à accompagner

23 PERSONNALISER LE SOUTIEN A L'ENFANT ET DIVERSIFIER LES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE

- Un projet personnalisé
- Des trajectoires scolaires multiformes
- Après l'école

26 TRAVAILLER LA SCOLARITÉ AVEC LES PARENTS POUR APAISER LES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

- Créer un climat d'apaisement
- Construire une participation à visée « co-éducative » centrée sur l'intérêt de l'enfant
- Impliquer les parents

30 CONCLUSION

Les Cahiers de SOS Villages d'Enfants

Editeur : SOS Villages d'Enfants, 6 cité Monthiers, 75009, Paris ;
01 55 07 25 25 - E-mail : contact@sosve.org - www.sosve.org



Directeur de la publication : Gilles Paillard / Rédaction : Céline Lorient Jung /

Coordination rédactionnelle : Sandrine Dottori / a également participé à ce numéro : Hervé Laud /

Photo de couverture : SOS Archives /

Photos : Ilievskia Katerina, Fotolia.com / Maquette : Valère Specque / Impression : Morault /

Date de parution : Juin 2018. ///

INTRODUCTION

Considérée comme « la meilleure chance pour s'en sortir », l'école constitue une étape déterminante dans la vie des enfants, tant sur le plan de leurs apprentissages scolaires, de leur développement, de leur épanouissement, que de leur insertion sociale et professionnelle future.

De ce point de vue, et eu égard aux difficultés qui ont conduit à les confier à un système de suppléance parentale, les enfants placés sont des élèves en situation de vulnérabilité. Cette réalité, attestée par les données statistiques et les observations des professionnels, nécessite toutefois d'en comprendre les causes et d'identifier la part des représentations qui pèsent sur les pratiques d'accompagnement scolaire et les conditions d'accrochage scolaire pour agir dans un sens plus favorable à la réussite de tous les enfants : quelles sont les caractéristiques des trajectoires scolaires de ces enfants ? Quels sont les facteurs de risque et de protection identifiés par la recherche ? En quoi le placement peut-il infléchir les trajectoires de ces enfants pour les accompagner vers la réussite scolaire ?

C'est pour trouver des réponses à ces défis qu'en 2014, l'association SOS Villages d'Enfants a conçu et déployé dans l'ensemble de ses établissements, un programme baptisé « Programme Pygmalion » dont l'ambition première est de créer autour de l'enfant, des alliances éducatives propices à la réussite scolaire (*voir page 4*). Puis en 2016, elle a sollicité une équipe de recherche afin d'approfondir de nouveaux champs de connaissance dans le domaine de la scolarité des enfants placés et de mesurer les effets de ce programme

sur les pratiques professionnelles d'accompagnement scolaire au sein des villages d'enfants intitulée « *Représentations et soutien de la scolarité en villages d'enfants SOS* » (Denecheau B, Gasquet M., Join-Lambert H, Mackiewicz MP, Robin P., Savard N. 2017) (*voir page 5*).

Ce cahier propose de mutualiser les connaissances développées dans ce cadre alliant pratique et recherche, en les mettant en perspective avec les enjeux de la scolarité des enfants en situation de vulnérabilité dans le contexte actuel de la protection de l'enfance.

Dans un premier temps, il propose au lecteur un tour d'horizon des travaux existants qui permettent de mieux cerner les enjeux et la réalité des trajectoires scolaires des enfants accueillis dans le cadre de la protection de l'enfance. Puis, en s'appuyant sur les enseignements du Programme « Pygmalion » et de la recherche dont il a fait l'objet, il invite le lecteur à explorer quelques pistes prometteuses : la diffusion d'une culture de la réussite chez tous les intervenants, la création d'alliances entre les acteurs du placement et l'école, la prise en compte des besoins particuliers dans l'accompagnement scolaire, la mobilisation des parents dans un processus tourné vers la réussite scolaire de leur enfant.

SOS Villages d'Enfants a souhaité partager les enseignements de ce travail avec le plus grand nombre, dans la perspective de contribuer au débat public qui semble émerger sur la question de la scolarité des enfants placés, en lien avec les droits de l'enfant.

« PYGMALION » : TOUT UN PROGRAMME POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE !

L'ambition de SOS Villages d'Enfants est de permettre à chaque enfant qu'elle accueille de cheminer vers la réussite scolaire. Convaincue qu'une partie de leurs difficultés scolaires est liée à la situation de placement, l'association entend tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite des enfants qu'elle accompagne. La durée des accueils en villages d'enfants (en moyenne 7 ans) constitue de ce point de vue, un atout certain pour infléchir les parcours scolaires.

Cette ambition s'est concrétisée dans un programme associatif baptisé « Programme Pygmalion » qui, au terme d'une phase d'expérimentation, a été déployé dans les 13 villages d'enfants SOS à la rentrée 2014.

L'originalité de ce programme réside dans son approche systémique. Puisqu'il ne s'adresse pas aux seuls élèves, mais convoque l'ensemble de leur environnement à l'atteinte de l'objectif de réussite :

L'association

C'est parce qu'une impulsion associative permet de porter cette ambition par-delà des réalités territoriales nécessairement différentes, que l'association s'est engagée dans la diffusion d'une culture de la réussite scolaire au sein de l'institution. Incarnée dans un programme cherchant à créer des synergies entre les acteurs, cette stratégie actionne différents leviers comme l'expérimentation, la formation et la recherche.

Les équipes des villages d'enfants

Remettre la scolarité au cœur de l'intervention éducative 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.

Ce soutien aux équipes se traduit par le recrutement dans chaque village d'enfants d'un éducateur scolaire dont la mission principale est de coordonner l'ensemble des actions relatives à la scolarité et de faciliter le lien avec les écoles. Il se décline également dans une formation des éducatrices familiales aux attendus de l'école, et par l'organisation de rencontres professionnelles régulières sur le thème de la scolarité (éducateurs scolaires, psychologues).



L'institution scolaire

La réussite scolaire passe aussi par un partenariat de qualité avec les établissements scolaires. C'est pourquoi ce volet du programme propose de nouvelles modalités de partenariat ; des rencontres institutionnelles avec les établissements scolaires sont organisées à chaque rentrée scolaire au sein des villages d'enfants afin de faire connaître aux équipes enseignantes leur fonctionnement, la mission de l'éducateur scolaire, des éducatrices familiales, et de mettre en place des outils de liaison pour coordonner le suivi scolaire de chaque enfant.

L'enfant

Le programme propose de développer des pratiques professionnelles permettant une meilleure prise en compte des facteurs personnels dans l'accompagnement scolaire afin d'atténuer l'impact de certaines difficultés sur la scolarité, et de mettre en lumière le potentiel de chaque enfant. L'élaboration d'un projet personnalisé d'accompagnement scolaire en constitue l'action centrale. Il a pour objectifs de disposer d'une vision synoptique du parcours scolaire, de recenser les principales observations des enseignants, le point de vue et le vécu de l'enfant, celui de ses parents, pour déterminer les axes de travail prioritaires. Il ouvre un espace de partage et de coopération entre les professionnels.

Les parents

Au-delà du nécessaire respect des prérogatives liées à l'autorité parentale, la mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant doit permettre d'apaiser les contextes des apprentissages scolaires en limitant les exigences contradictoires entre le village d'enfants, l'école et la famille.

Partant du principe qu'il est dans l'intérêt de l'enfant que ses parents se soucient de sa scolarité, ce volet du programme invite, par une méthode simple et rigoureuse, à développer une démarche participative adaptée à chaque situation, c'est-à-dire à l'intérêt de l'enfant et aux possibilités des parents.

EN SAVOIR PLUS :

Ce programme est accessible sur le site
www.sosve.org

REPRÉSENTATIONS ET SOUTIEN DE LA SCOLARITÉ EN VILLAGES D'ENFANTS SOS

UNE RECHERCHE À PARTIR DU PROGRAMME PYGMALION



EQUIPE DE RECHERCHE

L'équipe est constituée de 5 enseignants-chercheurs représentant différents champs disciplinaires (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation) et rattachés aux universités de Paris Est Créteil (UPEC) et de Paris Nanterre (UPN) :

- Benjamin Denecheau, UPEC, (laboratoire LIRTES)
- Hélène Join-Lambert, UPN, (laboratoire CREF)
- Marie-Pierre Mackiewicz, UPEC (laboratoire LIRTES)
- Pierrine Robin, UPEC, (laboratoire LIRTES)
- Nathalie Savard, UPEC, (laboratoire LIRTES)

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Suite au déploiement du programme Pygmalion dans ses villages d'enfants, l'association SOS Villages d'Enfants a sollicité une équipe de chercheurs. Le Programme étant déjà en cours d'implantation, il ne s'agissait pas encore d'en produire une évaluation mais de s'intéresser à la fois aux perceptions du Programme par les acteurs et aux pratiques professionnelles et aux organisations développées autour de la scolarité des enfants.

L'association a souhaité se saisir de l'opportunité offerte par la recherche pour faire ressortir ce qui, dans l'organisation actuelle de ses établissements et dans les spécificités des modes de prise en charge et d'accompagnement des enfants qui les caractérise et constitue des atouts pour la réussite scolaire.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La mise en œuvre du programme faisant une large place aux spécificités locales, l'approche proposée par la recherche a été principalement qualitative, avec pour objectifs :

- d'identifier les changements dans les représentations et pratiques, impulsés par le Programme Pygmalion ;

- d'observer le rapport à la scolarité des enfants en suppléance pour chaque acteur impliqué ;
- de voir les effets sur les apprentissages des enfants et leur réussite scolaire.

MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Pour comprendre l'impact que peut avoir le Programme Pygmalion sur la scolarité des enfants placés, la recherche s'est déroulée en deux phases :

- D'octobre 2015 à mars 2016 : une phase d'état des lieux de la scolarité et de l'implémentation du programme « Pygmalion » sur l'ensemble des sites ;

Une enquête préparatoire a permis une connaissance des différentes pratiques et de l'association SOS Villages d'Enfants à partir de deux rencontres avec les éducateurs scolaires des 13 villages d'enfants et d'une rencontre avec les directeurs de villages d'enfants.

- D'avril 2016 à janvier 2017 : une phase d'étude approfondie sur deux sites.

Une enquête qualitative à partir d'un échantillon de 20 situations d'enfants scolarisés en primaire a permis de recueillir et de croiser le point de vue de l'ensemble des acteurs qui travaillent sur la question scolaire auprès des enfants (les enseignants, les parents, les éducatrices et aides familiales, l'éducateur spécialisé, l'éducateur scolaire, le psychologue, les bénévoles), ainsi que les enfants eux-mêmes.

Ces entretiens (96 au total) ont permis d'étudier les discours des individus sur leurs expériences, leurs perceptions et leurs pratiques, et de questionner les changements depuis la mise en œuvre du programme Pygmalion.

RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS : RÉALITÉS ET REPRÉSENTATIONS

Beaucoup d'ambiguïtés entourent la notion de réussite scolaire. Celle-ci renvoie en effet à différents types de normes : norme scolaire (les savoirs), norme éducative (les valeurs) et norme sociale (la position dans la société). Le thème des inégalités scolaires a mobilisé de nombreux travaux sociologiques, d'abord en s'intéressant aux rapports entre l'école et les milieux familiaux et sociaux des élèves², puis en analysant la nature des savoirs enseignés et les relations sociales au sein de l'institution scolaire³. Ce sont autant les logiques scolaires dans leur ensemble, les savoirs valorisés et la manière d'y accéder que la manière dont ils vont servir à valider un parcours de réussite ou d'échec, qui sont scrutés.

Les contextes de vie et les contextes d'apprentissage vont donc de pair pour comprendre les trajectoires scolaires qui conditionnent en grande partie l'insertion future sur le marché de l'emploi. De ce point de vue, les enfants placés connaissent une situation fragile eu égard aux difficultés qui ont conduit à les confier à un système de suppléance parentale. La réalité statistique de leurs parcours scolaires, souvent chaotiques, ne doit pas masquer une réalité beaucoup plus complexe dans les liens qu'entretiennent ces deux aspects de la vie des enfants placés. L'analyse de cette complexité, permise par les travaux conduits dans une approche dite « compréhensive », ouvre des pistes de réflexion et d'action pour sortir d'une vision linéaire et pessimiste.

Un détour par la représentation de la réussite scolaire portée par la société est nécessaire avant d'identifier, à partir des principaux enseignements d'études menées sur la scolarité des enfants placés et les résultats de la recherche sur les effets du programme Pygmalion, les facteurs de risque et de protection qui permettent de lutter contre une lecture « sans issue » qui obère fortement les chances de réussite de ces enfants.

APPROCHES ET ENJEUX DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Il est généralement entendu qu'un parcours scolaire réussi correspond à l'acquisition de savoirs déterminés dans une progression au sein du réseau scolaire et distribués en programmes définis par l'Education nationale. Cette acquisition est attestée par des évaluations tout au long de la scolarité, aboutissant à des orientations au sein du système scolaire et à des diplômes différenciés : général, technologique, professionnel.

