



HAL
open science

L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie

Alice Anton Anton Philippon

► To cite this version:

Alice Anton Anton Philippon. L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie. Education. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019), 2017. Français. NNT : 2017AZUR2005 . tel-01501461

HAL Id: tel-01501461

<https://theses.hal.science/tel-01501461>

Submitted on 4 Apr 2017

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

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

Ecole doctorale Sociétés, Humanités, Arts et Lettres (ED86)
Laboratoire Unité de recherche Migrations et Sociétés (URMIS)

Thèse de doctorat

Présentée en vue de l'obtention du
Grade de

Docteur en Sciences de l'Education

De l'Université Côte d'Azur

Par

Alice Anton Philippon

**L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une
famille d'accueil : Une réussite scolaire atypique
au regard des parcours de vie**

Dirigée par Catherine Blaya

Présentée et soutenue publiquement le 08 Mars 2017

Devant le jury composé de :

Mme **Catherine Blaya**, Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis (Directrice de thèse)
Mr **Stéphane Bonnéry**, Professeur des Universités, Université Paris 8
Mr **Gérard Boudesseul**, Maître de conférences, HDR, Université de Caen Normandie (Rapporteur)
Mme **Lucile Chanquoy**, Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis
Mme **Chantal Tièche Christinat**, Professeur à la HEP du canton de Vaud, Lausanne, Suisse (Rapporteur)

L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : Une réussite scolaire atypique au regard des parcours de vie

Mots-Clés :

Accrochage scolaire, Accueil familial, Affiliation, Enfants placés, Résilience, Réussite scolaire paradoxale, Suppléance familiale.

Résumé :

Peu de recherches se sont intéressées à la scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil. A de rares exceptions près, quand la scolarité est abordée dans les études, elle est analysée sous le versant des difficultés scolaires et de l'échec scolaire mais rarement en termes de réussite. Or, certains enfants confiés à une famille d'accueil s'accrochent à l'école et persévèrent dans leur scolarité jusqu'à l'obtention d'un niveau scolaire équivalent au moins au baccalauréat. Afin de comprendre les raisons de cet accrochage scolaire, nous interrogeons la question de la suppléance familiale en famille d'accueil et comment ce nouvel environnement « offert » à l'enfant redistribue les cartes du déterminisme social. Grâce aux témoignages de quarante personnes (jeunes et familles d'accueil), nous analysons les facteurs de protection qui permettent à ces jeunes de poursuivre leur scolarité malgré la présence de facteurs de risque dans leur parcours de vie. Nous étudions les rapports entre l'enfant confié, sa famille d'accueil et ses éducateurs notamment concernant la façon de gérer la question scolaire. L'accueil familial permet dans certains cas, à certains jeunes, de développer des liens forts avec une figure affective aux yeux de laquelle la scolarité est importante ce qui semble influencer la trajectoire scolaire des jeunes confiés.

The looked after children school perseverance: An unusual educational success in a life journey

Keywords:

School perseverance, Foster care family, Affiliation, Foster care children, Resilience, Paradoxical academic success, Corporate parenting

Summary:

Few research works have focussed on the academic achievement of children in foster care families. When the issue is investigated, it is mainly through the analysis of school difficulties and academic underachievement but rarely through academic success although some foster care children manage to do well at school and to carry on studying until they reach the equivalent of at least A-levels. To understand the underlying reasons behind this success, we will explore the question of corporate parenting in foster families, and how this new environment that is "offered" to the child can redistribute the cards of social determinism. Based on the analysis of forty face-to-face interviews with children who were in foster care, we identify some protective factors that will enable them to persevere in school despite adverse life conditions. We study the relationships between foster care children, their foster families, and their social workers, particularly with regards to the way they approach education. The foster care system in some instances allows children to develop strong bonds with an emotional figure, in the eyes of whom education is important, which seems to influence the academic trajectory of children in foster care.

Remerciements :

Mes premières pensées vont vers Catherine Blaya, ma Directrice de Thèse, qui m'a fait confiance et qui m'a soutenue tout au long de ces années de recherche. Je la remercie pour sa patience, ses encouragements, ses conseils toujours pertinents et plus que tout, pour son humanité. Merci d'avoir su me transmettre la passion de la recherche.

Un grand merci aux équipes éducatives des services d'accueil familial des Hautes-Pyrénées, des Landes et des Pyrénées Atlantiques pour leur adhésion à cette recherche et leur disponibilité.

Merci à mes collègues de l'ITS Pierre Bourdieu de Pau pour leur soutien et leurs encouragements.

Un immense merci à mes amis et plus particulièrement à Audrey, Sophie et Véro pour leur soutien, leurs encouragements et leurs conseils toujours pertinents et bienveillants.

Un merci tout particulier à mes parents pour m'avoir donné la fibre du travail social en s'investissant quotidiennement auprès de plusieurs enfants qui leur ont été confiés. Je les remercie aussi, tout comme ma sœur, Audrey, pour m'avoir secondé autant que possible dans mon rôle de Maman.

Mille pensées et câlins à Coline et Robin pour avoir supporté, depuis leur naissance, une Maman toujours au travail, plongée dans ses livres ou derrière son ordinateur.

Enfin, plus que tout, mes remerciements, vont vers toi, Mathias, qui me soutient depuis autant d'années et, sans qui, rien de tout cela n'aurait été possible.

A l'heure d'achever ce travail, mes dernières pensées, mais non les moindres, vont vers les familles d'accueil et vers tous les jeunes et moins jeunes qui ont accepté de me rencontrer et de me livrer une part si intime et si précieuse de leur vie privée.

Une pensée toute particulière à Kenzo, mon petit frère de cœur, qui ne lira certainement jamais ce travail mais sans qui rien de tout cela n'aurait pu naître.

A vous tous, je vous souhaite le meilleur et notamment le droit de rêver jusqu'à ce que vos rêves deviennent réalité ; je vous dédie ce travail. Merci.

« Il est temps de reconnaître la valeur et les compétences de ceux qui nous entourent, de les aider à faire émerger ces qualités souvent latentes, de positiver notre regard sur eux. Nous y trouvons des raisons de croire en l'enfant, en l'homme et d'espérer un avenir meilleur ».

Michel Manciaux

Table des matières

GLOSSAIRE.....	13
INTRODUCTION.....	14
PARTIE 1 : UNE ETUDE SUR LA SCOLARITE DES ENFANTS CONFIES A UNE FAMILLE D'ACCUEIL : COMPRENDRE LES REUSSITES SCOLAIRES PARADOXALE.....	23
Chapitre 1 : L'Accueil Familial Des Enfants Confies A l'Aide Sociale A L'enfance.....	24
1. De l'Assistance Publique à l'Aide Sociale à l'Enfance : Les fondements d'une institution.....	24
1.1. L'empreinte de la religion sur le recueil des enfants abandonnés du Vème siècle à l'Ancien Régime.....	25
1.2. La création de l'Assistance Publique ou les prémices d'une organisation étatique...30	
1.3. De l'Assistance Publique à l'Aide Sociale à l'Enfance : Du bien-fondé du placement à sa remise en cause.....	32
1.3.1. Le placement de l'enfant à tout prix.....	32
1.3.2. Le placement : une solution parmi d'autres.....	36
Conclusion :.....	41
2. Le fonctionnement du dispositif de protection de l'enfance de nos jours en France .42	
2.1. Le cadre législatif actuel et les missions de la protection de l'enfance.....	42
2.2. De multiples mesures de prise en charge.....	44
2.2.1. Les différentes actions éducatives en milieu ouvert.....	44
2.2.2. Les mesures de placement.....	46
Conclusion :.....	49
3. L'accueil familial en France.....	50
3.1. D'un acte de charité à la naissance d'une profession.....	50
3.2. Les familles d'accueil de l'an 2000.....	55
3.2.1. Caractéristiques des familles d'accueil.....	55
3.2.2. « Un métier pas comme les autres » (David, 1989, p.279).....	58

Conclusion :	60
4. Portrait actuel des enfants confiés à des familles d'accueil	62
4.1. Caractéristiques personnelles des enfants confiés aux services de l'ASE	62
4.2. Des parents en souffrance dans un contexte familial fragilisé par la précarité	66
4.3. Grandir dans une famille qui n'est pas la sienne	69
Conclusion :	75
Conclusion du Chapitre 1 :	76
Chapitre 2 : Du Décrochage à l'Accrochage Scolaire : Un Détour Incontournable Par Les Concepts	77
1. Le décrochage scolaire : Un processus long et complexe	77
2. De la persévérance scolaire à la réussite scolaire : Quelle place pour l'accrochage scolaire ?	80
2.1. La réussite scolaire : Entre subjectivité et objectivité	80
2.2. La persévérance scolaire : Un facteur déterminant de la réussite	81
2.3. De la persévérance à l'accrochage scolaire	81
Conclusion du chapitre 2 :	83
Chapitre 3 : La scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil : Du décrochage scolaire à l'accrochage scolaire des jeunes	84
1. Une scolarité semée d'embûches	85
1.1. Des difficultés et des retards scolaires importants	85
1.2. De la stigmatisation en milieu scolaire à l'orientation par défaut	88
1.3. Les classes spécialisées, l'apanage des enfants placés ?	91
1.4. Un taux et un niveau de diplomation inférieur à la moyenne nationale	93
Conclusion :	94
2. Le risque de décrochage scolaire des enfants confiés à l'ASE	95
2.1. Définition des facteurs de risque	96
2.2. Les facteurs de risque du décrochage scolaire chez les jeunes confiés à l'ASE	98
2.2.1. Des facteurs de risques personnels	98

2.2.2. Des facteurs de risques familiaux.....	101
2.2.3. Des facteurs de risques scolaires.....	109
2.2.4. Des facteurs de risques liés au contexte de la prise en charge par l'ASE	114
Conclusion :.....	122
Conclusion du chapitre 3 :	123
Problématique : De l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil : une recherche atypique mais nécessaire.....	124
Chapitre 5 : Elaboration de la recherche.....	136
1. Le choix de l'entretien semi-directif comme outil méthodologique	137
2. Description de l'échantillon de recherche	141
2.1. Les critères de sélection de la population : un choix mûrement réfléchi	141
2.2. Caractéristiques de notre échantillon de recherche	145
3. La collecte des données de terrain.....	147
3.1. La rencontre avec le public : Au cœur du métier de chercheur	147
3.2. La retranscription : Une expérience fastidieuse mais nécessaire et enrichissante ...	150
4. L'analyse des entretiens.....	150
5. Les difficultés de la recherche	152
6. Le positionnement du chercheur	154
Conclusion du chapitre 5 :	157
Conclusion de la Partie 1 :	158
PARTIE 2 : L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS CONFIES A UNE FAMILLE D'ACCUEIL : LA RESILIENCE, CLE DE VOUTE DE L'ACCROCHAGE SCOLAIRE .	160
Chapitre 1 : Focus sur le parcours scolaire des jeunes de notre échantillon : Des parcours scolaires en dehors des normes statistiques	161
1. Une scolarité jalonnée de quelques obstacles	161
1.1. Un taux de redoublement supérieur à la moyenne nationale	161
1.2. Une scolarisation en classe spéciale limitée	166
Conclusion :.....	168

2.	Un niveau Bac et même plus.....	170
2.1.	Le choix du baccalauréat	170
2.1.1.	Le Baccalauréat Général : le choix de prédilection.....	171
2.1.2.	Le Baccalauréat Technologique : le choix de la raison.....	173
2.1.3.	Le Baccalauréat Professionnel : le choix par défaut	174
2.1.4.	Les équivalences au bac : le choix de la persévérance.....	177
2.2.	Le niveau Bac en poche et après ?	181
2.2.1.	Les jeunes qui s'arrêtent au Bac.....	181
2.2.2.	Les jeunes qui souhaitent poursuivre vers des études supérieures.....	182
2.2.3.	Les jeunes qui ont poursuivi vers des études supérieures.....	185
	Conclusion :.....	187
	Conclusion du Chapitre 1 :	187
	Chapitre 2 : Identification des facteurs de protection permettant l'apparition d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil.....	188
1.	Kaléidoscope de l'accueil familial	188
1.1.	Des familles d'accueil différentes mais un cheminement commun.....	188
1.1.1.	Profil des familles d'accueil composant l'échantillon.....	188
1.1.2.	Une motivation altruiste	190
1.1.3.	Des familles d'accueil issues du milieu populaire	192
1.1.4.	L'accueil en famille.....	193
1.2.	L'accueil familial vu par l'enfant : De la multiplicité des parcours de vie à une expérience similaire	195
1.2.1.	Les enfants « placés ».....	195
1.2.2.	Les enfants « déplacés »	197
1.2.3.	Les enfants « replacés ».....	200
1.2.4.	Les enfants « pseudo-placés ».....	201
	Conclusion :.....	202
2.	De la suppléance familiale à la rencontre avec un tuteur de résilience	203

2.1.	« Comme un de ses enfants... ».....	204
2.2.	« Un frère parmi les autres... ».....	212
2.3.	Le sentiment de compter pour autrui.....	218
2.4.	De l'accueil familial à la rencontre d'un tuteur de résilience	227
Conclusion du chapitre 1 :		230
Chapitre 3 : De la rencontre avec un tuteur de résilience au processus d'accrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil		
1.	L'influence du tuteur de résilience sur le mode d'éducation.....	234
1.1.	L'influence du tuteur de résilience sur le processus de socialisation.....	234
1.2.	L'influence du tuteur de résilience sur la transmission des normes et valeurs	241
1.2.1.	La famille : le terreau de l'éducation.....	241
1.2.2.	Une éducation basée sur le gout de l'effort et la valeur travail	246
1.2.3.	Les activités périscolaires : bien plus qu'un loisir	251
1.2.4.	La scolarité au cœur des préoccupations éducatives	256
Conclusion :.....		264
2.	L'influence du tuteur de résilience sur le parcours scolaire des enfants confiés	265
2.1.	Intériorisation de la norme scolaire par les enfants confiés	265
2.1.1.	Dans le sillon des enfants de la fratrie	265
2.1.2.	Etre bachelier : Plus qu'une norme, une valeur	271
2.2.	Un style éducatif permettant à l'enfant confié de s'investir dans sa scolarité	278
2.2.1.	Un cadre éducatif familial conforme aux attentes scolaires	279
2.2.2.	Un style éducatif qui semble favoriser l'estime de soi positive des jeunes confiés	284
2.2.3.	Un important investissement dans le suivi scolaire	303
2.2.4.	Un soutien du tuteur de résilience déterminant à l'accrochage scolaire	310
Conclusion :.....		337
3.	Sur les chemins de la résilience scolaire	339
3.1.	L'école : Un lieu propice au développement de la résilience ?	339

3.2. L'école : Un lieu propice aux nouvelles rencontres	342
3.2.1. Avec les enseignants.....	342
3.2.2. Avec les camarades	355
3.3. L'école : Un lieu refuge synonyme de normalité.....	362
3.3.1. L'école : Un havre de paix.....	363
3.3.2. De l'enfant à l'élève : La recherche de normalité comme leimotiv	365
3.4. L'école : Un lieu qui permet le rêve d'un avenir meilleur	369
3.4.1. Une chance à saisir pour s'en sortir dans la vie	369
3.4.2. Des rêves plein la tête.....	373
Conclusion :.....	378
Conclusion du Chapitre 4 :	379
Conclusion de la Partie 2 :	381
CONCLUSION GENERALE.....	383
BIBLIOGRAPHIE :	390
1. Ouvrages Et Chapitres d'ouvrages :.....	390
2. Articles :.....	396
3. Colloques, Enquête, Etudes, Rapports, Synthèses :.....	410
4. Mémoires et Thèses :.....	414
5. Bulletins Officiels, Circulaires, Décrets, Lois :	415
ANNEXES	416
1. Index des auteurs :.....	417
2. Guide d'entretiens	425
2.1. Guide à l'attention des personnes ayant été confiées à une famille d'accueil	425
2.2. Guide à l'attention des familles d'accueil	426
3. Légendes des extraits cités.....	427
4. Les Personnes rencontrées :.....	428
4.1. Les jeunes	428

4.2.	Les familles d'accueil.....	431
5.	Grille d'analyse de contenu	433
5.1.	Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les jeunes confiés.....	433
5.2.	Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les familles d'accueil	437
6.	Grille d'analyse thématique	440

GLOSSAIRE

AED : Action Educative à Domicile

AEMO : Action Educative en Milieu Ouvert

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

Bac : Baccalauréat

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CASF : Code Action Sociale et des Familles

CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnel Par Alternance

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

CMP : Centre Médico-Psychologique

DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales

DUT : Diplôme Universitaire Technologique

IME : Institut Médico-Educatif

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

ODAS : Observatoire National de l'Action Sociale Décentralisée

ONED : Observatoire National de l'Enfance en Danger

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés

RMI : Revenu Minimum d'Insertion

SAF : Service d'Accueil Familial

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

INTRODUCTION

En France, fin 2013, 154 000 jeunes de 0 à 21 ans sont confiés aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance (DREES a, 2015). Parmi eux, plus de la moitié (69700) sont confiés à une famille d'accueil. Ce chiffre, en constante augmentation cache des parcours de vie très différents pour les enfants confiés à commencer par les raisons qui motivent une séparation de l'enfant et de sa famille. Parmi les raisons les plus fréquentes, il ressort du rapport de Naves et Cathala (2000), des carences éducatives importantes, des difficultés psychiques des parents, des conflits familiaux, d'alcoolisme ou de toxicomanie chez l'un et/ou l'autre des parents, ou encore des maltraitances diverses. La séparation est parfois la conséquence du cumul et de la conjonction de facteurs multiples. Les carences affectives et éducatives vécues par la plupart des jeunes confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) peuvent entraîner des conséquences telles que des troubles du comportement et de la personnalité. Selon Bowlby (1969), « le type d'attachement que l'enfant développe avec son donneur de soins principal [en général, la mère] est étroitement lié à la sensibilité de ce dernier aux besoins et aux signaux de l'enfant et à sa capacité d'y répondre adéquatement » (Moss, 2005, p.4). Or, selon Ellen Moss (2005), les enfants dont l'attachement est désorganisé, c'est-à-dire, dont l'attachement est associé à la manifestation chez le parent de comportements menaçants en présence de l'enfant (Main & Hesse, 1990 ; Schuengel & al, 1999) sont les plus à risque de développer des difficultés scolaires à la préadolescence et de manifester des problèmes de comportement. « Ces enfants présentent de moins bons résultats, moins de motivation, moins de capacités d'autocontrôle et ont une plus faible estime de soi » (Bulletin Objectif Persévérance et Réussite, 2008, p.3). Au regard des relations parents-enfants le plus souvent carencées d'un point de vue affectif, il apparaît difficile, pour les enfants confiés aux services de l'ASE, de suivre une scolarité sereine qui demande de la disponibilité et de l'investissement, ce qui a pour conséquence que beaucoup développent, dès le plus jeune âge, une relation compliquée avec l'école ce que j'ai pu constater à plusieurs reprises, tant d'un point de vue personnel que professionnel¹. Percevant les difficultés scolaires vécues par ces enfants, nous² avons réalisé en 2012 un

¹ A titre personnel, ma famille a accueilli durant de nombreuses années des enfants confiés par l'ASE et j'ai donc été sensibilisée, dès le plus jeune âge, aux problématiques vécues par ces jeunes. Par la suite, durant ma formation de travailleur social, j'ai effectué mes périodes de mise en situation professionnelle au sein d'un service d'accueil familial, puis dans une Maison d'Enfants à Caractère Social. Au cours de ces expériences personnelles et professionnelles, j'ai constaté que les jeunes pris en charge par l'ASE entretenaient une relation compliquée avec l'école et rencontraient, pour la plupart d'entre eux, de grandes difficultés scolaires.

² Dans le présent travail, nous utiliserons le « Nous » de modestie qui s'accorde selon le sens, c'est-à-dire nous concernant au féminin singulier.

mémoire de recherche en sciences de l'éducation dont l'objectif était de comprendre en quoi les jeunes confiés aux services de l'ASE avaient davantage de risques que d'autres enfants d'entrer dans un processus de décrochage scolaire. Ce travail de recherche avait alors montré qu'au-delà des risques inhérents à la situation personnelle et familiale des enfants confiés, les conditions de prise en charge par l'ASE pouvaient accentuer les difficultés scolaires des jeunes du fait de ruptures répétées dans l'enfance et l'adolescence au cours de leur parcours institutionnel (Millet & Thin, 2003). Les multiples placements, que ce soit en foyers ou en familles d'accueil - trois placements en moyenne par enfant (Frechon, 2009) - contraignent les enfants à changer de référents (famille d'accueil, éducateurs), d'établissements scolaires, de professeurs et de camarades ce qui peut générer des ruptures dans leur scolarité et donc, favoriser les difficultés scolaires. Par ailleurs, la fin de prise en charge légale de ces jeunes à dix-huit ans, voire, à vingt-et-un ans maximum, n'encourage pas la poursuite d'études supérieures longues. Par conséquent, il apparaît que la population des jeunes confiés à l'ASE est une population particulièrement à risque de décrochage scolaire ce qui est préjudiciable à leur avenir dans la mesure où « le bagage scolaire joue un rôle déterminant dans le degré d'insertion sociale et professionnelle » (Giraud, 2008, p.6) des jeunes.

Les rares études s'intéressant à la scolarité de ces jeunes montrent un parcours souvent chaotique où un grand nombre d'entre eux rencontrent des difficultés et un retard scolaire important (CAREPS, 2003). Ils fréquentent davantage que les autres les classes spécialisées et sont moins bien intégrés dans le système scolaire (absences répétées, rejet de l'école). Les relations avec leurs enseignants sont souvent conflictuelles et les phénomènes de violence, qu'ils en soient auteurs ou victimes, sont souvent présents dans leur parcours scolaire.

Or, en France, le principe d'égalité des chances quant à la réussite scolaire de tous les enfants, quel que soit la classe sociale d'origine ou le contexte familial, est une ambition affichée par les politiques éducatives qui se succèdent depuis les années 1970, en vue de la « démocratisation de l'enseignement » et de l'accès pour tous les enfants aux mêmes chances de réussites. Le constat, plus de quarante ans après les premières lois prometteuses comme la loi Haby de 1975 créant le collège unique, n'est pas encourageant puisqu'en 2012, près de 140000 jeunes sortaient chaque année du système scolaire français sans aucun diplôme (Peillon, 2012). Face à ce constat, et dans la lignée de ses collègues européens, le gouvernement français a placé, en 2012, la lutte contre le décrochage scolaire comme priorité nationale (circulaire n° 2012-056 du 27/03/2012 et circulaire de rentrée MGI 2012). Ce dernier s'étant fixé comme objectif de réduire de moitié le taux de décrochage en cinq ans. Si

les derniers chiffres donnés par le ministère de l'éducation nationale (novembre 2016) font état d'une apparente baisse significative d'élèves en situation de décrochage (98000 jeunes), suite à l'accent mis ces dernières années sur les programmes de prévention du décrochage scolaire (Bruno, Méard & Walter, 2013)³, les dernières recherches (Mons, 2016) témoignent encore et toujours de très fortes inégalités sociales en termes de chances de réussite scolaire ; le décrochage scolaire restant très fortement marqué par l'origine sociale de l'enfant.

Le décrochage scolaire trouve son origine dans des causes aussi variées que la situation personnelle du jeune, son contexte familial ou encore, l'école elle-même. De ce fait, le décrochage scolaire qui atteint son paroxysme autour de l'âge de quinze ou seize ans, est considéré comme un problème multifactoriel, résultat d'un long processus (Blaya, 2003 ; Boudesseul, 2013) qui trouve son origine dès la petite enfance. Cependant, même s'il n'existe pas un seul profil de jeune en situation de décrochage, des caractéristiques communes à ces jeunes ont été repérées par différents chercheurs. Ainsi, le genre (Janosz & al., 2000 ; Marcotte & al., 2001), des épisodes d'anxiété et de dépression (McKinnon, Potvin et Marcotte, 2000), d'agressivité et/ou de délinquance (Blaya & Hayden, 2003 ; Reid, 1999 ; Sharp & Thompson, 1992), les Troubles Déficitaires d'Attention et l'Hyperactivité (Blaya & Fortin, 2011) sont autant de facteurs individuels qui peuvent mener un jeune à une situation de décrochage. A ces facteurs s'ajoutent des facteurs familiaux comme le fait d'être issu d'un milieu social défavorisé (Millet & Thin, 2003), d'une famille monoparentale (Asdih, 2003 ; Khouaja, 2016 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001), d'une famille nombreuse (Rumberger & al., 1990, cité par Rumberger, 2001 ; Violette, 1991, cités par Potvin et al., 1999) avec peu de soutien affectif (LeBlanc, Marcotte et al., 2001 ; Potvin & al., 1999) et avec des parents ayant été peu scolarisés et/ou ayant une vision négative de l'école (Janosz & al., 1997 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001). Enfin, des facteurs scolaires comme le retard scolaire (Blaya & Hayden, 2003), le fait d'être scolarisé en classes spéciales (Glasman, 2003 ; Janosz & LeBlanc, 1996), des relations conflictuelles avec les enseignants (Fortin L. & al., 2005a) ou encore la violence en milieu scolaire (Blaya, 2003) favorisent également le risque de décrochage scolaire.

Ainsi, nous pouvons dire que les jeunes qui décrochent cumulent, plusieurs facteurs de risques, c'est-à-dire, que leurs caractéristiques personnelle, familiale ou environnementale,

³ Selon Bruno, Saujat et Félix (2015) : « 22 textes officiels concernant le décrochage scolaire étaient en vigueur en 2013, neuf d'entre eux étant parus dans un intervalle de trois années (Bruno, Méard & Walter) » (p.97-98).

entraînent chez eux une probabilité plus élevée d'être confrontés au risque de décrochage scolaire. En effet, c'est bien le cumul de plusieurs facteurs de risques comme le fait d'être issu d'une famille monoparentale, rencontrant des difficultés économiques et relationnelles et/ou avec l'environnement extérieur tel que l'école par exemple, qui entraîne un risque de décrocher, et non pas seulement, le fait de vivre avec un seul parent. Cela fait écho aux travaux menés par Laurier Fortin et Marc Bigras (1996) qui soulignent que « ce sont souvent des processus multiples qui interagissent et qui mènent au développement des troubles du comportement ». Ce constat les amène à conclure que l'étude des causes menant au développement de troubles du comportement est un préalable à la mise en place d'un programme d'intervention ce que nous approuvons et que nous transférons aux phénomènes du décrochage et de l'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil.

Les enfants confiés à l'ASE sont confrontés dès leur plus jeune âge à la plupart des facteurs de risque énoncés précédemment et en cumulent d'autres du fait de leur placement, ce qui en fait une population particulièrement vulnérable (Denecheau & Blaya, 2013). Pourtant, malgré ce tableau sombre, certains jeunes confiés à l'ASE parviennent à poursuivre leurs études et à se hisser à un niveau scolaire qui dépasse parfois le niveau baccalauréat. Selon une étude réalisée par Giraud (2008) à partir de 700 dossiers d'enfants ayant été confiés à l'ASE du département de l'Ain, 30% des enfants confiés après 1984 seraient détenteur du baccalauréat. Ce pourcentage est corroboré par une note d'information de 2010 précisant que seulement le tiers des jeunes hébergés en orphelinat ou dans une famille d'accueil obtiennent ce diplôme⁴.

Par conséquent et à l'instar de Michel Lemay (1999) qui regrette que la plupart des cliniciens et chercheurs insistent essentiellement sur les défaillances de l'enfant et non sur ses ressources et compétences, nous avons choisi, dans ce travail de recherche, de nous intéresser aux ressources et aux facteurs de protection qui ont permis à ces jeunes de s'accrocher à l'école. En effet, partant du principe, comme Bonnéry (2006), qu'« il n'existe pas d'élève condamné, par des caractéristiques individuelles ou sociales, à ne pas s'approprier les savoirs scolaires » (p.77), nous avons souhaité focaliser notre recherche sur les raisons qui permettent à un enfant, vulnérable par ailleurs, de réussir sa scolarité. De nombreux chercheurs se sont intéressés, avant nous, aux facteurs de protection pouvant prévenir une situation de décrochage scolaire. Il en ressort que le fait d'être issu d'un milieu social favorisé encourage

4 « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », Note d'Information 10.13, MEN-DEPP, septembre 2010.

les jeunes à poursuivre des études supérieures (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Brinbaum, 2005), tout comme le fait d'avoir des parents qui ont suivi des études supérieures (Feyfant, 2011). De même, le réseau social et en première ligne, les amis fréquentés par les jeunes, semble également être un facteur important influençant la persévérance ou le décrochage scolaire des jeunes (Bergier & Francequin, 2005 ; Bourdon, 2007 ; Laurens, 1992). Enfin, le fait de réussir dans d'autres domaines que celui de la scolarité (activités sportives, culturelles, artistiques) est aussi indiqué comme un facteur de protection du décrochage scolaire dans la mesure où ces activités peuvent contribuer à restaurer l'estime de soi (Bandura, 1997) des personnes en situation d'échec scolaire. Selon de nombreux chercheurs dont Pourtois et Mosconi (2002), le rôle des enseignants est primordial dans la prévention du décrochage scolaire. Ainsi, ceux qui félicitent et valorisent leurs élèves permettent à ces derniers de recouvrer confiance en eux et de persévérer dans leur effort scolaire. Nous voyons donc que le contexte de vie dans lequel évolue l'enfant est un indicateur de décrochage ou de persévérance scolaire et en premier lieu, le contexte familial. C'est pourquoi, nous avons choisi dans ce travail de recherche de nous intéresser plus particulièrement, aux enfants ayant été confiés à une famille d'accueil qui ont poursuivi leurs études au moins jusqu'au niveau baccalauréat.

Notre question de départ dans ce travail de recherche a été : **Quels sont les éléments qui font que certains jeunes confiés à une famille d'accueil parviennent à poursuivre des études jusqu'à un niveau Baccalauréat malgré des conditions de vie difficiles ?** Nous nous sommes alors, en premier lieu, intéressée au parcours de vie de ces enfants en cherchant qui sont ces jeunes, quelles sont leurs caractéristiques personnelles et familiales, quelle est l'histoire de leur prise en charge par la protection de l'enfance et enfin dans quel(s) contexte(s) de vie évoluent-ils ? Ces premières recherches nous ont semblé nécessaires pour comprendre le contexte dans lequel grandissent les enfants confiés à une famille d'accueil afin de pouvoir par la suite établir un lien avec l'accrochage scolaire.

Comme nous l'avons vu, les recherches actuelles sur la problématique du décrochage scolaire mettent en lumière la présence de multiples facteurs de risque dans le parcours de vie des jeunes confiés aux services de l'ASE ce qui rend atypique les réussites scolaires chez ces enfants. Réussites qui s'expliquent alors par la présence de facteurs de protection suffisamment importants dans le contexte de l'accueil familial pour permettre aux jeunes confiés à une famille d'accueil de s'accrocher à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau baccalauréat. Ces enfants qui ont bénéficié de ces facteurs de protection durant leur

enfance et/ou adolescence semblent développer un comportement résilient qui leur permet de poursuivre leur scolarité malgré le traumatisme de la séparation avec leurs parents et la présence de facteurs de risque durant leur jeunesse.

Après un vaste travail de recherche lors de notre phase exploratoire, nous avons formulé l'hypothèse que **la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permet à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité, limitant ainsi les effets des facteurs de risque.**

Dès lors, nous avons affiné notre question de départ en question de recherche en nous focalisant sur les facteurs de protection qui entrent en jeu dans l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil. Ainsi, nous nous sommes demandée : **En quoi le contexte d'accueil familial peut-il permettre à un enfant ayant vécu le traumatisme de la séparation avec ses parents et ayant été confiés à une famille d'accueil, de s'engager dans un processus de résilience qui semble déterminer le processus d'accrochage scolaire ?**

Cette question de recherche principale nous a amenée vers des questions de recherches plus précises relatives aux relations créées entre l'enfant et sa famille d'accueil mais aussi à l'influence scolaire des personnes chargées d'accompagner l'enfant confié dans sa scolarité. Ainsi, nous nous sommes, dans un premier temps, interrogée sur les relations créées entre les enfants confiés de notre étude et leur famille d'accueil, et notamment avec l'assistante familiale, véritable pilier de la famille. Dans un deuxième temps, nous nous sommes focalisée sur l'influence des professionnels de l'accueil familial sur le parcours scolaire des enfants confiés et notamment sur l'influence spécifique de la famille d'accueil qui, sans remplacer les parents, joue le rôle quotidien de substitut parental auprès de l'enfant confié. Enfin, nous avons cherché à comprendre quelle(s) relations l'enfant confié entretient avec l'école et quelle(s) sont ces représentations concernant la réussite scolaire.

Ce travail de recherche a eu pour fil conducteur la compréhension du phénomène d'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil, qui malgré la présence d'une multitude de difficultés personnelles, familiales et parfois scolaires, parviennent à poursuivre leur scolarité et à obtenir un diplôme équivalent au baccalauréat. Ces réussites paradoxales, au regard des quelques statistiques existant sur le sujet, apporte alors un regard nouveau, pertinent et nécessaire quant à la prise en charge des enfants confiés à une famille

d'accueil et au-delà, sur la problématique du décrochage et de l'accrochage scolaires de la population générale.

~

La première grande partie de cette thèse sera consacrée au cadre dans lequel s'inscrit notre travail de recherche qui porte sur la réussite scolaire paradoxale des enfants confiés à une famille d'accueil. L'architecture de cette thèse traduit alors le cheminement de notre réflexion scientifique qui s'appuie sur différents chapitres.

Dans un premier chapitre, nous présenterons les grandes lignes historiques et législatives de l'accueil familial en France du Vème siècle à nos jours afin de mieux cerner les contours de notre objet d'étude et de comprendre certains phénomènes encore présents à ce jour. Ainsi, une première partie sera consacrée aux fondements de l'Institution de l'Aide Sociale à l'Enfance au cours des siècles, largement marquée par le sceau de la religion et le spectre de la charité comme toile de fond à l'accueil des enfants. Nous expliquerons dans une deuxième partie le fonctionnement du dispositif de protection de l'enfance de nos jours afin de repérer quelle est la place de l'accueil familial au sein de l'Institution de l'Aide Sociale à l'Enfance. De façon plus précise, nous exposerons dans une troisième partie, l'histoire de l'accueil familial afin de comprendre la spécificité du métier d'assistant familial, qui est la seule profession du travail social à lier de façon aussi intime la sphère privée et la sphère professionnelle ce qui nous permettra de commencer à percevoir les richesses et les difficultés d'un tel contexte de vie pour les principaux protagonistes que sont les enfants confiés à une famille d'accueil. Enfin, une dernière partie sera consacrée au portrait actuel de ces enfants et de leurs parents mettant ainsi en lumière le parcours de vie atypique de près de 70 000 jeunes avec ce que cela implique en termes de particularités dans le quotidien de l'enfant.

Dans un deuxième chapitre, nous définirons les principaux concepts de notre recherche. Ainsi, grâce à un vaste travail documentaire mettant en exergue l'apport de nombreux chercheurs comme Blaya (2010), Boudesseul (2013), Fortin (2004), Glasman et Oeuvarard (2004) ou encore Millet et Thin (2003), nous présenterons le processus de décrochage scolaire avant d'inverser notre regard pour nous intéresser aux parcours scolaires atypiques (Bergier et Francequin, 2005 ; Lahire, 1995 ; Laurens, 1992) résultant d'un processus d'accrochage scolaire. Pour cela, il nous sera nécessaire de définir ce que nous entendons par « réussite »

mais aussi par « persévérance » et « accrochage » scolaires de façon à expliciter le contexte de notre étude.

Le troisième chapitre de ce travail sera consacré à la question de la scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil. Dans une première partie, nous dressons le tableau d'une scolarité souvent chaotique mettant alors en lumière les principales difficultés rencontrées par ces jeunes au sein du système scolaire. L'approche par facteurs de risque permet dans une deuxième partie d'expliquer les raisons d'un décrochage scolaire particulièrement important chez les enfants confiés à une famille d'accueil.

Dans le quatrième chapitre de ce travail nous élaborons la problématique de l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil et nous terminons ce chapitre par la formulation de notre hypothèse de recherche.