Pour caractériser le parcours de l'enfant dans ce réseau d'apprentissage et le situer quant aux compétences attendues, plusieurs indicateurs standardisés sont mobilisés dans les études et enquêtes, tels que le redoublement, le soutien scolaire spécifique, l'absentéisme, les scolarisations en classe spécialisée, les parcours en filières technologique, profession-



² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970 ; Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, François Maspero, 1971.

³ Bernard Lahire, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

nelle ou générale, enfin l'absence d'inscription scolaire. Souvent appréciée à l'aune de ces résultats, la réussite de l'enfant dépend pourtant aussi des processus et méthodes d'apprentissage qui peuvent infléchir la trajectoire scolaire des élèves.

Réussite scolaire : vers une nouvelle approche ?

L'introduction dans le monde éducatif de la notion de compétences invite pourtant à une lecture beaucoup plus ouverte de la mesure de la performance des élèves⁴. L'enquête internationale PISA, dont l'objectif est de mesurer tous les trois ans la performance des élèves dans le monde, sert régulièrement de boussole aux gouvernements pour espérer un meilleur placement dans le tableau de classement mondial. Ce classement est parfois contesté en raison de la place centrale qu'occupe la culture scientifique dans l'évaluation des performances des élèves et de la crainte de voir les apprentissages réduits à ce qui peut être évalué. Or, dans son édition 2017 portant sur les données de 2015, l'enquête PISA propose des volets inédits sur le bien-être des élèves et sur les conditions d'exercice des enseignants. Un signal pour inviter les systèmes éducatifs à ne pas viser la seule réussite académique. Le bien-être des élèves y est défini comme les «qualités psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante». L'accent est en effet mis sur l'épanouissement et la qualité de la vie des élèves de 15 ans et la capacité des systèmes éducatifs à développer leurs «compétences sociales et affectives» – et pas seulement leurs compétences scolaires ou académiques. Les résultats de l'enquête s'appuient sur un ensemble d'indicateurs à la fois « négatifs » (comme l'anxiété ou la faible performance) et « positifs » (l'intérêt, l'engagement ou la motivation à l'idée de réussir), relevés dans quatre grands domaines de la vie des adolescents : leurs résultats scolaires ; leurs relations avec leurs pairs et leurs professeurs ; leur vie de famille ; leurs activités en dehors de l'école⁵.

Le bien-être semble en voie de reconnaissance comme valeur d'importance dans les apprentis-

PISA : vers une nouvelle échelle

Porté par l'OCDE depuis 2000, le programme international PISA (Programm for international student assessment ou en français, Programme international pour le suivi des acquis des élèves) évalue tous les 3 ans pour les élèves de 15 ans, approchant la fin de la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences considérées comme essentielles pour participer à la vie sociale moderne. En 2015, 540 000 étudiants âgés de 15 ans dans les 72 pays participants, ont passé les tests de cette enquête.

Outre les épreuves visant à mesurer les tendances en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, cette dernière enquête proposait des volets inédits :

- un auto-questionnaire à destination des élèves portant sur eux-mêmes, leur milieu familial et leur établissement scolaire ;
- un auto-questionnaire à destination des chefs d'établissement portant sur leur système scolaire et l'environnement d'apprentissage de leur établissement ;
- deux questionnaires facultatifs étaient également disponibles : l'un pour mesurer la familiarisation des élèves avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'autre concernant leur parcours scolaire.

Au-delà des élèves, deux autres questionnaires optionnels étaient aussi adressés aux enseignants d'une part, et aux parents d'élèves d'autre part.

sages. L'enjeu est notamment de donner envie d'apprendre. Boris Cyrulnik a été chargé par le ministre de l'Éducation d'organiser les Assises de la maternelle en 2018⁶, pour en faire « l'école de l'épanouissement et du langage ». Cet enjeu des premières années de scolarisation, notamment au regard des possibles inégalités, est à réévaluer d'une part avec les recherches en neurosciences et notamment sur la plasticité cérébrale, et d'autre part avec les recherches sur les modes d'attachement et la sécurité affective. Boris Cyrulnik précise que les enfants qui, bébés, ont été « sécurisés par une niche sensorielle riche et une stabilité affective, éprouveront leur entrée à l'école comme une exploration amusante [...].

⁴ Cette approche par compétences est entrée officiellement dans le monde scolaire en France avec la mise en place en 2005 du socle commun de connaissances et de compétences. Cf. Marie Gausse, « A l'école des compétences sociales », *Dossier de veille de l'IFE*, n°121, 2018.

⁵ OCDE, Résultats du PISA 2015 (Volume III) : « Le bien-être des élèves », PISA, Editions OCDE, 2018.

⁶ Qui se sont tenues le 27 mars 2018 et qui ont été l'occasion d'avancer l'âge de la scolarité obligatoire de 6 à 3 ans.

Les autres, insécurisés à cause d'un drame familial (mort, maladie, conflits parentaux...) ou parce que leurs conditions d'existence sont difficiles, vont acquérir un attachement insécure. Pour eux, la première rentrée sera souvent perçue comme un petit trauma et beaucoup continueront à vivre la scolarité comme une épreuve »⁷. Au-delà de l'enjeu d'instruction, l'école est bien aussi un milieu dans lequel les élèves développent – plus ou moins – des capacités de résilience et d'initiative, où ils construisent, au fil des années, une image d'eux-mêmes et une relation aux autres déterminantes pour leur vie d'adulte.

Les indicateurs de performance académique comme l'âge à la première scolarisation, l'âge à l'entrée au CP, le positionnement des enfants dans les évaluations nationales, le taux de redoublement, le taux de réussite aux examens, le taux de fréquentation des filières d'enseignement général, pourraient de plus en plus aller de pair avec d'autres critères en lien

avec la socialisation, l'apprentissage de la citoyenneté, l'autonomisation progressive, le rapport au savoir, les enjeux affectifs et cognitifs. Ce qui suppose de regarder de près les processus à l'œuvre dans la relation pédagogique.

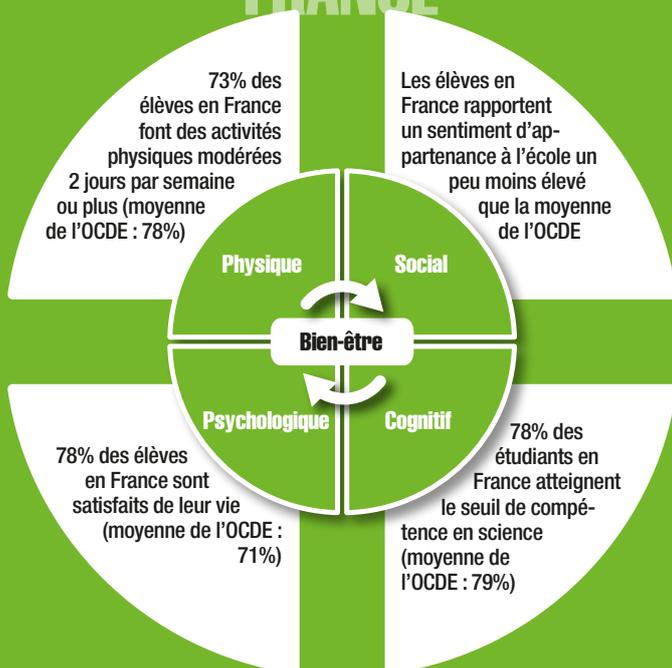
Attentes implicites de l'école : les malentendus éducatifs aux sources de l'échec scolaire

Les contenus des savoirs enseignés à l'école ne vont pas toujours de soi. En effet, dans la relation éducative peuvent surgir certains « malentendus » quant à l'activité scolaire, les élèves devant répondre à des demandes tant explicites qu'implicites de l'école. Les élèves qui s'en tiennent aux consignes et règles explicites sont alors confrontés à une faible reconnaissance de leurs efforts, qui peut être vécue comme une injustice. Ce hiatus est particulièrement accentué lors du passage au collège. L'évaluation porte alors davantage sur l'appropriation des savoirs par l'élève et le sens qu'il leur attribue, que sur l'application de consignes⁸. C'est ce qu'a pu observer Stéphane Bonnery dans une recherche portant sur la transition entre l'école primaire et le collège⁹, qui met au jour l'existence de malentendus sociocognitifs entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant peut présupposer la compréhension de l'élève là où celui-ci ne fait qu'exécuter des consignes : les attitudes d'appropriation du savoir, sont ainsi confondues avec des attitudes de conformité aux consignes données. Le chercheur souligne que le processus d'abstraction attendu de la part de l'élève, n'est en fait pas inculqué par l'école. De ce fait, les élèves des milieux les plus favorisés, dont la socialisation a permis la transmission de ces procédures mentales, sont aussi plus favorisés face à l'enseignement en classe, reposant sur un cadre implicite qui échappe à toute une partie de la classe. En 2015, le rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire », plaide d'ailleurs en faveur d'une pédagogie explicite pour une école inclusive¹⁰. Si à l'école primaire, ces malentendus sociocognitifs sont tenus à distance par

Le bien-être des élèves français en 2015 selon l'enquête PISA

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)
résultat du PISA 2015 le bien-être des élèves

FRANCE



Source : PISA 2015-le bien-être des élèves en France, note par pays, OCDE, 2017.

⁷ Interview du 8 juin 2015, *VNI*, e-magazine de l'éducation.

⁸ Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), « Conférence de comparaisons internationales. Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? », Dossier de synthèse, novembre 2017.

⁹ Stéphane Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007.

¹⁰ Jean-Paul Delahaye, « Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous », rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2015.

une valorisation des attitudes de conformité de l'élève, ils prennent une toute autre ampleur à l'entrée au collège. Ce qui pourrait expliquer les difficultés rencontrées au collège par des élèves studieux et qui réussissaient jusque-là. Pour Bernard Lahire, « *l'enfant en échec scolaire, c'est l'enfant désajusté dans une salle de classe, qui ne comprend pas vraiment ce qu'on lui dit ou ce qu'on lui demande, qui ne se comporte pas "comme il faut"* »¹¹.

Le diplôme : sésame d'une insertion stratifiée

Ces constats étant rappelés, il reste que le parcours scolaire est orienté vers un objectif : sortir du système éducatif avec un diplôme. Or, celui-ci joue un rôle déterminant sur le marché de l'emploi et dans l'insertion des jeunes, qui reste inégale selon le niveau de diplôme. Non seulement le diplôme protège du chômage, les non diplômés étant les plus impactés par la crise de l'emploi, mais encore, le niveau de diplôme fait une différence significative quant aux conditions d'emploi. Ainsi, moins le diplôme est élevé, plus sont inversement élevés les risques d'être au chômage ou en emploi précaire. Enfin, les jeunes diplômés du supérieur percevront des salaires nets plus élevés que les autres jeunes, les niveaux de rémunération des bacheliers et des diplômés des filières professionnelles étant relativement proches entre eux¹².

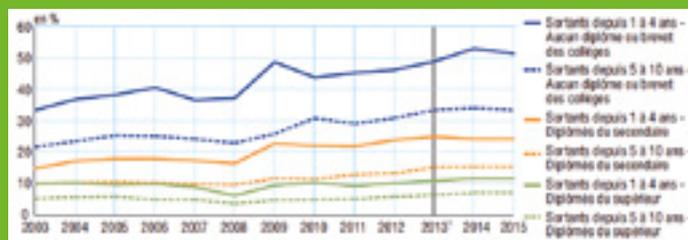
Cette forte différenciation à partir du diplôme en France, qui s'est creusée ces dernières années, explique sans doute le succès actuel de la notion de « décrochage scolaire ». Entrée dans le langage courant sans toujours être bien définie, celle-ci renvoie de fait à une réalité complexe et à des représentations floues. Le terme s'est imposé dans les Etats Européens depuis le sommet de Lisbonne en 2000. Le Conseil national d'évaluation scolaire (Cnesco)¹³ s'appuie sur la législation française qui définit le décrochage scolaire comme la sortie sans diplôme du système scolaire (baccalauréat ou diplôme professionnel de niveau I ou IV)¹⁴. Pour désigner les élèves démobilisés (qui ne sont pas réductibles aux élèves déscolarisés avant la fin d'obligation scolaire après

16 ans) on parle aussi de « démobilisation », « désengagement scolaire », « désaffiliation ». Des chercheurs apportent aussi des nuances et parlent de « décrocheurs passifs » et « décrocheurs actifs », de « décrochage de l'intérieur ». Cependant, le terme « décrocheur » tend à rendre l'élève acteur de ses difficultés et évince tous les autres aspects qui entrent en jeu dans les apprentissages et la socialisation scolaires. Le terme décrochage identifie davantage une situation que ses causes, et participe d'un étiquetage qui contribue à une certaine stigmatisation. Une autre approche vise, a contrario, à déceler ce qui permet de raccrocher ou d'accrocher des élèves en risque. Il s'agira alors de prendre en compte les parcours et les environnements des élèves, dès les prémices de la scolarité, pour observer les facteurs de protection mis en place par les éducateurs, par exemple par des relations de soutien, d'empathie et d'accompagnement individualisé, et qui reposent souvent sur des alliances éducatives¹⁵.

Diplôme, emploi et inégalités

Le taux de chômage est plus élevé parmi les non-diplômés à court et moyen termes après la sortie de formation initiale. Le taux de chômage est inversement proportionnel au niveau de diplôme. Plus le diplôme est élevé, moins d'écart il y a entre les sorties récentes et plus anciennes de la formation initiale concernant l'entrée en activité.

Taux de chômage des sortants de formation initiale selon l'ancienneté de sortie et le diplôme le plus élevé, de 2003 à 2015.



Source : France portrait social – « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés », INSEE, 2016.

¹¹ Entretien avec Nicolas Duvoux, « La fabrication sociale d'un individu », <http://www.laviedesidees.fr>.

¹² INSEE, « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés », France portrait social, 2016.

¹³ Op. cit.

¹⁴ Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, Puf, 2017.

¹⁵ Catherine Blaya, Jean-Luc Gilles, Ghislain Plunus, Chantal Tièche Christinat, « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française, 2011, n°39, p.227-249 ; Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche, *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Peter Lang, 2012, 316p.

Du décrochage à l'accrochage

La notion « d'accrochage scolaire » émerge dans le monde de l'éducation mais reste le plus souvent liée à une volonté de « raccrochage scolaire », c'est-à-dire une action visant à réinscrire, après un décrochage, un élève dans le système scolaire. C'est tout le sens de dispositifs comme l'école de la deuxième chance, entre autres¹⁶, qui vont proposer des parcours de raccrochage. Les Services d'accrochages scolaires (SAS) belges, qui prennent en charge sur la base du volontariat, des mineurs exclus de leur établissement scolaire ou en situation de crise proposent, en partenariat avec les établissements scolaires, une aide sociale, éducative et pédagogique, qui consiste en l'accueil en journée et, le cas échéant, un accompagnement dans le milieu familial. L'originalité du dispositif belge est d'être organisé par décret intersectoriel organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse¹⁷.

Dans le monde de la recherche, la notion d'accrochage se définit pourtant comme un phénomène permettant aux élèves exposés au risque de décrochage scolaire de rester accrochés au système scolaire, en s'intéressant aux facteurs protecteurs de leur parcours. La notion d'accrochage scolaire prend alors une dimension toute autre que le raccrochage scolaire, car elle s'inscrit en amont de l'épisode de décrochage. Benjamin Denecheau en propose une définition en miroir avec celle du décrochage : si le décrochage se définit comme la sortie du système scolaire sans diplôme, à l'inverse, l'accrochage se définit comme l'acquisition, au terme de la scolarisation, d'au moins un diplôme. Mais comme le décrochage, l'accrochage scolaire se comprend comme un « parcours constitué de multiples processus complexes qui contribuent à cette diplomation »¹⁸, où sont à l'œuvre plusieurs facteurs de protection propres à chaque enfant et à son environnement.

¹⁶ Plusieurs dispositifs existent : « Politiques et dispositifs de raccrochage scolaire », *Biblio-flash*, Centre de ressources et d'ingénierie documentaire (Crid), septembre 2014. Voir aussi les remontées d'expériences françaises et internationales Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) : www.cnesco.fr

¹⁷ « Bonnes pratiques de collaboration et de communication entre le secteur de l'enseignement - fondamental et secondaire - et le secteur de la jeunesse », Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'enseignement obligatoire et Administration générale de l'aide à la jeunesse, de la santé et du sport, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Ministère de la Communauté française, Circulaire n°2214 du 29 février 2008.

¹⁸ Benjamin Denecheau, *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 Education. Université Bordeaux 2, 2013, p.99.

Les défis de l'orientation

La trajectoire scolaire visant la validation d'un diplôme comporte ainsi diverses sources d'inégalités entre les enfants et les jeunes, qui perdureront à l'âge adulte. Or, ces trajectoires sont également dépendantes des décisions d'orientation prises pour l'élève (moins souvent par l'élève) dans la poursuite de son parcours. Cette orientation scolaire repose sur plusieurs logiques et en premier lieu, sur les résultats scolaires. De ce fait, les inégalités dans les apprentissages se répercutent sur les orientations : les élèves les plus faibles se retrouvent alors souvent orientés par défaut dans les filières les moins demandées. Mais au-delà des résultats scolaires, l'orientation est mise en œuvre par des leviers qui nécessitent une bonne connaissance du système. Comme l'ont montré de nombreux sociologues, la connaissance de « l'offre scolaire » dépend des positions sociales, de même que la connaissance des « bonnes » stratégies à mettre en place, comme le choix de tel ou tel établissement ou de telle option, qui favoriseront la trajectoire future, avec des destinées scolaires différentes pour des élèves de même niveau¹⁹. De plus, selon les ressources de la famille, les choix pourront être contraints et se limiter en fonction des dépenses à engager, par exemple en transport. Or, l'offre scolaire est inégale du point de vue des territoires, avec « davantage d'options technologiques dans les zones populaires et davantage d'options académiques rares dans les zones plus favorisées »²⁰. Donner les moyens de choisir son orientation suppose donc une politique publique de l'éducation qui prenne en compte l'ensemble des éléments qui la déterminent dès le début de la trajectoire scolaire des enfants, et pas seulement au sein de l'école.

LES ENFANTS PLACÉS : UNE POPULATION À RISQUE SUR LE PLAN SCOLAIRE ?

Le poids de l'héritage social et culturel dans les trajectoires scolaires a été bien documenté depuis 40 ans, mais qu'en est-il des enfants placés, souvent issus des familles les moins dotées et exposés à des difficultés multiples ? Le placement peut-il représen-

¹⁹ Marie Duru-Bellat, « Inégalités sociales face à l'orientation : le rôle de l'école », Observatoire des inégalités [en ligne], 27 novembre 2008.

²⁰ Idem

ter une opportunité pour cheminer dans le parcours académique ?

Les chercheurs qui depuis récemment se penchent sur la scolarité des enfants ayant été retirés de leur milieu familial, mettent en évidence une multiplicité de facteurs à prendre en considération pour expliquer leurs trajectoires dans l'école. Celles-ci, souvent chaotiques, ne seraient pas seulement la conséquence d'un héritage culturel difficile à endiguer pour les services de protection de l'enfance, mais également celle d'un retard construit et acquis après le placement. Une forme de « résignation acquise » serait à l'œuvre, aussi bien du côté des professionnels de la protection de l'enfance et de l'école, que du côté des enfants eux-mêmes²¹. Une « hypoactivité scolaire »²² en milieu supplétif est donc à interroger.

Une réalité statistique : des parcours scolaires difficiles

La Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et de la statistique (DREES)²³, propose une première photographie statistique des trajectoires scolaires des enfants placés à partir des données collectées en 2008 dans les établissements financés par l'Aide sociale à l'enfance (ASE)²⁴. Si l'étude reste partielle dans la mesure où elle ne porte pas sur les enfants placés chez une assistante familiale, elle souligne néanmoins des écarts scolaires concernant les enfants accueillis qui sont largement corroborés dans la littérature française (et internationale). Cette enquête reste la seule de cette ampleur sur le plan statistique.

2/3 tiers des enfants en retard scolaire à l'âge d'entrer au collège

Alors que près de 80 % des enfants de 11 ans sont scolarisés en classe de 6^{ème} (âge théorique d'entrée au collège), cela concerne seulement 34 % des enfants de cet âge accueillis dans un établissement de protection de l'enfance en 2008.

A cet âge, 50 % sont toujours scolarisés en enseignement élémentaire ordinaire, et 11 % sont dans des classes adaptées où ils sont sur-représentés.

A l'âge d'entrer au lycée, les écarts se confirment : 61 % des adolescents de 15 ans accueillis dans un établissement de protection de l'enfance étaient toujours scolarisés dans le premier cycle contre 37 % de la population globale du même âge.

3 fois plus de sorties de l'école après 16 ans

Après 16 ans, une fois passée l'obligation scolaire, 16 % des jeunes âgés de 16 ans placés en établissement ne vont plus à l'école contre 6 % de l'ensemble des jeunes de cet âge ; un an plus tard, l'écart se creuse avec respectivement 22 % et 9,5 % d'élèves déscolarisés.

Des cycles plus courts

La scolarité des enfants placés se distingue aussi par des formations plus courtes dans des proportions très nettes. Ainsi, tous âges confondus, 78 % des enfants placés en établissement suivent un enseignement professionnel, contre 33 % de l'ensemble des adolescents de second cycle. Cela rejoint les résultats de l'Etude longitudinale sur l'accès à l'autonomie des jeunes en protection de l'enfance (Elap) qui mettent au jour des écarts semblables concernant les jeunes de 17 ans placés en formation²⁵ : à 17 ans, 13% des jeunes enquêtés en 2013-2014 préparent un bac général contre la moitié des jeunes de cet âge. En revanche ils ne sont pas plus nombreux à préparer un bac professionnel (23 % d'entre eux, pour 24 % en population générale). C'est bien dans les formations courtes que les écarts sont les plus criants, puisque 40% des jeunes de 17 ans de l'enquête Elap préparent un CAP alors que cela ne concerne que 11% des jeunes de cet âge. Une recherche par les pairs sur le devenir adulte des jeunes placés mettait également au jour « des parcours écourtés et des ambitions contrariées »²⁶.

²¹ Catherine Sellenet, « La scolarité des enfants placés à l'ASE », *Nouvelle revue de l'AIJ, Institutions et familles*, n° 7, 1999, p.28-40.

²² Benjamin Denecheau, 2013, *Op. Cit.*, p.114.

²³ Thierry Mainaud, « Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », *Etudes et résultats*, n°845, juillet 2013.

²⁴ A noter : le périmètre des établissements inclut les villages d'enfants.

²⁵ Isabelle Frechon, Lucy Marquet, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », Ined, *Documents de travail*, n°227, 2016.

²⁶ Pierrine Robin, Marie-Pierre Mackiewicz, Bénédicte Goussault, Sylvie Delcroix & al. (2014), « Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde, Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance, Rapport final pour l'ONED ». En partenariat avec SOS-Villages d'Enfants, la Fondation d'Auteuil et les conseils généraux des Hauts-de-Seine (92) et du Val-de-Marne (94). Cette recherche a fait l'objet d'une synthèse : « Le devenir adulte au prisme d'une recherche par les pairs : un voyage en protection de l'enfance », *Les cahiers de SOS Villages d'Enfants*, n°7, 2015.

Recherches : un consensus international²⁷

A l'international, des travaux complètent les données françaises et permettent d'identifier quelques invariants, malgré les différences de contexte, tant du point de vue des publics que des politiques et pratiques de prise en charge qui leur sont destinées. Au Royaume-Uni, la question intéresse les chercheurs depuis la fin des années 1970, mais la plupart des pays ne s'y sont penchés que depuis les années 2000.

Les travaux en France et à l'étranger convergent sur le fait qu'un jeune placé présente davantage de difficultés scolaires sous leurs différentes formes par rapport aux autres jeunes ayant des caractéristiques sociales similaires, et ce quel que soit son âge, la raison du placement ou la durée de ce dernier.

Cependant, l'ensemble des travaux invite à distinguer deux moments de la vie de l'enfant placé pour étudier la question de son parcours scolaire : sa situation avant le placement, dont les conditions ont été évaluées comme constituant un danger suffisamment important pour déclencher une protection hors de la famille, et la situation de l'enfant au cours du placement.

Cette réalité statistique comporte certaines limites. Elle reste partielle dans la mesure où elle ne prend en compte qu'une partie des enfants et des adolescents placés, mais surtout, elle n'interroge pas la trajectoire des enfants. Si l'approche statistique est nécessaire pour prendre acte de la situation dans ses grandes tendances, une approche qualitative est nécessaire pour comprendre les processus et mécanismes sur lesquels agir. La question de la scolarité des enfants placés est désormais devenue un enjeu de recherches qui permettent aussi de mieux comprendre les facteurs de risque et les facteurs de protection des parcours scolaires des enfants placés.

²⁷ Benjamin Denecheau, Manon Gasquet, Hélène Join-Lambert, Marie-Pierre Mackiewicz, Pierrine Robin, Nathalie Savard, « Revue de littérature », In : *Représentations et soutien à la scolarité en villages d'enfants SOS*, rapport final, juillet 2017, p.10-24.

Une réalité plus complexe : facteurs de risques et de protection

Les travaux sur la scolarité des enfants placés développés dans une approche compréhensive apportent des pistes de compréhension des particularités observées sur le plan statistique. Ils ont permis d'identifier de nombreux facteurs de risque, et en miroir, des facteurs de protection pour favoriser la réussite

scolaire des enfants placés, qui prennent en compte leur expérience spécifique. Avec le placement vont se reconfigurer plusieurs éléments de la vie de l'enfant. Le parcours scolaire va dépendre de l'articulation de plusieurs facteurs, tenant à l'organisation du placement, aux conditions de placement ainsi qu'à l'enfant lui-même et au poids de son héritage familial dans son parcours de vie.