Le cinquième chapitre est quant à lui consacré à l'explicitation de notre démarche de recherche mettant en avant nos choix méthodologiques tant en ce qui concerne les théories sur lesquelles est basée notre approche que le choix des outils méthodologiques utilisés. Ce sera aussi l'occasion pour nous de préciser l'échantillon des personnes constituant notre corpus de recherche et notre démarche d'analyse. Enfin, une partie sera consacrée aux principales difficultés rencontrées dans le cadre de cette recherche et une dernière partie abordera notre positionnement de chercheur en sciences humaines et sociales travaillant sur un thème aussi sensible que celui de l'enfance passée au sein d'une famille d'accueil.

La deuxième grande partie de cette thèse sera consacrée à l'étude des facteurs de protection entrant en jeu dans l'accueil familial des jeunes que nous avons rencontrés et qui ont permis l'émergence d'un comportement résilient à l'origine du processus d'accrochage scolaire.

Notre premier chapitre abordera la question de la scolarité des jeunes constituant notre corpus de recherche ce qui nous permettra de voir, dans une première partie, que malgré quelques difficultés scolaires tangibles, les personnes rencontrées ont eu un parcours scolaire différents de celui que reflètent les normes statistiques pour ce public. En effet, après s'être intéressés dans notre deuxième partie, au choix du parcours scolaire menant à un diplôme équivalent au baccalauréat, nous montrerons que le niveau scolaire atteint par ces jeunes dépasse bien souvent le seuil du baccalauréat ce qui nous amènera à présenter et discuter les premiers résultats pouvant expliquer ce phénomène atypique.

Notre deuxième chapitre abordera alors longuement l'identification des facteurs de protection présents au sein de l'accueil familial qui permettent l'apparition d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil. Nous verrons alors, dans une première partie, que loin d'être anodin, le cheminement personnel qui mène une famille à vouloir accueillir en son sein et de façon permanente un enfant qui lui est étranger, peut être décisif pour la nature des relations tissées avec l'enfant. De la même façon, nous verrons comment le contexte du placement a pu favoriser l'apparition de liens affectifs forts et durables entre l'enfant confié et les professionnels de l'accueil familial ; liens qui semblent à l'origine de l'apparition d'un comportement résilient chez l'enfant confié. Ainsi, les résultats de notre recherche montreront alors comment le suppléant familial, peut devenir bien souvent à son insu, un merveilleux tuteur de résilience pour l'enfant confié.

Le troisième chapitre développera alors le rôle joué par le tuteur de résilience dans le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil. Ainsi, nous verrons, dans une première partie, comment le tuteur de résilience influence le processus de socialisation de l'enfant confié posant les bases éducatives nécessaires à la réussite scolaire des jeunes. De la même façon, notre deuxième partie abordera le rôle concret joué par le tuteur de résilience dans l'accompagnement scolaire du jeune confié. Nous verrons dans une troisième partie comment le tuteur de résilience peut permettre à l'enfant de construire une estime de soi positive nécessaire à l'accrochage scolaire dans un contexte où les difficultés sont multiples. Enfin, notre dernière partie montrera comment le tuteur de résilience, grâce à son regard bienveillant posé sur l'enfant confié, mais aussi grâce aux bases éducatives inculquées et à son investissement constant dans la scolarité des jeunes, a pu leur offrir une chance de poser un regard neuf et rempli d'espoir sur leur scolarité leur permettant alors de s'engager sur les chemins de la résilience scolaire.

PARTIE 1 :
UNE ETUDE SUR LA SCOLARITE DES ENFANTS CONFIES
A UNE FAMILLE D'ACCUEIL : COMPRENDRE LES
REUSSITES SCOLAIRES PARADOXALE

Chapitre 1 : L'Accueil Familial Des Enfants Confies A l'Aide Sociale A L'enfance

De l'exposition au Vème siècle à l'accouchement sous X de nos jours, l'abandon des enfants a toujours existé et leur recueil s'est au cours des siècles et des lois successives, institutionnalisé. Aujourd'hui minoritaires au sein de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), les enfants abandonnés, pupilles de l'Etat ne sont « plus que » 2435 au 31 Décembre 2014 (ONED, 2016), loin derrière les enfants en danger confiés par leurs parents dans le cadre d'une mesure administrative ou retirés à leur famille par un juge des enfants. Qu'ils soient abandonnés, en danger ou jeunes délinquants, les enfants confiés à l'ASE sont tous accueillis indifféremment, le seul point commun entre eux étant qu'ils se trouvent dans l'incapacité temporaire ou permanente de vivre avec leurs parents. Fin 2013, 154000 enfants et jeunes de moins de vingt-et-un ans étaient confiés à l'ASE (DREESa, 2015). Parmi eux, plus de la moitié, soit 69700 jeunes étaient confiés à une famille d'accueil.

En France, l'accueil familial trouve son origine dès le début du Moyen-âge et il faudra de nombreux siècles pour reconnaître le métier d'assistant(e) familial(e) comme une profession à part entière, si tant est qu'elle soit réellement reconnue comme telle de nos jours. Le placement d'enfants confiés à des familles d'accueil a pour ainsi dire toujours existé et il nous semble important de faire un détour par l'histoire afin de comprendre comment l'institution de l'Aide Sociale à l'Enfance s'est forgée au cours des siècles pour mieux appréhender la réalité de l'accueil familial de nos jours afin de saisir le contexte de vie dans lequel évolue l'enfant confié à une famille d'accueil.

1. De l'Assistance Publique à l'Aide Sociale à l'Enfance : Les fondements d'une institution

L'Assistance Publique, devenue Aide Sociale à l'Enfance à partir de 1958 dans les textes législatifs, est une des plus anciennes institutions françaises, qui s'est progressivement développée au cours des siècles, et notamment à la suite de la Révolution de 1789, pour accéder à son statut d'institution au sens de Milly (2012), c'est-à-dire « un projet sociétal reconnu comme central et légitime et décliné sous la forme d'encadrements juridiques, politiques et administratifs ». Si aujourd'hui, l'institution de l'Aide Sociale à l'Enfance fait consensus dans la société française, cela n'a pas toujours été le cas et avant d'être assurée par l'Etat, la mission de protection de l'enfance était principalement accomplie par les œuvres de charité.

1.1. L'empreinte de la religion sur le recueil des enfants abandonnés du Vème siècle à l'Ancien Régime

Du début de l'ère chrétienne au XVIIème siècle environ, l'enfant n'est pas reconnu comme un sujet à part entière de la société française. L'étymologie du mot « enfant », qui vient du latin « *infans* » (*in*, privatif, et *fari*, parler) signifie chez les Romains « *celui qui ne parle pas* » ce qui illustre parfaitement la place de l'enfant sous l'Antiquité, relégué alors au statut de « non citoyen ». L'enfant est davantage « dressé » qu'éduqué car il est considéré comme un être dénué de réflexion ou d'intelligence propre. Les adultes et en premier lieu, les parents ont tous les droits sur l'enfant y compris le droit de mort puisque l'infanticide n'est condamné qu'à la fin du IVème siècle dans le droit romain. Son interdiction favorise la pratique de l'exposition⁵ notamment pour les enfants dits illégitimes qui ne sont pas considérés comme des enfants dignes d'être élevés. Dès lors et à de rares exceptions, ces enfants sont souvent condamnés à mourir en bas âge puisque pendant des siècles, la condamnation des mères considérées comme « coupables » d'abandon fut davantage une priorité que le sort réservé aux enfants abandonnés (David, 2004).

En France, l'attention portée par l'opinion publique sur les enfants abandonnés commence au Vème siècle avec les conciles de Vaison et d'Arles, qui en 442 et 452, par souci de vaincre la mort et d'assurer la survie des enfants abandonnés, précisent les mesures à prendre en faveur des enfants exposés : « Celui qui recueillera un enfant abandonné le portera à l'église où le fait sera certifié. Le dimanche suivant, le prêtre annoncera aux fidèles qu'un nouveau-né a été trouvé, et dix jours seront accordés aux parents pour reconnaître et réclamer leur enfant » (Terme et Monfalcon, 1840, cité par Verdier P. & Noé, 2013, p.12-13). Si ce dernier n'était pas réclamé, il était alors proposé aux fidèles de le recueillir moyennant une somme d'argent. Peu d'écrits relatent cette période où l'enfant abandonné est susceptible d'être recueilli par des citoyens sans savoir quel sort lui est réservé dans les familles, même s'il y a peu de doute sur le fait que le recueil de ces enfants ne résulte pas d'une sensibilité particulière des adultes à une époque où la mortalité infantile dans les familles est courante et soulève peu d'émotion. Nous constatons alors que dès l'origine, le recueil d'un enfant privé de ses parents est considéré comme un acte de charité faisant implicitement peser sur l'enfant abandonné le fait d'être redevable envers la société qui l'a généreusement secouru.

⁵ L'exposition signifie l'abandon d'un enfant dans un lieu public (halles, places publiques, porches d'églises).

Le sort des enfants abandonnés n'évolue guère jusqu'au VII^{ème} siècle, période à laquelle est fondé, par l'évêque d'Angers, le premier établissement d'accueil pour enfants à l'origine des foyers de l'enfance que nous connaissons aujourd'hui. Par la suite, Guy de Montpellier créé en 1180, avec l'Ordre du Saint Esprit, l'hôpital du Saint-Esprit afin d'y accueillir gratuitement les femmes prêtes à accoucher. Des berceaux et des layettes sont alors préparés pour les nouveau-nés ; la couleur de leurs vêtements doit obligatoirement être bleu ciel afin que ces enfants soient reconnus et donc différenciés des autres enfants. Les femmes qui souhaitent récupérer leur enfant après l'accouchement peuvent le faire tandis que les autres ont la possibilité de laisser les nouveau-nés à l'établissement qui pouvait accueillir jusqu'à six cent enfants. Cent ans après, on dénombre en France vingt-cinq établissements ayant pour but de recueillir des enfants abandonnés. A Paris, l'Hôtel Dieu accueille aussi les femmes enceintes sur le point d'accoucher « en [un] lieu destourné et clos et secret » et « non pas en apparent » comme pour les autres patients (Barrèges, 2010). Le secret, et donc l'anonymat des femmes coupables d'accoucher d'un enfant né hors mariage, y a semble-t-il toujours été préservé, tout comme le sentiment de honte de devoir naître à l'abri des regards. Dans le même esprit et afin de préserver le secret d'une naissance inavouable, d'autres formes d'abandon secret apparaissent. L'exposition, interdite depuis une loi datant de 374 après Jésus-Christ, laisse place aux « coquilles » (ancêtres des « tours ») posées devant les églises servant à déposer un enfant, non désiré, de façon anonyme, loin des regards.

Au Moyen-âge l'enfant abandonné, qui porte sur lui la honte de sa conception, n'est donc pas la priorité de la société qui considère l'enfant en général comme un adulte en miniature, partageant les travaux quotidiens dès qu'il n'a plus besoin de l'aide constante de sa mère ou de sa nourrice pour ses besoins vitaux. Les siècles avançant, la pauvreté et l'illégitimité des enfants poussent de plus en plus de parents, en majorité des femmes, à abandonner leurs enfants. À Paris, pendant la guerre de cent ans, en 1362, le nombre d'enfants orphelins et abandonnés vivant à la rue augmente sans cesse. L'Hôtel-Dieu n'est donc plus en mesure d'accueillir tous les enfants orphelins qui meurent de faim et de froid sous les yeux des parisiens. Face à cette situation, l'Hôpital des Pauvres du Saint-Esprit (qui deviendra l'Hôpital du Saint Esprit-en-Grève) est créé en 1363 pour accueillir les enfants orphelins, nés de mariages légitimes. Cette distinction est importante car cela signifie que les enfants trouvés n'y ont pas leur place et sont donc stigmatisés dès leur naissance, par une société qui ne veut pas d'eux.

En 1531, François 1^{er} ordonne une enquête sur les conditions de vie des enfants de l'Hôtel-Dieu et le bilan désastreux incite le roi et sa sœur, Marguerite de Valois, à fonder dès 1536, l'Hôpital des « Enfants-Dieu », dit, Hôpital des « Enfants-Rouges » à cause d'un arrêt qui précise que ces enfants doivent être habillés de robes et vêtements de drap rouge. Rappelons qu'à cette époque, la symbolique de la couleur du vêtement est très importante pour désigner le rang social puisque la couleur bleue est la couleur du roi et plus largement la couleur de l'aristocratie, tandis que le rouge est considéré comme une couleur immorale (Pastoureau, 2005). Obliger ces enfants à être vêtus de rouge revient à les désigner négativement par leur apparence physique ce qui n'est que le début d'une longue stigmatisation dont souffriront les enfants coupables du seul crime d'être né au mauvais moment, au mauvais endroit. A l'Hôpital des Enfants-Rouges, les enfants légitimes sont nourris sur place, par des nourrices pauvres, qui allaitent un enfant en même temps que le leur, moyennant une petite rémunération. En 1545, l'Hôpital de la Trinité, se met à recueillir les enfants de plus de six ans dont les parents sont internés ou emprisonnés ce qui marque également une évolution dans la prise en charge des différentes « catégories » d'enfants qui tend à se diversifier tout en cloisonnant parfaitement les enfants selon l'origine du placement, et donc du péché. Dans le même temps, une série d'arrêts est pris pour condamner l'infanticide et l'exposition d'enfants (arrêt du parlement de Paris – 11 décembre 1552) et s'intéresser au sort des enfants abandonnés (arrêt du 11 août 1552). Dans différentes villes de province, l'accueil des enfants s'effectue de la même façon qu'à Paris. Cependant, même si ces mesures successives permettent la diminution du nombre d'infanticides et l'accueil des orphelins, elles n'arrivent pas à mettre un frein au nombre d'abandons qui ne cesse d'augmenter. Les femmes, considérées comme seules responsables d'une grossesse illégitime, exposent leurs enfants dans des lieux publics ou les laissent aux portes des hôpitaux et des églises. Seul le parvis de Notre-Dame accueille les enfants trouvés. Deux bébés sont placés dans un lit à l'entrée de l'Eglise afin d'attirer la charité des fidèles. Les autres sont envoyés en nourrice à la campagne tandis que les plus grands vivent avec le personnel de Notre-Dame (Walch, Robin, 1987, p.344).

Sous l'influence des penseurs du XVII^{ème} siècle « l'attachement à l'enfance et à sa particularité [s'exprime désormais] par l'intérêt psychologique et le souci moral » (Ariès, 1973, p.183-184). Dès 1630, Vincent de Paul s'insurge des soins réservés aux enfants trouvés et convainc alors les Dames de la Charité de s'occuper de tous les enfants. Ensemble, ils créent « l'œuvre des Enfants trouvés de Paris » qui deviendra plus tard, la Maison de la

Couche. Il s'agit là d'une véritable révolution culturelle puisque, désormais, tous les enfants (y compris les enfants trouvés, dits illégitimes) ont le « droit » d'être recueillis. Sous l'impulsion de Vincent de Paul, les mesures de protection et d'accueil envers les enfants illégitimes et leur mère vont peu à peu apparaître. Certains principes actuels sont d'ailleurs mis en place dès 1639 comme par exemple, la création d'un dossier pour chaque enfant avec la mise en place du libelle (carte d'identité) qui donne pour la première fois, une identité officielle. Vincent de Paul et les Dames de la Charité sont à l'origine du développement considérable du recrutement des nourrices et du placement des enfants à la campagne et au-delà, à l'origine de ce qui deviendra plus tard, l'Assistance Publique. En 1670, l'œuvre des Enfants trouvés sera officialisée par un Édikt royal qui crée l'Hôpital des Enfants trouvés et l'unit à l'Hôpital général ; cette fusion permet la garantie d'une administration solide et de ressources régulières. Sous l'impulsion de Vincent de Paul, les dames de la Charité vont aussi fonder l'orphelinat du faubourg Saint-Antoine qui admet les enfants abandonnés ou orphelins de plus de deux ans et l'hospice de la Pitié qui comprend un orphelinat. Cependant, malgré la volonté de secourir les enfants, il apparaît un taux de mortalité moyen de 57% dans tous ces établissements sur la période 1698-1785 (Dupoux, 1958, p.115).

En 1672, à Paris, sous l'affluence du nombre d'enfants, un logement est acquis sous le nom de Maison de la Couche ; cet établissement accueille des enfants mais s'occupe aussi d'orienter d'une part, les nourrissons vers des nourrices à la campagne et d'autre part, de placer les plus grands et les enfants qui reviennent à trois ans de la campagne, dans une maison du faubourg Saint Antoine. De quinze enfants en 1690, la Maison de la Couche en accueillera plus de mille en 1751. Face au nombre trop important d'enfants accueillis, le Bureau des Enfants Trouvés décide de ne ramener à Paris, qu'une partie des enfants placés en nourrice ; les autres sont laissés à la campagne. Cependant, la plupart des enfants ne survivent pas à leur première année. Chamousset, proche conseiller de Louis XV s'inquiète de l'importante perte économique représentée par la trop forte mortalité infantile et écrit à ce sujet en 1756 : « Inutile de chercher à prouver combien la conservation des enfants est importante à l'Etat » (Chamousset, 1756, cité dans Badinter 1980, p.200). Concernant plus particulièrement les enfants abandonnés, il ajoute : « Il est affligeant de voir que les dépenses considérables que les hôpitaux sont obligés de faire pour les enfants exposés, produisent si peu d'avantages à l'Etat... La plupart périssent avant d'être arrivés à un âge où l'on en pourrait tirer quelque utilité... On n'en trouvera pas un dixième à l'âge de 20 ans... Et que devient ce dixième si coûteux, si l'on répartit sur ceux qui restent la dépense que l'on a faite pour ceux qui sont

morts ? Un très petit nombre apprend des métiers ; le reste sort de l'hôpital pour faire des mendiants et vagabonds ou passe à Bicêtre avec un billet de pauvre » (Chamousset, 1756, cité dans Badinter 1980, p.200). Chamouset suggère alors d'élever les enfants abandonnés aux frais de l'Etat pour qu'en retour ceux-ci deviennent de bons soldats qui serviront la patrie. Sous l'impulsion de Chamouset, des mesures successives vont être prises pour s'assurer de la survie d'un maximum d'enfants recueillis par l'Etat. Il ouvre ainsi la voie au nouvel intérêt politique sur le recueil et surtout, sur les soins apportés, aux enfants abandonnés. Les Sœurs de la Charité ont alors pour obligation de visiter les nourrices à la campagne afin de s'assurer de l'état dans lequel sont élevés les enfants. Cependant, cette surveillance s'avère insuffisante et dès 1769, une déclaration royale institue des inspecteurs chargés de visiter « les enfants des bourgeois de Paris ». En 1773, une assemblée du bureau de l'Hôpital général est convoquée et il est imposé aux inspecteurs de visiter en même temps, dans les mêmes paroisses, les enfants trouvés. Les inspecteurs doivent entre autres, s'assurer de la présence de berceaux et de garde-feu chez les nourrices (on voit apparaître ici les premières obligations en termes de sécurité du logement qui fonderont la base de l'agrément des familles d'accueil pendant de nombreuses années). Les inspecteurs doivent également appeler le médecin dès que nécessaire. La principale plainte émise, en 1773, par les inspecteurs, au cours de leur tournée, est que les enfants n'avaient « qu'une seule vêtue, pendant toute l'année, et qu'au bout de quelques mois, ils n'étaient plus couverts que de « quelques mauvaises bardes » (Semichon, 2016, p.130). De ce fait, outre les problèmes de santé générés par ces situations, il apparaît évident que ces enfants sont dès lors, reconnaissables de loin selon leur simple apparence. En 1779, un arrêté est pris par Louis XVI suite au constat que tous les ans, plus de deux mille enfants nés dans des provinces éloignées, sont conduits à la maison des Enfants trouvés de Paris. Les nourrissons, remis à des voituriers, souffrent tellement du transport que près des neuf dixièmes périssent en route ou une fois arrivés, avant l'âge de trois mois. Le ministre prescrit alors des mesures destinées à détruire cet abus et ordonne, ainsi que l'avaient déjà ordonné les secrétaires généraux en 1773, de remettre les enfants à l'hôpital le plus proche (Semichon, 2016, p.152).

Marqué par le sceau de la religion depuis le quatrième siècle, l'institution va évoluer au milieu du XVIIIème siècle sur fond d'intérêt économique. La Révolution française de 1789 et les mesures législatives qui suivent, modifient encore la prise en charge des enfants abandonnés qui devient une priorité républicaine. La Constitution de 1791 précise que doit être créé « un établissement général de secours publics pour élever les enfants abandonnés,

soulager les pauvres infirmes, fournir du travail aux pauvres valides » (Titre I de la Constitution du 3 Septembre 1791). Si dès lors, les notions d'abandon et de pauvreté sont liées, cet article de loi fait également émerger l'idée d'une « assistance publique » aux enfants non désirés par leurs parents.

1.2. La création de l'Assistance Publique ou les prémices d'une organisation étatique

En ce début de XIX^{ème} siècle, le service des enfants assistés du département de la Seine est pionnier dans la prise en charge des enfants abandonnés. Il est alors rattaché aux services de l'Assistance Publique de Paris et son organisation inspirera celle de l'Assistance Publique au niveau national près de cent plus tard.

Au niveau législatif, si le principe de secours publics aux enfants abandonnés est posé par la Constitution de 1791, ce texte ouvre la voie à toute une série de lois et de décrets qui vont peu à peu réglementer la prise en charge des enfants par l'Etat. Ainsi, le décret napoléonien du 19 janvier 1811 définit trois catégories d'enfants recueillis par les établissements ; « les trouvés », « les abandonnés », « les orphelins pauvres ». C'est la première fois qu'apparaît aussi clairement le clivage entre les différents enfants recueillis. A cette époque, les marqueurs stigmatisant l'enfant placé atteignent leur paroxysme puisque les enfants doivent porter un collier scellé sur lequel sont marqués le nom de l'hospice dont dépend l'enfant, l'année de son abandon et son numéro d'arrivée. Ce collier avec une médaille à l'effigie de Saint Vincent de Paul est normalement retiré à l'âge de six ans au moment de l'entrée à l'école pour éviter toute stigmatisation de l'enfant. Cependant, dans les faits, les colliers ne sont pas toujours retirés et les enfants sont donc facilement identifiables dès leur entrée à l'école. Dans son livre, Charles Stoeux, enfant de l'Assistance, précise qu'il devait porter le collier « constamment au cou comme un chien » (Stoeux, 1990, cité par Jablonka, 2006). Ce collier, tout comme la vêtue particulière attribuée aux enfants placés les rendaient non seulement identifiables aux yeux d'autrui mais avaient aussi pour conséquence de faire peser sur les enfants le sentiment constant d'être différent de leurs pairs.

Face au nombre important d'abandons à partir de 1820, une période transitoire, pendant laquelle l'enfant est placé au dépôt, précède l'abandon officiel ; pendant cette période, l'enfant peut être repris par ses parents moyennant le remboursement des dépenses engagées (décret de 1811). Le recueil des enfants se poursuit à l'exception des jeunes de plus de douze

ans qui se voient refuser l'accès aux services de protection de l'enfance depuis une circulaire de 1823 ce qui les laisse dans le dénuement le plus complet. Il faudra attendre une loi de 1850 sur le vagabondage des enfants pour que l'intérêt public commence à se porter sur la situation des jeunes adolescents. Cependant, au lieu de se vouloir protectrice envers des enfants dépourvus de tout soutien parental ou familial, la loi est coercitive et institue alors les premières colonies pénitentiaires ou « bagnes d'enfants » pour éduquer les mineurs délinquants ou vagabonds. En 1880, suite au constat que nombre d'enfants âgés de plus de douze ans sont contraints à vagabonder car non recueillis par les établissements chargés de la protection des enfants, le service départemental de la Seine, crée la catégorie des enfants « moralement abandonnés » pour les jeunes âgés de douze à seize ans, les enfants maltraités et les mineurs acquittés par l'article 66 du Code Pénal. C'est une évolution de taille dans la prise en charge des adolescents qui, pour la première fois, sont perçus comme des victimes de leur situation et non comme des coupables.

Au début de la Troisième République, en parallèle de l'Assistance Publique de la Seine, se développe l'Assistance Publique au niveau national (décrets de 1886 à 1888) qui s'inspire largement de l'organisation parisienne. Cependant, si le sort des enfants recueillis intéresse désormais les pouvoirs publics, la discipline, les travaux imposés, les faibles moyens matériels dont bénéficient ces enfants et leur image d'« enfants de l'Assistance » leur procurent des conditions de vie encore très difficiles.

Les avancées législatives en faveur de la protection des enfants se poursuivent alors avec la loi du 18 juillet 1898 qui crée une nouvelle catégorie d'enfants accueillis par l'Assistance Publique, les « enfants en garde », c'est-à-dire, les enfants confiés temporairement à l'Assistance Publique par leurs parents pour des raisons médicales ou financières par exemple. Le 24 juillet 1889, la loi sur la protection judiciaire de l'enfance maltraitée s'inspire de ce qui avait été fait dans le département de la Seine pour ajouter aux catégories d'enfants bénéficiant des services de l'Assistance Publique, celle des enfants « moralement abandonnés ». Dès lors, le placement n'est plus réservé aux enfants sans famille mais s'étend aux enfants ayant des parents. « La société se donne un droit de regard et partage avec les parents la responsabilité de l'enfant » (David, 2004, p.25) ; elle se place donc en protectrice des enfants potentiellement victimes de maltraitances. Ainsi, la loi prévoit l'admission des enfants à bureau ouvert où les parents sont informés « des secours dont ils peuvent bénéficier mais aussi des conséquences de l'abandon (ignorance absolue du lieu du placement, perte de la puissance paternelle, impossibilité de communiquer avec l'enfant, obtention de nouvelles

que tous les trois mois, difficulté de son retrait) » (Cadoret, 1993, p.518). Le recueil ou le retrait, et le placement des enfants sont donc désormais organisés par les services publics ce qui ouvre la porte à tous les abus de séparations entre les enfants et leurs parents.

De « proposé, le placement devient imposé sans l'assentiment des parents » (David., 2004, p.25). C'est un véritable bouleversement des mœurs qui s'opère dans la société française. En effet, après plusieurs siècles d'une lente évolution, l'Etat prend désormais non seulement en charge les enfants abandonnés ou orphelins mais s'introduit peu à peu dans la sphère intime des familles en s'occupant des enfants dont les familles sont déclarées défailtantes : « La protection de ces enfants n'est plus abandonnée aux seuls soins de la charité. Les faire bénéficier des droits et avantages sociaux, sanitaires et éducatifs dont jouissent les autres enfants devient une obligation nationale. On voit alors se développer en plusieurs temps une politique du placement » (Ariès, 1973, p.23). La loi prévoit d'ailleurs de déchoir de leurs droits, les parents d'enfants négligés, maltraités ou insoumis. Ainsi, tout en protégeant les enfants, cette loi s'attache à lutter contre la délinquance des mineurs dans les milieux populaires où le lien entre pauvreté et délinquance devient désormais évident aux yeux de la société. La loi brouille alors les frontières entre enfants victimes et enfants coupables. Le préjugé faisant de l'enfant de l'Assistance Publique, un danger pour la société, s'accroît.

1.3. De l'Assistance Publique à l'Aide Sociale à l'Enfance : Du bien-fondé du placement à sa remise en cause

1.3.1. Le placement de l'enfant à tout prix

Le XXème siècle s'ouvre sur une loi majeure (loi du 27 juin 1904) qui institue les bases de l'aide sociale départementale à l'enfance telle qu'elle existe encore aujourd'hui. En premier lieu, les enfants des quatre catégories référencées par le décret de 1811 et la loi de 1889 deviennent des « pupilles de l'Assistance » ou des « pupilles de l'Etat ». Cela signifie que l'administration devient tuteur légal de l'enfant jusqu'à sa majorité (alors fixée à vingt-et-un ans), mais aussi, que le lieu du placement doit rester secret, afin que les parents ne puissent pas retrouver leur enfant. De plus, la loi confie la tutelle des enfants assistés aux préfets. Dans chaque département, un bureau ouvert permettant le dépôt des enfants de façon anonyme, est créé. A leur admission à l'Assistance Publique, les enfants sont inscrits, immatriculés et catégorisés (A pour « enfants abandonnés », O pour « enfants orphelins », T pour « enfants trouvés ») ; l'administration ouvrant un dossier à leur nom. Ces enfants sont plus que jamais

stigmatisés pour leurs « tares » qui seraient héréditaires. Ainsi, un médecin fait du mensonge, du vol, du vagabondage et de la masturbation, les « quatre stigmates principaux des pupilles anormaux de l'Assistance Publique » (Jablonka, 2006, p.85). Dès leur admission à l'Assistance Publique, l'administration est déclarée responsable de toutes les décisions concernant l'enfant et elle doit veiller à ce que celui-ci soit bien traité, soigné et scolarisé. Les enfants en dépôt ne peuvent être envoyés à la campagne, contrairement aux pupilles « puisque leurs parents étaient susceptibles de les reprendre » (Ariès, 1973, p.214). Pour les autres, confiés aux soins des nourrices, le placement en dehors du périmètre de l'agence est interdit. Toutes les agences départementales de l'Assistance Publique sont organisées de la même façon à l'exception du département de la Seine qui, pionnier dans la prise en charge des enfants assistés, transfère les enfants parisiens qu'elle recueille vers des agences disséminées partout en France. Dans les faits, une assistance publique départementale côtoie souvent une agence de l'assistance publique de la Seine d'où une certaine confusion de ces deux institutions dans le langage courant. En pratique, l'assistance publique de la Seine est plus favorable aux enfants que l'assistance publique départementale. Cependant, malgré la volonté d'organiser les placements, « l'Assistance Publique se heurte aux mêmes obstacles que ses prédécesseurs : encombrement des services par des enfants déposés en hâte et en mauvais état, mortalité et morbidité élevées en dépit des soins donnés selon les règles de la médecine d'alors » (David, 2004, p.25). Pour lutter contre ce fléau, à partir de la première guerre mondiale et sous l'influence pasteurienne, l'Assistance Publique se dote d'infirmières et d'assistantes sociales chargées de visiter les familles. En effet, la petite enfance est menacée par un taux de mortalité important, notamment dans les milieux précaires ; chez les pupilles de l'Assistance, le taux de mortalité est très important (environ 35%). Pour combattre cette mortalité, un effort est particulièrement attendu en ce qui concerne l'hygiène et le mode d'allaitement.

En ce début de XX^{ème} siècle, le principal facteur d'abandon est toujours l'illégitimité des enfants. Cela concerne de 65 à 80% des enfants assistés notamment les enfants trouvés et abandonnés. Les enfants trouvés arrivent à l'Assistance Publique très jeunes (âgés de quelques jours ou semaines). Ils sont suivis des enfants abandonnés (âgés de moins de cinq ans), puis des enfants « moralement abandonnés » (sept ou huit ans), et enfin des enfants « mis en dépôt » ou « orphelins » (âgés d'une dizaine d'années). Les filles sont davantage rejetées que les garçons et sont également abandonnées plus jeunes que ces derniers. Le contexte familial (ou plutôt maternel) est le plus souvent, très précaire ; les filles-mères étant

celles qui ont le plus recours à l'Assistance Publique exercent pour 90% d'entre elles, des emplois précaires : domestiques, ouvrières, couturières. La pauvreté et l'illégitimité sont donc encore et toujours, les principales causes d'abandons des enfants (Sandrin, 1982). Les services de Protection Maternelle et Infantile voient le jour à cette époque dans le but de prévenir certaines maladies comme la tuberculose ou le rachitisme notamment auprès des populations en situation de précarité. Le placement familial sanitaire fait son apparition avec par exemple, la création de l'œuvre Grancher, destinée aux enfants dont les parents sont atteints de tuberculose. Dès lors, le placement est vivement conseillé lorsque des situations, considérées néfastes pour l'enfant (tuberculose, alcoolisme), sont constatées. Le placement, est en revanche, imposé, lorsque la santé, la sécurité ou la moralité de l'enfant sont jugées en danger ; les assistantes sociales sont alors autorisées à intervenir sans l'accord des parents, et par la force si nécessaire. Or, l'incapacité parentale définie par l'Assistance Publique intègre des normes de pédagogie et d'hygiène propres à l'administration et très éloignées des milieux sociaux défavorisés. Le non-respect de ces normes peut entraîner un retrait de l'enfant ou son maintien en Agence. La loi de 1904 précise que « l'enfant réclamé par ses parents peut leur être remis à condition que leur situation morale et financière satisfasse aux critères de l'Assistance Publique » (article 17). En 1902, sur 2088 enfants réclamés par leurs parents, seuls 621 ont été rendus, soit 30% (Jablonka, 2006). 56% des enfants rendus à leurs parents sont issus de familles légitimes alors qu'ils ne représentent que 35% des effectifs. De même, les artisans aisés et les gros commerçants arrivent plus facilement à retrouver leur enfant. La rigueur de l'Assistance publique est donc fonction du milieu social et les premières visées sont les filles-mères ou les parents ouvriers. Dès lors, seuls les enfants placés pour cause d'internement, mobilisation ou hospitalisation des parents, ont droits aux visites sans limites de ces derniers chez la nourrice. Pour les autres enfants, l'Assistance Publique fait tout pour briser les liens du sang (visites et correspondances limitées, voire interdites). Or, d'après certaines statistiques, dans la « catégorie » des enfants abandonnés, 40% l'ont été après l'âge de cinq ans et 1/3 après sept ans. Chez les enfants en dépôt et ceux recueillis temporairement, plus de 80% ont été confiés à l'Assistance Publique après sept ans. Par conséquent, ces enfants ont eu le temps de nouer des liens avec leurs parents et sont susceptibles d'avoir mémorisés leur identité et leur adresse. L'Assistance Publique s'attache donc à essayer d'effacer les souvenirs des premières années et avec elles, le vice supposé de la première éducation. En effet, nombreux sont les préjugés selon lesquels les enfants auraient hérité des vices de leurs parents (Sandrin, 1982). Le sous-développement physique et psychologique essentiellement dus aux carences affectives et éducatives dont nous parlerons plus loin dans

ce travail, sont à cette époque, attribués aux pathologies familiales comme la tuberculose, la syphilis, l'alcoolisme. Ainsi, témoigne un médecin de l'Assistance Publique de l'époque : « recrutés dans un milieu presque toujours physiquement et moralement taré, nos pupilles représentent vraiment un déchet social » (Dr Caillard, 1908, cité par Jablonka, 2006).

Dès lors, le lien entre « enfants de l'Assistance » et « enfants délinquants » est quasiment établi. Dans ce contexte, la loi du 21 juillet 1912 marque alors une étape importante dans l'évolution du droit pénal des mineurs puisqu'elle prévoit la création à Paris du premier tribunal spécifique pour juger les adolescents de treize à dix-huit ans, appelé « Tribunal pour Mineurs ». Elle pose en outre, le principe absolu d'irresponsabilité au-dessous de treize ans. En effet, elle substitue aux habituelles mesures pénales, des mesures éducatives et incite les juridictions à se pencher sur la question du discernement. Cependant, dans les faits, cette mesure n'a pas vraiment d'impact et une part très importante de mineurs étiquetés "délinquants" sont en réalité de jeunes vagabonds : « l'inculpation qui amène le plus d'enfants à la barre des tribunaux correctionnels est celle de vagabondage : sur 2102 mineurs de seize ans arrêtés à Paris au cours de l'année 1890, 855 étaient des vagabonds » (Rollet, 1892 cité par Allaix, 1998). Quelques années plus tard, un décret-loi du 30 octobre 1935 modifie l'article 2 de la loi de juillet 1889 en instaurant des « mesures de surveillance ou d'assistance éducative à l'égard des enfants dont la santé, la sécurité, la moralité sont insuffisamment sauvegardées par les parents ». Pour la première fois dans l'histoire, il est fait mention d'« assistance éducative » et non de « placement » ce qui donne le ton des réformes qui suivront quelques années plus tard. Un autre décret datant du même jour dépénalise le vagabondage des mineurs et prévoit l'accueil de ces derniers par des établissements spécialement habilités, au même titre que l'Assistance publique. Pour la première fois, les enfants vagabonds sont assimilés aux orphelins et aux enfants moralement abandonnés. Dans les faits, dix ans plus tard, ces établissements n'existent toujours pas et l'Assistance publique refuse d'accueillir ces jeunes, considérés comme délinquants et vicieux. Il faudra attendre la Deuxième Guerre Mondiale et la loi du 27 juillet 1942 pour que soit créées des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ARSEA), à l'origine des premières écoles d'éducateurs, dont le but est de créer des centres d'accueil, des centres d'observation et de triage des mineurs délinquants.

Par conséquent, au début du XX^{ème} siècle, s'ajoutent aux enfants orphelins et abandonnés, une catégorie d'enfants secourus qui sont temporairement confiés par leurs parents et les enfants qui sont retirés par la justice et dont la tutelle est confiée à l'Assistance Publique. Les enfants

de plus de douze ans, considérés comme vagabonds et délinquants, commencent à intéresser l'opinion publique mais leur prise en charge est loin d'être effective. Par ailleurs, bien qu'une majorité d'enfants soient désormais secourus physiquement par l'Assistance Publique, ces jeunes portent le poids d'une défaillance familiale, que l'on essaie d'une part de gommer en les séparant de leurs parents mais que l'on ramène systématiquement à leur condition d'« enfants de l'Assistance » ; dès lors, ils sont affublés d'un stigmate qui ne les quittera jamais et qui aura des conséquences néfastes sur leur développement psychologique et social.

1.3.2. Le placement : une solution parmi d'autres

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, les conditions de vie des français se sont grandement dégradées et les enfants sont les premières victimes de cette situation ; la mortalité infantile augmente de nouveau de façon importante. Dans ce contexte, le placement semble toujours être la meilleure chance de survie et d'éducation des enfants. Sous le nombre grandissant de demandes (y compris des milieux plus aisés) et avec la conviction de son bien-fondé, le nombre d'établissements croit de façon considérable dans les années 1950-1960 : « De belles propriétés que les particuliers n'ont pas les moyens d'entretenir, sont achetées à bon compte et converties en maisons d'enfants par les grands organismes publics, semi-publics » (David., 2004, p.28). Au même moment et pour les mêmes raisons, le recrutement des familles d'accueil est à son paroxysme ce qui entraîne le recrutement de familles domiciliées de plus en plus loin du lieu d'origine de l'enfant. Cet éloignement implique une séparation quasi-totale de l'enfant et de sa famille qui, du fait de la distance, des règlements (encadrement stricte des jours et heures de visites) et de l'accueil reçu de la part de la nourrice et/ou de leurs propres enfants (certains enfants refusent de voir leurs parents), décourage souvent les familles à donner suite.

Dans ce contexte de toute puissance de l'Assistance Publique, le traitement de la délinquance des mineurs est pour la première fois, clairement séparé de la justice des adultes par l'ordonnance 45-174 du 2 février 1945 qui précise dans son article 1er que « le mineur n'est pas déféré devant les juridictions de droit commun, mais devant le tribunal pour enfants en cas de délit ou devant la cour d'assises des mineurs en cas de crime ». Cette ordonnance affirme d'une part, la volonté d'éduquer plutôt que de punir, et d'autre part, pose le principe qu'un enfant ne peut être réellement coupable de ses actes mais surtout, qu'il est victime du contexte dans lequel il grandit. Cette réforme aboutit à la création dans chaque département d'un ou plusieurs tribunaux pour enfants et à l'institution d'un juge spécialisé, le juge des enfants (ordonnance du 1er septembre 1945). Parallèlement, une administration spécialisée,

indépendante de l'Administration Pénitentiaire, est créée au ministère de la Justice : la Direction de l'Education Surveillée, remplacée aujourd'hui par la Direction de la Protection Judiciaire de La Jeunesse (décret du 21 février 1990), dont l'objectif est de mettre en œuvre le droit à l'éducation pour les mineurs délinquants. Dès lors, peu de choses séparent « l'enfance en danger » de « l'enfance délinquante » mais « ce mélange des genres destiné à éviter de stigmatiser les enfants délinquants, aboutit paradoxalement à nuire aux enfants en danger, plus ou moins assimilé aux délinquants » (Dekeuwer-Defossez, 1991, p.99).

Avec l'ordonnance du 23 décembre 1958, le domaine d'intervention de la justice des mineurs s'étend à l'enfance en danger en donnant la compétence au juge des enfants, de prendre des mesures éducatives à l'égard des enfants en danger. Dès lors, l'Assistance Publique, nommée pour la première fois dans les textes, « Aide Sociale à l'Enfance », accueille aussi bien et de façon indifférenciée, des enfants abandonnés, orphelins, en dangers et/ou délinquants. En outre, le placement cesse d'être la seule solution et l'assistance éducative peut désormais s'exercer au sein de la famille ; c'est l'action éducative en milieu ouvert (AEMO). L'ordonnance de 1958 est suivie du décret du 7 janvier 1959 qui précise que l'ASE exerce désormais « une action sociale préventive auprès des familles dont les conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité ou la moralité de leur enfant » (article 1er). La notion de « prévention » apparaît pour la première fois dans les textes. Par conséquent, si tous les enfants sont susceptibles d'être pris en charge de la même façon, il ressort des textes que l'ASE a un rôle plutôt « préventif » (elle intervient en amont du danger pour « prévenir » les risques) tandis que la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) a un rôle plutôt « curatif » puisqu'elle intervient à la suite d'un danger avéré pour protéger l'enfant de ses parents (le juge impose la décision de placement aux parents).

En 1964, l'aide sociale à l'enfance est déléguée aux départements et les DDASS (Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale) sont créées. Sous la responsabilité de l'Etat, chaque département doit prendre en charge des enfants confiés ou retirés. La loi du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale confirme les orientations de l'ordonnance du 23 décembre 1958 en faisant du maintien de l'enfant dans sa famille une priorité. Les années 1970 voient alors se professionnaliser le secteur social avec l'apparition de travailleurs sociaux « officiels » tels les éducateurs spécialisés ou les assistants sociaux. La loi du 5 juillet 1974 ramène la majorité civile de vingt-et-un ans à dix-huit ans ce qui aurait pu avoir des conséquences désastreuses sur la prise en charge des jeunes confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance puisque ces derniers pouvaient bénéficier de la protection sociale jusqu'à vingt-et-

un ans. C'est donc pour éviter de les pénaliser que le décret du 18 février 1975, permettant au juge des enfants d'organiser une protection judiciaire pour les « jeunes majeurs » âgés de dix-huit à vingt-et-un ans, est institué de façon provisoire mais qui finalement, est toujours d'actualité. Ainsi, un jeune de dix-huit ans, peut demander au juge des enfants d'être protégé une année supplémentaire et ce, jusqu'à vingt-et-un ans. En revanche, si le jeune peut demander la protection jusqu'à vingt-et-un ans, nul ne peut obliger un jeune majeur à être protégé contre son gré et rien n'oblige non plus le juge à accepter la mesure.

En 1980, s'opère une véritable révolution dans la prise en charge des enfants avec le rapport Bianco-Lamy, effectué à la demande du ministère et fondé en priorité sur des considérations budgétaires. Les auteurs montrent alors comment s'exerce la « compétition des pouvoirs » (entre institutions, justice, associations et établissements), et surtout, encouragent le maintien des enfants à domicile. Les auteurs précisent en outre, qu'enfants et parents sont les grands absents de la protection de l'enfance, mettant ainsi le doigt sur un problème vieux de plusieurs siècles. Dans le même temps, la mortalité infantile diminue grandement et aux contraintes hygiénistes supplantent désormais des préoccupations psychologiques liées notamment aux conséquences néfastes de la séparation entre enfants et parents, imposée par le placement. En effet, les connaissances dans le champ de la psychologie du développement de l'enfant (Winnicott, 1969, 1970 ; Bowlby, 1969 ; Spitz, 1968) trouvent écho dans tous les pays du monde et des études approfondies, comme en France avec les travaux du Docteur Jenny Aubry (1950) ou encore ceux de Myriam David, Jeanine Noel et Michel Soulé (1973) voient le jour. Tous les auteurs posent un constat alarmant sur l'état de santé et de développement des enfants. En effet, dès les années 1950, Aubry, met en évidence l'existence d'une « valse » d'enfants, dénonçant le fait que sur quatre-vingt enfants âgés d'un an à trois ans, accueillis de façon transitoire en attendant le placement en famille d'accueil, « nombre d'entre eux ont connu de dix à quinze déplacements en moins de deux ans » (David, 2004, p.30). Myriam David écrit à ce sujet :

« Par exemple, tous les enfants sont changés de nourrice à deux ans parce que, mis à l'abri de la mortalité postnatale précoce chez des nourrices soigneusement sélectionnées et surveillés, ils sont considérés à cet âge en état de bénéficiaire sans dommage de nourrices moins qualifiées. La durée du séjour au Dépôt est indéterminée : certains restent quelques semaines, d'autres de nombreux mois, certains sont comme oubliés » (David, 2004, p.31).

L'auteure explique que la durée du retour au Dépôt dépend surtout de la possibilité d'organiser un convoi pour telle ou telle agence et utilise même le mot de « déportation » d'enfants. Elle ajoute donc que : « Quel que soit leur âge, les enfants partent par convois de huit à dix, avec des convoyeuses qui ne les connaissent pas et vers une destination inconnue d'eux » (David, 2004, p.31). Ainsi, les enfants sont bien souvent d'abord accueillis en établissement avant d'être placés dans une famille d'accueil repérée par l'ASE pour ces qualités. Ils sont ensuite retirés de cette famille à deux ans pour être confié à une famille moins qualifiée, ou alors car cette dernière non formée n'arrive pas à faire face à l'accueil de cet « étranger » perturbé et perturbant. Les enfants sont alors replacés en urgence dans un établissement ou/puis dans une nouvelle famille d'accueil qui habite loin de la famille d'origine de l'enfant ce qui entraîne des séparations durables. Dans son ouvrage sur le placement familial, Myriam David, alerte sur « l'état déplorable des enfants » confiés à l'ASE : « retards de développement, états psychotique et déficitaire, manifestations d'inadaptation au milieu d'accueil, troubles du comportement, échecs scolaires » (David, 2004, p.32). Elle parle alors d'« enfants semi-abandonnés et multiplacés ». Ruhaud (1997, p.53) reprend les conclusions de ses prédécesseurs en précisant que si le bilan des établissements est désastreux (« les enfants sont isolés, mènent une vie monotone, sans ouverture sur l'extérieur. [...] Dans les pouponnières, l'enfant est maintenu au lit. Les soins dispensés par une multitude d'adultes sont impersonnels »), le placement familial est loin d'être une solution idéale due en priorité au fait que les accueillants ne sont pas formés à l'accueil d'enfants ayant vécu des situations difficiles. Il ajoute enfin que les perturbations dont souffrent les enfants sont imputées aux facteurs congénitaux ou héréditaires. Or, selon les psychologues et les psychiatres, les réactions des enfants sont bien, en partie, dues aux conséquences néfastes des séparations multiples traumatisantes (Fourès, 2009) liées aux placements et insistent sur la nécessité d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants ou, à minima, de les prendre en compte dans la prise en charge des troubles pouvant résulter de perturbations familiales.

Suite au rapport Bianco-Lamy et à l'émergence de la prise en compte des conclusions des cliniciens, la loi du 6 juin 1984, avance pour la première fois, l'idée d'une collaboration entre les parents et le service de prise en charge des enfants. L'accord des parents est désormais obligatoire pour une prise en charge socio-éducative et le placement hors du domicile n'est envisagé que si la situation de danger pour l'enfant, est avérée. En cas de retrait de l'enfant, les relations entre ce dernier et sa famille sont tolérées. L'ASE succède alors à la DDASS et

se retrouve sous la direction du Conseil Départemental (anciennement Général) et non plus de l'Etat.

La loi du 6 janvier 1986 renforce davantage encore les droits des familles en obligeant le juge des enfants à convoquer ces derniers et à réviser les situations au moins tous les deux ans. La durée des mesures d'assistance éducative est donc désormais limitée à deux ans pour lutter contre le fait que de nombreux parents ne se manifestaient plus ou n'avaient aucun contact avec les services de placements pendant plusieurs années. Ainsi cette obligation légale tente de faire évoluer la relation des familles avec les intervenants mais paradoxalement, crée un sentiment d'insécurité chez l'enfant qui ne peut se projeter dans une relation stable et durable chez la famille d'accueil puisqu'il est susceptible de la quitter chaque année.

En 1992, sous l'impulsion de nombreux spécialistes dont Myriam David qui combattent le mot « placement », le « placement familial » est remplacé par « l'accueil familial ». En effet, les multiples placements dont les enfants sont victimes sont décriés par les spécialistes qui utilisent le terme d'enfants « déplacés ». Le choix du mot « accueil » signifie la volonté d'intégrer l'enfant au sein d'une famille et non pas de le « placer » dans cette même famille comme un objet ce qui prouve l'évolution concernant l'intérêt, au moins théorique, qui commence à être porté sur l'aspect psychologique de la prise en charge des enfants.

Les différentes mesures législatives votées depuis 1945 ont abouti à une première baisse significative d'enfants confiés à l'ASE. De 800 000 en 1960, ils sont moins de 120 000 à la fin des années 1990 (Ruhau, 1991, p.54). Myriam David constate en 1993, que la « clientèle » de l'ASE a changé : « A l'heure actuelle, [les placements] concernent à peu près exclusivement la catégorie des « cas lourds » d'enfants de familles à problèmes multiples, qui n'abandonnent pas leur enfant, qui même ne veulent pas s'en dessaisir mais qui ne lui apportent pas les soins adéquats et le mettent en danger » (David, 1993, p.18). Ces placements devenus plus rares entraînent cependant aussi leurs lots de difficultés puisque comme le souligne Berger (2016), plus un enfant est placé tardivement, plus les séquelles en termes de développement physique, psycho-affectif et comportemental peuvent être importantes.

Comme si le baromètre s'était inversé, nous observons actuellement un désaccord qui oppose les partisans du maintien dans la famille aux spécialistes de plus en plus nombreux qui prônent un placement précoce afin d'éviter les multiples séquelles ultérieures dans la vie de l'enfant. Ainsi, de plus en plus de professionnels de la question dénoncent les temps trop longs entre le premier signalement, dans des familles souvent connues défavorablement par

les services sociaux, et l'âge du premier placement. Daniel Rousseau (2016) a étudié le devenir d'une cohorte de 129 enfants placés à l'ASE de Maine et Loire avant l'âge de quatre ans et constate que « si 25 enfants, soit 20 % de la cohorte (28 % dans notre précédente enquête 2002-2004), ont été placés dans le premier mois suivant l'alerte – dont 21 dans les suites immédiates de la naissance – le dernier quart a été placé entre 19 mois et 46 mois après la première alerte sociale. Ce délai paraît très long au regard du jeune âge des enfants et de la gravité des tableaux cliniques observés à l'admission. De tels délais sont loin d'être rares dans les placements de jeunes enfants » (p.354). D'autres chercheurs avant Rousseau ont déjà souligné le délai trop long en France entre le moment du signalement et le placement (Séverac, 2006). Or, des chercheurs ont montré qu'un enfant exposé trop longtemps aux défaillances parentales développent de graves difficultés physiques et comportementales (Rousseau, 2016 ; Ward, 2010 ; Davies, 2012).

Conclusion :

Au regard du récit historique que nous venons de faire, nous pouvons voir que l'attention portée sur l'enfance en danger est relativement récente puisque cette notion n'apparaît réellement qu'au XIX^{ème} siècle et qu'elle évolue au gré des priorités et des connaissances du moment.

A la suite de nombreux rapports et circulaires (Bianco Lamy, 1980 ; Dupont Fauville, 1973 ; Questiaux, 1982) il a semblé important pour le législateur de redéfinir les missions du service de l'Aide Sociale à l'Enfance au moment où cette compétence de protection de l'enfance était transférée aux Départements. La protection sociale en faveur de l'enfance en danger se trouve contrainte d'évoluer selon les nouveaux publics accueillis ce qui aboutit à une nouvelle succession de lois tout au long du XXI^{ème} siècle.

2. Le fonctionnement du dispositif de protection de l'enfance de nos jours en France

2.1. Le cadre législatif actuel et les missions de la protection de l'enfance

Deux lois importantes réformant l'action sociale et la protection de l'enfance sont votées au début du siècle actuel et vont avoir pour conséquence de modifier le cadre législatif de l'accueil familial. Il s'agit de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et la loi n°2007-293 du 5 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

La loi du 2 Janvier 2002 s'articule autour de deux axes principaux que sont l'affirmation de la place des usagers et de leur famille dans les dispositifs et le renforcement de la coopération et de la coordination entre les acteurs qui gravitent autour des bénéficiaires. Il s'agit ici d'une révolution législative puisque pour la première fois, l'enfant et sa famille sont placés au cœur du dispositif de prise en charge et il est donc obligatoire, pour les services sociaux, de travailler pour eux mais aussi et surtout, avec eux ce qui constitue une nouveauté au regard des siècles passés.

La loi du 5 Mars 2007 précise dans son article L. 122-3 que : « La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles, et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte à cet effet un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents. Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge ». La loi modifie également l'article 375 du code civil qui définit désormais la notion de danger encouru par un mineur de la façon suivante : « Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées ... » L'ODAS (Observatoire National de l'Action Sociale Décentralisée) a déjà défini en 1994 qu'un enfant en danger peut être victime de violences physiques, sexuelles ou psychologiques

et/ou de négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique. Par conséquent, l'enfant en risque de danger est celui dont les conditions d'existence risquent de compromettre sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son développement physique, affectif, intellectuel ou social.

Les enfants et leur famille sont au cœur d'un système de protection de l'enfance complexe qui s'organise selon deux domaines distincts mais complémentaires que sont l'ASE pour le domaine administratif et la PJJ pour le domaine judiciaire.

L'ASE a la responsabilité de s'occuper de jeunes qui sont susceptibles d'être en danger dans leur famille et non pas de ceux, qui sont en danger avéré. Cette distinction a des conséquences importantes puisqu'elle signifie que l'ASE a un rôle préventif et ne peut donc imposer ses mesures de prise en charge aux parents ou au tuteur de l'enfant. L'ASE prend également en charge, les jeunes, pupilles de l'Etat, c'est-à-dire, les jeunes dont aucun des deux parents n'exerce d'autorité parentale sur l'enfant. Il s'agit de jeunes orphelins ou dont les parents se sont vus retirés l'autorité parentale. Selon l'article L. 221-1 du nouveau Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), l'Aide Sociale à l'Enfance est chargée de différentes missions :

- Elle apporte un soutien matériel, éducatif et psychologique au mineur, à sa famille ou au détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement affectif, intellectuel et social ;
- Elle organise des actions collectives ayant pour but de prévenir la marginalisation et faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles ;
- Elle mène en urgence des actions de protection en faveur des mineurs ;
- Elle pourvoit à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veille à leur orientation en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal.

De son côté, la PJJ s'occupe de jeunes délinquants ou en danger, mineurs ou jeunes majeurs. Pour rappel, ces fonctions trouvent leurs origines à la fin de la seconde guerre mondiale avec l'ordonnance du 02 Février 1945 qui a pour but de mettre l'accent sur l'éducatif plutôt que sur le répressif. Ainsi, un mineur délinquant peut être pris en charge de la même façon qu'un mineur en danger. En revanche, à la différence de l'ASE, le juge des enfants, dans le cas d'une mesure judiciaire, peut imposer la prise en charge au jeune et à sa famille, ce qui n'est pas le cas de l'ASE. Selon l'article 7 du décret du 09 Juillet 2008 relatif à l'organisation du

ministère de la justice, « la direction de la protection judiciaire de la jeunesse est chargée, dans le cadre de la compétence du ministère de la justice, de l'ensemble des questions intéressant la justice des mineurs et de la concertation entre les institutions intervenant à ce titre ». A ce titre, elle assure :

- Des permanences éducatives auprès des tribunaux c'est-à-dire qu'elle garantit un accueil du jeune et de sa famille afin de faire une évaluation de la situation et établir un rapport écrit contenant une proposition éducative.
- Une insertion sociale et professionnelle qui consiste en la construction et la réalisation d'un projet. Elle se construit autour de trois pôles : scolarité (aide aux devoirs, savoirs de bases...), socialisation (santé, sécurité routière...) et formation (sensibilisation aux différents métiers...).
- Le suivi des mineurs incarcérés par une prise en compte des besoins éducatifs (maintien des liens avec la famille, sens de l'incarcération...).

2.2. De multiples mesures de prise en charge

D'un système de protection de l'enfance complexe, découle de multiples mesures de prise en charge ayant des conséquences différentes sur le quotidien des enfants et de leur famille. En effet, qu'il s'agisse de décisions administratives (ASE) ou judiciaires (PJJ), deux principales mesures s'appliquent aux jeunes en danger ou en risques de danger. Il s'agit des actions éducatives (à domicile ou en milieu ouvert) et des mesures d'accueil en établissements ou familial. En 2011, ces deux mesures concernaient 297200 mineurs et jeunes majeurs (DREES, 2012).

2.2.1. Les différentes actions éducatives en milieu ouvert

Comme nous l'avons précisé précédemment, la seule réponse apportée par la protection de l'enfance pendant des siècles était de séparer l'enfant de sa famille afin de pallier aux carences éducatives réelles ou supposées des parents. C'est tardivement qu'est apparu l'idée d'accompagner les parents dans leur parentalité plutôt que de retirer systématiquement l'enfant de sa famille. Cette notion a ainsi été introduite par le décret du 30 octobre 1935 portant modification de l'article 2 de la loi du 24 juillet 1889 : « Il est des cas fréquents où l'indignité des parents n'est pas suffisamment établie, ceux-ci ayant manqué surtout d'expérience et de savoir-faire ». Le décret prévoit donc que « lorsque la santé, la sécurité ou la moralité de l'enfant sont compromises ou insuffisamment sauvegardées par le fait des père

et mère, une mesure de surveillance ou d'assistance éducative, peut être prise par le président du tribunal, sur requête du ministère public ».

C'est dans ce cadre qu'apparaissent deux nouvelles mesures de prise en charge : l'Action Educative à Domicile (AED) et l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO). Fin 2011, elles représentent à elles deux, 50% des mesures de prise en charge et concernaient 148 700 jeunes de moins de vingt-et-un ans en danger ou en risque de danger (DREES, 2012, p.6) ; il s'agissait alors de mineurs ou de jeunes majeurs de moins de vingt-et-un ans qui en avaient fait la demande.

Concernant l'AED, elle représentait fin 2011 près de 30% des actions éducatives totales (ONED, 2013, p.17). Il s'agit d'une décision administrative prise par le président du Conseil Départemental (art. L 221-1 du Code de l'action sociale et des familles) à la demande ou en accord avec les parents d'enfant(s) considérés comme en risque de danger. Cette mesure est donc subordonnée à l'accord express des parents qui peuvent y mettre un terme quand ils le souhaitent. Les actions éducatives à domicile sont exercées en milieu familial au regard des articles L 221-1 et L 222-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles).

Les AED soutiennent d'un point de vue éducatif, économique et/ou psychologique les mineurs et leur famille mais aussi, les jeunes majeurs âgés de moins de vingt-et-un ans qui en auraient fait la demande. Les mesures d'action éducative auprès des familles comprennent l'intervention de divers professionnels (techniciennes de l'intervention sociale et familiale, conseillers en économie sociale familiale, éducateurs spécialisés, psychologues) appartenant aux services départementaux de l'ASE ou à un service habilité. Ces mesures peuvent également comprendre le versement d'aides financières sous forme de secours exceptionnels ou d'allocations mensuelles. Les professionnels qui interviennent dans ce cadre ont pour mission d'aider les parents dans l'exercice de leur autorité parentale (par exemple, leur apporter aide et conseils notamment dans les rapports avec leurs enfants, ou permettre des liens avec les institutions, en particulier l'école). Si les AED ont pour objectif prioritaire d'éviter le placement de l'enfant hors du milieu familial, elles peuvent aussi être décidée en vue de préparer un placement ou préparer le retour dans la famille à l'issue d'une période de retrait de l'enfant.

Si la mesure d'AED ne suffit pas à soutenir les parents dans leurs fonctions parentales, une mesure d'AEMO peut leur être imposée par le juge des enfants.

Fin 2011, près de 70% des actions éducatives étaient des AEMO et concernaient 101400 jeunes de moins de vingt-et-un ans. L'AEMO est exercée en vertu d'un mandat judiciaire, dans le cadre de l'assistance éducative des articles 375 du Code civil. Elle poursuit le même but que l'AED, mais contrairement à cette dernière, elle est contraignante et obligatoire à l'égard des familles car elle agit sur le fondement du danger avéré pour l'enfant. Le juge des enfants garde donc la maîtrise de la durée de la mesure et de son éventuel renouvellement. En général, cette mesure ne doit pas excéder deux ans afin de conserver cette dernière comme une procédure de régulation de l'autorité parentale et non pas comme une procédure de substitution. Pour cela, le maintien de la relation parents-enfant est au cœur de l'intervention des travailleurs sociaux. Un travailleur social accompagne l'enfant et sa famille dans un travail de proximité et de partenariat avec d'autres professionnels de l'Education Nationale, de la Protection Maternelle et Infantile, des services de santé ou encore des services de police et de gendarmerie. Ainsi, Bernard Eme souligne qu'en fonction de la situation des familles, le relationnel mis en place par le travailleur social dans une mesure d'AEMO se « déploie entre soutien, guidance, accompagnement, assistance : le travailleur social par rapport à la famille, est en dessous, à côté ou devant et son métier est de savoir choisir la bonne posture au bon moment par rapport à telle situation de telle famille » (Eme, 2009, p.268).

2.2.2. Les mesures de placement

Lorsque les enfants et adolescents sont retirés de leur milieu familial, ils bénéficient de mesures de placements qui sont de trois types :

- les mesures administratives sont décidées par le président du Conseil Départemental sur demande ou en accord avec la famille. Ce sont les accueils provisoires de mineurs ou de jeunes majeurs de moins de vingt-et-un ans et des pupilles de l'État ;
- les mesures judiciaires sont décidées par le juge des enfants. L'enfant est confié au service de l'ASE qui détermine les modalités de son placement. Elles peuvent comprendre la délégation de l'autorité parentale à l'ASE, le retrait partiel de l'autorité parentale, la tutelle d'État déferée à l'ASE, et le placement à l'ASE par le juge au titre de l'assistance éducative ou de l'ordonnance de 1945 sur l'enfance délinquante ;
- les placements directs comprennent le placement par un juge auprès d'un établissement ou auprès d'un tiers digne de confiance et la délégation de l'autorité parentale à un particulier ou à un établissement.

Fin 2012, 150440 enfants sont accueillis à l'ASE. Les mesures judiciaires représentent la majorité des mesures de placement (environ 78%) soit plus de 117000 enfants (DREES, 2013, p.6). Au 31 décembre 2012, près de la moitié de ces enfants (69700) étaient hébergés en famille d'accueil, contre 53200 enfants hébergés en établissement public relevant de l'ASE ou du secteur associatif. Les autres modes d'hébergement (adolescents autonomes en appartement indépendant avec des visites régulières d'éducateurs, internats scolaires) ne représentent que 9% de l'ensemble des mesures de placement.

En France, 1800 établissements accueillent des jeunes en difficulté sociale pour une capacité totale de 54000 places (DREES, 2010). 39% des enfants confiés à l'ASE sont hébergés en établissement. 29% des enfants de moins de onze ans y sont confiés contre 46% des plus de onze ans (DREES, 2013). La moyenne d'âge y est de treize ans (DREES, 2010). Nous constatons donc que ce mode d'hébergement est davantage privilégié pour les jeunes qui s'apprentent à entrer dans l'adolescence plutôt que pour les jeunes enfants. Par ailleurs, les enfants restent en moyenne treize mois dans l'établissement avec une grande disparité de durée selon les lieux d'accueil (six mois en moyenne dans les foyers de l'enfance à cinq ans environ dans les villages d'enfants). Pour pouvoir accueillir ces jeunes, ces établissements doivent être conventionnés par l'ASE et/ou le ministère de la Justice. Quelques établissements disposent également d'un agrément de la Sécurité sociale pour l'accueil de jeunes présentant des troubles du comportement. Il existe différents types d'établissements d'accueil de jeunes en difficulté sociale. L'accueil des enfants dans ces établissements se fait le plus souvent selon l'âge à l'admission :

- **Les pouponnières à caractère social** accueillent principalement des jeunes enfants de la naissance à trois ans même si quelques places peuvent être attribuées à des enfants plus âgés (douze ans maximum). Près de 700 enfants étaient accueillis en pouponnières fin 2008.

- **Les foyers de l'enfance** constituent le deuxième lieu d'accueil des jeunes avec une capacité d'hébergement d'environ 10000 places. Ils accueillent, à tout moment, des enfants en situation difficile nécessitant une aide d'urgence. Ces foyers sont des lieux d'observation et d'évaluation qui permettent de préparer une orientation du mineur (retour dans la famille, placement en famille d'accueil ou en établissement, adoption) (DREES, 2010, p.2). Très peu de jeunes majeurs sont accueillis dans ces établissements. Fin 2008, près de 8500 enfants sont accueillis dans ces lieux.

- **Les Maisons d'enfants à Caractère Social (MECS)** sont, selon le Fichier National des Etablissements Sanitaires et Sociaux (FINESS), « des établissements qui accueillent, pour des séjours de durée variable, les enfants et les adolescents dont les familles se trouvent en difficulté momentanée ou durable et ne peuvent, seules ou avec le recours de leurs proches, assumer la charge et l'éducation de leurs enfants ». Les MECS sont donc les héritières des orphelinats. Elles sont régies par le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF). En 2008, 1677 établissements de ce genre accueillaient environ 36590 enfants. Les MECS sont le plus souvent gérées par des associations répondant aux critères de la loi de 1901 ou par des organismes privés. Elles représentent les 3/4 des places d'hébergement en établissements pour les jeunes pris en charge par l'ASE (DREES, 2011). Si tous les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance sont susceptibles d'y être accueillis, dans les faits, les MECS accueillent un public ayant une moyenne d'âge de quatorze ans ; les enfants de moins de sept ans y sont très minoritaires (6%), tandis qu'un jeune sur six est majeur.

- **Les villages d'enfants** accueillent des fratries d'enfants et de préadolescents dans un cadre de type familial autour d'éducateurs dont chacun s'occupe d'une ou deux fratries. La moyenne d'âge y est de onze ans tandis qu'une majorité d'enfants ont entre sept et douze ans. Très peu de jeunes majeurs y sont accueillis (3%). Fin 2008, 1100 enfants étaient accueillis en village d'enfants.

- **Les lieux de vie** offrent une prise en charge de type familial à des jeunes en grandes difficultés. Ils constituent le milieu de vie des jeunes et des permanents éducatifs. Ils accueillent principalement des adolescents entre treize et dix-sept ans (62% des effectifs) ce qui représentait 2010 enfants en 2008.

- **Les centres maternels d'accueil mère-enfant** accueillent les femmes enceintes et les mères isolées accompagnées d'enfants de moins de 3 ans qui ont besoin d'un soutien matériel et psychologique. Fin 2008, 2200 enfants étaient ainsi accueillis avec leur mère.

La taille des établissements est variable. 1/4 d'entre eux disposent de moins de 16 places, la moitié de moins de 31 places et 1/4 rassemble plus de 48 places. Enfin, un établissement sur dix dispose de plus de 68 places. La majorité des établissements sont mixtes et l'amplitude d'âge des jeunes y est limitée à plus de 90%. Ainsi, l'accueil s'y délimite suivant des tranches d'âges structurantes dans la vie du jeune : jeunes enfants de zéro à trois-six ans, puis enfants et préadolescents de trois-six à douze-quatorze ans, adolescents de dix-quatorze à seize-dix-huit ans ou adolescents et jeunes adultes de dix-quatorze à vingt-et-un ans.

En parallèle de l'accueil en établissement, l'accueil familial existe et constitue la majorité des placements notamment pour les enfants de moins de onze ans. Notons cependant que beaucoup de jeunes confiés à l'ASE naviguent entre l'hébergement de type collectif et l'hébergement de type familial.

Conclusion :

Le cadre législatif actuel place donc clairement l'enfant et sa famille au cœur du dispositif de prise en charge par la protection de l'enfance. Dans la mesure du possible, les parents doivent être associés aux décisions qui concernent leur(s) enfant(s) et différents types d'accompagnement visant le soutien à la parentalité sont mis en place. Le retrait de l'enfant apparaît en dernier recours quand toutes les mesures d'accompagnement éducatif ont été épuisées et vaines. Dans ce dernier cas, différents lieux sont susceptibles d'accueillir les enfants qui ne peuvent pas rester vivre au domicile parental. L'orientation vers un type d'accueil se fait prioritairement en fonction de l'âge de l'enfant et idéalement, en tenant compte de son environnement (fratrie, proximité géographique du lieu de vie des parents). Si de nombreux enfants et adolescents sont accueillis en établissements, la majorité des enfants ne pouvant plus vivre avec leurs parents sont confiés à une famille d'accueil.

L'hébergement de type familial consiste à accueillir un enfant ou un adolescent âgé de quelques jours à vingt-et-un ans au sein d'une famille avec laquelle il n'a aucun lien de parenté ou de filiation mais qui assume un rôle de substitut parental pour un temps indéterminé. En 1989, Myriam David définissait l'accueil familial comme :

« L'accueil permanent d'un enfant, de jour et de nuit, pour quelque durée que ce soit, par une famille « rémunérée » qui, pendant toute la durée du placement, assure l'ensemble des soins et l'éducation de l'enfant, sans que celui-ci lui « appartienne » pour autant » (David, 1989, p.4).

Si l'accueil familial se déroulait historiquement en milieu rural, ce n'est plus un critère de recrutement de nos jours et nombre de familles d'accueil résident désormais en milieu urbain ou en proche périphérie des villes. En 2012, plus de 40000 familles d'accueil réparties sur tout le territoire accueillait quelques 69700 enfants, adolescents ou jeunes majeurs confiés (ONED, 2015) par les services de l'ASE et de la PJJ.

3. L'accueil familial en France

Parmi les multiples mesures de prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, l'accueil familial constitue une part significative puisque cela concerne en 2012, 69700 jeunes de moins de vingt-et-un ans (DREES, 2013) soit 56% des enfants confiés à l'ASE et environ 40000 familles d'accueil (ONED, 2015). Pourtant, même si ce mode d'accueil est le plus ancien mode de prise en charge des enfants, il apparaît encore aujourd'hui comme le plus flou tant la sphère professionnelle est liée à la sphère familiale et donc à tout ce qui touche à l'intimité des enfants et des familles d'accueil.

3.1. D'un acte de charité à la naissance d'une profession

Comme nous l'avons vu précédemment, l'accueil d'enfants abandonnés par une famille autre que la leur est un acte qui remonte au début de l'ère chrétienne. D'abord organisé selon la volonté de quelques ecclésiastiques, de façon éparse et non homogène, l'accueil familial de ces enfants, en premier lieu perçu comme un acte charitable de la part de fidèles catholiques, est peu à peu devenu un moyen de rémunération intéressant venant compléter les maigres revenus procurés par le travail agricole ou ouvrier. Ainsi, l'une des premières motivations des nourrices est d'allaiter, en même temps que son propre enfant, un ou deux enfants confiés, en échange d'une petite indemnité financière. Cependant, si les motivations premières des nourrices sont restées indemnes au cours des siècles, il est peu à peu apparu la nécessité de légiférer autour de l'accueil familial pour lutter contre les abus et l'importante mortalité infantile des enfants. Ainsi, le premier texte législatif qui règlemente le « métier » de nourrice est une ordonnance du roi Jean II datant du 30 janvier 1350 (Thévenet & Désigaux, 1985). Ce texte fixe pour la première fois, le salaire des nourrices. Ces dernières, venues des campagnes, récupèrent un nourrisson au bureau des « recommanderesses⁶ » avant de retourner en province. Ce sont là les prémices de la pratique nourricière rémunérée telle qu'elle existe encore aujourd'hui. Le trajet de retour à la campagne se fait dans des conditions si mauvaises que la plupart des nourrissons meurent avant d'arriver à destination. A cela s'ajoutent des soins tellement mauvais, prodigués par des nourrices dépourvues de toutes connaissances en puériculture, voire même, de tous scrupules, que Vincent de Paul constate en 1638 que parmi ces enfants, il « n'en reste pas un seul en vie depuis cinquante ans » (Dupoux, 1958, p.29). Informé des constats alarmants de Vincent de Paul qui œuvre à l'amélioration des conditions

⁶ Nom donné aux femmes qui tenaient les bureaux de nourrices dès 1284 à Paris.

d'accueil des enfants abandonnés, Colbert rédige le 21 juillet 1670, un règlement sur les Enfants trouvés, précisant que « les Dames, qui seront choisies parmi celles de la Charité, pour avoir soin desdits enfants pendant quatre ans iront les visiter le plus souvent possible » (article 6). Il précise l'obligation que « les Sœurs de la Charité aillent visiter les enfants en nourrice, dans le temps qu'elles jugeront nécessaire et se feront rendre compte de l'état auquel elles les auront trouvés, des nécessités dont ils pourraient avoir besoin » (article 8) (Semichon, 2016, p.130). Nous voyons apparaître, dans l'intérêt des enfants, les tous premiers contrôles de nourrices vivant à la campagne, tout comme les premières obligations inhérentes au métier de nourrices puisque le législateur se préoccupe pour la première fois du métier en instaurant un code de ses droits et devoirs. Cependant, dans une France de l'Ancien Régime, où Lebrun estime que la mortalité des enfants de moins d'un an est sensiblement supérieure à 25% (Lebrun, 25 ans d'études démographiques sur la France d'Ancien Régime, 1976, p.79 ; cité dans Badinter, 1980, p.174), la mort des enfants abandonnés est une chose banale qui attire peu l'émoi des adultes.