L'impact des expériences de l'enfant avant le placement

Le point commun des données issues des recherches concerne le fait que pour un grand nombre d'enfants confiés aux services de protection de l'enfance, le parcours scolaire est difficile et émaillé de ruptures diverses. Cette scolarité chaotique peut précéder le placement et se révéler un symptôme de difficultés éducatives au sein de la famille²⁸. Les enfants accompagnés dans le cadre d'un placement ont généralement évolué dans un climat familial dégradé, caractérisé par un manque de soins et de soutien affectif, voire de maltraitance, des relations conflictuelles ou le manque d'interactions entre adulte et enfant, qui sont autant de freins à une entrée dans les apprentissages. Or, la littérature souligne l'importance des expériences précoces dans le milieu familial sur les trajectoires et résultats scolaires des enfants. Ces expériences ont en effet des conséquences sur le développement de l'enfant, sa santé physique, psychique voire neurologique, avec des troubles de l'attachement fréquemment observés ainsi que des troubles de l'anxiété. Même lorsque le placement permet d'écarter le danger, les expériences traumatiques de l'enfant ont des effets durables et sont autant de facteurs de risque au regard de la scolarité. Déterminants sociaux et expériences entravant le développement psycho-affectif font planer sur les enfants placés l'ombre d'un parcours scolaire difficile.

L'expérience du placement : continuité des lieux et des liens en question

Plusieurs éléments constitutifs du placement ont été identifiés comme facteurs pouvant infléchir la sco-

²⁸ Notons à cet égard que l'enquête nationale de l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED-ONPE) sur le recensement des Informations préoccupantes (IP) en 2011 montrait que l'Education nationale était le premier pourvoyeur d'IP. On peut sans doute y voir le signe d'une « scolarité symptôme » de difficultés familiales importantes.

Quand les enfants placés deviennent des jeunes adultes

La question des jeunes majeurs sortant de la protection de l'enfance est posée dans l'espace public depuis quelques années²⁹. SOS Villages d'Enfants a contribué par ses travaux³⁰ à alimenter ce débat, en interrogeant les enjeux et en proposant, avec la contribution des premiers concernés, les jeunes eux-mêmes, des recommandations pour faire évoluer les dispositifs. La recherche par les pairs³¹ menée en 2015, a démontré combien le besoin de continuité, de sécurité, et d'interactions avec des adultes protecteurs, ne s'envole pas dès 18 ans sonnés. Lorsque l'aide s'interrompt au titre de la protection de l'enfance, c'est bien souvent aussi tout un réseau qui s'effrite, renvoyant les jeunes sortant des dispositifs vers une solitude face aux étapes de la vie adulte qu'ils doivent franchir plus vite que les jeunes de leur âge. Bien au-delà de la question financière, certes cruciale, les jeunes interrogés dans le cadre de cette recherche, témoignent auprès de leurs pairs qui comme eux sont passés par là, d'un désarroi face à cet isolement. Ils voudraient pouvoir « compter sur », mais aussi « compter pour » quelqu'un. La logique actuelle consiste parfois, pour les heureux élus qui obtiennent une aide au-delà de 18 ans (et ne pouvant se prolonger au-delà de 21 ans), à les couper de leur lieu d'accueil et du territoire sur lequel ils ont pu tisser des réseaux affectifs et sociaux. Bien souvent, ils suivront une voie toute tracée³² sans pouvoir vraiment suivre leurs aspirations : les formations trop longues ou trop généralistes leur étant souvent refusées au

profit de formations courtes, pour entrer au plus vite dans l'indépendance financière. Les jeunes évoquent ainsi des trajectoires écourtées, contrariées. Les moins chanceux se heurtent à des obstacles auxquels ils sont mal préparés.

La sortie du dispositif de protection de l'enfance à l'aube de l'âge adulte vient ainsi questionner non seulement l'ambition des politiques publiques à l'égard de la jeunesse, mais aussi la cohérence de la protection de l'enfance dans son ensemble³³. Peut-on être ambitieux pour des enfants sans les accompagner jusqu'aux portes de l'indépendance, dans un contexte où près d'un jeune adulte âgé de 18 à 29 ans sur deux (46%) vit chez ses parents en France, en 2013, selon l'Insee³⁴ ?

²⁹ « Entrer dans l'âge adulte. La préparation et l'accompagnement des jeunes en fin de mesure de protection », Observatoire national de l'enfance en danger (ONED-ONPE), 2009 ; « L'accompagnement vers l'autonomie des jeunes majeurs », Observatoire national de l'enfance en danger (ONED-ONPE), 2015.
³⁰ « Quel horizon pour les jeunes majeurs sortant de la protection de l'enfance ? L'urgence d'un vrai débat », *Les cahiers de SOS Villages d'Enfants*, n°5, octobre 2010.

³¹ Pierrine Robin & al, 2017, *op. cit.*

³² Céline Jung, « Les jeunes majeurs sans soutien familial : entre ruptures de parcours et trajectoires toutes tracées », *Vie sociale*, 2017, n°18, p.67-80.

³³ « Prévenir la vulnérabilité des jeunes et favoriser leur insertion » notamment en mettant fin aux « sorties sèches » de dispositifs, figure parmi les propositions issues d'une concertation dans le cadre de la Stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes pilotée par Olivier Noblecourt en 2018, qui doit donner lieu à un plan d'action gouvernemental encore à définir.

³⁴ Erwan Pouliquen, « Depuis 2000, la part des 18-29 ans habitant chez leurs parents augmente à nouveau », *Insee Première*, n°1686, janvier 2018.

larité des enfants pris en charge. La stabilité du placement dans une continuité de lieu et de lien a été identifiée comme favorisant le développement de l'enfant, son intégration sociale et professionnelle, ainsi que son état de santé³⁵. L'instabilité des placements et son lot de ruptures est au contraire identifiée comme un facteur entretenant les difficultés rencontrées par les enfants, et notamment les difficultés scolaires.

Un travail sur les parcours de placement en France montre que le fait d'avoir été confié précocement et pour longtemps dans un même lieu d'accueil concoure en effet à disposer de supports durables favorisant l'accrochage scolaire de l'enfant, et l'investissement

dans la scolarité des personnes chargées de sa protection. Pour les enfants « déplacés »³⁶, la scolarité risque de faire miroir avec le parcours de placement. « Sans lieu de placement fixe, sans figure socio-affective stable, le parcours est chaotique et la scolarité en va de même »³⁷. La durée et la stabilité du placement inscrivant l'enfant dans une continuité sont donc des facteurs protecteurs du point de vue de la trajectoire scolaire aussi.

La contrainte temporelle

Cet enjeu de continuité doit également être replacé dans le contexte d'une prise en charge limitée à 21 ans maximum, et s'arrêtant le plus souvent à 18 ans,

³⁵ Anick-Camille Dumaret, Marthe Coppel-Batsch, « Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil », *La psychiatrie de l'enfant*, 1996, n°39, p.613-671.

³⁶ Emilie Potin, *Enfants placés, déplacés, replacés*, Erès, 2012.

³⁷ Emilie Potin, « Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés », *Politiques sociales et familiales*, n°112, 2013, p. 89-100.

ce qui réduit les perspectives en termes de scolarité et d'études et conduit souvent à une forme d'auto-censure. Or, certains pays dont le choix de politiques publiques de jeunesse qui parviennent à réduire les inégalités entre les enfants placés et les jeunes de leur âge. Face à la difficulté de projection due à l'arrêt de l'accompagnement à un âge précis (18 et 21 ans en France), des initiatives en Europe du nord par exemple, attribuent des bourses et des prêts financiers permettant de poursuivre des études pour les jeunes qui n'en ont pas les moyens³⁸.

Le placement, facteur de risque ou de protection : la posture des professionnels déterminante

Le rapport à l'école et notamment les distances au monde scolaire plus ou moins prononcées des professionnels de l'accueil, peuvent avoir des effets sur les trajectoires scolaires des enfants dont ils ont temporairement la charge³⁹. Comme on peut l'observer dans le milieu familial, les représentations qu'ont les suppléants familiaux de la scolarité des enfants dont ils s'occupent peuvent contribuer à la faiblesse des attentes et des aspirations pour eux⁴⁰. Cette représentation est liée au propre parcours des intervenants et à leur expérience personnelle d'avoir connu une trajectoire ascendante ou de déclassement, à la prise en compte par les acteurs du contexte social (et aux statistiques de réussite), et à des effets d'anticipation de la sortie de placement. Prenant en compte cette forte incertitude, certains suppléants familiaux peuvent rationaliser les contraintes socio-économiques qui « pèseront » sur les jeunes, et privilégier une orientation par le moindre risque⁴¹. Des recherches attestent d'une faible attente des professionnels sur la scolarité de ces enfants, participant ainsi malgré eux à la reproduction sociale de leur marginalisation scolaire⁴². Bien que mieux familiarisés avec les pratiques scolaires et les enjeux de l'orientation qu'auparavant, les professionnels n'ont pas toujours l'ambition d'accompagner le jeune vers ses désirs, vers un élargissement de l'horizon des choix de vie possibles.

Selon les politiques nationales, locales et les établissements de prise en charge, on peut observer des climats positifs et soutenant la scolarité, et d'autres qui la mettent de côté. Or, à travers l'expérience de pays qui incluent ces questions dans la formation des professionnels de la suppléance familiale, comme le Danemark, on observe un engagement et un soutien plus probants sur la question scolaire. Ce type de soutien est d'autant plus efficace quand il est partagé par une part importante de l'équipe, et ne constitue pas l'apanage d'un seul de ses membres.

Placement et scolarité : corrélation n'est pas causalité

Comme le souligne la recherche sur l'accompagnement à la scolarité dans les villages d'enfants SOS⁴³, malgré la convergence des travaux, on ne peut conclure à un simple lien de causalité entre placement et échec scolaire. Rares sont les études qui comparent les enfants de leur échantillon – plus ou moins étendu –, avec la population générale. De plus, lorsque cette comparaison est proposée, elle n'ouvre pas de comparaison avec des enfants présentant des indicateurs comparables en termes de caractéristiques socio-économiques des familles dont ils sont issus. Dès lors, il devient impossible d'isoler le seul fait d'être placé parmi les autres éléments constitutifs de la situation de l'enfant. De plus, les durées de placement brassées par ces diverses études sont variables, et peuvent aller de quelques semaines à quelques années.

En outre, parler du placement au singulier paraît une distorsion de la réalité vécue des enfants, dont on sait que nombre d'entre eux connaissent des parcours d'accueil émaillés de ruptures, « placés, déplacés, replacés »⁴⁴. Le lieu et les modalités de placement sont également difficilement comparables entre une famille d'accueil, une maison d'enfants à caractère social ou un village d'enfants, entre être placé avec ou sans ses frères et sœurs, selon que l'on entretient des relations ou non avec les parents... bref, les configurations de placement sont multiples en elles-mêmes, et plusieurs situations peuvent être vécues successivement par les enfants.

³⁸ Cécile Van de Velde, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Puf, 2008.

³⁹ Denecheau *et al.*, 2017, *Op. Cit.*, p.21.

⁴⁰ Denecheau Benjamin, Catherine Blaya, « 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*, n°47, 2014, p.65-87.

⁴¹ Denecheau Benjamin, 2013, *Op. Cit.*

⁴² Benjamin Denecheau, Catherine Blaya, *Op. Cit.*

⁴³ Benjamin Denecheau *et al.*, 2017, *Op. Cit.*

⁴⁴ Emilie Potin, 2012, *Op. Cit.*

A cela s'ajoute une hétérogénéité des enfants eux-mêmes. Car la population des enfants placés est tout sauf homogène. De grandes différences peuvent marquer leurs expériences, leurs parcours avant et depuis le placement, leurs relations sociales et familiales.

Il reste que les difficultés vécues avant le placement comme les conditions de leur protection se cumulent de façon complexe, avec des répercussions sur la scolarité. Que les risques soient d'ordre personnel, familial, scolaire ou liés au contexte de leur prise en charge, les enfants placés évoluent dans un contexte particulièrement difficile. Malgré ce cumul de difficultés, certains jeunes s'accrochent à l'école et effectuent une trajectoire scolaire épanouissante. Mais la réussite et le bien-être à l'école de tous les enfants placés ne peuvent relever que d'une politique volontariste, qui nécessite un changement de paradigme.

Que nous disent les réussites paradoxales⁴⁵ ?

Les trajectoires paradoxales peuvent fonctionner dans les deux sens : la mobilité sociale peut être ascendante ou descendante. Bien qu'on s'intéresse plus souvent aux « transclasses »⁴⁶ qui quittent leur milieu d'origine pour une position sociale plus élevée, ces trajectoires paradoxales peuvent conduire à l'échec ou la réussite, à contre-courant du contexte social d'origine, interrogeant notamment le rôle des pratiques éducatives concrètes. Le cas d'enfants issus de familles fortement dotées mais en situation d'échec à l'école montre que la transmission des héritages culturels n'est pas automatique, tandis que grandir dans une famille à faible capital culturel n'empêche pas forcément des parcours scolaires ascendants. Les sociologues qui se sont penchés sur ces trajectoires paradoxales soulignent unanimement que les facteurs positifs mis en évidence agissent de manière systémique, aucun facteur n'étant favorable ou défavorable à lui seul. Dans le cadre de la suppléance familiale que représente un placement, les interventions socio-éducatives vont venir reconfigurer les repères de l'enfant.

⁴⁵ Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Le Seuil, 1995.

⁴⁶ Chantal Jacquet, *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Puf, 2014.

RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Placer la réussite scolaire des enfants au cœur des priorités de l'intervention, comme le recommande le Défenseur des droits depuis 2016, préfigure sans doute un changement de paradigme dans le secteur professionnel de la protection de l'enfance. En effet, c'est à la fois :

- accepter l'idée que l'efficacité de l'intervention en protection de l'enfance se mesure aussi à l'aune de la scolarité et que la finalité avouée des mesures n'est plus seulement la protection de l'enfant, mais aussi son épanouissement personnel et son insertion sociale et professionnelle future ;
- refuser le discours encore dominant qui tend à établir un lien de causalité simple et linéaire entre le traumatisme du placement et la trajectoire scolaire de l'enfant ;
- postuler alors qu'une partie des difficultés est évitable et accepter de revisiter les pratiques professionnelles en matière d'accompagnement de la scolarité.

Agir sur les représentations des acteurs est un aspect essentiel pour ne pas transformer des inégalités en désavantages durables et entretenir des mécanismes d'intériorisation de l'échec. C'est un des principaux défis lancés par le programme Pygmalion.

Y CROIRE : LA QUESTION DE LA POSTURE, UN PRÉALABLE INCONTOURNABLE

Ne pouvant être maintenus dans leur milieu familial, les enfants placés ont besoin de soins et d'attentions particuliers. La mission confiée aux acteurs du placement par les pouvoirs publics pour la prise en charge de ces enfants se décline en quatre points essentiels :

- pourvoir à l'ensemble des besoins fondamentaux de l'enfant ;
- favoriser son développement physique, intellectuel, affectif et social ;
- assurer son éducation dans sa globalité ;
- veiller à son intérêt supérieur dans toutes les déci-

sions qui le concernent et au respect de ses droits de manière générale.

Dans cette approche, la scolarité occupe nécessairement une place importante. Pourtant, cela suppose une prise de conscience collective des écueils liés à une moindre attention et une moindre ambition des accueillants concernant la sphère scolaire, afin d'impulser des pratiques renouvelées, prenant en compte la trajectoire scolaire de l'enfant dans une perspective d'épanouissement.

Si le programme d'accompagnement à la scolarité des villages d'enfants SOS s'appelle « Pygmalion », c'est bien pour annoncer le préalable nécessaire d'une posture favorable face à l'enfant.

La scolarité des enfants placés : une priorité de l'accompagnement

Dans son rapport consacré aux droits de l'enfant en 2016, le Défenseur des droits et son adjointe, la Défenseure des enfants, se sont intéressés au droit à l'éducation. Concernant spécifiquement les enfants placés, le Défenseur des droits, dans ses recommandations, invite les conseils départementaux à « prendre en considération prioritairement la question de la scolarité

à toutes les étapes de la prise en charge de l'enfant, notamment dans le choix du mode de placement, et à veiller à la continuité des conditions de scolarisation dès l'entrée de l'enfant en protection de l'enfance ».

Rapport du Défenseur des droits 2016 : « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun ».

L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion en pédagogie, aussi connu sous le nom de l'effet Rosenthal & Jacobson⁴⁷, décrit la relation qui existe entre les attentes, les préjugés et plus largement le potentiel qu'un enseignant prête à un élève et la capacité de ce dernier à le révéler effectivement. L'effet Pygmalion a fait l'objet de nombreuses études depuis les années 1950 qui ont mis en évidence des mécanismes psychologiques qui continuent de susciter l'intérêt de scientifiques et de pédagogues au regard des débats sur les inégalités face à la réussite scolaire. Pour Trouilloud et Sarrazin, il existe désormais « suffisamment de preuves empiriques corroborant l'influence des attentes de l'enseignant – en particulier celles portant sur les compétences scolaires des élèves – sur les choix pédagogiques de l'enseignant, ses interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers⁴⁸ ».

Des recherches plus récentes ont mis en évidence le mécanisme « d'illusion d'incompétence » permettant d'entrevoir des postures d'adultes plus ou moins favorables à la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève et, *in fine*, à la réussite : ainsi, Thérèse Bouffard note que « la conviction de son incompétence et de son incapacité à produire les effets recherchés, qu'elle soit ou non fondée, met en branle une dynamique complexe marquée par l'adoption d'attitudes et de comportements menant à de piètres résultats, qui à leur tour confirment et renforcent ainsi la conviction d'être inefficace. Ce phénomène « d'illusion d'incompétence scolaire » peut générer chez les élèves « un grand sentiment d'impuissance et une grave perte de motivation »⁴⁹. »

Étendu à l'ensemble des professionnels qui ont en charge l'éducation d'un enfant, l'effet Pygmalion peut désigner plus largement l'augmentation des probabilités de succès par la croyance dans la réussite de l'enfant de la part des personnes faisant au-

torité autour de lui. A l'inverse, une image négative de soi renvoyée par les adultes en charge de l'éducation peut diminuer ses chances de réussite. Selon Boris Cyrulnik, le regard porté par les adultes peut avoir un effet stimulant alors que peu d'entre eux sont conscients de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants. C'est notamment le cas des professeurs. D'autant que ce qui va compter pour l'enfant est souvent considéré comme banal par l'adulte. La prise de conscience de l'influence du regard porté sur l'enfant est donc indispensable pour envisager de soutenir un enfant dans sa scolarité.

Fort de ces enseignements, le programme associatif « Pygmalion » se réfère donc à la posture qui consiste à croire dans les capacités de réussite de chaque enfant, à modifier favorablement les préjugés quant à leur scolarité, et à induire chez eux une plus grande confiance et une plus grande estime de soi.

Changer les représentations

Le premier défi lancé par le programme Pygmalion est donc de modifier les représentations des professionnels au sujet de la scolarité des enfants accueillis en protection de l'enfance. Pour cela, il propose de renverser les codes et de créer une culture collective de la réussite scolaire en agissant sur une communauté d'acteurs, et en actionnant différents leviers comme la formation et la recherche, dont un des principaux objectifs était de mesurer l'impact du programme sur les représentations et les pratiques professionnelles.

La recherche menée dans les villages d'enfants SOS sur les effets de ce programme montre que les représentations sur les enfants placés et sur la scolarité figurent parmi les éléments qui influencent le plus les pratiques professionnelles, mais que c'est aussi le point le plus difficile et le plus sensible à faire évoluer. La scolarité est perçue par les professionnels comme une question complexe et variable dans le temps. Selon les chercheurs, elle serait aussi tributaire des représentations et des trajectoires de chacun ainsi que des facteurs individuels de chaque enfant. Il n'est pas rare d'entendre relativiser la priorité du scolaire en raison de causes externes à la prise en charge, notamment un retard scolaire préalable au placement, des altérations des capacités cogni-

⁴⁷ Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*, Holt, Rinehart et Winston, 1968.

⁴⁸ David Trouilloud, Philippe Sarrazin, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, 2003, 89-119.

⁴⁹ Bouffard Thérèse, « Illusion d'incompétence et sentiment d'impuissance », dans Chapelle Gaétane, Crahay Marcel (dir), *Réussir à apprendre*, Puf, p. 87-99, 2009.

tives, une stigmatisation scolaire, ou encore des difficultés émotionnelles à certains moments du parcours. La question de l'intensité du soutien scolaire se pose aussi pour certains, craignant une trop forte pression scolaire sur un enfant qui pourrait ne pas y faire face⁵⁰. Néanmoins, les professionnels des villages d'enfants rencontrés « font part d'une préoccupation grandissante autour de la scolarité. Aujourd'hui, pour la plupart des éducatrices familiales qui partagent le quotidien des enfants, « la scolarité est perçue comme une priorité et elles tentent de mobiliser les enfants dans cette dynamique », relèvent les chercheurs⁵¹, bien qu'elles restent prudentes quant à sa priorité au regard des autres difficultés rencontrées par l'enfant.

La place que doit prendre l'école dans la vie de l'enfant reste donc un débat que réveille le programme Pygmalion et qui confirme la nécessité d'animer dans la durée une dynamique d'écoute et de soutien des professionnels autour de ces questions complexes.



FAIRE DE LA SCOLARITÉ UNE PRIORITÉ POUR LES ÉQUIPES EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Partager des références communes

Remettre la scolarité au cœur de l'intervention éducative 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 éducatrices familiales qui partagent le quotidien de l'enfant en sont les principales bénéficiaires en raison de leur implication quotidienne dans la scolarité, notamment à travers l'aide aux devoirs. *In fine*, l'objectif d'une telle formation collective est d'éviter de mettre l'enfant en difficulté en créant un conflit entre des attentes contradictoires entre les enseignants et l'équipe de suppléance. Un guide d'accompagnement de la scolarité constitue par ailleurs un appui pour la création au quotidien d'un environnement favorisant les apprentissages (conditions de réalisation des devoirs, stimulation des enfants aux apprentissages fondamentaux autour d'actes de la vie courante, ressources pédagogiques, informations concernant la scolarité, les programmes scolaires, etc.).

L'établissement d'un socle de références communes au sein du village d'enfants s'avère aussi un préalable nécessaire à l'animation d'un réseau de personnes-ressources autour d'un village d'enfants pour l'accompagnement scolaire (réseau de bénévoles, associations de soutien scolaire...), s'inscrivant dans une dynamique de co-éducation.

Un nouveau visage : l'éducateur scolaire

Cette fonction, assez peu présente dans le champ de la protection de l'enfance, a été mise en place dans tous les villages d'enfants SOS et constitue une des actions phare du programme Pygmalion. Les professionnels recrutés dans ce cadre ont des parcours variés et viennent généralement du travail social (éducateur spécialisé) ou de l'Education nationale. Ce professionnel a pour mission principale de coordonner l'ensemble des actions touchant à la

⁵⁰ Denecheau *et al.*, 2017, *Op. cit.*, p.34

⁵¹ *Idem*, p.33.

scolarité et de faciliter le lien avec les écoles. L'enjeu est d'abord 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.

L'existence d'un tel poste dans chaque village présente deux intérêts majeurs : d'une part, l'harmonisation du regard porté sur la scolarité, en termes d'attendus scolaires, de repérage des capacités et difficultés, mais également d'implication dans la vie scolaire dans la continuité ; d'autre part, la centralisation du suivi et la restitution d'informations en provenance de l'école aux équipes du village d'enfants. Comme le montre la recherche menée sur les effets du programme Pygmalion, la fonction d'éducateur scolaire, qui peut être un véritable atout dans le dialogue avec l'école, est connue et reconnue par tous les acteurs du village, y compris les enfants. L'incarnation de ce poste, loin d'être uniforme, repose sur les forces des professionnels aux trajectoires variées et sur les atouts des organisations propres à chaque village d'enfants SOS. Plutôt que modélisés par le haut, le programme Pygmalion et le poste d'éducateur scolaire s'inscrivent à la fois dans une cohérence d'ensemble et dans une créativité locale. La redistribution de certains aspects de l'accompagnement avec le nouveau venu dans l'équipe éducative permet d'étayer certains professionnels, à condition de rester vigilant à ne pas éloigner le reste de l'équipe de la question scolaire.

CRÉER LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

Au-delà de la dynamique collective, l'enjeu fondamental pour créer les conditions de réussite dans le cadre d'un placement repose sur un élargissement des horizons possibles, pour l'enfant comme pour les professionnels, appelés à développer une communauté éducative avec tous les adultes importants pour l'enfant, de l'école à la famille. Comme le relève le rapport issu de la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance, s'agissant de la scolarité comme des autres expériences, l'enfant a besoin d'accompagnement et d'interlocuteur « pour en discuter, valoriser ce qu'il a fait et accompagner sa famille à le motiver »⁵³. L'attention collective doit donc aussi s'adapter aux spécificités individuelles de chaque enfant.

CRÉER UNE ALLIANCE AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES POUR LE BIEN-ÊTRE A L'ÉCOLE

En France, la difficulté de collaboration entre l'école et les interventions socio-éducatives a été identifiée par Dominique Fablet et Michel Chauvière⁵⁴. Ce constat est partagé à l'international et souligne en-

core plus le besoin d'œuvrer à une meilleure collaboration entre les professionnels (Jackson & Cameron, 2012). Cette difficulté est d'autant plus importante en

⁵³ Marie-Paule Martin-Blachais, « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », rapport remis à Laurence Rossignol, ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, février 2017.

⁵⁴ Michel Chauvière, Dominique Fablet, « L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n°134, 2001, p.71-85.

Accompagnement scolaire : une définition holistique

Considérant qu'un éventail de compétences plus large que celui des savoirs scolaires est nécessaire pour réussir dans la vie, SOS Villages d'Enfants a souhaité introduire la dimension du développement personnel de l'enfant dans la définition qu'elle retient de la réussite scolaire. L'accompagnement de la scolarité développé dans les villages d'enfants SOS s'inscrit en complémentarité avec l'école, dans une perspective de « réussite de vie ». Cette conception rejoint l'esprit de la loi de 2005 sur l'avenir de l'école qui stipule que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »⁵⁵. Dans cette approche, la réussite scolaire ne saurait être réduite à sa seule dimension académique et prend en compte l'ensemble des paramètres environnementaux qui influent sur la réussite scolaire de l'enfant : environnement d'apprentissage au quotidien (conditions de réalisation

des devoirs, diversification des situations d'apprentissage) et implication des adultes éducateurs inscrits dans un réseau autour des enfants confiés.