Deux cent ans après l'instauration des premiers contrôles de nourrices par les Sœurs de la Charité, force est de constater que ces contrôles sont peu efficaces pour endiguer la mortalité et face aux décès toujours trop nombreux des enfants accueillis chez les nourrices, l'accent est de nouveau mis en 1874, sur le contrôle de ces dernières. L'article premier de la loi Roussel précise alors que « tout enfant âgé de moins de deux ans, qui est placé moyennant salaire, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents » devra faire l'objet d'« une surveillance de l'autorité publique ayant pour but de protéger sa vie et sa santé ». De même, la loi précise que :

« Tout placement en nourrice devra faire l'objet d'une déclaration, et toute personne désireuse de se placer comme nourrice sur lieu devra indiquer que son dernier enfant est vivant et faire constater qu'il est âgé de sept mois révolu et qu'il est allaité par une autre femme » (Cadoret, 1993, p.518).

Ces mesures ont pour but d'essayer de lutter contre les abus liés à l'accueil des enfants abandonnés qui sont davantage perçus comme une source de revenus que comme un acte d'amour envers des enfants qui n'ont pour seul tort que de n'être nés au mauvais endroit, au mauvais moment.

Or, si l'opinion publique s'intéresse donc peu à peu au sort réservé aux enfants dont les parents ne peuvent assumer l'éducation, il demeure sur ces enfants un fort préjugé de décadence, voire de délinquance, lié à leur situation d'enfants abandonnés, la plupart du temps, issus d'un milieu urbain précaire. Pour lutter contre cette décadence supposée, la loi du 27 Juin 1904 préconise le placement familial rural dans un objectif d'intégration des pupilles : « les pupilles âgés de moins de treize ans sont, sauf exception, confiés à des familles habitant la campagne » (article 21). Soulignons que cette obligation naît de l'idée que la vie à la campagne est plus saine et dépourvue des vices de la vie citadine dont les enfants auraient hérité de leurs parents. Comme nous l'avons vu précédemment, la première moitié du XXème siècle fera la part belle à l'Assistance Publique et consacra le placement familial rural pour le bien supposé des enfants qui sont retirés à leurs parents pour diverses raisons. C'est l'âge d'or du placement familial et le plein recrutement des nourrices en milieu rural.

L'accueil des enfants va se poursuivre de cette façon jusqu'au retentissement des travaux en psychologie de l'enfant et la reconnaissance de ses besoins spécifiques à partir des années 1970. Dans le même temps, les métiers du travail social émergent et la nécessité d'encadrer le statut de nourrice commence à germer. Les années 1970 officialisent le métier d'assistante maternelle avec la loi du 17 Mai 1977 qui enterre le statut de « nourrice-gardienne » au profit du métier d'« assistante maternelle ». L'agrément est désormais obligatoire pour accueillir un enfant à son domicile à titre permanent ou non permanent et la loi fixe une base de rémunération et une égalité de droits avec l'ensemble des salariés en termes de congés payés et de sécurité sociale. La formation professionnelle est proposée mais non imposée. La même loi impose la signature d'un contrat de placement entre l'assistante maternelle et son employeur, pour chaque enfant accueilli. Celui-ci doit préciser le rôle de la famille d'accueil et celui du service de placement familial à l'égard de l'enfant placé et de sa famille. La professionnalisation de la famille d'accueil est lancée.

La loi n° 92-642 du 12 juillet 1992 marque l'obligation pour les assistantes maternelles de suivre une formation : « Dans le délai de trois ans suivant son premier contrat de travail consécutif à son agrément pour l'accueil de mineurs à titre permanent, toute assistante maternelle relevant de la présente section doit suivre une formation d'une durée minimale de cent vingt heures » (art. L 773-17). Si cette loi a le mérite de faire émerger l'idée que l'accueil et l'éducation d'un enfant n'est pas chose innée, nous ne pouvons que constater que cent vingt heures de formation paraissent bien insuffisantes au regard des problématiques que soulèvent l'accueil familial d'un enfant confié par la protection de l'enfance.

Près de trente ans après la première loi de 1977 reconnaissant le métier, l'assistante maternelle, devient assistante familiale par la loi n°2005-706 du 27 Juin 2005 et entre ainsi dans la sphère professionnelle des travailleurs sociaux, au moins du point de vue des textes législatifs. Cette loi sépare pour la première fois le statut d'assistante maternelle agréée qui accueille de façon non permanente à son domicile des enfants durant la journée et celui d'assistant familial qui accueille de façon permanente des enfants qui lui sont confiés par l'ASE. En différenciant pour la première fois les deux métiers sous deux appellations différentes, le législateur a souhaité mettre en avant le fait que l'assistant familial n'est plus seulement chargé d'accueillir un enfant en l'absence de ses parents mais bel et bien, de s'inscrire dans l'idéologie de la loi du 2 Janvier 2002 qui vise à placer l'enfant au cœur d'un système dont sa famille est partie prenante à part entière et dont l'assistant familial est un professionnel dont « l'activité s'insère dans un dispositif de protection de l'enfance » (art.7 de la loi du 27 Juin 2005).

Dans cet esprit, le législateur crée pour la première fois, par un décret du 30 Décembre 2005, un Diplôme reconnaissant le métier d'assistant familial. Ce décret prévoit une obligation de formation (300 heures contre 120 heures auparavant) dont une partie doit être suivie avant l'accueil du premier enfant. La formation est composée d'un stage de 60 heures préparatoire à l'accueil de l'enfant, puis d'une formation de 240 heures à effectuer dans les trois ans qui suivent le premier contrat de travail. La formation vise la professionnalisation des assistants familiaux qui peut déboucher sur le Diplôme d'Etat d'Assistant Familial (DEAF) qui est reconnu comme le premier niveau d'un diplôme du travail social (niveau V). Notons cependant que l'obtention du DEAF n'est pas un prérequis à l'obtention de l'agrément par le Conseil Départemental et donc, au droit d'exercer le métier d'assistant familial.

Selon l'arrêté du 14 Mars 2006, le rôle de l'assistant familial se décline en quatre axes qui consistent à :

- ❖ assurer [la] permanence relationnelle, [l'] attention, [les] soins et [la] responsabilité éducative au quotidien de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune majeur selon ses besoins ;
- ❖ favoriser l'intégration de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune majeur dans la famille d'accueil en fonction de son âge et de ses besoins, de veiller à ce qu'il y trouve sa place ;

- ❖ aider l'enfant, l'adolescent ou le jeune majeur à grandir, à trouver ou retrouver un équilibre et à aller vers l'autonomie ;
- ❖ accompagner l'enfant, l'adolescent ou le jeune majeur dans ses relations avec sa propre famille.

Il est précisé dans l'arrêté que les deux derniers axes sont à assurer en collaboration « avec les autres membres de l'équipe technique pluridisciplinaire du service d'accueil familial permanent (travailleur social référent, psychologue, psychiatre, chef de service...) et les autres membres de la famille d'accueil ».

Ainsi, de nos jours, selon l'article L 421-2 du Code d'Action Sociale et des Familles, « l'assistant familial est la personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs et des jeunes majeurs de moins de vingt et un ans à son domicile ». Il ou elle « constitue, avec l'ensemble des personnes résidant à son domicile, une famille d'accueil ». Le nombre d'agrément maximum autorisé par famille est de trois sauf dérogation particulière accordée par le président du Conseil Départemental.

D'un point de vue économique, l'accueil familial est un mode de placement intéressant car il a un coût moins élevé que l'hébergement collectif. Ainsi, en 2013 (DREESb, 2015), les dépenses brutes de l'accueil familial s'élèvent à 1,9 milliard d'euros ce qui représente 34 % des dépenses brutes de placement et 26 % des dépenses brutes dédiées à l'Aide Sociale à l'Enfance. Nous constatons donc que l'accueil familial, bien que majoritairement utilisé comme mesure de placement, représente un coût inférieur à celui de l'établissement ce qui en fait un mode de placement privilégié par les départements qui affichent une volonté de maintenir et de développer davantage encore ce mode d'accueil.

Aujourd'hui, légalement, « l'assistant familial est un travailleur social qui exerce une profession définie et réglementée d'accueil permanent à son domicile et dans sa famille de mineurs ou de jeunes majeurs de dix-huit à vingt et un ans » (décret du 14 mars 2006). Cependant, derrière cette définition du métier, se cache autant de profils différents d'assistants familiaux et de familles d'accueil qui trouvent naissance dans la personnalité de chaque professionnel et dans l'intimité de chaque famille.

3.2. Les familles d'accueil de l'an 2000

L'accueil familial, de par sa spécificité, liant la sphère personnelle à la sphère professionnelle est un contexte de vie riche pour l'enfant accueilli mais peut aussi être source de nombreuses difficultés notamment psychoaffectives tant pour l'enfant, ses parents que pour la famille d'accueil elle-même. Afin de comprendre ce mode de vie particulier pour les enfants, il nous semble intéressant de comprendre le fonctionnement de ces familles qui font le choix d'accueillir en leur sein un enfant qui leur est étranger.

3.2.1. Caractéristiques des familles d'accueil

Faute de données claires et précises sur la typologie des assistants familiaux au niveau national, il apparaît difficile de dresser un « portrait-type » de ces professionnels si tant est que cela soit possible, tant l'hétérogénéité semble être la règle en fonction notamment de l'âge et du lieu de vie de l'assistant familial. Pourtant, au moins une caractéristique semble dominer le métier d'assistant familial depuis la nuit des temps : il s'agit d'un métier quasi exclusivement exercé par des femmes. Cela s'explique par le fait que jusqu'à récemment, l'éducation des enfants relevait traditionnellement et quasi exclusivement du domaine féminin. Pour autant, il semble que l'évolution des mentalités sur ce sujet et la volonté de professionnaliser le métier commence à attirer de plus en plus d'hommes. Une enquête menée par Olivier et Weil en 2009 dans les régions Centre et Ile de France recense 51 candidats (pour 381 candidates) au Diplôme d'Etat d'assistant familial alors qu'il n'y en avait aucun en 2008. Ces hommes étaient alors uniquement des conjoints d'assistantes familiales en reconversion professionnelle. De fait, outre une volonté d'exercer le métier, l'agrément du conjoint peut trouver sa motivation dans le fait de permettre le maintien de l'accueil durant une absence momentanée de la personne détentrice de l'agrément. En effet, même si c'est bien la famille qui accueille un enfant confié par l'ASE, seul(e) l'assistant(e) familial(e) est agréé(e) et rémunéré(e) ce qui signifie que les autres membres de la famille (conjoint, enfants y compris majeurs) ne peuvent accueillir l'enfant pendant une absence de la personne agréée (sauf mention contraire prévue par le contrat d'accueil) ce qui a pour conséquence que pendant toute absence, même temporaire de cette personne (maladie, décès d'un proche, hospitalisation), l'enfant doit être confié à une autre famille ou à un établissement. Alors se pose la question délicate du positionnement du conjoint à qui l'on demande de s'investir sans pour autant avoir de légitimité. Caroline Helfter (2011) souligne que « jouer un rôle de père sans en avoir la légitimité est une position difficile à tenir, en particulier lorsqu'il s'agit d'exercer son autorité » (Helfter, 2011, p.41). De ce fait, beaucoup de conjoints ou d'enfants

majeurs demandent un agrément pour assurer la continuité du placement et obtenir un statut officiel auprès de l'enfant accueilli car comme le souligne un rapport réalisé par l'Igas (Inspection générale des Affaires Sociales) en 2013 (Paul & Verrier, 2013), la place du conjoint « *reste floue* » malgré le fait qu'il « contribue à l'équilibre familial et ce faisant il contribue à l'équilibre du placement familial, voire, à son bon déroulement » (p.4).

Par ailleurs, le placement familial a, pendant de nombreux siècles, été exclusivement réalisé en milieu rural ce qui explique le fait que ce sont principalement les femmes d'agriculteurs qui s'occupaient des enfants de l'aide sociale. Cela permettait d'une part de compléter le revenu familial et d'autre part, d'apporter une main d'œuvre gratuite pour aider le mari aux travaux de la ferme dès que l'enfant était en âge de travailler. Cependant, le fait de résider en milieu rural et d'être issu du milieu agricole, ne constitue plus à l'heure actuelle un motif naturel d'agrément, et nous voyons apparaître dans certains départements, de nouveaux publics exerçant ce métier. Ainsi, une enquête de l'IGAS réalisée en 2013 et basée sur l'étude de plusieurs dossiers d'enfants confiés à des familles d'accueil dans cinq départements français souligne que le département de Seine Saint Denis « présente des caractéristiques très particulières : les assistants familiaux, désormais quasiment tous originaires du Maghreb, de première ou de seconde génération, ont souvent pratiqué une autre profession antérieurement (et rarement le métier d'assistant maternel), sont devenus assistants familiaux lorsque leurs propres enfants ont quitté leur domicile, ont eu connaissance de ce métier essentiellement par le bouche à oreilles » (Paul & Verrier, 2013, p.94).

Nous voyons donc apparaître une différence dans les caractéristiques et les motivations des familles d'accueil en fonction des générations et des départements même si quelques traits communs semblent cependant exister comme l'âge moyen d'exercice du métier. En effet, l'enquête de l'IGAS fait ressortir que la pyramide des âges des assistants familiaux est « *inquiétante* » puisque dans certains départements comme l'Indre et Loire, 55% des assistants familiaux sont âgés de plus de 50 ans (Paul S. & Verrier, 2013). En 2015, ils sont plus de 57% à être âgés de plus de 55 ans dans les Pyrénées Atlantiques (ONED, 2015) ce qui laisse non seulement entrevoir des difficultés d'accueil pour les années à venir mais aussi des conditions de vie pour l'enfant et la famille d'accueil qui témoignent d'un risque élevé de conflits entre les générations dû à un écart d'âge important entre l'enfant accueilli et les parents d'accueil.

Par ailleurs, malgré une volonté de professionnaliser le métier d'assistant familial, le constat dix ans après la création du diplôme d'état est assez mitigé puisque selon une enquête de l'ONED datant de 2015, seulement 16% de l'effectif global des assistants familiaux sont diplômés avec des disparités importantes selon les départements. Ainsi, deux départements enregistrent un taux de diplômés supérieurs à 40% tandis que vingt-et-un départements ont moins de 10% d'assistants familiaux diplômés. Ces pourcentages peu élevés nous incitent à penser que pour la majorité des assistants familiaux, le diplôme ne constitue pas pour leur métier au moins, un gage de qualité et de professionnalisme. Nous estimons que ce positionnement est le résultat de plusieurs décennies de pratique du « métier » sans proposition, ni obligation de formation, et qu'il est sous-entendu que la pratique familiale suffit pour la pratique professionnelle. En cela, le positionnement des assistants familiaux fait écho à celui d'autres professionnels exerçant à domicile comme les assistantes maternelles agréées à la journée ou les professionnels de l'aide à domicile qui interviennent au domicile des particuliers. Le point commun entre toutes ces professions étant le fait de prendre soin d'une personne dans le lieu clos et privé du domicile où les notions de professionnalité⁷, semblent difficiles à entrer. Cependant, malgré ces freins, les assistants familiaux diplômés précisent que « le diplôme leur donne plus d'assurance, de confiance en eux, de légitimité, qu'il leur permet de prendre la parole et faire des demandes » (ONED, 2015, p.26). Les auteurs concluent en soulignant que le diplôme apparaît comme un critère de légitimité de la profession permettant ainsi aux assistants familiaux d'espérer pouvoir se hisser au même statut reconnu que les autres travailleurs sociaux.

Pour autant, même si l'assistant familial est, dans les textes au moins, devenu un professionnel à part entière, il n'en reste pas moins que son métier est « un métier pas comme les autres : sans horaires, sans vacances, sans week-ends, ni dimanches » (David, 2004, p.289). Les familles d'accueil ne sont ni les parents des enfants qu'elles accueillent, ni leur éducatrice ou leur thérapeute car comme le souligne Myriam David, elles n'en ont ni la formation, ni le statut. Leur rôle est de remplir auprès des enfants accueillis les principales fonctions éducatives que les parents ne sont pas en mesure d'accomplir, autrement dit, elles doivent jouer un rôle de « *suppléance familiale* » et non pas de « *substitution parentale* ».

⁷ Par « professionnalité » nous entendons ici « l'ensemble des compétences caractérisant les membres d'un groupe professionnel. Dans le cadre des métiers de la relation, la professionnalité prend la forme de leur capacité à mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, formels ou implicites, pratiques ou théoriques, pour répondre aux exigences liées à des situations de travail » (Demailly L. Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et des activités professionnelles relationnelles. Lille : PU du Septentrion, 2008, p. 80-81).

3.2.2. « Un métier pas comme les autres » (David, 1989, p.279)

D'une place de substitution des parents, la famille d'accueil a désormais une place de « suppléante familiale » au sens donné par Durning c'est-à-dire une « suppléance » qui se « réfère simultanément à une absence même partielle de la famille, et à un supplément apporté par l'organisation éducative qui ne vient pas recouvrir strictement le manque » (Durning, 1995, p. 227). Autrement dit, la famille d'accueil n'est pas seule référente du jeune qu'elle accueille mais exerce bien une mission de suppléance parentale en collaboration avec les autres professionnels qui gravitent autour du jeune (éducateurs spécialisés, psychiatres, psychologues). Les familles d'accueil doivent adopter « un rôle parental pour l'enfant, mais aussi devenir des parents thérapeutiques, dans le but de modifier le sentiment fondamental de l'enfant vis-à-vis de lui-même et des autres » (Schofield & Beek, 2011). L'assistant familial, doit donc adopter une posture parentale suffisamment bienveillante pour donner une chance à l'enfant confié de « développer (ou retrouver) des capacités de résilience » (Richard, 2009, p.209). Pourtant, toute l'ambiguïté de l'accueil familial en France réside il nous semble dans ce rôle parental dévolue aux familles d'accueil, qui semble simple en théorie mais qui se complique en pratique. En effet, la professionnalisation du métier impose une prise de recul de l'assistant familial alors qu'il est très difficile, voire impossible, d'assumer une fonction parentale sans être investi sur le plan affectif. Dans d'autres pays européens comme en Belgique par exemple, les familles d'accueil sont bénévoles et sont uniquement remboursées des frais générés par l'accueil. Il nous semble que la France, en choisissant de salarier et de professionnaliser les familles d'accueil entraîne une complexité, non pas dans la définition des rôles de chacun des protagonistes auprès de l'enfant confié, mais bel et bien dans la capacité à respecter ces rôles car apparaît rapidement toute la complexité à se positionner entre un métier qui se professionnalise en ne prenant en compte que l'assistant familial, et la réalité d'une famille qui accueille au quotidien, « en son sein », des enfants en difficultés.

Par ailleurs, si les assistants familiaux endossent la responsabilité des « actes usuels » concernant l'éducation quotidienne de l'enfant, ils « ne sont pas toujours associés au temps de rencontres institutionnels (comme les réunions visant à faire le point sur la situation de l'enfant entre les différents acteurs qui interviennent au sein d'une même situation, ou encore lors des audiences ou des rendez-vous administratifs visant à reproduire l'accueil de l'enfant) » (Capelier, 2014, p.14). Ce constat était encore d'actualité en 2013 puisque selon Piraud-Rouet « l'intégration des assistantes familiales dans les équipes laisse encore à désirer. Celles-ci demeurant souvent tenues à l'écart des réunions de synthèse » ce qui génère chez

elles un sentiment de frustration et d'isolement qui rend plus difficile encore la prise de distance et le professionnalisme demandés par les professionnels de l'ASE. Ambiguïté qui s'accroît encore dans la mesure où certains dispositifs s'attachent à brouiller les limites entre vie personnelle et vie professionnelle. En effet, si l'enfant confié à une famille d'accueil devient « adoptable » au cours du placement, la première personne à qui l'adoption est proposée, est la famille d'accueil. N'y a-t-il pas une contradiction entre ce qui est exigé des familles d'accueil, c'est-à-dire, être professionnelles et ne pas considérer l'enfant comme le sien et le fait de demander à la même famille de considérer la possibilité d'une adoption de cet enfant à qui elle n'est pas sensée s'être attachée comme un parent ? Or, en cas de refus de cette dernière, l'enfant et la famille doivent continuer à vivre avec le poids du refus d'adopter. L'enfant peut se sentir doublement rejeté et se considérer uniquement comme une source de revenu tandis que la famille d'accueil se retrouve à devoir justifier son refus pour avoir considéré sa fonction d'assistante familiale, avant tout, comme un métier, ce qui lui est demandé au départ. Cela met en lumière tout le paradoxe du métier d'assistant familial et la difficulté d'exercer une profession qui n'est que rarement reconnue comme telle par tous les protagonistes concernés.

En outre, il semble que la population des enfants confiés change ces dernières années avec de plus en plus d'enfants rencontrant des troubles multiples du comportement et de la personnalité. En effet, les actions éducatives de prévention, visant à aider les parents à assurer au mieux leur rôle auprès de leurs enfants, ont pour conséquence un placement plus tardif des enfants et par conséquent, une multiplicité des problématiques chez l'enfant confié et des difficultés d'accueil et d'éducation grandissantes pour les familles d'accueil. Déjà en 1999, Ruhaud soulignait que « lorsque la séparation devient nécessaire, souvent après un long travail visant à l'éviter, il s'agit de situations très difficiles, de familles à problèmes multiples, d'enfants ayant souffert de négligences graves, de carences relationnelles, de mauvais traitements voire d'abus sexuels. La difficulté de leur éducation heurte les illusions de l'assistante maternelle. Elle peut déstabiliser son équilibre personnel et familial, envahir sa vie quotidienne, provoquer déception et insatisfaction » (Ruhaud, 1999, p.30). Dans les faits, « l'assistante familiale va devoir cheminer de l'enfant accueilli imaginaire à l'enfant accueilli réel » (Nouvel, 2008, p.41) ; c'est ce que Myriam David a nommé la phase de « l'après-idylle » c'est-à-dire que la famille d'accueil et notamment l'assistante familiale peut se trouver ébranlée, déstabilisée dans son rôle de « mère » face à un enfant qui ne correspond pas à ses attentes ou du moins, à ses représentations ; face à un étranger qui peut ne pas accepter

l'affection qu'elle souhaite lui offrir ou au contraire qui accapare toute son attention et son temps au détriment de ses propres enfants. Ainsi, même si une formation obligatoire de 300 heures existe pour exercer ce métier (durée la plus courte pour un diplôme du travail social de niveau 5), nous pouvons nous demander si elle est suffisante au regard des difficultés quotidiennes que rencontrent les assistants familiaux face à l'accueil de jeunes aux problématiques de plus en plus variées.

Enfin et surtout, être assistant familial n'est pas un métier comme un autre car il nécessite d'être présent et disponible pour l'enfant confié à tout moment du jour ou de la nuit, durant les week-ends, voire même durant les vacances car si les assistants familiaux ont droit à cinq semaines de congés par an, en pratique, rares sont ceux qui profitent réellement de ces congés car cela signifie pour beaucoup d'accepter la culpabilité de confier l'enfant à une autre famille d'accueil. Les enfants confiés sont donc présents dans les moments les plus intimes de la vie familiale (fêtes de famille, vacances, décès d'un proche), partageant avec la famille d'accueil les joies et les peines du quotidien, apparaissant sur les photos au mur de la maison et s'inscrivant dans l'histoire de la famille d'accueil. L'assistant familial doit donc s'occuper d'un enfant qui n'est pas le sien mais en lui apportant tous les soins physiques et psychologiques dont celui-ci peut avoir besoin. Il apparaît donc un décalage entre les attentes du métier tel qu'il est défini par le législateur et les difficultés que peuvent rencontrer l'assistante familiale et au-delà, la famille d'accueil toute entière car « même si tout métier mobilise l'identité personnelle du sujet, ce constat est d'autant plus vrai chez les assistants familiaux pour au moins deux raisons : la spécificité du métier (accueillir chez soi 24 heures sur 24 un enfant en souffrance séparé de ses parents) qui fait particulièrement appel à des émotions et sentiments relatifs à la sphère de l'expérience et de l'histoire personnelle ; et l'absence ou la faiblesse de l'identité professionnelle » (Euillet, 2010, p.79). Les frontières entre sphère privée et sphère professionnelle, loin d'être parfaitement séparées, s'entrelacent quotidiennement car « c'est un métier qui sollicite l'assistante familiale à la frontière d'un dedans et d'un dehors, de l'intime et du professionnel » (Nouvel, 2008, p.39) et qui en cela, en fait un métier unique et différent de tous les autres.

Conclusion :

Malgré les efforts législatifs des quarante dernières années, il apparaît qu'empreinte d'une histoire vieille de deux millénaires, il faudra dans les faits, beaucoup plus que des lois, pour modifier les pratiques de l'accueil familial et faire reconnaître le métier d'assistante familiale comme un métier à part entière.

En effet, nous constatons que malgré le dernier décret de 2005 reconnaissant pour la première fois le statut d'assistant familial comme un métier du travail social, le constat, dix ans après, n'est pas encore optimal et dans les faits, beaucoup d'assistants familiaux ne sont pas considérés comme des membres d'une équipe pluridisciplinaire à part entière. Et pour cause... L'assistant familial n'est pas un travailleur social comme un autre puisqu'il est le seul à partager sa maison et sa famille au quotidien avec un ou plusieurs enfants confiés par l'ASE ou une association déléguée, durant une durée qui peut aller de quelques jours à plusieurs années. Ces enfants, plus connus sous la terminologie d'« enfants placés » qui a longtemps prévalu, ont chacun, une histoire singulière, douloureuse qui démarre parfois dès la vie intra utérine.

4. Portrait actuel des enfants confiés à des familles d'accueil

En France, si les prémices de l'Aide Sociale à l'Enfance remontent à l'Antiquité, il reste toujours très difficile de nos jours, d'obtenir des données claires et précises sur les caractéristiques des jeunes qui sont ou ont été confiés à l'ASE. La création de l'ONED (Observatoire National de l'Enfance en Danger) par la loi du 2 janvier 2004, relative à l'accueil et à la protection de l'enfance prévoit de centraliser les informations recueillies sur ce public et sur les différents modes de prise en charge. Pourtant, malgré une nette amélioration, nous avons constaté un manque de données claires et précises sur les caractéristiques des jeunes pris en charge par la protection de l'enfance et davantage encore sur la spécificité de ceux qui sont accueillis par des services d'accueils familiaux. En cela, nous rejoignons les conclusions d'un rapport de l'Inspection Générale des Affaires sociales (IGAS) datant de 2013 qui souligne la faiblesse des informations disponibles sur l'accueil familial, osant poser la question d'un « désintérêt social » (Paul & Verrier, 2013). Il apparaît donc difficile de « dresser » un portrait des jeunes qui sont confiés à des familles d'accueil et c'est pourquoi, dans cette première partie, nous nous intéressons aux données globales caractérisant les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance sans distinction, le plus souvent, entre le placement en établissement ou en famille d'accueil.

4.1. Caractéristiques personnelles des enfants confiés aux services de l'ASE

Les enfants confiés à l'ASE en 2013 (DREESa, 2015) ont douze ans en moyenne ; 14% ont moins de six ans, 21% sont âgés de six à dix ans, 52% ont entre onze et dix-sept ans et 13 % sont majeurs. Derrière ces chiffres actuels, nous constatons une évolution des pratiques depuis trente ans puisque d'après une analyse sociologique réalisée par Giraud en 2008 dans le département de l'Ain et basée sur l'étude de 700 dossiers d'enfants confiés à l'ASE nous constatons que l'âge moyen du premier placement a considérablement reculé passant de 4,4 ans avant 1975 à 7,6 ans au cours de la période 85-97. Ainsi, les sujets de l'échantillon placés durant leur petite enfance (0-4 ans) avant 1984 constituent près de 55 % alors qu'ils ne sont plus que 22 % en 1984 et après. Dumaret et Ruffin (1999), dans leur étude basée sur le bilan socio scolaire de 407 enfants confiés à des familles d'accueil, affinent ces données en se concentrant sur la spécificité de l'accueil familial et constatent là aussi, une augmentation de l'âge moyen du placement passant de 3,5 ans en 1987 à 6,8 ans en 1996. Elles concluent que « le poids des admissions à un âge précoce tend à se réduire » avant d'ajouter qu'« en 1987,

75% des enfants placés avaient moins de 4,5 ans ; en 1996 il faut monter jusque 9,5 ans pour atteindre cette même proportion » (p.54). Ces pourcentages démontrent une volonté des pouvoirs publics de privilégier le lien entre l'enfant et sa famille d'origine en commençant le plus souvent par une mesure d'accompagnement en milieu ouvert. Pour preuve, en 2012, 153 000 actions éducatives en milieu ouvert étaient en cours ; ce chiffre étant en augmentation quasi constante depuis 2008 (DREES, 2013). La volonté de tenter le maintien de l'enfant dans sa famille d'origine le plus longtemps possible a pour conséquence le recul de l'âge du premier placement quand celui-ci devient inéluctable.

Par ailleurs, nous constatons que près de 68% des enfants de moins de onze ans sont confiés à une famille d'accueil contre 27% à des établissements. La famille d'accueil semble donc être le mode de prise en charge privilégié pour les enfants de moins de dix ans ce qui corrobore une étude de 2010 (ONED, 2012) qui montre que l'âge moyen des enfants confiés à une famille d'accueil est de huit ans et demi contre douze ans pour un établissement.

Concernant le sexe de l'enfant, il apparaît, d'après une enquête de la DREES datant de 2015(a), que les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles et représentent 56 % des enfants confiés à l'ASE en 2013. Ils sont plus souvent confiés que les filles à tous les âges de la vie avec neuf points d'écart de la naissance à quatre ans (54% de garçons contre 46% de filles), écart qui ne cesse de se creuser pour atteindre un maximum de quatorze points entre seize et dix-sept ans (57% de garçons contre 43% de filles). Nous constatons que ce pourcentage est en augmentation continue puisque les garçons représentaient 55% des enfants confiés en 2012 (DREES, 2013), 54% en 2009 (DREES, 2010, p.8) et 53% en 2005 (DREES, 2005, p.11). Même s'il est encore trop tôt pour parler de réelle inversion de la courbe, cet élément semble être un phénomène nouveau car les rares données que nous avons avant les années 2000, tendent plutôt à montrer une majorité de filles confiées à la protection de l'enfance, et ce durant de nombreuses décennies. D'après Giraud (2008), dans le département de l'Ain, « les femmes sont surreprésentées avant 1983 mais surtout dans le sous-ensemble plus récent (62% en 1984 et après contre 54% en 1983 et avant) » (Giraud, 2008, p.3). C'est également ce que fait ressortir une étude de 2010 basée sur les conséquences du placement durant l'enfance « les femmes sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses que les hommes [...] à avoir été placées » (Paugam, Zoyem & Touahria-Gaillard, 2010, p.43). A notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur le lien entre le sexe de l'enfant et les raisons du placement mais nous trouverions intéressant de nous intéresser aux raisons qui fondent, à un moment ou un autre de l'histoire de la société française, une représentation

supérieure des filles ou des garçons parmi les enfants confiés à l'ASE. Par ailleurs, alors que les garçons sont plus nombreux à l'heure actuelle à être confiés aux services de l'ASE, nous constatons qu'en ce qui concerne la spécificité de l'accueil familial, une étude de 2010 basée sur la santé des jeunes confiés à la protection de l'enfance (CREAI Rhône-Alpes, ORS Rhône-Alpes, IREPS Rhône-Alpes, 2012) fait ressortir que sur 129 jeunes de moins de dix-huit ans confiés à des familles d'accueil, le pourcentage de filles confiées à des familles d'accueil est plus important que celui des garçons, notamment après l'âge de dix ans (environ 20% de filles contre 7% de garçons). A l'inverse, les garçons sont plus nombreux à être accueillis en établissement tous âges confondus. Là aussi, nous n'avons trouvé aucune étude expliquant ces choix malgré les résultats de certaines études qui tendent à montrer que les garçons ont davantage de troubles du comportement que les filles (Marcotte et al. 2001, Harris, Blum et Resnick, 1991), davantage de conduites addictives à l'exception du tabac qui est sensiblement consommé de la même façon chez les deux sexes (INSERM, 2014), davantage de conduites délinquantes (entre 2006 et 2011, 17% des filles contre 83% des garçons avaient été mis en cause par la police et la gendarmerie) (ONDRP, 2012) et il nous semble donc important de savoir si le sexe de l'enfant intervient à un moment, même de façon inconsciente, dans les choix de placement qui fondent une décision plutôt qu'une autre.

L'étude de 2010 sur la santé des jeunes confiés à la protection de l'enfance (CREAI Rhône-Alpes, ORS Rhône-Alpes, IREPS Rhône-Alpes, 2012), apporte des éléments intéressants sur la santé des enfants et nous ne pouvons là encore, que regretter le manque de recherches sur le sujet qui pourraient permettre des comparaisons. Nous trouvons intéressant de préciser que parmi les 129 jeunes de l'échantillon confiés à des familles d'accueil, 25% auraient souffert d'hypotrophie à la naissance c'est-à-dire, auraient eu un poids inférieur au 10^{ème} percentile des courbes de référence par rapport à l'âge gestationnel. L'hypotrophie moyenne en France touche 3 à 5% des nouveau-nés ce qui marque une surreprésentation de ce phénomène chez les enfants confiés à une famille d'accueil et qui peut s'expliquer par une surreprésentation des enfants nés prématurément (avant 37 semaines) qui s'élève à 20% des enfants de l'échantillon. Or des recherches (Marret et Marpeau, 2000) ont montré que les naissances prématurées peuvent entraîner des risques de handicaps physiques, psychologiques, sensoriels, des troubles du comportement ou encore des troubles de l'attention et des apprentissages scolaires qui sont des caractéristiques majoritairement présentes chez les enfants confiés à l'ASE.

Il ressort en effet de la même, étude une surconsommation de médicaments à visée neuropsychiatrique chez les jeunes confiés à une famille d'accueil. Ainsi, 2,3% des enfants confiés à une famille d'accueil ont un traitement sous « antidépresseurs » (contre 0,2% des enfants de la population générale en Haute-Savoie) et autant sont sous « neuroleptiques » (contre 0,3% des enfants de Haute-Savoie). Les auteurs de l'étude soulignent que « ce pourcentage très élevé peut s'expliquer par les états d'agitation aiguë, les comportements agressifs et les troubles des conduites très fréquents chez ces enfants placés » (INSERM, 2014, p.31). Selon cette étude, ils seraient 43,2% à souffrir de troubles du comportement divers (colères, impulsivité, violences, énurésie, angoisses, dépression). Cela corrobore les témoignages des professionnels que nous avons rencontrés au cours d'un travail de recherche mené en 2012⁸ et qui notaient une évolution du profil psychologique des jeunes confiés à l'ASE. Ainsi, ils seraient de plus en plus nombreux à souffrir de troubles du comportement graves, voire même de troubles de la personnalité :

« Au niveau des troubles, on est passé, vraiment d'une évolution du trouble du comportement qui était très marquée, c'est-à-dire que dans la protection de l'enfance, c'était beaucoup de gamins en carences éducatives, affectives, qui posaient des actes par rapport à la société ou par rapport à eux-mêmes, mais on était avec des gamins qui présentaient des troubles du comportement et de la conduite, conduite asociale et autre. Tandis que maintenant, on est vraiment en présence de gamins qui ont des troubles graves de la personnalité ». Et d'ajouter, « au moment de la demande d'admission, on a 20-25% de gamins qui, soit sont hospitalisés, soit bénéficient d'un traitement neuroleptique, soit bénéficient d'un suivi thérapeutique par un médecin psychiatre ». (Directeur adjoint d'un service d'accueil familial).

Par conséquent, pour résumer cette partie, nous pouvons dire que si l'âge moyen des enfants confiés à l'ASE est de douze ans, les plus jeunes sont davantage confiés à une famille d'accueil tandis que les adolescents sont plus souvent hébergés en établissement. Par ailleurs, si les garçons sont davantage présents parmi les enfants confiés à l'ASE, les filles sont-elles davantage confiées à une famille d'accueil notamment après l'âge de dix ans. Enfin, il apparaît une surconsommation de médicaments à visée neuropsychiatriques chez ces enfants qui souffrent davantage que les autres de troubles du comportement et de la personnalité ; ces troubles pouvant trouver leur origine dans les carences éducatives et affectives de la petite enfance.

⁸ Mémoire de Recherche réalisé dans le cadre d'un Master Sciences de l'éducation dont le sujet portait sur le décrochage scolaire des enfants confiés à l'ASE.

4.2. Des parents en souffrance dans un contexte familial fragilisé par la précarité

Une étude réalisée par Potin en 2007 sur le parcours d'enfants confiés à l'ASE du Finistère met en avant le fait que « 13,2% de ces enfants sont orphelins soit de père (7%), soit de mère (3.6%), soit de père et de mère (2.6%) » (p.42). L'auteur souligne que ces proportions sont près de cinq fois supérieures aux taux nationaux (2.9%) puisqu'en comparaison avec la population générale, les orphelins de père représentent 2,1% des moins de vingt-et-un ans, ceux orphelins de mère représentent 0,6% et ils sont 0,2% à être orphelins de père et de mère. Ces données étaient déjà présentes dans l'étude sur le bilan socio scolaire de 407 enfants confiés à des familles d'accueil réalisée par Dumaret et Ruffin (1999) qui soulignaient que, d'après leur échantillon, 5% des enfants confiés n'ont plus leur mère suite au décès de celle-ci et que cela concerne 6% des pères. Cependant, si la surreprésentation d'enfants orphelins parmi les enfants confiés à la protection de l'enfance en France est indéniable, il ressort de la même étude que « 85% des enfants ont une mère vivante, présente ou non dans l'entourage de l'enfant, et 62% un père » (Dumaret & Ruffin, 1999, p.12). Par conséquent, il apparaît bien, contrairement à une idée longtemps répandue, que les enfants confiés à une famille d'accueil ne sont pas majoritairement orphelins et ont des parents, certes défaillants, mais vivants. C'est donc en majorité le contexte problématique vécu par l'enfant dans sa famille qui amène une séparation avec les parents et non pas, l'absence physique de ces derniers.

« Les raisons les plus fréquentes ayant nécessité une séparation de l'enfant et de sa famille sont l'existence de carences éducatives importantes, de difficultés psychiques des parents, de conflits familiaux, d'alcoolisme ou de toxicomanie chez l'un et/ou l'autre des parents, ou encore de maltraitance (abus sexuels, sévices corporels...) » (Naves & Cathala, 2000, p.27).

L'étude de Dumaret et Ruffin (1999, p.13) illustre ces propos puisque d'après leur échantillon, 24% des enfants sont concernés par des problèmes de santé physique chez leur mère et 15% chez leur père, 42% ont une mère ayant des problèmes de santé mentale d'ordre psychiatrique auxquels s'ajoutent des problèmes d'ordre psychologique (34%) et 38% des enfants sont concernés par « *la pathologie sociale* » (délinquance, toxicomanie, incarcération) de la mère et/ou du père (36%). Ces différentes problématiques sont largement représentées parmi les motifs ayant nécessité le placement de l'enfant. Ainsi, par ordre d'importance décroissant, nous retrouvons les troubles de la relation à l'enfant (50%), les carences éducatives graves (47%), les troubles mentaux des parents (43%).

Outre ces problématiques parentales d'ordre médical et social, il ressort des différentes recherches que la précarité financière, souvent liée à des difficultés sociales, constitue un facteur de risque important pouvant fréquemment être à l'origine des décisions de retrait de l'enfant à sa famille. En effet, d'après un rapport rédigé en 2000, par Naves et Cathala, sur les 114 situations étudiées aucune famille d'enfants confiés à l'ASE ne dispose de ressources supérieures à 1500 euros par mois ; la majorité des familles vit principalement de prestations sociales (allocations familiales, RMI). Les parents des jeunes confiés à l'ASE sont donc majoritairement issus des classes moyennes et défavorisées de la population ce qui était déjà le cas en 1990 puisque Corbillon, Assailly et Duyme (1990) concluaient que « les très légères augmentations des CSP-cadres moyens et supérieurs restent malgré tout, marginales par rapport au statut principal de la clientèle ASE qui est toujours la classe ouvrière ». En outre, ces parents ont en général un niveau scolaire relativement faible comme le souligne une enquête de 2004 sur les jeunes placés par la PJJ : « on note [...] un faible niveau d'études des parents » (Choquet, Hassler, Morin, 2004, p.165) ce qui peut expliquer une insertion professionnelle moindre et donc une précarité financière et sociale. Les décennies passant, la situation ne semble guère changer puisqu'en 2010, Dominique Versini (Défenseur des enfants) précise que sur les 143 800 enfants confiés à l'ASE en 2009, une majorité l'a été en raison de difficultés sociales qui conjuguées à des difficultés économiques peuvent inciter les services sociaux à proposer une décision de placement car ils estiment que ces familles auront des difficultés à assurer l'éducation et le bien-être de leurs enfants. Cependant, si la précarité financière et sociale constitue pour Dumaret et Ruffin (1999), un facteur de risque de placement (30% des situations étudiées), elle n'est en aucun cas une raison suffisante puisque les auteurs précisent que parmi les enfants de leur échantillon, 52% sont concernés par au moins deux facteurs de risque et 20% par au moins trois facteurs de risque. Ainsi, outre les facteurs de risque précités, il ressort de leur enquête que « la maltraitance (27%), l'incapacité à assurer les soins vitaux (défauts de soins) sans mention de carences graves (24%) et le désintérêt des parents (17%) » (Dumaret & Ruffin, 1999, p.8) sont autant de motifs entraînant le placement de l'enfant. Ces données sont corroborées dans le rapport de Naves et Cathala (2000), qui précisent qu'aucune décision de placement n'a été prise du seul fait de la pauvreté des familles. Les facteurs ayant conduit à la séparation de l'enfant avec ses parents sont donc multiples et plusieurs causes sont souvent présentes sur un même placement.

Si la précarité économique seule n'est pas à l'origine des mesures de placement, elle est un facteur de risque aggravant qui va souvent de pair avec une précarité sociale et une fragilité du tissu relationnel (ruptures affectives avec la famille, les amis, les voisins). Selon Giraud (2008), parmi les causes ayant nécessité le placement, « la pauvreté matérielle combinée avec l'absence ou l'incapacité de soutien de la parentèle constitue un critère essentiel : les sujets qui évoquent la misère familiale représentent respectivement 60% de l'échantillon » (p.3). L'isolement social et relationnel dus à un éloignement géographique et/ou à des ruptures de vie ayant entraîné le morcellement des liens familiaux touche de façon encore plus importante les familles monoparentales et recomposées pouvant alors accentuer les difficultés qu'elles rencontrent au point qu'elles se retrouvent dans l'incapacité d'assumer de façon autonome les fonctions inhérentes à la parentalité. Selon une étude sur le parcours d'enfants placés dans le Finistère (2007), huit familles d'enfants confiés à la protection de l'enfance sur dix sont des familles monoparentales ou recomposées alors qu'elles ne sont que trois sur dix dans la population générale. De même, plus de 80% des enfants placés sont issus de familles séparées. L'auteur ajoute que « la forme traditionnelle de la famille, c'est-à-dire couple parental et enfant(s), existe quasiment peu chez les parents ayant au moins un enfant placé ». Ces constats rejoignent les résultats du rapport de Naves et Cathala (2000) qui soulignent qu'au moment du placement, la majorité des enfants habite avec leur mère dont 45% vivent seule sans conjoint au domicile, 23% vivent avec le père de l'enfant et 14% vivent avec quelqu'un d'autre que le père de l'enfant. De même, il semble que le nombre d'enfants par famille soit plus élevé que dans le reste de la population puisque près de 38% des enfants appartiennent à des familles de trois enfants ou plus. Potin a fait le même constat en 2007 en soulignant que 34,9% des enfants de l'échantillon ont trois frères et sœurs ou plus ce qui corrobore également les données d'un rapport réalisé par Frechon (2009), qui affirme que les jeunes placés sont majoritairement « issus de familles nombreuses, séparées et recomposées. 43% ont au moins un demi-frère ou sœur, 5 % seulement sont des enfants uniques ».

Par conséquent, si nous pouvons dire que les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance sont majoritairement issus de familles monoparentales, recomposées et/ou de familles nombreuses, il apparaît dans le rapport de Naves et Cathala (2000), un manque de soutien affectif au sein de la famille. En effet, les carences éducatives et les conflits familiaux arrivent respectivement au premier et au troisième rang des causes de placement. Frechon (2009), ajoute que 13 % des jeunes pris en charge par la protection de l'enfance ont un père ou une mère qui a lui-même vécu des situations difficiles dans son enfance (maltraitance ou

placement). Le fait d'avoir été placé durant son enfance semble alors représenter un facteur de risque puisque Dumaret et Ruffin (1999) soulignent également que sur les 407 enfants confiés à des familles d'accueils, « un peu plus d'un tiers des enfants (36%) ont une mère qui elle-même a été placée dans l'enfance. Un enfant sur cinq a son père qui a été placé » (p.13) ce qui peut amener à s'interroger sur les facteurs de risque de reproduction sociale dans le placement.

Par conséquent, les enfants confiés à l'ASE sont majoritairement issus de familles en précarité financière et sociale où l'instabilité relationnelle et affective est fréquente ce qui peut générer chez l'enfant d'importants troubles du comportement et de la personnalité « qui sont la conséquence de troubles du développement de leur pensée, eux-mêmes conséquence de mauvaises conditions de vie et d'interactions durant leur prime enfance ou plus tard » (Gibello, 2007, p.18). Les troubles de la personnalité trouvent leur origine dans les carences affectives et éducatives de la petite enfance. En effet, comme nous le verrons plus loin dans ce travail⁹, les « nourritures affectives » (Cyrulnik, 1993) qui ont été apportées ou non au jeune enfant ont d'importantes conséquences sur le développement mental futur de l'enfant, de l'adolescent, puis de l'adulte.

4.3. Grandir dans une famille qui n'est pas la sienne

Fin 2013, 75% des enfants confiés à l'ASE l'étaient suite à une mesure judiciaire c'est-à-dire une mesure par laquelle le danger pour l'enfant a été avéré et par laquelle, le retrait de l'enfant et son placement en famille d'accueil ou en établissement sont imposés aux parents. Dès lors, l'enfant se trouve confié aux services de l'ASE ce qui va entraîner pour lui une succession de situations nouvelles faisant émerger des sentiments ambivalents.

En premier lieu, le placement judiciaire signifie obligatoirement que l'enfant s'est trouvé en danger suffisamment important au sein de sa famille pour que la justice, suite à de nombreux signalements, prennent la douloureuse décision de séparer l'enfant de ses parents. L'enfant qui est séparé de sa famille pour des raisons judiciaires souffre le plus souvent de carences éducatives qui trouvent leur origine dans ce qu'il y a de plus intime pour un enfant, c'est-à-dire, dans sa relation avec ses parents. D'un contexte familial difficile avec des parents défaillants mais néanmoins un contexte familial, l'enfant est accueilli par une nouvelle famille

⁹ Cf. 3.1, *Le sentiment d'être aimé*, p.393.

qui n'est pas la sienne, qui n'a pas vocation à le devenir mais qui va partager au quotidien ses jours et ses nuits, ses joies et ses peines, ses doutes, ses peurs, ses colères et ce, durant un temps indéterminé. Ces étrangers deviennent sa famille d'accueil et il est alors fréquent que l'enfant se sente perdu dans cette nouvelle vie qui s'offre à lui. Ses repères sont modifiés ; il quitte ses parents et se retrouve souvent séparé de ses frères et sœurs, il change de quartiers, parfois de ville ou de département, il change d'école, de copains et ce, tout en essayant d'intégrer qu'il n'est coupable de rien, que la séparation est ordonnée « pour son bien » et qu'il doit, dans la mesure du possible, essayer de continuer à vivre « normalement ». Mais la normalité pour un enfant, n'est-ce pas de vivre auprès de ses parents ? Même si l'enfant peut ressentir un certain soulagement à quitter son mode de vie avec ses parents, il n'en reste pas moins un être tourmenté entre les sentiments qu'il porte à ses parents et ceux qui apparaissent au quotidien avec les nouveaux membres de la famille d'accueil. Dès lors, l'enfant peut se trouver au cœur d'un dilemme qui génère angoisse et culpabilité ; il s'agit du « conflit de loyauté » (Ancelin Schutzenberger & Devroede, 2003 ; David, 2004 ; De Becker, 2011 ; Nouvel & Dessons, 2009) c'est-à-dire que peut naître au plus profond de lui un sentiment de culpabilité de se sentir parfois soulagé de ne plus être en danger auprès d'étrangers, de se sentir bien et protégé dans cette nouvelle famille tandis que ses parents, qu'il aime toujours ne sont pas en mesure de lui donner la sécurité, et parfois l'affection, dont il a besoin pour se développer sereinement. Selon De Becker (2011), « le conflit de loyauté peut se définir comme un conflit intrapsychique dont l'origine est liée à l'impossibilité de choisir entre deux solutions possibles, choix qui engage le niveau des affects envers des personnes fondamentales en termes d'attachement » (De Becker, 2011, p.4). L'enfant confié, attaché à ses parents, peut se sentir en conflit avec lui-même s'il commence à éprouver des sentiments affectifs pour des adultes étrangers à sa famille, parfois détestés de ses parents mais avec qui il vit quotidiennement et envers qui, il peut développer, malgré lui, des sentiments d'affection. Boszormenyi-Nagy et Spark (1973), précise d'ailleurs que « l'enfant, par la filiation, éprouve d'emblée envers ses parents un devoir éthique de loyauté, dont il tâchera de s'acquitter » (cités par De Becker, 2011, p.4). Cela implique que quoi que le parent ait pu faire vivre à l'enfant, le devoir de filiation est tellement ancré en chaque individu par une société qui en fait un devoir moral mais aussi légal, que l'enfant confié lui reste loyal ce qui complique les possibles sentiments qu'il ressent envers sa famille d'accueil.

Cependant, si le placement en famille d'accueil bouleverse la vie de l'enfant dans ce qu'il a de plus intime, il entraîne également chez lui un sentiment de stigmatisation qui résulte non seulement du sentiment d'anormalité de vivre dans une famille qui n'est pas la sienne mais aussi de la longue et douloureuse histoire qui pèse sur l'accueil familial et en premier lieu sur les enfants recueillis.

La loi du 05 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance place l'enfant au cœur du dispositif de prise en charge en précisant que « l'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins et le respect de ses droits doivent guider toute décision le concernant » (article L.112-4 du CASF). Cependant, dans un système où tout semble fait pour s'occuper d'eux sans distinction apparente avec les autres enfants qui vivent au sein de leur famille, les enfants pris en charge par l'ASE se sentent souvent stigmatisés et correspondent à la définition donnée par Erwing Goffman (1975) des personnes socialement stigmatisées : « un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmate, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions » (p.15). Ainsi, selon Goffman, l'individu « stigmatisé » est celui qui porte un attribut qui le disqualifie lors de ses interactions avec autrui (Nizet & Rigaux, 2005). Le stigmate peut être d'origine physique (sexe, handicap) ou lié à un contexte de vie (religion, conditions de vie). Goffman parle alors d'« *individus discrédités* » pour les attributs visibles, et d'« *individus discréditables* » pour les attributs cachés.

Les enfants confiés à l'Assistance Publique ont, durant des décennies, soufferts de stigmates visuels (collier scellé au coup de l'enfant dès l'admission avec une médaille à l'effigie de Saint Vincent de Paul, numéro de matricule, vêtements identiques à tous les enfants et de moindre qualité) qui leur ont été imposés par l'Institution et qui les renvoyaient sans cesse à leur condition d'enfant placé. Ainsi, de nombreux auteurs comme Pierre Verdier (2004) ou Myriam Davidont dénoncé cette stigmatisation : « Dans sa nouvelle école, dans son nouveau village, on le reconnaît aisément à son collier portant son numéro matricule, à sa capeline bleu marine et son tablier à carreaux qui paraissent toujours trop longs ou trop courts » (David, 2004, p.26). Quelques années plus tard, Françoise Peille écrira : « ils étaient déjà stigmatisés par leur vestimentaire. Avec cape bleue et pantalons de grosse serge, aussi bien en janvier qu'au mois d'août, de gros godillots à lacets à l'intérieur desquels gisaient des chaussettes hautes, ils portaient des tabliers à carreaux, bleus pour les garçons, rouges pour les filles.

Certains avaient un collier avec leur numéro d'immatriculation. [...] Cela contribuait, dans le regard que nous portions sur eux, à leur exclusion du « monde des enfants » (Peille, 2005, p.23). Nombreux sont les auteurs de romans qui se sont inspirés de ces histoires tragiques d'enfants, voire de leur propre histoire (Jean Genet) pour raconter la stigmatisation dont ces enfants sont victimes. Ainsi, Zola (1888) écrit au sujet d'Angélique, une petite fille de l'Assistance Publique : « elle le sentait toujours à son cou, ce collier de bête domestique, qu'on marque pour la reconnaître : il lui restait dans la chair, elle étouffait » (2003, p.191). Si le collier sera supprimé par la suite, notons que l'immatriculation des enfants est restée en vigueur jusqu'en 1984. Jean Genet qui a été un enfant de l'Assistance a beaucoup écrit sur sa condition d'enfant placé et sur la stigmatisation dont il a souffert : « Etre un enfant de l'Assistance Publique, ce que c'était, personne ne pourra vous le dire. [...] Nous étions à part. Quand ils parlaient de nous, les gens ne disaient pas du tout « les pupilles », ils disaient « les culs-de-Paris » (White, 1993, p.19).

Ces stigmates qui pèsent sur l'enfant placé sont dus à une longue tradition de signes distinctifs obligatoires véhiculés consciemment ou inconsciemment par l'Assistance Publique puis par l'Aide Sociale à l'Enfance. Si de nos jours, ces stigmates visuels ont disparu (le trousseau a été supprimé par une circulaire ministérielle de 1974), il n'en reste pas moins d'autres stigmates moins visibles mais toujours présents. Ainsi, un enfant confié à l'ASE dispose à l'inverse de tous les autres mineurs de sa propre carte vitale en tant qu'assuré social et non pas en tant qu'ayant droit comme les enfants vivant auprès de leurs parents. A la suite de la mise en place de la carte vitale dans les années 2000, tous les enfants de l'ASE se sont vus immédiatement identifiables par les professionnels de santé par le simple fait que le logiciel de l'époque n'avait pas prévu de date de naissance possible après l'an 2000. Par conséquent, un enfant né en 2001 et confié à l'ASE se voyait affublé de l'année de naissance « 1901 » sur sa carte vitale ce qui le rendait immédiatement identifiable comme « enfant placé ». De même, pour des raisons de sécurité et de responsabilité, les enfants confiés à des familles d'accueil sont au quotidien confrontés à leur situation d'« enfant de l'ASE ». Par exemple, pour pouvoir dormir chez un ami ou effectuer une sortie scolaire, il faut passer par le circuit des autorisations qui peut être plus ou moins long selon qui doit signer l'autorisation. C'est ce que nous a confirmé le directeur-adjoint d'un service d'accueil familial rencontré en 2012¹⁰ :

¹⁰ Ce professionnel a été rencontré dans le cadre d'un mémoire de Master que nous avons réalisé sur le thème du décrochage scolaire des enfants pris en charge par l'ASE.

« Un gamin qui doit partir en voyage en Angleterre, allez-y pour avoir les signatures dans les temps ! Ça veut dire que ce gamin-là on le stigmatise, ça veut dire que n'importe quel gamin va revenir le lendemain ou le surlendemain avec son autorisation et que nous, trois mois après, on aura toujours pas l'autorisation ! Et c'est tous ces phénomènes-là qui sont vraiment très négatifs et néfastes ! » (Anton, 2012, p.76).

Si la famille d'accueil veut organiser une sortie en dehors du département (ce qui peut arriver fréquemment lorsque la famille vit à proximité d'un autre département) il lui faut également une autorisation écrite. Or, il faut avoir à l'esprit que certains services de placements ne se situent pas dans la même ville ou le même département que la famille d'accueil de l'enfant (tout comme les parents d'ailleurs qui restent souvent détenteurs de l'autorité parentale) et que ces « trajets » s'effectuent souvent par la poste ce qui allonge encore le temps pour obtenir le dit papier signé. Toutes ces démarches, certes obligatoires et indépendantes de la volonté des personnes qui accompagnent l'enfant font que ce dernier se retrouve constamment en « situation particulière » ; il est ainsi le dernier à avoir l'autorisation signée à l'école, le dernier à pouvoir dire s'il peut ou pas passer la nuit chez un ami, le seul qui ne peut au pied levé être raccompagné en voiture par le parent d'un camarade de sport par exemple ; en fait, celui qui se retrouve en permanence et malgré lui, ramené à sa situation d'enfant à part. Nous avons trouvé le même discours chez la directrice-adjointe d'une Maison d'Enfants à Caractère Social rencontrée en 2012 qui faisait le constat de la stigmatisation de ces enfants de la part de la société toute entière :

« Le jeune qui est placé en foyer est stigmatisé, hein dans le milieu scolaire ! Il est stigmatisé par tout le monde ! Tout le monde ! Même presque ici, c'est : « oh il a fait d'autres foyers », bon voilà ! Bon ça c'est vrai, je le regrette mais c'est comme ça, c'est vrai ! » (Anton, 2012, p.75).

Cette stigmatisation résulte en grande partie de l'histoire qui entoure le placement de ces enfants. En effet, même si de nos jours, la plupart des signes visuels ont disparu, les enfants confiés à l'ASE restent encore dans l'inconscient collectif, des enfants à part qui soulèvent des questions et des représentations de la part de leurs pairs mais surtout, de la part des adultes qui les entourent. Selon Cyrulnik, dès lors qu'une personne connaît le motif du placement d'un enfant (ex : violences physiques, viol), l'attitude à l'égard de l'enfant change : « Le charme est rompu. Et quand vous reverrez l'enfant, c'est à ses origines violentes que d'abord vous penserez. Vous le stigmatiserez peut-être, sans le vouloir. Le simple fait de le voir évoquera une représentation de viol et le sentiment, ainsi provoqué, fera naître en vous une émotion qui vous échappera » (Cyrulnik, 2004, p.22).

Par conséquent, les enfants confiés à l'ASE sont passés de la catégorie des individus « discrédités » à celle des individus « discréditables » (Goffman, 1975). L'un des moyens de contrôle qu'ont ses enfants concernant l'attribut stigmatisant de leur histoire personnelle est bien souvent de ne pas parler de leur situation donnant ainsi l'impression de vivre « normalement », au sein de sa famille d'origine, comme tous les autres enfants.

Pourtant, il est difficile pour l'enfant de ne pas se sentir différent et d'arriver à garder des repères stables quand il est séparé de ses parents et amené à changer de lieux de vie parfois à plusieurs reprises, en seulement quelques mois ou quelques années. En effet, si le placement arrive en dernière solution pour protéger l'enfant de ses parents, il est rarement une fin en soi et nombreux sont les jeunes confiés qui multiplient les lieux de vie pour diverses raisons : placement d'urgence avec un temps limité, aller-retour chez les parents, limite d'âge atteinte dans l'établissement, mésentente avec la famille d'accueil, maladie, déménagement ou départ en retraite de la famille d'accueil. Ainsi, Dumaret et Ruffin (1999) qui se sont intéressés au parcours socio scolaire de 407 enfants confiés à des familles d'accueil, soulignent que 25% des enfants confiés avant l'âge de deux ans à une famille d'accueil et 50% des enfants confiés avant l'âge de sept ans, ont déjà connu un autre lieu de placement. Ces données sont corroborées par une étude de Potin (2007) sur le parcours d'enfants pris en charge par l'ASE du Finistère. Tous modes de placements confondus, il apparaît que 62,8% des jeunes placés ont connu de deux à quatre lieux et plus de placement. L'étude précise que cinq enfants sur six qui ont connu de quatre à dix-huit lieux de placement sont âgés de plus de douze ans et parmi eux, sept sur dix sont âgés de plus de seize ans ce qui montre que plus l'enfant est âgé, plus la probabilité d'être accueilli dans plusieurs lieux différents est importante (Dumaret et Ruffin, 1999). Or, la multiplicité des lieux de vie va entraîner chez l'enfant une perte de repères et un sentiment d'insécurité. Selon Potin (2009), « le déplacement est vécu comme insécurisant et le sentiment de sécurité se reconstruit à mesure que l'environnement physique, social et humain devient familier » (Potin, 2009, p.6). Par conséquent, le risque encouru par un enfant déplacé (Potin, 2009), c'est-à-dire, un enfant qui connaît de multiples lieux d'accueils sans retour au domicile familial, est celui d'avoir peur de créer un lien d'attachement avec une nouvelle famille d'accueil au risque de voir ces liens fragilisés par une nouvelle rupture. L'enfant investit donc le placement *a minima* dans l'attente perpétuelle d'un nouveau déplacement. Selon Abels-Eber (2000), la multiplicité des placements peut engendrer des angoisses de perte d'objet c'est-à-dire, une angoisse d'être abandonné suite à une ou plusieurs séparations traumatisantes et un sentiment de solitude qui poursuit ces jeunes

de nombreuses années, bien au-delà du temps du placement. Jablonka (2006) précise que « l'abandon provoque dans la vie de l'enfant, un drame que redouble parfois la rupture avec les parents nourriciers » (p.101). Les placements et déplacements d'enfants fréquents conduisent à une rupture successive des liens affectifs tissés avec les adultes chargés de prendre soin de l'enfant et à un sentiment de solitude toujours présent.

Conclusion :

Si peu de statistiques existent sur le profil des enfants confiés de nos jours à des familles d'accueil, il ressort des différentes recherches, des similarités qui permettent de dégager des caractéristiques communes à ces enfants. Ainsi, nous constatons que les garçons semblent légèrement plus nombreux que les filles à être placés et qu'actuellement, l'âge moyen des enfants confiés est d'environ douze ans. Le mode de placement privilégié pour les enfants de moins de douze ans est l'accueil familial tandis que les adolescents sont davantage orientés vers l'accueil collectif en établissement. Par ailleurs, l'âge du premier placement tend à reculer ce qui démontre une volonté de maintenir l'enfant dans sa famille le plus possible. Du coup, les enfants qui sont retirés à leurs parents le sont tardivement au regard des carences dont ils ont pu être victimes et développent souvent, de ce fait, des troubles du comportement et de la personnalité qui sont en nette augmentation ces dernières années parmi les enfants confiés. Les problématiques familiales qui conduisent au retrait de l'enfant sont multiples et diverses et nous constatons une surreprésentation du nombre de familles en situation de précarité et dont le tissu familial est fragilisé. Ainsi, les familles monoparentales, recomposées et nombreuses sont majoritaires au regard des caractéristiques des enfants confiés. Plusieurs causes peuvent donc mener au placement de l'enfant dans une famille d'accueil et la multiplicité des difficultés vécues par l'enfant accentue ses difficultés d'intégration au sein d'une famille inconnue jusqu'alors. Peu à peu, l'enfant peut développer envers cette famille d'accueil, des sentiments affectifs qui le bouleversent car dans le même temps, il peut ressentir un sentiment de trahison vis-à-vis de ses parents. Le conflit de loyauté que connaissent de nombreux enfants confiés à une famille d'accueil peut fragiliser l'enfant qui se sent déchiré entre deux familles. Dès lors qu'il y a placement, l'enfant risque d'intégrer au plus profond de lui un sentiment de honte vis-à-vis de sa situation, sentiment hérité d'un lointain passé de stigmates et de préjugés qui restent encore bien vivaces de nos jours.

Conclusion du Chapitre 1 :

La prise en charge des enfants dont les parents ne peuvent assurer l'éducation s'est lentement organisée au fur et à mesure des siècles. De l'enfant ignoré, voire rejeté du début de l'ère chrétienne, la société française est arrivée en deux millénaires à un dispositif où l'enfant se retrouve désormais au cœur du système de prise en charge par la protection de l'enfance. Des moyens importants sont désormais mis au service des enfants confiés pour tenter d'une part, d'éviter au maximum le retrait de l'enfant de sa famille et d'autre part, de garantir la meilleure prise en charge possible lorsque le placement devient inévitable. La famille d'accueil et les éducateurs chargés d'accompagner l'enfant dans son évolution physique et psychologique, pendant le temps de prise en charge par la protection de l'enfance, ont chacun des fonctions et des rôles différents mais ont pour objectif commun de tenter d'apaiser les difficultés éprouvées par les jeunes du fait de la séparation avec leurs parents.

La famille d'accueil est alors chargée d'élever quotidiennement l'enfant confié en l'aidant à surmonter les multiples difficultés liées au placement qui vont de l'acclimatation au nouveau lieu de vie, en passant par le sentiment de stigmatisation, sans oublier le conflit de loyauté qui peut naître de l'affect ressenti envers les membres de la famille d'accueil. En effet, si les progrès législatifs et sociétaux sont indéniables en ce qui concerne la prise en charge des enfants, il apparaît encore aujourd'hui des difficultés dans le positionnement réciproque exigé d'une part aux familles d'accueil et d'autre part, aux enfants confiés. Comme toute relation humaine, la relation qui se crée entre la famille d'accueil et l'enfant confié est une relation unique car il y a autant de relations différentes que d'accueils différents. Chaque famille d'accueil a en effet sa spécificité qui trouve son origine dans sa construction familiale et dans les choix qui la mènent à devenir accueillante. L'enfant confié est lui aussi unique, avec ses propres caractéristiques personnelles et familiales. Pour que l'accueil fonctionne, il faut donc que chacun des protagonistes parviennent à accepter l'autre tel qu'il est avec son histoire personnelle et familiale. La mission de suppléance familiale attribuée à la famille d'accueil devrait s'arrêter là mais dans les faits, il arrive parfois que celle-ci s'accompagne d'une affection profonde réciproque entre l'enfant accueilli et la famille accueillante. En effet, au regard de la spécificité de l'accueil familial qui entremêle la sphère privée et la sphère professionnelle de façon quotidienne, il semble difficile d'entretenir une relation éducative sans affect ce qui plonge les familles d'accueil et les enfants confiés dans un conflit de loyauté, vis-à-vis de l'employeur pour les unes et vis-à-vis des parents pour les autres.

Chapitre 2 : Du Décrochage à l'Accrochage Scolaire : Un Détour Incontournable Par Les Concepts

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix de nous intéresser aux enfants confiés à une famille d'accueil qui se sont distingués de leurs pairs par leur persévérance et leur réussite scolaires. En effet, si le décrochage scolaire est une réalité, il n'est cependant pas une fatalité et certains facteurs de protection permettent de le prévenir, voire de favoriser l'accrochage scolaire des jeunes. Avant de nous focaliser sur l'étude du ou des facteur(s) de protection de l'accrochage scolaire en jeu dans l'accueil familial, nous souhaitons définir les principaux concepts relatifs à notre domaine de recherche.

1. Le décrochage scolaire : Un processus long et complexe

La notion de « décrochage scolaire » est difficile à définir et à délimiter tant sa réalité est floue et complexe. Certains chercheurs évitent d'ailleurs de parler de décrochage et utilisent les termes de « démobilisation » (Glasman, 2004 ; Guigue, 1998), « désengagement scolaire » (Ballion, 2000), « désaffiliation » (Tanon, 2000), « décrocheurs passifs/actifs » (drop in/drop out) (Langevin, 1994). En effet, il est difficile de repérer précisément les caractéristiques du décrochage scolaire car, comme le soulignent Glasman et Oeuvarard (2004 ; cité par Pain, 2012) « les élèves déscolarisés ne sont que la partie la plus visible de l'iceberg des démobilisés de l'école, les autres étant des décrocheurs de l'école ». Glasman et Oeuvarard (2004) sous-entendent donc qu'il existe des « *décrocheurs de l'intérieur* » qui ne sont pas comptabilisés dans les chiffres officiels de l'éducation nationale. Certains vont même jusqu'à affirmer qu'il n'y a pas de différences sociologiques fondamentales entre ceux qui s'absentent et ceux qui, "démobilisés", décrochent sur place (GREF Bretagne, 2010).

Les québécois, pionniers dans la recherche sur ce phénomène, considèrent un élève en situation de décrochage dès lors qu'il quitte définitivement le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (obtention du diplôme de la cinquième secondaire à 17 ans). Une distinction est faite entre le décrochage (interruption temporaire des études) et l'abandon scolaire qui est considéré comme définitif après cinq années de décrochage (Potvin & Pinard, 2012).

En Belgique, un rapport sur le décrochage (Canivet et al., 2007) propose deux définitions du décrochage. Celui-ci est considéré comme un « processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire »

(Leclercq & Lambillotte ; 1996) mais aussi comme la conséquence de la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » (Favresse & Piette, 2004).

Au niveau européen, c'est la notion d'« abandon scolaire précoce » qui domine. Sont considérés comme décrocheurs les « adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines qui précède le sondage » (Blaya, 2010, p.24). L'objectif européen est, d'ici 2020, de « réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % » (stratégie « Europe 2020 »). En effet, la moyenne européenne se situe autour de 13,5% avec d'énormes disparités entre les pays. Ainsi, l'Italie et la Roumanie ont un taux autour de 17,5 %, l'Espagne ou le Portugal ont des taux supérieurs à 20 % tandis que Malte enregistre un taux record de plus de 30 %.

A l'inverse, les pays d'Europe du Nord et d'Europe centrale ont des taux beaucoup plus faibles qui s'échelonnent entre 4,5 et 6,5% pour la Slovénie, la Slovaquie, la République tchèque, la Pologne et la Lituanie (Thibert, 2013). Les Pays-Bas (9,1%), le Luxembourg (6,2%) et la Bulgarie (12,8%) ont enregistré d'importantes diminutions du taux de décrochage depuis ces dix dernières années. D'après les mêmes critères de calcul européen, la France enregistrerait un taux moyen de 11,6% en 2012 soit un taux qui la situe en-dessous de la moyenne européenne mais au-dessus de l'objectif fixé pour 2020. Des efforts importants restent donc à faire pour permettre une diminution du taux de décrochage scolaire.

En France, près de 140000 jeunes¹¹ quittent chaque année le système scolaire sans aucun diplôme (Peillon, 2012). Si le taux de décrochage diminue depuis trente ans, cette baisse ralentit depuis 1995 (Bernard, 2011). Selon le ministère de l'éducation nationale, « un décrocheur est un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur »¹². Il est alors intéressant de s'arrêter un instant sur le terme « prématurément », utilisé dans la définition française. En France, il existe une distinction entre les jeunes âgés de moins de seize ans qui, s'ils quittent le système scolaire, sont en infraction quant à l'obligation scolaire et les jeunes de plus de seize ans qui ne sont plus contraints à fréquenter l'école. De ce fait, devons-nous en déduire que le Ministère de l'éducation nationale considère comme seuls décrocheurs, les

¹¹ Les derniers chiffres de 2016 font état de 96000 décrocheurs par an.

¹² Ministère de l'éducation nationale, disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> (page consultée le 15/12/2012)

jeunes de moins de seize ans ? Cette distinction n'est pas aussi tranchée car le système éducatif français a obligation d'une part, de scolariser un jeune de plus de seize ans qui désire poursuivre ses études, mais aussi, un jeune de plus de seize ans qui n'a pas obtenu de diplôme qualifiant au cours de sa scolarité obligatoire. Des instructions de 2009 insistent d'ailleurs sur la mise en place de mesures de repérage et de prévention (Bulletin officiel, 2009) du décrochage scolaire notamment pour les seize, dix-huit ans¹³.