L'accompagnement scolaire en villages d'enfants SOS se définit comme l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir leur scolarité puis leur vie professionnelle. Ces actions concernent aussi bien l'aide aux devoirs et le soutien scolaire de type académique que les sorties culturelles, les pratiques sportives et artistiques, et plus généralement la promotion de toutes les activités nécessaires à leur réussite scolaire et à leur insertion professionnelle future. Au-delà des savoirs académiques, il s'agit d'accompagner les enfants et les jeunes dans l'acquisition de savoir-être et la maîtrise des codes sociaux et culturels qui leur permettront d'évoluer dans d'autres environnements.

⁵⁵ Article L. 122-1 du code de l'éducation modifié par la Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, titre 1^{er} : « dispositions générales », chapitre 1^{er} : principes généraux de l'éducation », Article 9.

protection de l'enfance que l'efficience de la prise en charge éducative et pédagogique appelle une collaboration pluridisciplinaire étroite entre les différents professionnels impliqués dans l'accompagnement des enfants accueillis en protection de l'enfance : éducatrices et aides familiales, éducateurs, psychologue, chef de service éducatif, référents socio-éducatifs de l'ASE, responsables légaux, intervenants extérieurs spécialisés (domaines médical, médico-psychologique et champ de la rééducation), etc. Il en résulte souvent une difficulté dans la mise en place d'une communication suivie et efficace avec l'école. Or, la réussite scolaire passe aussi par une communication et un partenariat de qualité avec les établissements. Par exemple, grâce à des 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.



Relier l'école et les lieux d'accueil

La recherche portant sur le programme Pygmalion montre qu'une des évolutions importantes introduites par celui-ci concerne la communication avec les professionnels du monde scolaire. Les rencontres quotidiennes à l'école, mais aussi les temps de réunion plus formels au sein des villages d'enfants SOS avec les représentants de l'institution scolaire ou encore la participation du village à des temps festifs impulsés par l'école, contribuent à un rapprochement. Dans les villages d'enfants étudiés, l'attention portée

à la scolarité et le suivi scolaire sont bien repérés et fortement appréciés par les enseignants. En retour, ceux-ci ont une meilleure connaissance de la réalité d'un village d'enfants SOS, du quotidien des enfants placés et de l'activité des éducatrices familiales. La recherche note des effets positifs de ce point de vue, les professionnels du monde scolaire percevant mieux le rôle des professionnels du village, la situation des enfants et leur milieu de vie. Au-delà, la qualité du partenariat entre le village d'enfants et l'école permet d'être plus réactif vis-à-vis des besoins de l'enfant. Dans ces villages d'enfants, l'éducateur scolaire apparaît souvent comme le médiateur entre les deux mondes : l'école et le village.

Créer une alliance éducative

La recherche met au jour une alliance des professionnels du village d'enfants avec les équipes enseignantes qui repose sur une adéquation entre les valeurs et les pratiques des acteurs de chacune des institutions, autour de l'éducation des enfants en général et à propos du scolaire en particulier. Une convergence s'établit autour de règles éducatives plutôt traditionnelles que les professionnels éducatifs jugent adaptées à l'aide à apporter. Par ailleurs, la présence permanente et la réactivité du village d'enfants d'une part, et le sentiment d'être « entre professionnels » d'autre part, favorisent l'élaboration de solutions rapides pour les élèves. Solutions négociées dans la confiance, les uns et les autres s'accordant du crédit pour faire le bon diagnostic et proposer une solution pertinente.

Au-delà des échanges habituels au long de l'année scolaire, les professionnels des villages d'enfants SOS peuvent élaborer une concertation en fonction de périodes critiques.

Cette alliance entre adultes, dans le village d'enfants SOS et en dehors, permet aux enfants de se conformer à des attentes plutôt homogènes. Mais l'écueil à éviter est celui de limiter les espaces de liberté enfantine⁵⁶ : les enfants scolarisés en primaire rencontrés par les chercheurs expriment leur attachement à l'école pour la plupart. Certains « peuvent la vivre comme un lieu neutre, où ils peuvent oublier les soucis liés à la fois à leur histoire et leur statut », mais d'autres y font l'expérience de la stigmatisation

⁵⁶ Denecheau et al. 2017, *Op. Cit.*, p. 93, p. 107 et p.125.

en raison de leur prise en charge. L'école, lieu des apprentissages, est aussi un lieu de socialisation de première importance dans la vie de l'enfant. Aussi, « c'est une responsabilité qui incombe aux équipes des villages d'enfants que de laisser ouvertes les opportunités de l'espace scolaire et de ses rencontres, tout en veillant à ce que ne s'y construisent pas de discriminations, de surinvestissement affectif ou de mise sous surveillance renforcée »⁵⁷.

⁵⁷ Idem, p.93.

Aider l'école à accompagner

Les effets positifs du rapprochement entre professionnels de l'accompagnement et enseignants montrent que ces derniers ont aussi besoin de clés pour réagir face à des élèves en difficulté dans leur histoire personnelle. Sans forcément tout savoir de leur situation, connaître des points de vigilance et identifier les acteurs relais pour réagir constituent des outillages précieux pour aider les professionnels de l'école à accompagner les trajectoires scolaires de tous les enfants. Une étude récente sur la scola-

L'école : un espace de projection à préserver

Accueilli en placement familial avec sa sœur et son frère, Léo est aujourd'hui investi à *Repairs*, l'Association départementale d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance de Paris (Adepape)⁵⁸. Il participe à ce titre activement au débat public sur la prise en charge des enfants et la sortie des dispositifs de protection de l'enfance. Chercheur pair dans la recherche portant sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance⁵⁹, il intervient également dans une formation à destination des professionnels du secteur sur les droits de l'enfant⁶⁰.

Il souligne⁶¹ l'importance pour les enfants de pouvoir investir leur scolarité en tant qu'espace de projection. « Ce qui fait continuité dans nos parcours, surtout quand on a connu plusieurs lieux d'accueil, c'est la projection que l'on se fait de soi plus tard, dans l'avenir. Le plus souvent cela passe par le projet scolaire, mais ce peut être aussi au travers d'une activité sportive ou artistique. Tenir ce projet, quoi qu'il arrive, où que l'on soit accueilli, c'est ce qui permet de construire son individualité et d'apprendre à croire en soi ». C'est pourquoi il est primordial d'accompagner ce projet, en entendant les aspirations des enfants et des adolescents et en les aidant à voir comment elles peuvent s'inscrire dans leur parcours en fonction des possibilités. Léo revendique à cet égard « un droit à voir reconnaître son potentiel, qu'il soit scolaire, sportif ou même artistique », regrettant de voir trop souvent les aspirations balayées au nom d'un principe de réalité qui ne tient pas compte des capacités des jeunes. Pour lui, « avoir de l'ambition pour les jeunes accueillis c'est, loin de toute hiérarchisation des études, permettre à chacun de se réaliser en fonction de ses désirs et de ses compétences ».

Mais l'école c'est aussi un espace de socialisation, et

pour les enfants et adolescents placés, c'est surtout un espace neutre. « C'est une respiration, un lieu où l'on peut être soi, sans rappel à son statut Aide sociale à l'enfance (ASE), où l'on peut se faire des amis, en dehors du foyer ou de la famille d'accueil, où on ne nous renvoie pas systématiquement à notre histoire ». C'est d'autant plus vrai à partir du collège selon lui, et encore plus après. « L'anonymat qu'il peut y avoir dans une grande structure comme un lycée, c'est une page blanche qui s'ouvre, sur laquelle on peut se révéler, se détacher de l'étiquette (ASE) ». Pour lui, c'est là aussi le défi qui s'impose aux acteurs : soutenir la scolarité des enfants placés, sans envahir cet espace qui leur appartient. « Venir aux réunions parents-professeurs, entouré d'un éducateur, un psychologue et une personne de l'ASE... difficile de passer inaperçu avec tous ces gardes du corps ! Les questions des copains de classe ne manqueront pas le lendemain pour savoir de qui il s'agit ». Les maladroites viennent aussi parfois du côté de l'école, quand on évoque des aspects de la prise en charge devant les camarades. Avec Léo, les jeunes alertent les professionnels de la protection de l'enfance : s'il faut bien « renforcer la vigilance sur la question scolaire, il faut prendre soin de ne pas rajouter de la pesanteur et créer de la stigmatisation. Et sans disqualifier les enfants et adolescents en écartant trop vite, et pour de mauvaises raisons, leurs envies ».

⁵⁸ Les Associations départementales d'entraide des personnes accueillies en protection de l'enfance, sont par ailleurs fédérées au niveau national (Fnadepape).

⁵⁹ « Le devenir adulte au prisme d'une recherche par les pairs : un voyage en protection de l'enfance », *Les cahiers de SOS Villages d'Enfants*, n°7, 2015.

⁶⁰ Suite à une expérimentation européenne dont SOS Villages d'Enfants était porteur en France, l'association développe la formation : « Les droits de l'enfant en protection de l'enfance : de la théorie à la pratique ».

⁶¹ Dans un entretien qu'il nous a accordé pour ce cahier.

rité des enfants orphelins⁶² abonde dans ce sens. À l'instar des enfants placés, on observe parmi les enfants ayant perdu un parent pendant l'enfance une tendance à des scolarités plus courtes avec plus de difficulté d'obtention d'un diplôme⁶³. Alors que 79% des enseignants considèrent que la prise en compte de cette situation entre dans leurs fonction et rôle, et qu'ils considèrent presque tous (94%) être sensibles et attentifs à cette situation, ils ne sont qu'à peine la moitié à savoir, dès le début de l'année scolaire, s'ils ont ou non des élèves orphelins dans leur classe, alors qu'ils sont en moyenne un par classe aujourd'hui. L'information et la communication constituent ainsi la première marche à une adaptation des postures éducatives aux besoins des enfants.

PERSONNALISER LE SOUTIEN À L'ENFANT ET DIVERSIFIER LES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE

Qu'il rencontre des difficultés scolaires ou non, chaque enfant doit pouvoir bénéficier d'un accompagnement scolaire personnalisé : non seulement pour trouver son espace personnel de réussite, mais aussi parce que la personnalisation des parcours scolaires contribue à la maîtrise des savoirs fondamentaux et à l'égalité des chances. S'agissant d'enfants suivis au titre de la protection de l'enfance, cette prise en compte des besoins propres à chacun paraît d'autant plus nécessaire qu'il s'agit bien souvent d'élèves vulnérables : la souffrance psychologique qui caractérise leur situation personnelle peut constituer une entrave à leur développement cognitif. Leur disponibilité psychique aux apprentissages se trouve en effet souvent réduite par la mobilisation de leur énergie mentale vers la réduction de cette souffrance. Une meilleure prise en compte des facteurs personnels dans l'accompagnement scolaire devrait permettre d'atténuer l'impact des difficultés sur la scolarité, et de mettre en valeur le potentiel de chaque enfant.

⁶² « Ecole et orphelins. Mieux comprendre pour mieux accompagner », Fondation OCIRP et IFOP, 2016.

⁶³ Nathalie Blanpain, « Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte? », *Études et Résultats*, n° 668, octobre 2008.

Un projet personnalisé

Les enfants ne peuvent s'accrocher à leur scolarité que s'ils sont et se sentent accompagnés dans la durée par un suivi individualisé en dehors des cours. « *Un accompagnement régulateur permet d'enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, de maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et de favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants* »⁶⁴.

L'élaboration d'un projet personnalisé d'accompagnement scolaire pour chaque enfant en constitue l'action centrale dans le programme Pygmalion. Sortir d'une gestion « par à-coups » de l'accompagnement scolaire, c'est-à-dire rythmée par les difficultés rencontrées, pour passer à une dimension de projet, tel est l'objectif principal de ce document qui crée un espace de partage et amène tous les professionnels à travailler autour d'objectifs communs.

Ce document, élaboré puis partagé par l'équipe du village d'enfants permet de disposer d'une vision synoptique du parcours scolaire, de recenser les principales observations et analyses des enseignants, le point de vue de l'enfant sur sa scolarité, celui de ses parents, afin de déterminer les axes de travail prioritaires dans l'accompagnement scolaire de l'enfant. Car si une partie des enfants accompagnés dans le cadre d'un placement se fond dans l'institution scolaire, certains d'entre eux y connaissent des trajectoires plus complexes, nécessitant une concertation plus poussée, voire des aménagements.

Des trajectoires scolaires multiformes

La recherche portant sur les effets du programme Pygmalion a permis de mettre au jour des enjeux différenciés pour les enfants. Les chercheurs qui ont scruté l'accompagnement scolaire de vingt enfants placés dans deux villages d'enfants et scolarisés en école primaire en 2017, ont identifié trois types de périodes pouvant teinter les trajectoires scolaires des enfants⁶⁵.

■ Des périodes scolaires banalisées

Certains enfants font l'objet de peu de commentaires de la part des enseignants et bénéficient d'une attention banalisée à leur scolarité : à ce moment de

⁶⁴ Sylvain Broccholini, (2000). « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », *VEI Enjeux*, n° 122

⁶⁵ Idem, p.107 et suivantes.

leur trajectoire scolaire, rien n'inquiète les adultes, car les enfants réussissent dans les apprentissages et ont les comportements d'élève attendus : « *ils se fondent dans le paysage* ». Il n'y a pas d'abandon du suivi pour autant, car ces périodes, présentant une charge moindre pour tout l'environnement, commandent néanmoins une certaine vigilance. En effet, elles ne doivent pas masquer des difficultés. De plus, il s'agit de soutenir la réussite au long cours des enfants dans leur trajectoire scolaire, qui pourra alterner entre des périodes plus ou moins difficiles ou au contraire banalisées.