Dès lors, nous voyons apparaître l'ambiguïté autour de la notion de « décrochage » ; faut-il prendre en compte uniquement les jeunes qui ont quitté le système scolaire avant l'âge de seize ans ? Ceux qui l'ont quitté sans diplôme ? Ceux qui n'ont pas quitté le système scolaire mais qui ont décroché tout en restant scolarisés ? Pour Glasman (2000), la distinction la plus pertinente se situe entre ceux pour qui le savoir fait sens et ceux pour qui il ne fait pas sens, ceux qui se s'arrêtent « au milieu du gué » (Boudesseul, 213, p.7). Par conséquent, en s'appuyant sur cette approche, nous considérons que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus (Blaya, 2003 ; Boudesseul, 2013) plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution (Guigue, 1998). Thin parle d'un « casier scolaire » pour les jeunes en situation de décrochage dont les difficultés d'adaptation se cumulent dès la maternelle et ce, de façon croissante jusqu'au collège. Certains chercheurs comme Glasman (2003) montrent en outre, que c'est à partir de quatorze, quinze ans, et de façon croissante jusqu'à seize ans qu'intervient le décrochage. En effet, nombreux sont les chercheurs qui ont montré que certains élèves sont en situation de décrochage malgré une présence scolaire plus ou moins assidue. En effet, si certains jeunes poursuivent leur scolarité en la parsemant d'absences justifiées ou non (rappelons qu'en France, un élève est considéré comme absentéiste au-delà de quatre demi-journées d'absences non justifiées dans le mois), d'autres au contraire, sont présents tous les jours en classe mais n'accrochent pas ou plus aux enseignements proposés. Se mettent alors en place des attitudes de retrait, d'isolement, ou au contraire, d'agitation, de perturbation de la classe, entraînant des exclusions plus ou moins fréquentes et durables, voire, dans certains cas, des attitudes de délinquance et/ou de violence.

13 Le plan en faveur de la jeunesse : dossier de presse [en ligne]. Disponible sur <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/le-plan-en-faveur-de-la-jeunesse> (consulté le 30/12/2011)

2. De la persévérance scolaire à la réussite scolaire : Quelle place pour l'accrochage scolaire ?

Afin d'être rigoureux dans notre travail de recherche, il nous semble indispensable de clarifier les concepts que nous allons utiliser dans les parties à venir. En effet, souvent ambiguës du fait de la polysémie de ces notions, nous allons tenter de définir les concepts de réussite scolaire, de persévérance scolaire et d'accrochage scolaire.

2.1. La réussite scolaire : Entre subjectivité et objectivité

Selon Perrenoud (1998), « la réussite scolaire est une appréciation globale et institutionnelle des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné du cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule légitime dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification » (p.37). La définition de Perrenoud, bien que pertinente nous paraît partiel dans la mesure où elle ne prend pas en compte l'obtention d'un diplôme comme déterminant de la réussite scolaire. Ainsi, nous retiendrons plutôt comme définition du concept de réussite scolaire celle rédigée par Baby (1992) pour le CRIRES et qui se réfère à « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail » (CRIRES, 1992, p.2). Dans la même idée, Bouchard et St-Amant (1996) définissent la réussite scolaire comme « l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation Nationale. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail » (p.4). Les auteurs sous-entendent donc que la réussite scolaire dépend de la persévérance scolaire de l'élève et rejoignent en cela le point de vue d'autres chercheurs comme Roy (2005). Notre travail de recherche s'inscrit dans cette vision de la réussite scolaire, dont la persévérance est un déterminant fondamental.

2.2. La persévérance scolaire : Un facteur déterminant de la réussite

Le concept de persévérance scolaire a été introduit au Québec dès le milieu des années 1950 (Groupe d'experts franco-québécois sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, 2013). Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), la persévérance scolaire apparaît comme étant « le fait, pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études » (p. 980). Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire de Saguenay Lac-Saint-Jean (CRÉPAS, 2016) ajoute la notion de diplomation à la définition de la persévérance puisque selon lui, la persévérance se définit comme étant « la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) ». La persévérance scolaire recouvre donc à la fois, le fait de s'inscrire de manière continue dans un cheminement scolaire mais également le fait de viser comme finalité de ce cheminement, l'obtention d'un diplôme. En cela, la frontière entre la réussite scolaire et la persévérance scolaire est mince mais néanmoins délimitée par le fait que la réussite scolaire est le résultat du processus de persévérance scolaire engagé par l'élève depuis les premières années de scolarisation. La définition de la persévérance scolaire proposée en France, par l'académie de Versailles (2014), est pertinente et complémentaire aux deux premières car elle ajoute à la notion de poursuite d'études, celle d'« efforts constants déployés par les élèves ainsi que par les équipes pédagogiques pour favoriser l'apprentissage au quotidien » en vue d'obtenir un premier diplôme. Le triptyque, poursuite d'études, efforts constants et objectif d'obtention d'un diplôme constituent donc les principaux déterminants de la persévérance scolaire, telle que nous l'entendons dans notre travail de recherche.

2.3. De la persévérance à l'accrochage scolaire

Le terme d'*accrochage scolaire* a fait son apparition depuis quelques années dans le monde de l'éducation et de la recherche notamment pour expliquer les facteurs qui protègent, des élèves à risque, du décrochage scolaire. Les dispositifs qui permettent le raccrochage scolaire suite à une période de décrochage, sont en pleine expansion et les définitions concernant le raccrochage commencent à abonder. Ainsi, selon le CREPAS (Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire, 2016) au Québec, le raccrochage se définirait comme la « réinscription d'un individu (abandonnant, décrocheur) à un programme d'études après une

période d'absence plus ou moins longue »¹⁴. Le raccrochage scolaire implique donc automatiquement une période de décrochage en amont.

Or, si le raccrochage scolaire semble assez simple à définir, le concept d'accrochage scolaire, c'est-à-dire le phénomène qui permet à un élève de s'accrocher à l'école malgré des facteurs de risque de décrochage, paraît beaucoup plus difficile à cerner. Denecheau (2013) propose la définition suivante :

« L'accrochage scolaire peut se rapprocher du terme de diplômation. Si le deuxième correspond aux diplômés décrochés et aux détails qui s'en rapportent (cela prend en compte le nombre et le type de ces diplômés), le premier correspond à l'acquisition par un individu d'au moins un diplôme. L'accrochage scolaire est ainsi une simple inversion du concept du décrochage : son étude ne peut pas se restreindre à la diplômation, l'accrochage est le résultat d'un parcours constitué de multiples processus complexes qui contribuent à cette diplômation » (Denecheau, 2013, p.99).

De ce fait, à l'instar du décrochage scolaire qui est le résultat d'un long processus de risques multifactoriels qui trouve son origine dès les prémices de la scolarité, l'accrochage scolaire se construit également sur plusieurs années grâce à la combinaison de multiples facteurs de protection. L'accrochage scolaire est le résultat d'un processus complexe dont la persévérance scolaire est un déterminant. Il est rendu possible grâce à la combinaison de plusieurs facteurs de protection intrinsèques et extrinsèques propres à chaque enfant, dont la finalité est la réussite scolaire, qui se caractérise *a minima* par l'obtention d'un diplôme et *in fine* par l'insertion professionnelle.

¹⁴ CREPAS. (2016). Repéré à http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions.

Conclusion du chapitre 2 :

En conclusion de cette partie nous pouvons dire que le décrochage scolaire n'est pas un état mais un long processus, résultat de facteurs cumulatifs liés au contexte personnel, familial, scolaire et environnemental des élèves. Il commence souvent dès la petite enfance, s'étend sur plusieurs années et trouve son apogée vers l'âge de quinze ou seize ans ce qui correspond, en France, à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire.

Pour lutter contre le décrochage scolaire, certains chercheurs se sont en premier lieu attachés à repérer les facteurs de risque pouvant déclencher et/ou accentuer le processus de décrochage d'un élève. Désormais identifiés, le monde de la recherche s'intéresse à présent aux facteurs de protection du décrochage scolaire pouvant contribuer au processus d'accrochage scolaire. La persévérance scolaire est donc un déterminant de l'accrochage scolaire dont la finalité est la réussite scolaire de l'élève qui se traduit en premier lieu par l'obtention d'un diplôme puis se conclut par l'insertion professionnelle de l'individu.

Dans notre recherche, nous avons souhaité nous intéresser aux facteurs de protection qui favorisent l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil. Le processus d'accrochage scolaire trouve son origine dès les premières années de vie de l'enfant, dans le rapport qu'il entretient avec son contexte scolaire. Concernant les enfants confiés à une famille d'accueil, ce contexte, est souvent mis à mal par la présence de multiples facteurs de risque qui ne peuvent être compensés que par la présence de facteurs de protection dans l'environnement de l'enfant.

Partant de ce constat, nous pensons qu'il est pertinent de nous intéresser, en premier lieu, au parcours scolaire des enfants confiés aux services de protection de l'enfance avant de nous focaliser dans un second temps sur le parcours scolaire de ceux qui sont parvenus à s'accrocher à l'école.

Chapitre 3 : La scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil : Du décrochage scolaire à l'accrochage scolaire des jeunes

Si les études uniquement consacrées à la scolarité des enfants confiés à l'ASE sont rares, celles consacrées à la scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil en France étaient, pour ainsi dire, quasi inexistantes jusqu'à récemment. Or, depuis quelques années, quelques chercheurs comme Denecheau (2013), Dumaret et Ruffin (1999), Fanello et Rousseau (2013) ou encore Sellenet (1999) se sont intéressés à la spécificité de ces enfants ce qui montre un intérêt grandissant pour cette question. Il est par ailleurs, assez fréquent de trouver, quelques paragraphes traitant de la scolarité de ces enfants, à l'intérieur d'études portant sur la santé ou le devenir des enfants confiés à quelques services de protection de l'enfance.

Ces données, bien qu'ayant pour mérite d'exister et de donner une tendance générale dans la représentation de la scolarité des enfants confiés à l'ASE et plus précisément, de ceux confiés à des familles d'accueil, ne peuvent néanmoins être considérées comme des sources représentatives de la scolarité de ces jeunes à un niveau national. En effet, la plupart des études citées s'établissent à partir de cohortes d'enfants, parfois scolarisés il y a une vingtaine d'années. Or, depuis le début des années 2000, et malgré quelques tentatives de recueils de données concernant la scolarité de ces enfants, nous ne pouvons toujours pas à ce jour, obtenir un bilan recensant de façon fiable au niveau national, l'état des lieux des parcours scolaires des jeunes confiés à la protection de l'enfance. De ce fait, afin de réaliser une partie sur la scolarité des enfants confiés à des familles d'accueil de façon à pouvoir par la suite, repérer les parcours scolaires paradoxaux de certains jeunes, nous avons dû travailler à partir de multiples sources différentes, traitant de cohortes différentes, dans plusieurs départements français à différentes périodes. Nous avons tenté dans les pages qui suivent de réaliser une synthèse de ces recherches, tout en y associant certains résultats issus de notre propre recherche sur le décrochage (2011-2012) afin d'établir un bilan du parcours scolaire des enfants confiés à l'ASE et plus précisément de ceux confiés à une famille d'accueil.

1. Une scolarité semée d'embûches

Un point commun semble ressortir des données que nous avons recueillies et concerne le fait que le parcours scolaire des enfants confiés aux services de protection de l'enfance est assez chaotique (Fanello & Rousseau, 2013) et parsemé de ruptures diverses. D'après le rapport de Naves et Cathala (2000), l'absentéisme ou les difficultés scolaires lourdes sont la sixième cause de placement recensé (sur quinze causes au total) et concernent 14% des motifs de placement des jeunes. Par conséquent, l'absentéisme et les difficultés scolaires sont deux problématiques déjà présentes chez certains jeunes au moment du placement. Les enfants confiés à des familles d'accueil rencontrent des difficultés et des retards scolaires qui les conduisent souvent à une orientation subie vers les filières techniques et professionnelles, voire vers l'enseignement spécialisé ou médicalisé. Pourtant, si les difficultés sont bien présentes, il semble que ces enfants soient davantage orientés que les autres vers ces classes ce qui serait, entre autres, le résultat d'une stigmatisation des enseignants à leur égard. Toutes ces difficultés rencontrées ont pour conséquence que ces jeunes parviennent en moyenne à des niveaux moyens de diplomation moins élevés que leurs pairs.

1.1. Des difficultés et des retards scolaires importants

D'après une enquête de l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) réalisée en 2004 auprès de jeunes âgés de quatorze à vingt ans pris en charge par la PJJ, le taux de scolarisation des élèves âgées de quatorze à quinze ans est élevé (91%). Cependant, ce taux diminue rapidement avec l'avancée en âge puisque les chercheurs estiment l'âge moyen d'arrêt de la scolarité à 15,3 ans pour les garçons et 15,9 ans pour les filles portant ainsi le taux de jeunes non scolarisés à 56% de la population étudiée. Une récente étude de Daniel Rousseau (2016) menée à partir d'une cohorte de 129 enfants placés à l'ASE de Maine et Loire avant l'âge de quatre ans précise, que « 36 enfants ont été déscolarisés à un moment de leur parcours » (p.359). Ainsi, nous constatons que la majorité des jeunes pris en charge par l'ASE sont scolarisés jusqu'à la limite d'âge obligatoire soit seize ans, et que passé ce cap, ils sont nombreux à se détourner des études puisqu'aucune obligation l'égale ne les contraint à poursuivre leur scolarité. Par ailleurs, les périodes de déscolarisation sont fréquentes chez ces enfants ce qui tend à accentuer les difficultés scolaires et le risque de décrochage.

Une étude plus récente portant sur la santé des enfants accueillis par la protection de l'enfance (ONED, 2010) s'est penchée sur la scolarité de 288 jeunes âgés de quatre à dix-huit ans. Parmi eux, 114 sont confiés à des familles d'accueils et 174 à des établissements. Les chercheurs ont mis en évidence des différences dans le profil des enfants selon le mode d'accueil. Ainsi, si aucun enfant confié à une famille d'accueil n'est déscolarisé, ils sont 14,9% à l'être en établissement. A cet égard, nous nous demandons si ce constat est dû au fait que la famille d'accueil protège davantage les enfants de la déscolarisation ou alors, si le profil des enfants confiés aux familles d'accueil est davantage en adéquation avec les attentes du système scolaire que le profil des jeunes vivant en établissement. Le peu de recherches sur le sujet ne nous permet pas pour le moment de donner un avis sur cette question. Cependant, être scolarisé n'exclut pas d'être en difficultés scolaires, dès le plus jeune âge parfois, ce qui est le cas de beaucoup d'enfants confiés à des familles d'accueil. Dans une étude réalisée en 2013 sur le risque de décrochage scolaire des enfants confiés à l'ASE en établissement, Denecheau et Blaya (2013), soulignent que les professionnels travaillant auprès de ces jeunes « évoquent des difficultés d'apprentissage, de compréhension, d'imagination, ou encore des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques » (Denecheau & Blaya, 2013, p.57). Ces difficultés scolaires trouvent leurs racines dès le plus jeune âge et ont pour conséquences « un niveau de réussite moindre, avec un décrochage progressif, relativement modéré dans les petites classes et plus important pour les enfants fréquentant le collège » (Dumaret & Ruffin, 1999, p.19). Ainsi, Sellenet (1999), qui s'est intéressée au parcours scolaire de 504 jeunes d'un même département, confiés à des familles d'accueils a fait le constat que si aucun redoublement n'est à noter parmi les enfants scolarisés en maternelle, il ressort déjà des difficultés signalées pour certains d'entre eux. Ces difficultés sont essentiellement d'ordre comportemental, et se traduisent par de « l'instabilité en tant qu'elle invalide les apprentissages de type préscolaire [et de] l'agressivité comme obstacle à la socialisation » (Sellenet, 1999, p.31). Ainsi, d'après une étude réalisée à partir d'une cohorte de 541 jeunes placés dans le département des Yvelines (Fiacre & al., 2003), 40% des enfants de l'échantillon rencontrent des difficultés scolaires et d'après les adultes qui s'occupent de ces jeunes, parmi les adolescents âgés de quatorze à quinze ans en difficulté scolaire, il y a davantage d'enfants confiés à des établissements (39%) qu'à des familles d'accueil (18%) (CAREPS, 2003).

Cependant, les enfants confiés à des familles d'accueils sont plus souvent « en retard » scolaire en comparaison avec leur classe d'âge. Ainsi, Dumaret et Ruffin (1999), s'appuyant sur leur échantillon d'enfants confiés à des familles d'accueil précisent qu'environ 40% des enfants scolarisés à l'admission à l'ASE sont en retard. Parmi eux, un tiers ont redoublé ce qui signifie que le retard scolaire n'est pas nécessairement dû à un redoublement mais peut s'expliquer par une entrée tardive à l'école maternelle. Rappelons que l'école en France n'est pas obligatoire avant l'âge de six ans mais que plus de 98% des enfants de trois ans sont scolarisés en 2012 (OCDE, 2014). Par conséquent, les enfants non scolarisés avant l'âge de six ans sont rares et peuvent débiter leur scolarité en enregistrant un retard d'apprentissage avec leur groupe de pairs ce qui peut nécessiter une scolarisation au niveau inférieur par rapport à leur classe d'âge ou un maintien en maternelle qui ne s'apparente pas stricto sensu à un redoublement. Une étude réalisée pour l'INSERM par Choquet, Hassler et Morin en 2004 constate également que comparés à une population générale scolarisée, les jeunes présents dans la population enquêtée et qui sont scolarisés, se caractérisent par un fort retard scolaire et une mauvaise intégration scolaire (absences non justifiées, rejet de l'école). Un rapport de Corbillon et ses collaborateurs (1997) sur le devenir de jeunes placés dans une maison d'enfants avait déjà pointé le nombre de retards scolaires fréquents chez ces enfants. Ainsi, sur l'échantillon étudié en 1997, un jeune sur quatre était scolarisé dans une classe correspondant à l'âge "normal", 19% avait une année de retard, 42% avaient deux années et 14% au moins trois années. Ce constat est toujours d'actualité en 2010 puisque d'après l'enquête réalisée par l'ONED, 29,8% des enfants confiés à une famille d'accueil et 59,7% de ceux confiés à un établissement ont redoublé au moins une classe. L'étude précise alors qu'en comparaison, 38% des jeunes âgés de quinze ans ont un an de retard. Par conséquent, il semble que les jeunes confiés à une famille d'accueil soient davantage protégés des redoublements en comparaison avec les autres jeunes du même âge et surtout avec ceux qui sont confiés à un établissement où le taux de redoublement est presque le double.

Or, à niveau de compétence égal, les élèves en retard dans leur cursus scolaire, seraient « triplement pénalisés » car ils sont sous-notés par leurs professeurs, moins ambitieux et moins souvent orientés en filière générale (Cosnefroy & Rocher T., 2005). Par ailleurs, nombreux sont les chercheurs (Grisay, 1983 ; Seibel et Levasseur, 1983) qui ont montré l'inefficacité du redoublement notamment quand celui-ci est pratiqué précocement (Caille, 2004) ce qui est souvent le cas pour les enfants confiés à l'ASE comme le signale Sellenet (1999).

« Plus des deux tiers des redoublements des enfants placés ont pour cadre la scolarité primaire » et que « le cours préparatoire provoque à lui seul une véritable hécatombe chez les enfants placés, un tiers des redoublements [31,5%] lui est imputable, ce qui est beaucoup plus que la moyenne nationale (8%) » (Sellenet, 1999, p.33).

Or, le cours préparatoire est un véritable pallier qui sépare l'école maternelle, sorte de monde protégé, non dépourvu d'apprentissages précoces, mais néanmoins informels et celui de l'élémentaire avec son cadre d'apprentissage plus stricte et les premières évaluations obligatoires notamment en termes de lecture, écriture et mathématiques. La relation avec l'enseignant évolue et d'une pédagogie davantage centrée sur le rythme des enfants, l'élève doit s'adapter à une pédagogie de groupe. Or, Sellenet (1999) précise que la plupart des enfants placés sont extrêmement vulnérables et sensibles au contexte scolaire, voyant leurs performances fluctuer au gré de la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant d'où la difficulté à s'adapter au cours préparatoire qui nécessiterait une pédagogie plus individualisée.

Pourtant, s'il est certain que les jeunes confiés à l'ASE sont plus enclin à rencontrer des difficultés et des retards scolaires par leur parcours de vie chaotique, il se peut que ces difficultés soient aussi accentuées par leur étiquette d'« enfant placé ».

1.2. De la stigmatisation en milieu scolaire à l'orientation par défaut

Comme nous l'avons souligné précédemment, il est fréquent que les jeunes confiés aux services de protection de l'enfance, qu'ils vivent en foyer ou en famille d'accueil, soient stigmatisés dans la société au point que certains jeunes décident de cacher leur situation d'« enfant placé ». Or, s'il est des domaines où l'enfant peut cacher sa situation, il en est d'autres comme celui de l'école où il lui est difficile de mettre à distance son stigmate et où le jeune se sent régulièrement étiqueté comme « enfant à problèmes ». Les jeunes que nous avons rencontrés en 2012¹⁵ nous avaient tous confié ressentir un sentiment de stigmatisation dans le cadre scolaire. Ainsi, David, âgé de seize ans a utilisé le terme de « préjugés » pour qualifier le fait que les enseignants stigmatisaient tous les enfants vivant en foyer comme des délinquants : « Les jeunes en foyer, ils croient tous que c'est des jeunes qui ont fait des bêtises

¹⁵ Ces jeunes étaient en situation de décrochage scolaire et confiés à un établissement dans le cadre d'une prise en charge par l'ASE.

alors quand j'y arrivais pas, ben, ils laissaient faire, ils se disaient que ça vaut pas la peine de perdre du temps avec lui ! » (Anton, 2012, p.74). Cette stigmatisation ressentie par les jeunes est confirmée par les éducateurs qui observent des situations de marginalisation et d'étiquetage, sans fondement apparent, qui peuvent être préjudiciables à l'enfant.

« Nous, on a quand même eu ici, un gamin de sixième, au collège de A l'année dernière qui a été exclu définitivement avec la présence d'un gendarme présent pendant tout le conseil de discipline ! On a dû faire appel, pour la première fois ! On a fait appel de la décision car y a eu un conseil de discipline pour un enfant, un enfant de sixième hein, qui a été exclu en début d'année scolaire ! On a fait appel de cette décision ! Il y avait le gendarme, le major de la gendarmerie de A qui a été présent durant tout le conseil de discipline, quel est le sens ? Ben, voilà, ça c'est une réalité de ce qu'on vit là et avec, en fin de compte, des enfants qui ont dû témoigner par rapport à l'enfant, comme quoi c'est un enfant menteur habituellement, que ce qu'il disait il fallait pas en prendre cas, enfin voilà... C'est-à-dire qu'il y a un système aussi qui devient très stigmatisant. On a eu au collège de B, un gamin qui est arrivé au collège, qui a dû signer un engagement dès le premier jour, dès la première récréation ! Il devait venir signer à chaque récréation comme quoi il se comportait bien, sans avoir posé le moindre problème de comportement, tout simplement parce qu'il était en situation d'enfant placé ! Alors, ça, ces phénomènes de stigmatisation là, ils réapparaissent quoi. Moi je les ai connus il y a très longtemps, ils avaient disparu, vraiment avec des équipes enseignantes avec qui on arrivait à tricoter des projets intéressants et là on a des équipes enseignantes qui paraissent vraiment épuisées quoi ! ». (Anton, 2012, p.75).

Selon Denecheau (2013), « l'étiquette qui peut être associée à un enfant placé peut être celle d'un jeune difficile, qui « pose des problèmes comportementaux » (p.192) et dont « les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues » (Denecheau & Blaya, 2013). Ce constat n'est pas nouveau puisque Jackson (1994) avait déjà souligné que les enfants confiés à l'ASE peuvent être victimes de stigmatisations et d'humiliations de la part de certains enseignants. Or, de nombreux chercheurs ont relevé que les « effets d'attente » sont décisifs pour la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Ainsi, les enseignants sont plus efficaces s'ils sont convaincus que leurs élèves peuvent progresser. C'est ce que Rosenthal et Jacobson ont nommé l'« effet Pygmalion », c'est-à-dire qu'exposés à des interactions pédagogiques stimulantes, les élèves s'efforceraient de répondre aux attentes des maîtres. Ainsi, un élève dont le professeur est persuadé de ses compétences, serait en capacité de mieux réussir qu'un élève à qui l'enseignant renverrait une image négative de ses capacités ; cela se traduirait pour ce dernier par des résultats inférieurs à ses capacités réelles. Or, plusieurs chercheurs (Duru-Bellat, 1995 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Pourtois, 1977 ; Ritts, Patterson & Tubbs, 1992 ; Rubie-Davis, Hattie et Hamilton, 2006) ont montré que les enseignants peuvent être influencés par leurs préjugés et ancrer leurs attentes sur des critères comme le genre, l'appartenance sociale ou ethnique, appréhendée par l'apparence physique,

la façon de s'habiller ou de s'exprimer des élèves, et ce dès l'école maternelle. Ils s'attendent ainsi à plus d'échecs de la part des jeunes de milieux populaires et les expliquent par des causes relevant du contexte social et culturel. Dès lors, il se peut que les attentes des enseignants soient inférieures quand il s'agit d'enfants confiés à la protection de l'enfance ce qui pourrait influencer leurs résultats scolaires. La directrice-adjointe d'une MECS, rencontrée en 2012 pour notre mémoire de Master témoignait du fait que : « Les profs, certains profs, ils se disent : « Bon il vient d'un foyer, c'est l'échec quoi ! ». » (Anton, 2012, p.75). Sellenet (1999) avaient déjà posé cette question en se demandant « dans quelle mesure [les] observations [des enseignants] ne se trouvent pas modulées par la connaissance de l'histoire singulière de ces enfants » (Sellenet, 1999, p.31). Cette stigmatisation souvent inconsciente du corps enseignant peut pourtant être grandement préjudiciable à la scolarité des jeunes confiés aux services de protection de l'enfance et pourrait expliquer, selon certains professionnels et chercheurs, une partie des orientations vers des classes spécialisées ou médicalisées. Ainsi, Sellenet (1999) s'interroge sur l'orientation d'une jeune fille confiée à une famille d'accueil vers une « 4^e CPPN sans autre redoublement que la sixième ou l'orientation en 6^e SES-SEGPA après un unique redoublement en cours préparatoire » (Sellenet, 1999, p.32). Dans une étude réalisée en 2003 (CAREPS, 2003) sur les enfants confiés au service de l'ASE de Paris, les adultes interrogés (travailleurs sociaux et assistantes familiales) considèrent que la filière scolaire suivie par le jeune est tout à fait adaptée à ses capacités dans seulement 58% des cas tandis que pour 10% des jeunes, elle n'est a priori pas adaptée notamment en ce qui concerne les garçons (16% contre 5% pour les filles). Les témoignages de certains professionnels rencontrés en 2012 pour notre mémoire d'initiation à la recherche illustrent ces faits :

« On va avoir un gamin pour qui le cadre scolaire classique va poser des problèmes car il y a un tel décalage de niveau, il va être orienté vers le médico-social alors qu'il était pas forcément déficient, voilà ! Ça c'est un peu le problème qu'on rencontre » (Anton, 2012, p.59).

Nombreux sont les chercheurs (Duru-Bellat, 1988 ; Terrail, 2002) qui ont montré qu'à résultats scolaires comparables, d'autres facteurs tels le nombre d'années de retard, l'origine sociale des parents et la capacité de ces derniers à soutenir leur enfant durant l'année scolaire sont des critères qui influencent l'avis des enseignants quant à la décision d'orientation de l'élève. Il est fort probable que dans ce contexte, un enfant confié à une famille d'accueil qui rencontre des difficultés scolaires, se trouve plus facilement orienté vers une classe spécialisée qu'un jeune rencontrant les mêmes difficultés mais qui vit dans un contexte familial classique.

1.3. Les classes spécialisées, l'apanage des enfants placés ?

Dès 1991, une étude du Ministère des Affaires Sociales constate que les enfants confiés à l'ASE sont très souvent scolarisés en filières d'enseignements spécialisées (Verdier, 2004, p.37-38) rejoignant ainsi les constats de Jackson (1994) qui souligne une surreprésentation de ces enfants dans les classes dites de relégation. Le rapport de Corbillon et ses collaborateurs (1997) sur le devenir d'enfants placés dans une maison d'enfants fait apparaître que près d'un tiers des jeunes de l'échantillon ont fréquenté, à un moment ou à un autre, une classe spécialisée : « pour 24 %, il s'agit d'une classe spécialisée du secondaire (SES, SEGPA, CPPN, CPA) » (p.19). Le même constat a été fait par Dumaret et Ruffin (1999) qui constatent que sur 407 jeunes confiés à des familles d'accueil, 8% sont scolarisés en filières médicalisées et 3% en filières spécialisées. Cet écart semble atteindre son paroxysme à l'adolescence puisqu'une étude de 2003 (CAREPS, 2003), réalisée auprès de 100 adolescents de quatorze-quinze ans confiés au service de l'ASE de Paris, montre que 53% des jeunes placés sont scolarisés en enseignement général, 38% en enseignement spécialisé ou en établissement médico-éducatif. Sellenet (1999) avait fait le même constat en soulignant qu'« au collège, l'écart se creuse encore » (Sellenet, 1999, p.32) puisque d'après son échantillon, 8,7% des enfants sont scolarisés dans une classe d'adaptation au primaire tandis qu'ils sont 20,6% au collège. L'auteure s'était alors également inquiétée du pourcentage important d'enfants scolarisés (49 enfants sur 502 soit 9,7%) en établissements médico-éducatif (IME, IMP, hôpitaux de jour) en insistant sur le fait que parmi ces 49 jeunes, seulement huit enfants (16%) avaient été diagnostiqués comme étant atteints d'un handicap à la naissance. Une étude réalisée en région Rhône-Alpes (CREAI Rhône-Alpes, 2012) concernant les jeunes en situation sociale difficile constate que 21% des jeunes en famille d'accueil et 26% des jeunes en établissement à caractère social ont un dossier enregistré à la Maison Départementale de la Personne Handicapée et 17% ont bénéficié d'une prise en charge en établissement médico-social d'éducation spéciale. Daniel Rousseau (2016) fait le même constat concernant la surreprésentation d'enfants placés dans les établissements médico-sociaux. Ainsi, il souligne que « parmi les 86 enfants qui ont dépassé 17 ans et qui sont encore pris en charge à cet âge, 27 enfants ont bénéficié d'un accompagnement en établissement médico-social d'éducation spéciale » (p.359). Par conséquent, deux conclusions s'imposent : soit le handicap de l'enfant relève de conditions de vie si néfastes qu'elles génèrent de graves troubles de la personnalité et d'importantes déficiences intellectuelles, soit le handicap n'est pas réellement identifié et ces enfants se trouvent scolarisés dans des voies de relégation, faute de solutions

répondant à leurs problématiques. Cette surreprésentation de jeunes placés dans les classes spécialisées a également été relevée dans une étude menée dans le Finistère en 2007 sur le parcours des enfants placés.

« 5.7% des enfants placés sont scolarisés en SEGPA et 2% scolarisés en CLIS alors que les effectifs nationaux sont, pour l'année 2003-2004, de 0.8% d'élèves qui relèvent de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS) dans le premier degré et de 3% pour les collégiens. Il y a donc dans la population des enfants placés une surreprésentation des effectifs présents dans des classes d'« intégration scolaire » (Potin, 2007, p.40).

Beaucoup de jeunes placés rencontrant des difficultés scolaires sont ou ont été scolarisés en classes spécialisées ce qui renforce encore la stigmatisation qui pèse sur ces enfants dans la mesure où de nombreux chercheurs ont montré que ces classes spéciales souffrent d'une stigmatisation importante. Ainsi, Blaya (2010) considère ces classes spéciales comme un facteur important de risque de décrochage scolaire car l'élève scolarisé dans ces classes souffre d'un *étiquetage stigmatisant*. En effet, ces orientations, souvent imposées, dans des dispositifs de mise à l'écart produisent chez le jeune une détérioration de l'estime de soi à partir de laquelle il lui devient impossible de se construire : « Le stigmate de l'échec scolaire conduisant à une assignation institutionnelle en classe de relégation est commun » (p.76). L'élève est alors « labellisé » et stigmatisé ce qui le conduit à accepter totalement « l'étiquette imposée par le système et ses acteurs, dans une naturalisation des difficultés qui est bien une forme incorporée de la domination par la violence symbolique » (Blaya & Hayden, 2003, p.14).

Ce « phénomène de résignation acquise » (Seligman, 1975) que ce soit de la part de certains enseignants, de certains éducateurs et familles d'accueil, de certains parents, voire, de la part du jeune lui-même, par un processus d'intériorisation des difficultés scolaires et de l'échec qu'il s'attend à voir arriver, conduisent une majorité des enfants confiés à l'ASE à renoncer à un projet scolaire ambitieux, parfois même, avant que les premières difficultés n'apparaissent.

1.4. Un taux et un niveau de diplomation inférieur à la moyenne nationale

Dès 1991, un rapport du Ministère des Affaires et Sociales souligne que 15% des enfants confiés à l'ASE sont sortis du système scolaire sans aucune formation ou diplôme, 7% ont eu un début de formation générale (3^{ème}) ou technologique (CAP) et 5% ont atteint le niveau V (CAP pour l'essentiel) ou l'ont dépassé. Une étude réalisée en 1996 par Dumaret et Coppel-Batsch sur l'évolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil et s'appuyant sur un échantillon de 63 adultes ayant été confiés durant au moins cinq ans à une famille d'accueil et sortis du placement entre 1972 et 1984 précise que parmi ces personnes, « quatre jeunes sur dix n'ont aucun diplôme, 26% ont un CEP, BEPC, trois jeunes seulement soit 7 % ont le Bac, et 42 % ont un diplôme professionnel, un jeune fait des études supérieures (maîtrise de sociologie) » (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996, p.10). En 1999, Sellenet fait le même constat de niveau de diplôme inférieur à la moyenne générale puisque parmi les jeunes de son échantillon, en âge d'être scolarisé, 5,71% sont dans l'enseignement secondaire, 0,71% dans l'enseignement universitaire tandis qu'ils sont 15,13% à être scolarisés dans l'enseignement professionnel. L'auteure précise que la norme de certification pour l'enseignement professionnel est un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) et plus rarement un diplôme de niveau III (BTS) concluant alors que « les filières techniques courtes restent, choisies ou subies, l'apanage des enfants placés » (Sellenet, 1999, p.32). En 2001, une étude sur le devenir des enfants placés à l'ASE devenus adultes montre que seulement 32% ont un CAP ou un diplôme de niveau supérieur (Mouhot, 2003). Les dernières conclusions de l'étude menée par Rousseau (2016) sur ce sujet montrent toujours un taux de diplomation beaucoup moins important que dans la population générale. Il précise ainsi que 15% des enfants de son corpus ont obtenu le brevet contre 85% dans la population générale. De même, seulement trois enfants sur une cohorte de 129 au départ ont obtenu le baccalauréat et l'un d'entre eux a échoué en BTS (p.359).

Or, une étude réalisée en 2003 (CAREPS, 2003), révèle que « s'ils en avaient le choix », 90% des jeunes interrogés continueraient leurs études et 8% seulement indiquent qu'ils les interrompraient. Les réponses sont très voisines en établissement et en accueil familial. Par conséquent, il semble que l'interruption de la scolarité à un niveau inférieur au baccalauréat ne relève pas d'un réel choix des jeunes mais que cet arrêt s'impose à eux. Les raisons peuvent trouver leur source dans de multiples causes que ce soit des difficultés scolaires générées depuis la petite enfance, une orientation subie qui ne leur donne pas envie de

poursuivre dans cette voie (62% des jeunes souhaitant poursuivre leurs études souhaiteraient les poursuivre dans la même voie tandis que 28% souhaiteraient changer de voie), le regard porté sur leurs capacités scolaires depuis le début de leur scolarité, regard qu'ils ont intériorisé au point d'être convaincu de ne pas avoir le niveau pour continuer, mais aussi, du fait même du placement dont la date limite d'accompagnement est fixée à dix-huit ans, voire à vingt-et-un ans et qui a pour conséquences de brider un certain nombre de jeunes dans leur espoir d'études supérieures.

Conclusion :

Nombreux sont les jeunes confiés à des familles d'accueil qui rencontrent des difficultés et des retards dans leur scolarité dès le plus jeune âge. Débute alors pour ces élèves, un parcours compliqué où la stigmatisation de leur contexte de vie par le milieu scolaire peut entraîner des conséquences importantes pour la poursuite de leur scolarité. En effet, nous constatons de fréquentes orientations vers des classes spécialisées ou médicalisées et vers des filières techniques courtes ou professionnelles sans pouvoir affirmer que ces orientations s'appuient sur des critères objectifs de la part des enseignants, ni qu'elles sont choisies ou du moins, acceptées par l'élève. Ce contexte scolaire alliant difficultés, stigmatisation et orientations subies représente un terreau favorable au risque de décrochage scolaire.

2. Le risque de décrochage scolaire des enfants confiés à l'ASE

En 2012, la lutte contre le décrochage scolaire a été identifiée comme priorité nationale par le gouvernement français (circulaire n° 2012-056 du 27/03/2012 et circulaire de rentrée MGI 2012) qui s'est fixé comme objectif de diminuer de moitié le taux de décrochage en cinq ans. Pourtant, si le décrochage scolaire semble de nos jours, être devenu un sujet majeur de notre société, ce phénomène n'est pas nouveau. En effet, notons que vers la fin des années 1970, près de 200 000 jeunes sortaient chaque année du système éducatif, sans aucun diplôme (Glasman, 2000, p.10) contre 80000 à la fin des années 1990. Pourtant, c'est bien vers la fin des années 1990, au moment même où la loi d'orientation en France (1989) précisait que « nul ne doit quitter l'école sans qualification », que ce problème a commencé à intéresser les chercheurs, les enseignants, les politiques. Pourquoi à ce moment-là et pas avant ? Sans doute, car l'abandon des études avant les années 1980, à une période de plein emploi, y compris pour les personnes non diplômées, pouvait sembler sans gravité sur le parcours professionnel et social des individus qui décrochaient. L'augmentation du chômage dans les années 1980 a changé les perceptions et représentations du décrochage scolaire qui se retrouve alors associé à d'autres troubles comme la consommation de drogues, d'alcool, de tabac, aux sorties de nuit, aux conduites violentes et aux signes dépressifs (Choquet & Hassler, 1997 ; Farrington, 1980 ; Janosz et al., 2000). Dans ce contexte, la problématique du décrochage scolaire, véritable « maladie nosocomiale de l'école » (Pain, 2012), inquiète de plus en plus d'autant qu'elle apparaît également dans tous les pays, qu'ils soient développés, émergents ou en voie de développement.

Les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance ont beaucoup plus de risques d'être exclus du système scolaire ou d'être fréquemment absents que ceux ne relevant pas d'un dispositif de prise en charge par la protection de l'enfance (Blaya & Hayden, 2003 ; Daniels & al., 2003). Ainsi, « 45 % des cas étudiés dans le cadre d'un projet national traitant de l'exclusion de l'enseignement primaire, concernait des enfants pris en charge dans le courant de l'année précédant leur exclusion » (Blaya & Hayden, 2003, p.69). Les auteurs ajoutent que « 66 % du total des cas étudiés concernent des enfants dont les familles avaient fait l'objet d'un travail social récent ou en cours » (p.69). De même, une étude réalisée par Parsons et ses collaborateurs (2001), a montré que 17.5% des enfants exclus de l'école sont pris en charge (« in public care ») par les services sociaux à au moins un moment de leur parcours (Parsons et al., 2001, p.20).

La déscolarisation de l'enfant de façon plus ou moins temporaire, à un moment ou à un autre du parcours scolaire, peut être un risque de décrochage scolaire pour l'enfant confié ce qui prouve combien ce fléau est présent dans le secteur de l'aide sociale à l'enfance. La recherche montre d'ailleurs que si les difficultés scolaires et l'absentéisme sont parfois présents avant le placement, ce dernier favorise le décrochage scolaire et des attitudes négatives face à la scolarité (Biehal et al., 1992 ; Hayden, 1997). Par conséquent, si la plupart des facteurs de risque à l'origine du décrochage scolaire chez ces jeunes sont communs à ceux de la population en général (facteurs personnels, familiaux, scolaires), le contexte de prise en charge par l'ASE accentue davantage encore ces facteurs de risque et nécessite que nous y consacrons une partie afin de nous permettre de repérer ensuite les facteurs en jeu dans les réussites paradoxales de ces mêmes jeunes.

Par conséquent, si la sortie du système scolaire sans diplôme est un élément qui indique clairement une situation de décrochage scolaire, d'autres signes moins visibles, peuvent également être annonciateurs d'une situation de décrochage. En effet, les causes du décrochage scolaire sont nombreuses mais certains facteurs identifiés semblent prédisposer l'élève au risque de décrocher et les enfants confiés aux services de l'ASE semblent cumuler de nombreux facteurs ce qui en fait une population particulièrement à risque de décrocher.

2.1. Définition des facteurs de risque

Les facteurs de risque sont définis par Garmezy (1985) comme des facteurs dont la présence accroît la possibilité qu'un enfant développe des difficultés d'adaptation sociale et psychique si on le compare à un enfant de la population générale. Un facteur de risque pourra être un « événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportements » (Garmezy, 1996). Selon Trudel, Puentes-Neuman et Ntebuste (2002), « un facteur de risque est une ou plusieurs caractéristiques observables de l'individu, incluant le temps d'exposition à des conditions spécifiques de l'environnement, qui sont associées à l'apparition d'un comportement problème » (Trudel et al., 2002, cité par Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.394). Ainsi, l'approche par facteurs de risque permet d'identifier les causes favorisant l'apparition de certains comportements chez les individus, dans un contexte précis. Garmezy (1996) a repéré trois types de facteurs de risque. Les premiers sont centrés sur l'enfant et résultent de conditions relatives à une naissance prématurée, à une souffrance néonatale et/ou à des séparations

maternelles précoces. Les deuxièmes facteurs de risques sont liés à la configuration familiale et notamment aux problèmes inhérents à une mésentente du couple parental pouvant entraîner une séparation des parents, des épisodes de violences au sein de la famille, des conduites addictives comme l'alcoolisme. Le troisième type de facteurs de risques englobe les éléments liés au contexte socio-environnemental de l'enfant comme la pauvreté familiale pouvant entraîner un hébergement dans un logement surpeuplé, l'isolement relationnel dont peut souffrir la famille et/ou une situation de placement pour l'enfant. Cependant, il est important de souligner que c'est l'accumulation et la combinaison de plusieurs facteurs de risques qui augmente la probabilité de tel ou tel comportement chez le jeune et non, un ou deux facteurs présents à des moments brefs et distincts dans la vie de l'individu. A ce sujet, Rutter (1985) estime que la présence simultanée de deux facteurs de risque multiplie par quatre la possibilité qu'il y ait des difficultés d'adaptation socio affective chez un enfant et que cette possibilité augmente considérablement avec le nombre de facteurs de risque (Terrisse & Larose, 2001). Dans le cas du décrochage scolaire, précisons que si les jeunes en situation de décrochage ont des points communs, chaque parcours est unique (Feyfant, 2012), et les mêmes facteurs de risques n'auront pas forcément les mêmes conséquences chez tous les jeunes. En effet, certains pourront mettre en place des « stratégies de compensation » (Blaya, 2010) qui renverseront ou limiteront les effets initialement encourus.

Nous pouvons ainsi penser que la multiplication de plusieurs facteurs de risques présents dans le parcours de vie des enfants confiés à une famille d'accueil peut générer un risque de décrochage scolaire chez ces jeunes en sachant que « les élèves à risque de décrochage scolaire sont les élèves qui fréquentent l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée de décrochage » (Fortin et al., 2004).

2.2. Les facteurs de risque du décrochage scolaire chez les jeunes confiés à l'ASE

Nous nous interrogeons dès lors plus précisément à l'étude des facteurs de risque qui peuvent mener à une situation de décrochage scolaire chez les enfants pris en charge par les services de protection de l'enfance.

2.2.1. Des facteurs de risques personnels

Les recherches concernant les facteurs de risque de décrochage scolaire semblent majoritairement indiquer que les garçons décrochent davantage que les filles (Bowlby & McMullen, 2002) notamment au niveau du collège (Alexander et al., 1997 ; Janosz et al., 1997 ; Fortin et al., 2005b). Ainsi, en France, en 2007, 20% des garçons sont sortis du système scolaire sans diplôme contre 15% des filles (Bernard, 2011, p.62) ; cette tendance se retrouve dans la majorité des pays.

De nombreuses études (Fortin & Bigras, 2000) ont montré que filles et garçons ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. Par exemple, les garçons montrent souvent plus de problèmes extériorisés (agressivité et déviance) que les filles (Janosz et al., 2000 ; Marcotte et al., 2001) et parfois autant de problèmes intériorisés, comme la dépression (Fortin & al., 2004). En effet, selon les chercheurs les garçons auraient quatre fois plus de risques de manifester des troubles du comportement sous forme d'agressivité envers les pairs, d'irritabilité et de contestation de l'autorité. Ceci serait dû à des facteurs d'ordre génétique liés au genre qui génère une plus grande vulnérabilité des garçons face aux situations de stress. En revanche, les filles montrent un concept de soi plus faible (Lan & Lanthier, 2003) que les garçons et utilisent davantage l'évitement comme stratégie de résolution des problèmes (Gélinas et al. 2000). Enfin, les garçons auraient une attitude plus négative que les filles envers les enseignants et même quand ces dernières adoptent une attitude négative, elles auraient moins de risque de décrocher (Blaya, 2010).

En ce qui concerne la spécificité des enfants confiés à l'ASE, nous ne pouvons être aussi catégoriques dans nos recherches car aucune étude réalisée ne peut confirmer ou infirmer le fait que les jeunes garçons confiés à l'ASE se retrouvent davantage en situation de décrochage scolaire que les filles ayant le même profil de vie. Cependant, des études soulignent des différences dans le comportement scolaire d'une part mais aussi, dans les difficultés et retards scolaires vécus par ces jeunes d'autre part, qui peuvent nous permettre de faire des liens avec

un risque de décrochage scolaire. Ainsi, d'après une étude réalisée pour l'INSERM en 2004 par Choquet, Hassler et Morin, le comportement scolaire des enfants confiés à l'ASE varie en fonction du sexe. Les garçons sont plus souvent renvoyés de l'école et passent plus souvent devant le conseil de discipline tandis que les filles ont un peu plus d'absences non justifiées. Il apparaît également qu'en situation de mal être, les garçons vont diriger leur violence vers l'extérieur, tandis que les filles auront des comportements de violences intériorisées. Or ces comportements différenciés ne vont pas avoir les mêmes conséquences au sein d'un établissement scolaire puisque le comportement des garçons va appeler une réponse en termes de sanctions (conseil de discipline pouvant mener sur une exclusion) tandis que le comportement des filles qui passe davantage inaperçu peut être totalement ignoré des adultes de l'établissement scolaire. De même, Dumaret et Ruffin (1999) soulignent que d'après les travailleurs sociaux, les garçons souffriraient davantage que les filles de troubles du comportement et notamment d'hyperactivité ce qui là encore, va influencer la capacité de l'enfant à rester assis sur une chaise dans une salle de classe, en se concentrant sur un travail scolaire.

Par ailleurs, selon Dumaret et Coppel-Batsch (1996), les filles sont plus nombreuses à être diplômées que les garçons (43 % contre 25 %) ce qui laisse supposer que les garçons n'ont pas pu ou pas voulu poursuivre leur scolarité jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Ainsi, même si aucune étude ne s'est clairement intéressée au genre de l'enfant confié à l'ASE concernant le risque de décrocher de l'école, il semble que les garçons cumulent de nombreux facteurs de risques de décrochage scolaire extériorisés (exclusion scolaire, comportement violent, hyperactivité) ce qui ne veut pas dire que les filles ne souffrent pas de facteurs de risques de décrocher de l'école mais que ces derniers sont peut-être davantage intériorisés et donc moins repérés et repérables par les enseignants et les chercheurs qui traitent de la question du genre comme facteur de risque de décrochage scolaire.

Par ailleurs, outre le genre comme facteur de risque de décrocher de l'école, d'autres difficultés liées aux caractéristiques personnelles des enfants confiés semblent aussi être des facteurs de risque de décrochage scolaire.

Dans la population générale, les jeunes à risque de décrochage scolaire rencontrent des difficultés personnelles qui se traduisent par des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson et al., 2000, cités par Fortin et al., 2005b), des lacunes d'habiletés sociales, des difficultés de comportement (Fortin, 2004 ; Jimerson et al., 2000, 2002, cités par Blaya & Fortin, 2011),

des problèmes d'anxiété et de dépression (Marcotte, 2006) ou encore des comportements agressifs et/ou délictueux (Lagrange, 2001). Selon Blaya (2010), ces élèves présentent davantage de troubles du comportement internalisés (dépression) et externalisés (agressivité et délinquance). Or, comme nous l'avons souligné précédemment¹⁶, les enfants confiés aux services de l'ASE présentent de nombreux troubles du comportement parmi lesquels la dépression et/ou l'agressivité. Ces troubles du comportement trouvent souvent leur origine dans les carences affectives générées par la séparation de l'enfant d'avec sa mère ce qui entraîne de multiples conséquences négatives dans la construction de la personnalité du sujet. D'après Jimerson et ses collaborateurs (2000), « la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus prédicteurs du décrochage scolaire » (cités par Blaya & Fortin, 2011, p.3), ce qui peut se traduire par des conduites inadéquates en classe ayant pour conséquence un nombre élevé de retenues, d'absences ou d'exclusions de l'école (Alexander et al., 1997).

Selon Bouteyre (2010), « les enfants maltraités avant l'âge de 30 mois (y compris négligence) présentent un déficit dans la capacité à communiquer leurs états émotionnels, ce qui implique bien souvent aussi des comportements inadaptés ». Ces comportements inadaptés peuvent ressortir en classe sous la forme d'agitation, de stress, de violences physiques et/ou verbales dont la cause n'est pas toujours évidente à identifier pour les enseignants et difficilement acceptable au sein d'un établissement scolaire. Outre ces comportements inadaptés, Bouteyre (2010) ajoute que « l'attachement insécurité, la négligence parentale (manque de soins physiques et psychologiques, comportement de retrait de la part du parent, impossibilité pour l'enfant de s'appuyer sur un adulte) entraînent des retards importants aux plans cognitifs et relationnels » ce qui a des conséquences négatives sur la scolarité de ces enfants.

Cependant, si la manifestation d'un comportement inadapté attire souvent l'attention des enseignants sur l'élève en souffrance, il existe en parallèle des enfants dont les troubles du comportement intériorisés (grand contrôle de soi, image de soi négative, tristesse, anxiété, dépression, retrait social) peuvent passer inaperçus alors que ces troubles sont aussi des facteurs d'abandon scolaire (McKinnon, Potvin et Marcotte, 2000). Selon Laurier Fortin et ses collaborateurs (2000), la dépression limite d'ailleurs les capacités d'adaptation et d'élaboration de stratégies de « coping » chez les jeunes en souffrance. Elle est fréquente chez

¹⁶ Cf : *Les Caractéristiques personnelles des enfants confiés aux services de l'ASE* p.57.

les absentéistes (Choquet et Hassler, 1997 ; Nielsen et Gerber, 1979). Le risque de décrochage est alors d'autant plus important que les élèves dépressifs sont souvent perçus par leurs enseignants comme des jeunes présentant peu de problèmes du comportement et ayant des résultats scolaires dans la moyenne. Or, d'après une étude de Laurier Fortin et ses collaborateurs (2001), ces élèves affichent un niveau de dépression au-delà du seuil clinique, très souvent corrélé à des idées suicidaires (pour 41 % d'entre eux). Strauss et ses collaborateurs (1988) soulignent que dans la moitié des cas de dépression juvénile, le trouble dépressif est associé à des troubles anxieux qui les précèdent ce qui nous amène à nous interroger sur les liens existants entre anxiété, dépression, et décrochage scolaire. En effet, nous notons que l'anxiété et la dépression peuvent certes, être à l'origine de difficultés scolaires mais peuvent aussi, être la conséquence d'une succession de difficultés qui mènent peu à peu à l'abandon scolaire. Or comme nous l'avons vu dans la partie sur le portrait des enfants confiés à l'ASE¹⁷, 43,2% de ces enfants souffrent de troubles du comportement et parmi ceux qui sont confiés à une famille d'accueil, 2,3% sont sous traitement neuroleptique. Par conséquent, ces enfants sont particulièrement vulnérables face au risque de décrochage scolaire d'autant plus qu'ils sont nombreux à souffrir d'un sentiment de stigmatisation, de dévalorisation et d'un manque d'estime de soi qui, comme le souligne Blaya (2003) « peut contribuer ou déboucher sur une dépression » qui passe souvent inaperçue aux yeux des enseignants (Zoccolillo, 1992).

Par conséquent, il apparaît que certaines caractéristiques personnelles peuvent fragiliser la vie des élèves et influencer leur comportement en entraînant ainsi des difficultés d'adaptation qui peuvent, à long terme, mener à une situation de décrochage si ces dernières sont corrélées à d'autres facteurs tels les facteurs familiaux.

2.2.2. Des facteurs de risques familiaux

Coleman, en 1961, puis Jencks, en 1972 affirmaient que la famille est un facteur essentiel de réussite scolaire. Si cela reste vrai dans certaines familles et dans certains milieux sociaux, de nombreux chercheurs montrent depuis que la famille et le contexte social dans lequel évoluent les enfants, peuvent également, pour plusieurs raisons, être facteurs de risques de décrochage scolaire. Les enfants confiés à des familles d'accueil, ont la spécificité de vivre entre deux familles, souvent très différentes l'une de l'autre. Si la famille d'origine de l'enfant rencontre

¹⁷ Cf : *Les Caractéristiques personnelles des enfants confiés aux services de l'ASE* p.57.

la plupart du temps, de multiples difficultés d'ordre affectif, social et financier qui fragilisent le contexte de vie de l'enfant et n'en fait donc pas un contexte propice aux apprentissages scolaires, il serait illusoire de croire que la famille d'accueil est une famille parfaite au sein de laquelle tous les problèmes de l'enfant, et notamment ceux liés à sa scolarité, vont trouver des solutions. Ainsi, l'enfant confié à une famille d'accueil peut, en plus des problèmes inhérents à sa famille d'origine, être confronté à des facteurs de risques internes à la famille d'accueil qui augmentent alors les risques de décrochage scolaire.

Des études statistiques réalisées par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) montrent que "toutes choses égales par ailleurs", l'impact de l'origine sociale est important chez les jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou sans diplôme. Ainsi, la moitié des enfants d'inactifs et le tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés quittent l'enseignement secondaire sans diplôme contre 8,5% des enfants de cadres supérieurs (Gref Bretagne, 2010). Cette information est corrélée par une étude réalisée en 2003 (Millet & Thin, 2003) sur les « ruptures scolaires » des collégiens et selon laquelle, dans l'échantillon étudié, rares sont les emplois qui n'appartiennent pas aux professions et catégories socioprofessionnelles « ouvriers » ou « personnels de service ». Par ailleurs, d'après une étude pour l'INSEE par Dardier et ses collaborateurs (2013), 48% des élèves qui décrochent ont un père ouvrier et 60% ont une mère dont le niveau scolaire est inférieur au baccalauréat. Bonnéry (2006) s'appuyant sur une étude de Broccolichi (2000) rappelle que « le risque de quitter le système scolaire sans qualification est dix fois plus élevé pour un enfant d'ouvrier que pour un enfant de cadre » (Bonnéry, 2006, p.76). Les ambitions scolaires des familles d'enfants qui décrochent semblent également déterminantes puisqu'un tiers seulement des familles souhaitent amener le jeune jusqu'au niveau baccalauréat (Dardier, Laib, Robert-Bobee, 2013, p.17).

La précarité sociale et financière des familles a donc une incidence sur la faiblesse des résultats scolaires des enfants (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004). Certains comme Asdih (2000) affirment que les élèves en situation de décrochage proviennent en grande majorité de milieux sociaux défavorisés. En effet, nombre de familles dont les enfants sont en décrochage scolaire, connaissent des situations de forte précarité économique alliant des périodes d'emplois précaires et de chômage (Millet & Thin, 2003). Coslin qui a réalisé en 2005 une étude sur les enfants qui décrochent, a montré que le tiers des familles de son échantillon n'avait « aucun revenu issu d'une activité professionnelle » et que la moitié des familles dont

les parents vivaient ensemble n'avait qu'« un seul revenu issu d'une activité salariée » (p.46). Or, comme nous l'avons souligné précédemment, les parents des jeunes confiés à l'ASE sont majoritairement issus des classes moyennes et défavorisées de la population et les enfants sont donc confrontés à la précarité économique depuis leur plus jeune âge comme le précise une étude, réalisée en 2007, dans le Finistère, sur le parcours d'enfants placés (Potin, 2007).. En effet, l'auteure souligne la précarité des parents en montrant que 70% des mères et 17% des pères de leur échantillon n'ont pas de profession contre seulement 11% des mères et 42.5% des pères qui occupent un emploi stable en CDI (Contrat à Durée Indéterminée). De plus, l'auteur souligne que la précarité physique et/ou psychique de ces parents est également très importante puisque 29.2% des mères et 17.2% des pères souffrent d'une maladie, d'un handicap ou d'une invalidité.

Face à ce constat, l'enfant qui se retrouve confié à une famille d'accueil a certainement plus de chances d'évoluer dans un contexte social et financier plus avantageux que celui de sa famille d'origine. Néanmoins, si nous n'avons trouvé aucune étude relatant l'origine sociale de la famille d'accueil, nous estimons pouvoir dire, à partir de nos recherches, que les familles d'accueil à qui sont confiées les enfants ne sont, la plupart du temps, pas des familles dont l'origine sociale des accueillants est aisée ou dont les conjoints exercent un métier appartenant à une catégorie socioprofessionnelle élevée. Pour affirmer cela, nous nous basons sur quelques constats. En premier lieu, du fait même de l'histoire de l'accueil familial qui a longtemps eu une tradition de placement à la campagne chez des agriculteurs et qui continue d'exister dans certains départements, et par ailleurs, du fait de la reconnaissance tardive du statut d'assistant familial. Plutôt considéré comme un complément salarial et non comme un métier à part entière, le regard des professionnels du travail social commence à évoluer sur ce métier, tout comme le profil des assistants familiaux recrutés. Un rapport de l'IGAS datant de 2013, confirme d'ailleurs, des évolutions dans le profil des nouveaux assistants familiaux recrutés dans le département de Seine Saint Denis :

« Les profils de nouveaux embauchés paraissent aller en se diversifiant et l'on y constate l'amorce d'un hiatus entre d'une part des assistants familiaux recrutés depuis de nombreuses années et qui continuent d'éprouver des difficultés pour manier la langue française, surtout à l'écrit, et d'autre part, des personnes qui deviennent assistant familial après avoir eu une expérience professionnelle d'un bon niveau, qui ont fait des études, parfois supérieures » (p.95).

Les auteurs ajoutent que « la Seine Saint Denis préfigure une situation qui ne cesse de gagner du terrain ». Par conséquent, nous pouvons dire que si les familles d'accueil ne concentrent pas les mêmes difficultés financières que les familles d'origine des enfants confiés à l'ASE, la majorité d'entre elles n'appartiennent pour autant pas, aux catégories socioprofessionnelles supérieures protégeant ainsi les enfants du risque de décrochage scolaire lié à l'origine sociale.

A ces difficultés d'ordre économique, s'ajoutent une instabilité de la cellule familiale puisque, pour rappel, les enfants confiés à l'ASE sont souvent issus de familles nombreuses, séparées et recomposées¹⁸. Or, pour certains chercheurs (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz & al., 1998 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001), les familles désunies ou reconstituées sont considérées comme particulièrement à risque de décrochage scolaire. Dans son étude réalisée en 2005, Coslin confirme que la moitié des élèves déscolarisés de son échantillon, est issu d'une famille monoparentale ce qui augmenterait significativement le risque de décrocher (Asdih, 2003 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001, Khouaja, 2016). Selon un rapport de 2002 sur le décrochage scolaire, une mère sur six n'avait pas de conjoint à la naissance de l'enfant et six jeunes sur dix ont connu un départ du père au cours de leur scolarité, suite à une séparation, un éloignement ou un décès (Bautier et al., 2002, p.24). Par ailleurs, plusieurs études insistent sur le fait que provenir d'une famille nombreuse (Rumberger & al., 1990, cité par Rumberger, 2001 ; Violette, 1991, cités par Potvin et al., 1999) peut être à l'origine de difficultés scolaires. Dans les familles des enfants confiés à l'ASE, le nombre d'enfants y est supérieur à la moyenne nationale. Pour rappel, dans son étude datant de 2007 sur le parcours des enfants confiés à l'ASE dans le Finistère, Potin souligne que 34,9% des enfants de l'échantillon ont trois frères et sœurs ou plus. Ainsi, selon Millet et Thin (2003, p.30) qui ont travaillé sur les processus menant à des situations de ruptures scolaires, « le nombre d'enfants dans ces familles est souvent élevé (en comparaison à la moyenne nationale) ». Sur leur échantillon d'étude, ils ont ainsi constaté que « le nombre moyen d'enfants par famille [...] dépasse 4 enfants, de nombreuses familles ayant 3 enfants et plusieurs ayant 4, 5 ou 6 enfants, le nombre le plus élevé étant de 8. Si, pour partie, ce nombre d'enfants est dû à une forte fécondité familiale, il est dû également à des recompositions familiales qui additionnent les enfants de deux foyers antérieurs ». Concernant les familles d'accueil, là encore, aucune étude ne s'est intéressée au contexte familial et nous n'avons

¹⁸ Cf : *Des parents en souffrance dans un contexte familial fragilisé par la précarité*, p.61.

donc aucune donnée officielle pour comparer les pourcentages de familles monoparentales, recomposées ou nombreuses parmi les familles d'accueil. Il en est de même concernant le nombre d'enfants par famille que nous ne pouvons dénombrer. Néanmoins, le nombre d'enfants naturels ajouté à celui des enfants confiés peut parfaitement atteindre le nombre d'enfant des familles d'origine et ainsi constituer un facteur de risque de décrochage scolaire.

En effet, Blaya (2010) précise que ce sont souvent « les difficultés économiques et psychologiques inhérentes à la situation qui génèrent une situation propice au décrochage » et non pas le cadre familial en lui-même. Aucune étude n'a semble-t-il été réalisée sur le risque de décrochage scolaire chez les jeunes issus de familles monoparentales, nombreuses et/ou recomposées à niveau économique égal. A cela, nous ajoutons que si la majorité des élèves en décrochage sont issus de familles désunies, cela ne signifie évidemment pas que tous les enfants dont les parents se sont séparés, subiront une situation de décrochage scolaire. Plus que la situation familiale, c'est le contexte dans lequel vit l'enfant et dans lequel se séparent les parents qui influence le risque de décrocher. Ainsi, de nombreuses études ont montré l'impact des différentes ruptures personnelles sur le risque de décrochage scolaire des enfants. Le divorce, les déménagements fréquents (Bautier & al., 2002 ; Mucchielli, 2002, cité par Esterle-Hedibel, 2006) suite à une séparation par exemple, ou encore, l'exil, la maladie, l'emprisonnement ou le décès d'un parent peuvent entraîner des risques de déscolarisation (Mucchielli, 2002, cité par Esterle-Hedibel, 2006). Loin d'être anecdotiques, Millet et Thin (2003) insistent sur le fait que « dans de nombreux cas et à différentes étapes des parcours, nous rencontrerons des « accidents biographiques » aux lourdes conséquences sur la vie familiale, sur les pratiques socialisatrices familiales, sur l'encadrement des enfants, etc. qui s'articulent avec les dimensions proprement scolaires pour construire, accélérer ou déclencher des processus de « ruptures scolaires » ou de « déscolarisation » (Millet & Thin, 2003, p.146). Ainsi, d'après Bautier et ses collaborateurs (2002), les déménagements fréquents sont souvent corrélés au risque de décrochage scolaire ; « un tiers des familles ont changé trois ou quatre fois de domicile et souvent de commune, une famille sur cinq a déménagé cinq fois et plus » (p.24). Or, comme le soulignent les auteurs, ces changements de domicile vont souvent de pair avec des changements d'établissement scolaire et donc, d'enseignants et de camarades de classes ; 44% des jeunes enquêtés ont fréquenté « au moins deux établissements différents en primaire et 7% en ont connu trois ou plus ». Chez les enfants confiés à l'ASE, les déménagements et les changements d'établissements sont fréquents du fait même de la situation de placement. Par conséquent, au regard des caractéristiques familiales des enfants

confiés à des familles d'accueil, il apparaît un risque particulier de décrochage scolaire inhérent à la famille de l'enfant. Ainsi, le manque de cohésion et de soutien entre membres de la famille mais aussi le peu de supervision des parents (Fagan & Pabon, 1990 ; Rumberger & al., 1990, cités par Potvin et al., 2001) préoccupés par leurs problèmes quotidiens et/ou leur incapacité à faire face à l'éducation de leurs enfants, semblent contribuer à l'augmentation du risque de décrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil.

Par conséquent, il apparaît qu'au-delà du milieu social d'origine, c'est avant tout le contexte familial dans lequel évolue l'enfant qui influence le risque de décrochage scolaire ce qui corrobore les conclusions de Cyrulnik (2003) :

« Ce n'est pas la pauvreté des parents qui altère l'enfant, c'est l'isolement affectif, l'absence de routines. Un enfant laissé seul devient débile parce que tout apprentissage devient angoissant. N'étant pas sécurisé, il n'éprouve pas le plaisir de la découverte. [...] Le fait même de penser devient angoissant, puisque pour comprendre, il faut créer une représentation nouvelle. Alors tout changement angoisse l'enfant. Privé de routines affectives, il s'empêche de penser pour ne pas souffrir. » (Cyrulnik, 2003, p.40).

L'enfant qui souffre d'isolement affectif va donc se renfermer dans sa bulle pour éviter l'angoisse de toute nouvelle expérience, ce qui va parasiter son développement cognitif et par conséquent, augmenter le risque de voir apparaître d'importantes difficultés scolaires dès l'entrée en maternelle. Pour autant, si certains enfants ne souffrent pas d'isolement affectif, certaines pratiques éducatives parentales comme le manque de soutien affectif, le faible engagement des parents dans la scolarité des enfants et le manque d'encadrement, notamment pour l'aide aux devoirs, contribuent à augmenter le risque de décrochage scolaire (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993 ; Marcotte & collab., 2001 ; Potvin & al., 1999). Ainsi, selon Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000, cités par Fortin et al., 2005b), la faible attente des parents envers la réussite scolaire de leurs enfants est une variable fortement associée au décrochage de leur enfant. Ce manque d'investissement parental dans la scolarité peut s'expliquer en partie par le fait que les jeunes déscolarisés sont souvent issus de « familles dont les parents et plus largement la famille élargie, n'ont connu que des scolarités courtes, souvent interrompues en primaire, ne dépassant pas le CAP que peu d'entre eux détiennent » (Millet & Thin, 2003, p.72). D'autres études ont également montré que les enfants dont les parents ont été peu scolarisés, ce qui est fréquemment le cas des parents dont les enfants sont

confiés à l'ASE (Choquet, Hassler, Morin, 2004), ont plus de risques d'éprouver des difficultés scolaires mais aussi de décrocher de l'école (Janosz et al., 1997 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001). Selon Bonnéry, l'une des explications se trouve dans le fait que « les familles populaires, faute d'études longues, n'ont pas intégré [les] formes d'éducation scolaire. Mais l'École fait comme si ces dernières étaient prérequisées par tous, car répandues dans certaines familles, et elle entretient ainsi les malentendus, donc les inégalités sociales de réussite scolaire » (Bonnéry, 2008, p.111).

Ainsi, malgré les efforts des différents gouvernements depuis soixante ans pour démocratiser l'enseignement, il apparaît que le niveau d'éducation des parents influe toujours sur la réussite scolaire des enfants (Glasman et Besson, 2004 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998). En effet, Blaya (2010) souligne que « l'enquête de l'Union européenne¹⁹ sur les revenus et les conditions de vie (EU-SILC, 2005) indique que la majorité des jeunes âgés de 25 à 34 ans dont les parents ont un faible niveau d'éducation ont eux-mêmes atteint un niveau d'études inférieur à la moyenne ». Dans l'étude menée par Coslin en 2006, au moins 50% des parents de l'échantillon ne maîtrisent pas la langue française à l'oral et ils seraient encore moins nombreux à le faire à l'écrit. Dans ces conditions, l'aide aux devoirs est un problème dans la mesure où beaucoup de parents n'ont pas les compétences scolaires qui leur permettent de soutenir leurs enfants et peuvent se le reprocher (Millet & Thin, 2003). De même, les parents peuvent consciemment ou pas craindre que leurs enfants ne les dépassent en termes de réussite scolaire et sociale ce qui peut les mener à un certain renoncement à l'égard de la scolarité. En effet, Périer (2007) souligne que « l'enjeu d'acquisition du capital scolaire, engendre une forme d'impuissance pour les parents disposant de peu d'héritage culturel (scolairement rentable) à transmettre » (p.2). Il ajoute également que « les parents les plus menacés peuvent, au contraire, vouloir se tenir à distance pour préserver leur identité et défendre leur rôle et les relations au sein de la famille » (p.2).

A l'inverse, comme le soulignent de nombreux chercheurs, l'investissement scolaire peut être très fort mais inadéquat à la demande scolaire dominante (Bonnéry, 2004 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998). En effet, les parents qui adoptent un style parental autoritaire et punitif (Kazdin, 1995, cité par Blaya, 2010), et/ou qui offrent peu de soutien affectif ont un impact négatif sur la réussite scolaire ce qui favorise également le risque de décrochage (Potvin et al. 1999). Les

¹⁹ EUROSTAT, *EU-SILC ad hoc* module 2005.

parents des enfants confiés à l'ASE sont tellement en difficultés qu'ils peuvent parfois être dans l'incapacité de jouer leur rôle parental, y compris dans le domaine scolaire. Certains peuvent se sentir discrédités dans leur fonction parentale et dépossédés de leur enfant au point qu'ils pensent ne plus devoir intervenir dans leur éducation.

Or, la recherche montre que les jeunes ont plus de risques de décrocher si les parents valorisent peu l'école et si l'investissement dans la scolarité de leurs enfants est insuffisant (Epstein, 1990, cité par Deslandes & Royer, 1994), ce qui est souvent le cas lorsqu'il s'agit d'enfants confiés aux services de l'ASE. En effet, ces familles séparées de leurs enfants, ont souvent une relation compliquée avec le système scolaire. Ayant eux-mêmes connu des difficultés et des échecs durant leur enfance, les parents entretiennent à l'égard du système scolaire, différents sentiments qui peuvent aller du sentiment d'exclusion à celui de non reconnaissance du système scolaire comme vecteur d'insertion sociale et professionnelle future de leurs enfants. A l'inverse, certains parents insistent sur la nécessité d'obtenir de bonnes notes mais ne savent pas comment s'y prendre pour accompagner leurs enfants ou n'en ont pas les capacités intellectuelles ou scolaires.

L'origine sociale des familles représente un facteur de risque significatif en termes de difficultés d'adaptation aux normes scolaires (Bonnéry, 2004) et les familles d'accueil qui semblent majoritairement appartenir aux classes sociales modestes, n'échappent sûrement pas à cette règle. Cependant, aucune étude n'ayant été réalisée sur le style parental des familles d'accueil dans l'accompagnement aux devoirs des enfants qui leur sont confiés, nous ne pouvons rien affirmer. Notons par ailleurs, que dans la formation des assistants familiaux, aucun module ou temps de formation, n'est consacré à l'accompagnement scolaire des enfants confiés à la famille d'accueil alors que les assistants familiaux peuvent être amenés, de façon quotidienne, à aider les enfants confiés à faire leurs devoirs.

Tout comme Dubet et Martuccelli (1996), nombreux sont les auteurs qui soulignent le fossé existant entre la culture familiale des milieux sociaux les plus précaires et la culture scolaire qui s'apparente à celle des classes dominantes. L'enfant confié à une famille d'accueil doit donc apprendre à traverser ce fossé sous peine que l'école, ne devienne elle-même, un facteur de risque de décrochage scolaire ce qui est parfois le cas.

2.2.3. Des facteurs de risques scolaires

Certains enfants confiés à des familles d'accueil entretiennent des relations compliquées avec le système scolaire qui peuvent se traduire par des difficultés scolaires, des difficultés relationnelles avec les enseignants et/ou les pairs.