■ **Des périodes scolaires balisées d'incidents**

A l'école, les enseignants tentent de juguler les débordements de l'ordre scolaire, pensé comme cadre indispensable aux apprentissages des élèves. Dans la recherche, des incidents, occasions de contacts entre les équipes enseignantes avec le village d'enfants, ont été évoqués. Les enseignants parlent, pour quelques enfants, de comportements difficiles, par périodes plutôt que permanents. Ils se demandent souvent si c'est en lien avec leur histoire, ce qui les rend plus compréhensifs, voire indulgents. Pour les trajectoires marquées d'incidents, il importe, selon les chercheurs, de trouver des modalités conjointes d'intervention qui ne discriminent pas les enfants du village d'enfants par un contrôle renforcé de leur conduite.

■ **Des périodes scolaires butant sur les apprentissages**

Dans les propos des enquêtés, le manque d'intérêt pour l'école couplé à des difficultés scolaires se traduit souvent par des évitements au moment de la mise au travail, dans le soin aux affaires, dans l'écoute des consignes. Sur le plan cognitif, les adultes notent la difficulté à mémoriser sur des périodes courtes ou longues, ou à comprendre les principes sous-jacents aux informations apprises. Sur le plan comportemental, ils remarquent la nécessité ou la recherche d'une présence adulte, l'envie de faire faire par autrui. Ils s'interrogent sur la préoccupation affective (familiale) comme obstacle aux apprentissages pour ces enfants, que certains disent « empêchés ». Mais pour plusieurs enfants, la notion de progrès, tant en termes d'apprentissage que de comportement, est soulignée, entre le moment de

l'arrivée, parfois assez catastrophique du point de vue des enseignants (beaucoup de lacunes ; peu de disponibilités psychiques ; colère et refus face aux demandes des adultes...) et les mois qui suivent, où l'enfant « se pose » et où un réinvestissement de la scolarité et des apprentissages s'avère possible.

Éducation : décroiser le débat

SOS Villages d'enfants est membre de Vers le Haut, premier think tank dédié aux jeunes et à l'éducation, lancé en 2015. Créé à l'initiative de plusieurs acteurs engagés en faveur de la jeunesse, Vers le Haut associe acteurs de terrain, jeunes et familles, experts et personnalités de la société civile. En s'appuyant sur des travaux et recherches scientifiques comme sur des expériences de terrain réussies en France et à l'étranger, Vers le Haut porte une parole qui a vocation à nourrir le débat public concernant l'éducation grâce à de nombreux rapports, rencontres et débats, convaincu que c'est collectivement que se pense et se construit l'éducation. Celle-ci doit se penser de manière décroisée et bien au-delà du cadre scolaire afin de répondre aux enjeux de la jeunesse contemporaine, marquée notamment par la montée des inégalités, la crise sociale et politique et les tensions identitaires. Ces enjeux posent les questions des finalités et des responsabilités éducatives de tous les acteurs : la famille et l'école, mais plus largement les politiques publiques ainsi que la société civile, pour ne pas laisser de côté les plus fragiles. Une nouvelle synergie est à inventer. C'est tout le sens que revêtait l'appel des acteurs de Vers le Haut à des États généraux de l'éducation en 2017, véritable programme pour un grenelle de l'éducation.

En savoir plus : www.verslehaut.org

Après l'école

En dehors du temps scolaire, la réussite scolaire se joue sur d'autres scènes. Les « devoirs » y prennent une place importante et l'aide aux devoirs est un aspect crucial de l'accompagnement à la scolarité des enfants placés. Pour autant, cela reste une prolongation de la commande scolaire qui, comme nous l'avons vu, repose implicitement sur des connaissances échappant au programme académique. « *Ce n'est pas la pauvreté qui provoque l'échec scolaire, c'est l'éloignement des sources de culture* », ex-

L'aide aux devoirs : entre individuel et collectif

Les devoirs à la maison représentent une partie importante du suivi de la scolarité par les parents. Bien que théoriquement interdits par le ministère de l'Éducation nationale depuis 1956, ils sont dans les faits pratiqués par la quasi-totalité des enseignants du primaire. Au collège et au lycée, les devoirs à la maison prennent une place de plus en plus importante dans le programme scolaire.

Dans le contexte d'un accueil en village d'enfants SOS, cette tâche est répartie entre plusieurs intervenants. Le programme Pygmalion, avec la carte maitresse de l'éducateur scolaire, a en effet permis de reconfigurer le suivi du travail hors la classe en fonction des besoins de chacun et avec une organisation collective. La recherche menée sur l'accompagnement scolaire dans deux villages montre que si les organisations varient, elles ont à chaque fois contribué à mieux prendre en compte le suivi des devoirs. Pour les éducatrices familiales qui partagent le quotidien des enfants, c'est un véritable soulagement de partager avec d'autres ce temps d'apprentissage, d'autant qu'elles prennent en charge en même temps des enfants d'âges scolaires différents, aux besoins différenciés.

L'éducateur scolaire peut parfois proposer de l'aide aux devoirs individuelle ou en petits groupes, des bénévoles et des jeunes en services civiques assurent également ce soutien scolaire. Des ateliers et des sorties plus informelles permettent aussi de travailler autrement, par le jeu et la découverte. En grandissant, les expérimentations en autonomie permettent aussi de gagner en assurance et d'apprendre, dans la sécurité et la bienveillance, autant sur soi que sur le monde qui nous entoure. Les stages sportifs intergénérationnels ou la gestion d'un projet en font partie.

plique Boris Cyrulnik⁶⁶. Le temps de loisirs, source d'apprentissage, est tout autant marqué par les inégalités en fonction du milieu social dans lequel évolue l'enfant. En dehors de l'école et de la famille, y compris supplétive, se joue aussi une part importante de la socialisation et de l'apprentissage. Les premiers travaux du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), installé en décembre

2016, s'intéressent d'ailleurs à cette question des « tiers temps et tiers lieux de l'enfant ». Si le sport figure en bonne place dans le quotidien de l'enfant et de l'adolescent, un quart des enfants n'auraient pas expérimenté de pratique artistique entre 11 et 17 ans⁶⁷. Une enquête de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV)⁶⁸ concernant 633 enfants de CM1 et CM2 dans des quartiers socialement différenciés, montre combien le milieu social familial conditionne les expériences socialisatrices et émancipatrices des enfants hors école et surtout leur diversité. En effet, ce qui marque dans cette enquête, c'est que les enfants issus de quartiers aux indicateurs sociaux favorables partagent les mêmes expériences et activités que les enfants scolarisés en zones prioritaires⁶⁹, mais qu'ils en connaissent aussi bien d'autres auxquelles ces derniers n'ont pas accès, comme marcher dans la nature, aller au cinéma, pratiquer un sport ou une activité artistique en club ou avoir des livres à la maison. De même, ils sont plus souvent amenés à quitter leur environnement habituel, notamment à partir en vacances.

L'élargissement des expériences et des horizons est donc un marqueur social important alors qu'il est décisif dans la construction identitaire⁷⁰. Pour les enfants placés, l'accès à d'autres formes d'expériences socialisatrices et émancipatrices, par la pratique artistique ou les apprentissages informels autour des sciences ou du sport, seront autant de clés supplémentaires pour le renforcement de leur développement personnel et leur insertion future. Au-delà de la pratique elle-même, qu'elle soit de loisir, culturelle ou sportive, c'est aussi les rencontres permises à ces occasions qui vont constituer des supports aux enfants. La rencontre, avec des adultes ou des pairs, est l'occasion d'apprentissage, de renforcement de son estime de soi, de découverte de soi-même, d'attachements et d'alliances, propres à renforcer les futurs adultes.

⁶⁷ HCFEA, Conseil de l'enfance et de l'adolescence, « Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors école et hors maison. » Rapport adopté le 20 février 2018.

⁶⁸ « Pratiques familiales et réussite éducative. Les inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et enfants des quartiers de centre-ville », enquête AFEV-Trajectoires Groupe Reflex, 2014.

⁶⁹ Au sens de la politique de la ville et/ou de l'Éducation nationale.

⁷⁰ Cécile Kindelberger, Nadine Le Floch, René Clarisse, « Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n°36 [En ligne].

⁶⁶ *Op. Cit.*

TRAVAILLER LA SCOLARITÉ AVEC LES PARENTS POUR APAISER LES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

Rapprocher les parents de l'école est également un levier important de réussite et de bien-être pour les enfants, comme le souligne un rapport d'information de la commission des affaires culturelles et de l'éducation présenté à l'Assemblée nationale⁷¹.

En situation de placement, cet objectif majeur est rendu complexe de par la place particulière qu'occupent les parents : détenteurs de l'autorité parentale dans la plupart des cas, ils se retrouvent de fait éloignés des questions quotidiennes concernant leur enfant et il n'est pas simple pour eux d'endosser ce nouveau statut de partenaire : cela se travaille, indéniablement.

Pour les équipes de protection de l'enfance, mobiliser des parents qui se sont vus imposer le placement de leur enfant est structurellement compliqué : l'intervention, basée sur la contrainte, consiste à apporter à l'enfant ce qui ne lui était pas apporté par ses parents. Rappelons que quelle que soit la situation, les premiers temps du placement sont toujours des moments de tension qui engendrent des comportements peu propices à une alliance éducative. Sur la durée, la relation entre le parent et l'enfant placé peut devenir plus difficile : la séparation ne leur permettant plus de partager des temps du quotidien, les liens sont parfois plus distendus.

Les enjeux de la mobilisation parentale dans ce contexte sont donc complexes. Il s'agit à la fois :

- de répondre au besoin pour l'enfant que son parent prenne une place et manifeste un réel intérêt pour leur scolarité, même si cette participation doit être adaptée à chaque situation ;
- de respecter les prérogatives liées à l'autorité parentale et d'accompagner les parents dans le soutien à leur enfant ;
- le tout sans mettre l'enfant en conflit entre des exigences contradictoires entre le lieu de placement, l'école et ses parents.

Enfin, rappelons que ce travail avec les parents autour de la scolarité n'est pas toujours réalisable dans le contexte d'un placement. La sollicitation doit être adaptée à chaque situation, et dans certains

cas ou certaines circonstances, il peut en effet être contre-indiqué de solliciter les parents. C'est donc à un travail « sur mesure » auquel sont invités les acteurs de la protection de l'enfance.

Placement et parentalité

Le placement de l'enfant n'est pas une situation de substitution mais de « suppléance familiale », au cours de laquelle l'autorité parentale demeure attachée aux père et mère de l'enfant. Concrètement, elle se partage avec ceux qui entourent l'enfant au quotidien. Conceptualisée par Paul Durning⁷², la suppléance familiale permet de définir des tâches concrètes, leur sphère de rattachement (domestique, technique, éducative) ainsi que leur répartition entre les adultes responsables de l'enfant : ses parents, ceux qui ont la responsabilité d'organiser son placement et ceux qui partagent son quotidien. Les différents axes de la parentalité développés dans le rapport coordonné par Didier Houzel⁷³ permettent également d'objectiver ce partage des fonctions parentales en situation de placement. Plus largement, les travaux visant à dissocier parenté, filiation et parentalité dans notre contexte contemporain permettent de dégager une parenté pratique⁷⁴. Dans le cadre d'un placement, celle-ci peut être exercée par une ou plusieurs figures. Le contexte du placement est donc celui d'une parentalité plurielle⁷⁵ et partagée⁷⁶. Tout l'enjeu revenant à articuler mise en œuvre des droits des parents et organisation de la vie de l'enfant séparé d'eux, articulation à construire dans l'intérêt supérieur de l'enfant selon la Convention internationale des droits de l'enfant. C'est d'ailleurs dans l'optique de mieux prendre en compte les besoins de l'enfant au quotidien que la loi évolue vers une facilitation de la prise de décision au quotidien, afin qu'il vive une vie ordinaire et puisse par exemple aller dormir chez un camarade sans requérir la signature de ses parents, les actes usuels⁷⁷ pouvant être accomplis par les services ayant la garde de l'enfant.

⁷² Paul Durning, Education et suppléance familiale. Psychosociologie de l'internat « spécialisé ». Rapport de recherche sur les handicaps et inadaptations, Université Paris X Nanterre, 1985 ; *Education familiale, acteurs processus enjeux*, L'Harmattan, 2006.

⁷³ Didier Houzel (dir.), « Les enjeux de la parentalité », rapport au ministère des Affaires sociales, 1993.

⁷⁴ Florence Weber, *Le sang, le nom, le quotidien. Une sociologie de la parenté pratique*, Aux lieux d'être, 2005.

⁷⁵ Anne Cadoret, *Parenté plurielle : anthropologie du placement familial*, L'Harmattan, 1995.

⁷⁶ Anne Cadoret, *Parenté plurielle : anthropologie du placement familial*, L'Harmattan, 1995.

⁷⁷ « Famille, parenté, parentalité et protection de l'enfance. Quelle parentalité partagée dans le placement ? Témoignages et analyses de professionnels », Observatoire national de l'enfance en danger (ONED-ONPE), 2013.

⁷⁷ Bien que la définition de ces actes usuels ne soit pas facile à établir. Voir Article 22 de la loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant.

⁷¹ Valérie Corre, « Les relations des parents avec l'école », en juillet 2014.

Créer un climat d'apaisement

Dans l'accompagnement des parcours scolaires, comme dans bien d'autres aspects de l'accompagnement de l'enfant, le travail avec les parents ne peut être contourné. Or, pour nombre de parents d'enfants placés, « *l'école de la République n'a pas été pour eux l'école de la réussite [et ils] ne croient ni au principe méritocratique ni à l'égalité des chances* », souligne Émilie Potin⁷⁸. L'expérience négative de l'école et le discrédit vécus par certains parents envers qui l'institution scolaire n'est pas toujours très accueillante, peut ainsi avoir des retentissements sur la scolarité de l'enfant. Comme le souligne encore la chercheuse, « *les conflits parents-enfants autour de l'école n'ont pas pour objet la réussite ou l'échec mais d'éviter de se faire remarquer* ». Nombre d'enfants perçoivent alors douloureusement l'existence d'importants écarts entre les normes culturelles de leur famille et celles de l'école, pouvant les placer dans un conflit de loyauté. Le fait de savoir et de vérifier qu'il existe à l'école, des temps et des lieux où les parents peuvent se sentir à l'aise et échanger avec des enseignants sur des questions d'intérêt général, serait de nature à rassurer les enfants sur la possibilité et la légitimité d'une synthèse de ce que les uns et les autres leur apportent⁷⁹.

De plus, la porte d'entrée par la scolarité, permet parfois aussi d'apaiser le dialogue entre les équipes de protection de l'enfance et les parents, souvent focalisé sur les raisons du placement et les enjeux liés aux droits de visite et hébergement. Sortir des problématiques relationnelles entre les parents et leur enfant pour se concentrer sur ce qui prépare concrètement son avenir est souvent de nature à engager un autre rapport avec les parents, prélude parfois à un travail plus large concernant la parentalité. Une posture des adultes propre à produire un effet très net d'apaisement des enfants autour du travail scolaire. En outre, aider les parents à s'investir de manière adaptée dans la scolarité de leur enfant permet d'assurer une continuité et une cohérence entre la vie quotidienne sur leur lieu d'accueil et les retours à la maison.

⁷⁸ 2013, *Op. Cit.*

⁷⁹ Frédéric Jésus, « Du «soutien à la parentalité» à la prise en considération des réalités familiales et de la condition parentale : comment promouvoir, aujourd'hui, des relations co-éducatives dans et hors l'école ? », Rencontre départementale de la parentalité, Colmar, mai 2011.

Construire une participation à visée

« co-éducative » centrée sur l'intérêt de l'enfant

Si elle peut être concrètement déclinée en actions *a priori* simples (information, participation aux temps forts de la vie scolaire...), la mobilisation des parents dans l'accompagnement scolaire en situation de placement nécessite toujours un travail de préparation important des parents - qui ne sont pas toujours prêts à être sollicités - et des enseignants - qui sont de fait assez peu en contact avec les parents des enfants placés.

Cette visée co-éducative est complexe à mettre en œuvre dans le cadre du placement du fait de la place particulière des parents, peu présents physiquement, mais avec une influence passée et présente qui reste toujours importante pour l'enfant. Parallèlement, ce principe général de participation des parents à l'accompagnement scolaire de leur enfant - voire d'autres membres de la famille élargie - au nom de l'intérêt de l'enfant doit prendre en compte l'impact de cette participation sur l'enfant lui-même (impact positif ou négatif) qu'il convient de mesurer aussi auprès de lui.

Enfin, cette participation se heurte à de multiples difficultés qu'il convient de prendre en compte pour mettre en place une coopération pérenne : la disponibilité des parents, leur rapport à la question scolaire, l'anticipation des risques d'attitudes inadaptées des parents, leur connaissance des enjeux scolaires et de l'orientation. A l'ensemble de ces difficultés s'ajoutent les obstacles concrets à la mobilisation parentale comme l'éloignement géographique et les contraintes propres à chaque famille. Elles sont décuplées lorsque les parents sont séparés et/ou en conflit ou dans des situations très complexes (pathologies, incarcération des parents).

Impliquer les parents

Prenant en considération l'ensemble de ces enjeux et contraintes, le programme Pygmalion propose une méthodologie dont l'objectif est d'aider les parents des enfants qu'elle accueille à s'investir de manière adaptée dans la scolarité de leur enfant. Par « manière adaptée », il faut entendre une mobilisation parentale qui soit respectueuse à la fois :

- du besoin de l'enfant que son parent prenne une place dans sa scolarité, étant entendu que cette

place est singulière et que la participation des parents peut prendre différentes formes ;

- des possibilités des parents en prenant en compte notamment les principaux paramètres susceptibles d'interagir sur leur mobilité et leur disponibilité physique et psychique.

Elle identifie différents niveaux possibles de mobilisation parentale qui vont de la simple prise d'information régulière à la participation aux prises de décisions, en passant par le soutien direct à l'enfant (par des actions à mener ou des attitudes à développer) et la participation aux rencontres avec les équipes enseignantes. Chaque niveau est décliné en actions concrètes dans lesquelles chaque parent peut se reconnaître des capacités, ce qui laisse entrevoir que chacun peut trouver sa place et soutenir son enfant dans cette approche élargie.

Il s'agit bien de mettre en place une démarche participative avec les parents et l'enfant tout en prenant en compte les différentes contraintes qui pèsent sur la participation des parents (éloignement géographique, situation au regard de l'autorité parentale, modalités de droits de visite et d'hébergement, nombre d'enfants dans la fratrie)

Lors de la recherche portant sur ce volet du programme Pygmalion, les formes de participation observées par les chercheurs dans les villages d'enfants SOS concernent davantage la recherche d'information et le soutien symbolique de la scolarité que les autres formes de participation. Les chercheurs relèvent notamment que dans la plupart des situations, les relations entre l'école et la famille transitent par l'intermédiaire des professionnels du village d'enfants. Celui-ci, en tant qu'instance supplétive, intervient dans l'espace scolaire pour y transposer une compétence spécifique de médiation, sans que cela ne se formalise cependant par un dispositif. De leur côté, les enseignants rencontrés se montrent favorables à des rencontres avec les parents, signe de leur considération pour le rôle éducatif des parents et pour son impact bénéfique sur le comportement des élèves.

La recherche rappelle que la participation des parents aux prises de décisions concernant la scolarité est complexe en raison notamment des spécificités de l'exercice de l'autorité parentale en situation supplétive. C'est le cas notamment pour les actes dits

« usuels » (signature de bulletins scolaires, autorisations de sorties...) : les difficultés d'obtention de l'accord des deux parents dans le temps exigé par l'école peut pénaliser l'enfant. Les villages d'enfants mettent alors en place des procédures spécifiques visant à éviter cet écueil préjudiciable pour l'enfant.

La participation des parents aux choix d'orientation scolaire (acte dit « non usuel »), demeure un point sensible : si la recherche note que les familles sont systématiquement averties des décisions prises pour leur enfant, l'implication des parents dans le processus qui conduit à la décision d'orientation est à renforcer : elle renvoie à un travail de pédagogie et d'information à conduire auprès des parents pour sortir parfois de préjugés sur le destin scolaire de leur enfant, et dans tous les cas à une sensibilisation aux enjeux de l'orientation scolaire en prenant en considération ses multiples facettes (offre scolaire, stratégies, appétences et capacités de leur enfant). La participation des parents au suivi des devoirs quant à elle se heurte à de nombreux obstacles liés à la situation de placement :

- le peu de temps passé entre les enfants et leurs parents et leurs modalités de rencontre dans le cadre du droit de visite et d'hébergement ;
- la participation des parents aux devoirs n'est pas nécessairement un facteur de réussite s'ils ne sont pas préparés, ce qui est pointé également dans le discours des enfants interrogés dans le cadre de la recherche ;
- la complexité de l'organisation du suivi des devoirs lorsque les parents sont séparés.

Par ailleurs, la recherche pointe que les membres de la famille élargie qui ont été consultés regrettent de ne pas être suffisamment informés sur la scolarité des enfants alors même qu'ils pourraient constituer des personnes ressource pour les enfants. Mais un travail sur la place et les droits de chacun est nécessaire pour éviter de nouvelles tensions au sein de la famille, entre l'enfant et sa famille, et entre le village d'enfants et la famille.

Elargir les relais dans l'environnement de l'enfant constitue donc une piste de travail intéressante pour l'avenir, mais nécessite toutefois un travail de préparation de chacun des acteurs en amont, et leur accompagnement sur la durée.



CONCLUSION

Il faudra encore du temps et du travail pour mesurer les effets à long terme sur la scolarité des enfants placés d'un programme tel que Pygmalion, mis en œuvre dans les villages d'enfants SOS. Mais la recherche portant sur son implémentation apporte déjà des premiers enseignements précieux. Elle confirme que l'on peut agir en mettant en place des outils spécifiques et en plaçant la scolarité au premier plan des préoccupations des acteurs de la protection de l'enfance. L'inscription de ces derniers dans un réseau associant les autres adultes acteurs de l'éducation que sont les familles et les enseignants, apparaît de première importance.

La recherche souligne aussi des points d'attention. Il faut ainsi relever la nécessité de maintenir la vigilance scolaire au long cours, de prendre en compte les représentations de chacun pour mieux les mettre à distance, de mettre en cohérence les parcours des enfants avec leurs appétences. Il est également essentiel d'agir avec précaution pour articuler nos actions avec celles de l'école, tout en respectant le besoin de certains enfants de préserver une forme d'anonymat et de mettre

à distance les problématiques familiales de leur quotidien scolaire.

Enfin, les travaux soulignent l'importance de consacrer des moyens humains dédiés et formés pour agir avec créativité et animer un réseau de partenaires. Les acteurs de la protection de l'enfance tiennent là une responsabilité qu'il convient de partager avec ceux qui peuvent les seconder dans cette mission : professeurs, animateurs, famille, y compris élargie, et entourage des enfants.

La question de la scolarité des enfants placés semble émerger dans le débat public, avec une prise de conscience progressive de son importance grâce aux recherches et aux recommandations en lien avec les droits de l'enfant. Il reste à fédérer les acteurs pour réfléchir ensemble et avec les enfants et tous les adultes qui comptent dans leur éducation, pour travailler à une meilleure prise en compte de la réussite scolaire des enfants placés, entendue comme un chemin de projection et de réalisation.

Pistes pour l'accrochage scolaire des enfants placés

- > La réussite scolaire, c'est autant l'épanouissement dans un parcours formateur aboutissant à un diplôme choisi et à la confiance en soi et dans les autres, que le niveau de notes et de diplômes.
- > La situation des enfants placés appelle un changement de paradigme tant sur le plan des représentations que concernant les actions d'accompagnement.
- > Un accompagnement spécifique à la scolarité dans un contexte de protection de l'enfance permet de contrer les effets négatifs du placement et de participer à ses effets bénéfiques.
- > Les facteurs de protection du parcours scolaire pendant le placement reposent sur une continuité et une sécurité affective, et une posture favorable et attentive des professionnels (effet Pygmalion).
- > Il est possible d'agir positivement sur la scolarité des enfants placés, notamment par une meilleure communication entre les différents mondes de l'enfant : l'école, le lieu de vie et sa famille au sens large.
- > Elargir les horizons culturels des enfants est nécessaire pour leur permettre d'acquérir les codes indispensables pour naviguer dans d'autres environnements.
- > L'ambition d'amener les enfants placés vers un parcours réussi nécessite une mobilisation soutenue des acteurs sur le long cours.
- > La politique à l'égard de la jeunesse et des jeunes majeurs sortant de la protection de l'enfance représente un défi pour la cohérence des parcours des enfants et des adolescents si l'on veut se montrer ambitieux pour eux aussi.



SOS VILLAGES
D'ENFANTS
FRANCE

www.sosve.org

Depuis près de 60 ans, SOS Villages d'Enfants, association reconnue d'utilité publique, accueille sur le long terme, dans ses 17 villages en France métropolitaine, des frères et sœurs dont la situation familiale nécessite leur placement. Elle agit également à l'international en appuyant, dans 22 pays, des programmes de santé, d'éducation et de protection de l'enfance.

L'association offre un mode de prise en charge de type familial afin d'aider les fratries à se reconstruire. Une éducatrice familiale les accompagne au quotidien et leur donne la sécurité affective et l'éducation dont ils ont besoin pour grandir et s'épanouir. Elle fait partie d'une équipe éducative pluridisciplinaire qui élabore et suit le projet d'accompagnement personnalisé de chaque enfant.

SOS Villages d'Enfants, qui accueille le plus souvent les enfants sur le long terme, en moyenne 7 années, veille à proposer un accompagnement progressif vers l'autonomie et apporte une attention particulière à la préparation de la sortie du dispositif de protection.