Comme nous l'avons déjà souligné²⁰, les jeunes confiés à des familles d'accueils, peuvent avoir, en raison de leur situation, un parcours scolaire chaotique parsemé d'échecs et de redoublements qui peut les conduire à des orientations vers des classes spécialisées ou des orientations scolaires par défaut. Or, différentes recherches réalisées sur le décrochage scolaire montrent que des problèmes d'apprentissages omniprésents chez des jeunes en situation de décrochage interviennent massivement dans les processus de « déscolarisation » (Millet & Thin, 2003). Ainsi, dans l'étude de Millet et Thin (2003), la plupart des élèves en ruptures scolaires accumulaient des lacunes dans plusieurs domaines et ce, depuis plusieurs années : « Pour l'ensemble de ces collégiens, les difficultés d'apprentissages scolaires sont très précoces et s'enracinent dans la scolarité dès l'école primaire ». Pour Coslin (2006), l'échec scolaire entraîne un sentiment d'impuissance chez l'élève ce qui tend à le décourager. Ce découragement peut le conduire plus ou moins rapidement au rejet du travail scolaire voire, au décrochage scolaire. Selon Broccolichi et Larguèze (1996), la fréquence de sortie du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée en sixième est extrêmement faible (entre 0,1 et 0,2%) pour les élèves dont les performances aux épreuves nationales à l'entrée au collège sont supérieures à la moyenne nationale ; elle est près de cent fois supérieure (plus de 12 %) pour ceux dont les performances sont parmi les 10 % les plus basses ce qui prouve combien les difficultés scolaires vécues par l'élève dès le plus jeune âge a une influence négative sur son parcours scolaire et notamment sur le risque de décrochage scolaire.

De même, le retard scolaire engendré par de multiples redoublements est un facteur de décrochage scolaire. A ce sujet, Blaya et Hayden (2003) soulignent que « le redoublement est une des caractéristiques communes chez les jeunes en désaffiliation scolaire ou en décrochage » (p.14). Pour rappel, nombreux sont les jeunes confiés à l'ASE qui ont connu un ou plusieurs redoublements. Ainsi, d'après un rapport datant de 1997, 56% des jeunes de l'échantillon avaient au moins deux années de retard scolaire par rapport à leur classe d'âge. Ces difficultés et retards scolaires ont pour conséquences des orientations, souvent subies,

²⁰ Cf : *Une scolarité semée d'embûches*, p.79.

notamment en classes spécialisées (SEGPA, CIPPA). Ainsi, dans leur étude de 2003, Blaya et Hayden montrent que 73.7% des jeunes rencontrés en SEGPA et CIPPA ont redoublé une fois et 15.8% ont redoublé deux fois et plus (Blaya & Hayden, 2003, p.11). Or, selon de nombreux chercheurs (Janosz & LeBlanc 1996 ; Janosz 1997), la scolarisation en classes spéciales est un important facteur de risque de décrochage scolaire surtout si elle est imposée et vécue comme une solution de relégation. En effet, selon Glasman (2003), si l'orientation est imposée, non désirée et refusée par l'élève ou par ses parents, elle contribue à alimenter le processus de déscolarisation. Il ajoute que « l'orientation en SEGPA peut, par les réticences qu'elle engendre tant chez les élèves que chez leurs parents, conduire à un délaissement progressif de l'école, qui ne présente plus d'enjeu ni pour les premiers ni pour les seconds » (p.4). Cette situation s'explique en partie par le fait que l'orientation en classe spéciale entraîne, exclusion et risques d'étiquetage (Janosz, 2000) des jeunes scolarisés dans ces classes. En effet, selon Blaya et Hayden (2003) la scolarité imposée dans des dispositifs de mise à l'écart (SEGPA, CIPPA, etc.) produit chez les jeunes une baisse de l'estime de soi qui les empêche de se construire : « le stigmate de l'échec institutionnel conduisant à une assignation institutionnelle en classe de relégation est commun » (p.14). Là encore, les quelques recherches effectuées sur le sujet démontrent une surreprésentation des jeunes confiés à la protection de l'enfance parmi les jeunes scolarisés en classes spéciales ce qui ajoute un stigmate supplémentaire à celui d' « enfant placé » et qui accentue donc les risques de se sentir stigmatisé et dévalorisé.

L'orientation des jeunes, notamment au lycée, vers des filières qu'ils ont davantage subies que choisies est aussi un facteur de risque de décrochage scolaire (Caro, 2013). Blaya (2010) souligne, à ce sujet, que lorsque l'orientation scolaire est subie du fait d'un déficit d'offre de formation dans la spécialité demandée ou pour des raisons d'éloignement du domicile, elle est aussi un facteur de décrochage scolaire car elle représente un frein à l'inscription du jeune dans un projet de formation et d'insertion professionnelle. Les conclusions d'un séminaire ayant pour but de « comprendre la situation des décrocheurs » (Gref Bretagne, 2010) vont dans le même sens et rappellent que les jeunes ayant connu une orientation choisie (premier vœu), sont moins nombreux à quitter le système sans diplôme. De même, dans les académies où l'offre de formation en CAP/BEP sous statut d'apprentis existe, les sorties sans qualification sont un peu moins nombreuses : « une offre de formation variée, adaptée aux différents profils socioéconomiques des académies semble permettre d'acquérir un niveau de qualification plus élevé qu'ailleurs » (Leger, 2006, p.5).

Cependant, outre les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes, il semble que les difficultés relationnelles avec les enseignants notamment représentent aussi un important facteur de risque de décrochage scolaire.

De nombreux chercheurs ont, dès les années 1960, insisté sur l'importance des relations entre les enseignants et leurs élèves afin de favoriser la réussite scolaire de ces derniers. Ainsi, l'« effet Pygmalion » mis en avant par Rosenthal et Jacobson en 1968 a prouvé combien le regard de l'enseignant peut influencer la perception que l'élève a de lui-même, et influencer ainsi ses résultats scolaires. D'autres chercheurs ont depuis montré comment la relation entre l'enseignant et l'élève peut être un des facteurs de réussite ou d'échec scolaire. Ainsi, l'« *effet maître* » est reconnu comme étant l'un des effets les plus prédictifs de la réussite scolaire des élèves (Bressoux, 2001). Mingat (1991) a étudié ces effets pour le niveau élémentaire et Felouzis (1997, cité par Talbot, 2012) pour le secondaire. D'après ces chercheurs, l'effet maître expliquerait entre 10 et 15% de la variance des acquis des élèves. Ainsi, sur une année (en CP notamment), les progressions sont plus affectées par le maître que par l'origine sociale de l'élève notamment pour ceux qui ont le plus de difficultés. Nous savons maintenant que la plupart des élèves à risque de décrochage sont peu engagés dans leurs activités scolaires et sont souvent en conflits avec leurs enseignants (Fortin L. et al., 2005a). En outre, selon Lacroix et Potvin (2009), les élèves à risque de décrochage considèrent recevoir moins de soutien de la part des enseignants et évaluent plus négativement leur relation avec ces derniers. Blaya (2010) souligne d'ailleurs que les interactions élèves-enseignants, la perception négative de l'enseignant et notamment le sentiment de manque de soutien de la part de ces derniers, auraient une influence sur l'implication de l'élève dans ses activités scolaires et sur le risque de décrochage scolaire. A l'inverse, lorsque les élèves ressentent du soutien et de la sollicitude de la part de leurs enseignants, cela empêcherait la baisse de motivation scolaire (Gurtner et al., 2006), notamment chez les élèves qui présentent un risque accru de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003). C'est donc bien l'interaction entre un enseignant et un élève qui détermine l'efficacité d'une relation pédagogique et non pas seulement des qualités inhérentes à l'enseignant (Bressoux, 2001). La relation qu'entretient un enseignant avec son ou ses élèves est donc importante à prendre en considération dans la recherche sur le phénomène du décrochage scolaire puisque selon Fallu et Janosz (2003), l'effet-maître est plus fort encore pour les élèves présentant un risque élevé de décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire apparaît donc bien comme le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrés par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Fortin L., 1992 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001). Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les enfants confiés à l'ASE, qui par les difficultés personnelles et familiales vécues, ont tendance à entretenir des relations conflictuelles au sein de l'établissement scolaire qui, ont pour causes ou conséquences, un sentiment de stigmatisation de la part de ces élèves. Le regard que les parents, les enseignants ou les groupes de pairs portent sur l'enfant peut être décisif quant à la construction de l'estime de soi mais aussi dans le développement de troubles dépressifs pouvant conduire à un mal-être scolaire, un état d'anxiété et de phobie (Moscovici & Doise, 1992, cité par Blaya, 2003). Ce mal-être scolaire, qui se traduit parfois par une situation d'absentéisme pouvant mener au décrochage, peut aussi inciter les jeunes à côtoyer des pairs en dehors du cercle scolaire ce qui peut les conduire à adopter des conduites déviantes et/ou délictueuses (Esterle-Hedibel, 1997). Ainsi, selon Blaya (2012), le décrochage scolaire peut aussi être « le résultat de violences [et] de victimisations répétées » puisque « les élèves à risque de décrochage sont plus souvent victimes que ceux qui ne le sont pas mais surtout plus agresseurs en milieu scolaire » (Blaya & Borteyrou, 2006, cités par Blaya, 2010). Certains jeunes n'acceptent pas la responsabilité des problèmes rencontrés à l'école et adoptent des comportements agressifs contre l'école et ses représentants (Ballion, 2000). Cependant, même si la recherche montre qu'un jeune en situation de décrochage peut certes, être agressif et agresseur envers ses pairs, il peut aussi être victime d'agression lui-même (Blaya & Hayden, 2003). Blaya et Hayden (2003) montrent que 80% des étudiants qui ont décroché mentionnent avoir été victimes ou victimes/auteurs de violences répétées et d'intimidation en milieu scolaire. Les auteures insistent sur le fait que le seul moyen pour ces jeunes d'échapper à leur(s) agresseur(s) devient parfois l'absentéisme. Elles s'appuient entre autres, sur des travaux réalisés au niveau national et international par l'Observatoire Européen de la violence scolaire qui confirment une corrélation forte entre violence en milieu scolaire, harcèlement entre élèves et absentéisme scolaire. En cela, elles rejoignent les travaux d'autres chercheurs (Mellor, 1991 ; Reid, 2002, cités par Blaya, 2010) pour qui les jeunes victimes de violences en milieu scolaire, éprouvent des difficultés à se concentrer sur leur travail, adoptent des conduites d'évitement ce qui a pour conséquence une baisse de leurs résultats scolaires qui peut les mener à l'absentéisme et à la déscolarisation (Reid, 1999). Sharp et Thompson (1992) ont mené une étude auprès de 723 élèves de l'enseignement secondaire dont 20% d'entre eux déclarent s'absenter afin d'éviter leurs

agresseurs, mettant ainsi en place des conduites d'évitement (Blaya & Hayden, 2003). Selon, Hirigoyen (2001), le stress et le traumatisme générés par ces situations se poursuivent à long terme entraînant une diminution de l'estime de soi des victimes, qui ne pouvant plus se défendre, désertent l'école par peur de la violence. Or, beaucoup de jeunes confiés aux services de protection de l'enfance relatent des situations de violence à l'école dont ils sont auteurs (« *Je me suis fait renvoyer parce que je me battais, j'étais malpoli, j'insultais les profs et tout ça !* » (SACO, SASO, ARES, 2002, p.145) ou victimes. Or, un jeune, déjà fragilisé par ailleurs par d'autres facteurs de risque, qui commence à s'absenter régulièrement de l'école, peut se laisser entraîner vers des activités qui paraissent plus attrayantes et vers des groupes de pairs qui se positionnent en concurrence directe avec l'institution scolaire (Esterle-Hedibel, 1997). Selon Coslin (2006), « les enfants déscolarisés investissent d'une manière très forte le groupe de pairs, donnant l'impression de s'y fondre et de s'y confondre » (p.73). Ces jeunes peuvent alors se sentir revalorisés au sein d'un groupe de pairs, ayant les mêmes modes identificatoires (Bonnéry, 2006, p.81) et y trouver une raison supplémentaire de décrocher ce que souligne Maryse Esterle-Hedibel (1997, 2006) : « La logique de bande offre un refuge et une défense contre le sentiment de dévalorisation qui habite les jeunes, tout en contribuant à activer le processus de déscolarisation (Esterle-Hedibel, 2006, p.56). Cependant, si le regroupement de jeunes en situation de décrochage scolaire effraie les pouvoirs publics et la population en générale avec une assimilation entre « jeunes en errance » et « jeunes délinquants », Blaya (2010) insiste sur le fait que « les jeunes en décrochage, loin d'être majoritairement impliqués dans la délinquance [...] sont fixés dans l'ennui de l'inactivité et dans la dépréciation de l'image de soi qui contribue à les isoler et à les enfoncer dans des épisodes dépressifs qui renforcent leur décrochage et leur absence du monde social » (p.63).

Il ressort de cette revue de littérature que les caractéristiques personnelles et familiales des jeunes confiés à une famille d'accueil, alliées à un climat scolaire disharmonieux, peuvent représenter d'importants facteurs de risques de décrochage scolaire. Cependant, nos recherches nous ont également amené à nous interroger sur les facteurs de risques générés par le placement lui-même qui apparaissent également décisifs quant au risque de décrocher.

2.2.4. Des facteurs de risques liés au contexte de la prise en charge par l'ASE

Le placement d'un jeune en établissement ou en famille d'accueil est souvent la continuité d'une histoire commencée avec les services sociaux plusieurs années auparavant. En effet, la mesure de placement est la décision ultime qui s'impose quand tous les autres dispositifs ont échoué. Prendre la décision de retirer un enfant de sa famille et le « placer » dans un autre lieu de vie entraîne des conséquences importantes et indélébiles sur la vie de ces jeunes et la scolarité n'échappe pas à cette réalité.

Comme nous l'avons déjà souligné dans cette recherche²¹, nombreux sont les enfants confiés à des familles d'accueil qui, pour diverses raisons, ont connu une multitude de lieux de placements. Ces différents lieux de vie auprès de différentes personnes chargées de leur éducation, fragilise les enfants confiés sur le plan affectif, les empêchant de tisser des liens d'attachement sécurisants nécessaires au bon développement de l'enfant. Ces changements de lieux de vie sont la plupart du temps accompagnés de changements d'établissements scolaires ce qui perturbe encore plus les jeunes qui changent non seulement de lieux de vie (et par la même occasion, se retrouvent éloignés de la famille d'accueil dans laquelle ils ont peut-être passé quelques mois ou quelques années) mais aussi, de camarades de classe et de professeurs. Certains chercheurs ont souligné le fait que les placements multiples peuvent entraîner des changements d'écoles fréquents qui seront autant de ruptures supplémentaires susceptibles de générer échecs, attitudes de retrait, absentéisme et décrochage (Mucchielli, 2002, cité par Esterle-Hedibel, 2006). En effet, l'enfant placé qui se trouve contraint de changer de lieux d'accueil en cours d'année scolaire, va devoir s'adapter en premier lieu, à son nouvel environnement de vie et découvrir les rythmes et les habitudes de la nouvelle famille d'accueil. Il va devoir apprendre à créer de nouveaux repères dans ce nouvel environnement. Or, ces nouveaux repères vont également devoir être créés dans sa nouvelle école avec de nouvelles règles de vie et de nouveaux enseignants qui ont leurs propres méthodes d'apprentissages et qui en sont à un point précis du programme scolaire qui n'est pas forcément le même que celui de l'ancien établissement. Enfin, l'enfant va devoir s'adapter à de nouveaux camarades et il sera pendant quelques semaines, voire quelques mois, « le nouveau », attirant ainsi tous les regards et les questions sur sa situation personnelle qu'il n'a pas forcément envie de dévoiler. Dans certains cas, quand le placement est trop tardif dans

²¹ Cf : *Grandir dans une famille qui n'est pas la sienne*, p.64.

l'année scolaire ou que la scolarité du jeune nécessite une place en classe spéciale, il se peut que le jeune ne puisse être accueilli immédiatement et qu'il se retrouve donc dans une situation d'attente jusqu'au début de l'année scolaire suivante. Ce fut notamment le cas de Maxime, qui, après plusieurs placements en familles d'accueil a été autorisé à retourner faire un essai chez son père mais qui n'a pu être scolarisé immédiatement comme l'expliquent les auteurs d'un rapport de 2002 : « *En fait, Maxime a interrompu sa scolarité en quatrième et il n'a pas réussi à trouver un collège d'accueil depuis son retour chez son père. C'est la raison pour laquelle il suit actuellement des cours, de français et de mathématiques principalement, à la structure-relais de Poitiers. Il devrait essayer d'intégrer un EREA afin d'y préparer un CAP de mécanicien* ». Ils ajoutent que cette situation convient peu à l'adolescent qui se « *trouve placé dans une situation d'attente et même de relatif désœuvrement [...]. Les cours proposés ne l'occupent que trois jours par semaine et le reste du temps lui semble difficile à combler* ». Maxime témoigne alors lui-même de son ressenti face à sa situation : « *J'm'ennuie même les après-midis, je sais pas quoi faire hein, là je viens juste le matin et les après-midi je fais rien quoi ou sinon c'est le contraire ; le matin encore ça peut aller parce que je peux dormir, mais l'après-midi on s'ennuie* »(SACO, SASO, ARES, 2002).

La multiplicité des placements et des lieux d'accueils qui entraînent au minimum, un changement de lieu de vie pour le jeune, peut aller jusqu'à entraîner un changement d'établissement scolaire et un changement d'équipe éducative ayant pour conséquences une modification des repères spatiaux et affectifs (famille d'accueil, enseignants, amis) qui génèrent chez le jeune un sentiment d'insécurité et de solitude pouvant entraîner des épisodes de dépression qui sont eux-mêmes facteurs de risque de décrochage scolaire (Marcotte, 2001 ; Blaya, 2003).

Or, l'isolement des jeunes dans leurs parcours de vie est d'autant plus prégnant que les acteurs qui les accompagnent, ne communiquent pas assez entre eux ce qui génère des ruptures dans l'histoire de vie de chaque enfant.

La circulaire du 10 janvier 2001 relative à la protection de l'enfance insiste sur la nécessaire coordination des services de l'état : « Dans un secteur où l'action publique est de fait conduite par des autorités différentes, il importe plus que jamais que les services de l'Etat coordonnent leur action au service d'une politique efficace de protection de l'enfance ». Ainsi, il est demandé que soit mis en place, dans chaque département « un groupe de coordination départemental réunissant l'ensemble des services de l'Etat concernés par la protection de

l'enfance (l'inspecteur d'académie, le²² DDASS, le directeur départemental de la PJJ, le directeur départemental de la jeunesse et des sports, les responsables des services de police et de gendarmerie) ». Notons cependant qu'il ne s'agit ici que d'un rappel puisque l'importance de la coordination avait déjà été évoquée avec la loi de 1989. La nécessaire coordination entre les acteurs résulte d'un constat toujours vivace et dénoncé depuis plusieurs décennies par les professionnels qui travaillent dans le secteur de la protection de l'enfance. Pierre Verdier, dans son ouvrage, « L'enfant en miettes » (2004), illustre d'un exemple ce que les enfants confiés aux services de l'ASE vivent quotidiennement :

« Dans un département où j'ai travaillé, lorsqu'un enfant habitant le nord du département était retiré de sa famille par décision judiciaire, il était nécessairement placé au Foyer de l'enfance, au chef-lieu, à 120 km de chez lui. Dans l'établissement où il arrivait, personne ne savait rien de lui, à peine son nom était-il connu. Ce n'est que longtemps après, souvent dans un délai d'un mois, que le service pouvait connaître le motif du retrait et la situation familiale. Or, toute une série de travailleurs sociaux – puéricultrices, assistantes sociales de secteur, de santé scolaire, voire d'hygiène mentale – le connaissait avant son placement.

Au Foyer de l'enfance, une nouvelle équipe médico-socio-éducative le prenait en main, l'observait et bientôt l'orientait vers une famille d'accueil à l'autre extrémité du département. Là, une autre équipe de secteur « suivait » son placement. Et puis, lorsqu'un jour la famille demandait à le reprendre, ou à lui rendre visite, c'était l'inspecteur chef de service, qui ne connaissait ni l'enfant ni la famille, qui devait en décider.

C'était bien la discontinuité, l'émiettement [...] ». (Verdier, 2004, p.137).

Dans ce contexte, l'enfant confié aux services de l'ASE, devient la première victime d'un manque de communication et de coordination entre les différents services chargés de l'accompagner. Il en résulte un problème de discontinuité éducative qui peut être source d'inquiétude et d'incompréhension chez le jeune placé. Celui-ci, dont on ne tient pas compte du passé, peut se sentir abandonné et trahi par tous les adultes qui l'entoure ce qui peut avoir des répercussions dans sa relation à autrui mais aussi dans sa capacité à s'investir dans cette

²² Le masculin est employé dans cette citation car il s'agit du Directeur Départemental des Affaires Sanitaires et Sociales.

nouvelle vie imposée par les adultes. Ce sentiment d'abandon et cette angoisse peuvent avoir des répercussions sur les résultats scolaires et sur le risque de décrochage scolaire notamment quand il y a aussi, un manque de communication entre les référents du jeune (éducateurs, parents, famille d'accueil) et l'institution scolaire. Or, certains chercheurs comme Blaya (2003) soulignent que le décrochage scolaire s'explique en partie par un manque de communication entre les responsables de l'enfant et l'école ce que Dubet (2002) explique par le fait que chaque institution cherche à répondre à des objectifs qui lui sont propres sans prendre en compte la globalité de la problématique rencontrée par un enfant. Dans le cas des enfants confiés à l'ASE, le risque est grand de se retrouver avec des enfants morcelés ayant en face d'eux, des dispositifs morcelés.

« L'unité culturelle qui est censée tenir le programme institutionnel se décompose progressivement puisque chaque type d'acteur poursuit des objectifs spécifiques. Certains ne connaissent que des élèves, d'autres que des adolescents, d'autres encore que des cas sociaux, et il y a peu de chances que le processus s'interrompe, car il surgira toujours un morceau de l'élève échappant à l'organisation. C'est cette forme d'émiettement de l'institution que l'on désigne comme la démission des adultes » (Dubet, 2002, p.297).

Dès lors, lorsqu'il s'agit de « démissions des adultes », les premiers visés peuvent être les parents des enfants pris en charge par la protection de l'enfance. Pourtant, en France, le placement d'un enfant par les services de la protection de l'enfance n'est pas systématiquement synonyme de « *destitution des droits parentaux* ». Dans les faits, peu de parents perdent l'autorité parentale et ces derniers continuent donc de conserver leurs droits vis-à-vis de leurs enfants. De ce fait, ils doivent être tenus informés de toutes les décisions qui le concernent. Ainsi, la loi du 05 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance met en avant le fait que les parents doivent être informés tant au moment du signalement que lors de la prise en charge de l'enfant, sauf si cette dernière est contraire à l'intérêt de l'enfant (article 18 - article L. 223-5 du CASF). De même, la participation des parents aux décisions les concernant est renforcée : ils peuvent être accompagnés d'une personne de leur choix dans leur démarche auprès de l'ASE et auprès de l'établissement accueillant leur enfant (article 19 - article L.223-1 du CASF.). Enfin, ils peuvent participer à l'élaboration du « *projet pour l'enfant* » ce que certains spécialistes de la question comme Verdier (2004) revendique depuis de nombreuses années.

Si d'un point de vue législatif et éthique, tout et tous s'accordent sur l'importance de maintenir la place du parent dans les décisions relatives à l'éducation de leurs enfants, dans les faits, il est rare que ces prérogatives soient mises en place de façon optimale. Sellenet (2007) qui travaille depuis de nombreuses années sur les notions de « coéducation » en situation de placement, constate encore régulièrement les abus qui perdurent dans la substitution de la place du parent.

« Fréquentes sont les plaintes concernant la non visualisation des lieux d'accueil, l'absence d'informations transmises lorsque l'enfant est malade, absent à l'école... [...] »

Si nous reprenons le référentiel des tâches parentales proposé par Paul Durning, force est de constater que la substitution l'emporte sur la suppléance, même si cette posture professionnelle progresse. Pour exemple, citons la répartition des tâches éducatives entre les parents et l'institution. Dans le domaine médical, que ce soit dans la structure « accueil familial » ou dans la structure « accueil collectif », il est d'usage de faire appel aux parents seulement pour les visites de l'enfant chez le spécialiste. Toutes les visites médicales chez le médecin généraliste sont assurées par l'assistante familiale ou l'éducateur. Comme ces visites sont les plus fréquentes, on voit comment la reconnaissance de la place des parents s'organise à la marge, ils sont reconnus comme parent pour les actes exceptionnels, ce qui nous fait dire que la reconnaissance est limitée et contrôlée dans des marges définies par l'institution ». (Sellenet, 2007, p.43-44).

Les parents se trouvent donc désinvestis des questions liées à la scolarité de leurs enfants et par conséquent, se désinvestissent eux-mêmes de la scolarité de leurs enfants par honte et/ou sentiment de résignation (Sellenet, 2007). En effet, comme le soulignent Denecheau et Blaya (2014), la participation ou plutôt la non-participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants est souvent montrée du doigt par les éducateurs.

« Malgré les contacts réduits que les parents ont avec leurs enfants, la responsabilité des difficultés scolaires et de leur persistance peut toujours leur être attribuée. Tout d'abord, les éducateurs mentionnent des négligences persistantes de la part des parents. L'absence de valorisation de la scolarité et un soutien inexistant sont le plus souvent cités. Ces attitudes qualifiées de « passives » perdureraient pendant le placement, expliqueraient le manque

d'ambition et d'aspirations élevées de la part des jeunes, et empêcheraient toute efficacité du soutien des professionnels » (Denecheau & Blaya, 2014, p.79).

Ce discours des éducateurs laisse entrevoir en filigrane une sorte de déterminisme qui consisterait à penser que si les enfants confiés à l'ASE rencontrent autant de difficultés scolaires, c'est avant tout à cause de la non-implication volontaire de leurs parents. De ce fait, les professionnels pensent ne pouvoir guère agir sur ce sujet légitimant ainsi le manque de communication avec les parents sur les questions scolaires de leur enfant.

Or, les chercheurs qui ont travaillé sur les facteurs de la motivation scolaire ont démontré que l'un des facteurs prédominants de la motivation scolaire consiste à faire plaisir à ses parents, notamment pour le jeune enfant (Deci, 1975, cité par Fenouillet, 2001). Il est donc indispensable pour l'enfant, de sentir que ses parents sont informés de sa scolarité afin de leur laisser la possibilité de s'y intéresser ce que recommande d'ailleurs le rapport de 2011 consacrés aux droits de l'enfant : « Pendant le placement et quel que soit le cadre du placement, les parents prennent toutes les décisions pour les actes considérés comme non usuels et relatifs [...] à la scolarité : choix de l'établissement scolaire (public ou privé), orientation scolaire ou professionnelle » (Défenseur des enfants, 2011, p.76).

Au milieu de ces différents groupes d'adultes (professionnels de l'ASE, enseignants, parents) qui agissent apparemment tous dans l'intérêt de l'enfant, ce dernier, véritable figure d'un *go between* (Montandon, 1998) peut se sentir émissaire ou otage d'un ou plusieurs de ces groupes et souffrir de cette situation. Pris à parti et pourtant, souvent passif de sa propre histoire, il ne comprend parfois pas les enjeux des décisions prises et peut donc se mettre en retrait de sa propre scolarité ce qui peut se traduire par une situation de décrochage.

Enfin, outre le problème de la multiplicité des placements et du manque de communication entre les acteurs chargés de l'éducation des jeunes, un autre obstacle bien réel mais peu connu existe autour des jeunes pris en charge par l'ASE ; c'est celui de la fin de prise en charge précoce des jeunes avant que certains aient eu le temps de terminer leurs études. Cela s'explique par le fait qu'en 1974, sous l'impulsion de Valéry Giscard d'Estaing, la majorité civile est ramenée de vingt-et-un à dix-huit ans. Cette loi risque alors d'entraîner des conséquences importantes sur la prise en charge des jeunes placés puisqu'elle réduit de trois ans leur prise en charge. Afin de limiter les effets négatifs, une « *protection jeune majeure* » a été décidée par le décret du 18 février 1975. Elle permet donc, sur demande du jeune, de poursuivre la prise en charge au-delà des dix-huit ans et ce, jusqu'à vingt-et-un ans

maximum ; cependant, aucune mesure de prise en charge ne peut être imposée au jeune sauf cas particulier (art. 488 et suiv. du code civil). Mise en place au départ de façon provisoire, cette protection perdure toujours aujourd'hui et semble plus que jamais nécessaire à la réalité de la société. En effet, si la majorité civile est bien aujourd'hui à dix-huit ans, de nombreuses études montrent que cette majorité ne rime pas avec autonomie. Citons pour exemple une étude de l'INSEE (2000) qui révélait que 57,8% des jeunes (jusqu'à 62,5% des garçons) des 20-24 ans et 21,2 % des 25-29 ans vivaient chez leurs parents. L'âge médian de départ de chez les parents est vingt-deux ans ce qui se situe au-delà de l'âge de fin de prise en charge des jeunes confiés à l'ASE, fixé au maximum à vingt-et-un ans. Une autre étude de l'INSEE (Robert-Bobée, 2002) met en avant le fait que seulement 12% des ménages de dix-neuf à vingt-quatre ans ne sont pas aidés par leur famille. Les deux tiers bénéficient d'une aide régulière tandis que 85% reçoivent une aide occasionnelle. Les jeunes étudiants sont presque tous aidés par leur famille (97%). Ce phénomène contraste totalement avec la situation des jeunes placés pour qui la fin de placement intervient généralement à dix-huit ans et peut, sous certaines conditions, se poursuivre jusqu'à vingt-et-un ans. Dans ce dernier cas, le jeune majeur est dans la majorité des cas orienté vers un logement autonome dès l'âge de dix-huit ans ce qui l'oblige à devenir autonome, sinon financièrement, au moins en ce qui concerne la gestion de son quotidien. L'inquiétude, quant à cette fin de prise en charge précoce au regard de la réalité actuelle de notre société, été soulignée à l'échelle nationale dans un rapport de l'ONED (2010) :

« Il subsiste une forte préoccupation au sujet des jeunes quittant à l'âge adulte le système de Protection de l'enfance, d'autant que ces jeunes disposent moins souvent que les autres d'une famille pour les épauler et que l'on observe, parmi les jeunes en population générale, une élévation de l'âge moyen lors de l'émancipation de la famille, qui se situe à plus de 24 ans aujourd'hui, compte tenu de l'allongement de la durée moyenne des études et des conditions difficiles d'insertion sur le marché de l'emploi et du logement » (Paugam et al., 2010, p.4).

Cette discrimination dont sont victimes les jeunes adultes sortant d'un dispositif de protection de l'enfance est soulignée par certains chercheurs : « Les jeunes sortant du système de protection de l'enfance sont sommés, eux, d'accéder à l'autonomie plus tôt que les autres alors qu'ils sont plus nombreux à devoir faire face à des difficultés spécifiques qui souvent se cumulent ». (Helfter, 2014, p.89). Cette réalité entraîne une projection obligatoire des services

de protection de l'enfance vis-à-vis de la scolarité des jeunes placés. En effet, un jeune qui engagerait des études longues au-delà de dix-huit ans prendrait le risque de ne pas pouvoir les poursuivre par faute de prise en charge car si le jeune peut demander à être accompagné jusqu'à vingt-et-un ans, rien n'oblige le juge des enfants à accepter cette demande dans un contexte où les économies concernant les dépenses publiques sont plus que jamais d'actualité. Les jeunes prennent conscience de cette réalité au moment du choix de l'orientation en fin de classe de troisième et cela peut générer des risques de décrochage scolaire par l'angoisse de ces situations et le manque de motivation pour les formations courtes qu'ils se sentent parfois obligés de suivre. Cette autocensure qui résulte pourtant d'une réalité législative est aussi présente à l'esprit des professionnels ce qui peut entraîner des orientations subies car les services de protection de l'enfance ne peuvent décemment prendre le risque d'orienter un jeune vers des études longues sachant que ce dernier n'aura pas la garantie d'être accompagné après ses dix-huit ans.

Cette fin de prise en charge légale explique également la surreprésentation de filières professionnelles dans les cursus scolaires des jeunes du fait de la nécessité, pour la majorité d'entre eux, de réaliser des études courtes car au-delà de dix-huit ans, ils sont soumis à l'accord du juge des enfants pour une prise en charge d'un contrat jeune majeur qui s'arrêtera au maximum à vingt et un ans ce qui pénalise grandement ceux qui pourraient ou souhaiteraient poursuivre vers des études générales. Par conséquent, le « choix » des filières professionnelles est souvent un choix par défaut, résultat de difficultés scolaires mais aussi, d'orientations subies ce qui peut être un important facteur de risque de décrochage scolaire. En effet, suite à des représentations stéréotypées quant à la poursuite d'études peu envisageables pour ce public, les éducateurs auraient tendance à orienter davantage ces enfants vers des filières scolaires spécialisées ou professionnelles. Dès les années 1980, en Angleterre, Jackson constate, non seulement, que les éducateurs ont de trop faibles attentes scolaires pour les jeunes qu'ils accompagnent mais aussi qu'ils méconnaissent le système scolaire ce qui représente des facteurs de risques de décrochage : « The low priority given to education by social workers, and their ignorance of the education system, its imperatives, rhythms and time-scales, is a major factor in looked after children's low achievement²³ (Jackson, 1994) » (Jackson & Martin. , 1998, p.573). Ce constat a été réitéré il y a peu de

²³ Traduction de l'auteur : « La faible priorité donnée à l'enseignement par les travailleurs sociaux, et leur ignorance du système d'enseignement, de ses impératifs, de ses rythmes et de ses durées, est un facteur majeur du faible taux de poursuite d'études des enfants pris en charge ».

temps en Angleterre mais aussi en France par Denecheau (2013) qui souligne que contrairement à l'Angleterre, la réussite scolaire n'est pas un objectif des travailleurs sociaux français (p.269).

En France, durant la prise en charge des enfants par les services sociaux, l'accompagnement scolaire qui pourrait inciter l'élève à s'accrocher à l'école, n'est pas une priorité. Pire, il semblerait que le contexte de prise en charge des enfants, pouvant se caractériser par de multiples placements, une fin de prise en charge précoce, des orientations scolaires subies, de faibles attentes scolaires des éducateurs qui reflètent une stigmatisation de ces jeunes dans le domaine scolaire, représente lui-même un facteur de risque de décrochage scolaire.

Conclusion :

En raison des difficultés inhérentes à leur parcours de vie, les jeunes confiés à une famille d'accueil encourent de multiples risques de décrochage scolaire. Nous avons vu que des facteurs personnels liés au genre de l'enfant ou encore aux troubles du comportement que ce dernier peut développer dans un contexte de vie carencé peuvent favoriser une situation de décrochage scolaire. De même, les facteurs familiaux liés à la précarité affective, sociale, professionnelle et financière de leurs parents représentent également un facteur de risque de décrochage scolaire que la famille d'accueil peut sous certains aspects ne pas parvenir à endiguer, dans la mesure où elle n'est pas une famille infaillible, et par conséquent, elle peut aussi être un terrain favorable au décrochage scolaire. Le parcours scolaire chaotique de ces jeunes, semé de difficultés qui se caractérisent par des périodes de déscolarisation, des redoublements, des orientations subies mais aussi des difficultés d'ordre relationnelles avec les enseignants et avec leurs camarades de classe accentuent le risque de décrochage scolaire. Enfin, le contexte de la prise en charge par l'ASE peut parfois favoriser un processus de décrochage scolaire dans la mesure où l'enfant peut être amené à changer plusieurs fois de lieux de vie et d'établissements scolaires, dans un contexte de placement où les principaux protagonistes chargés de l'éducation de l'enfant ont des difficultés de communication entre eux, et où la réalité législative de la fin de prise en charge à vingt-et-un ans maximum vient percuter l'ambition des jeunes les plus motivés à poursuivre leur scolarité.

Par conséquent, que les risques soient d'ordre personnels, familiaux, scolaires ou encore liés au contexte de leur prise en charge, les écueils sont fréquents et malgré toute sa bonne volonté, l'enfant confié évolue dans un contexte où les risques de décrocher de l'école sont divers et nombreux.

Conclusion du chapitre 3 :

A l'image de leur parcours de vie, le parcours scolaire des jeunes confiés aux services de protection de l'enfance est parsemé d'embûches plus ou moins importantes qui favorisent un risque de décrochage scolaire chez ces jeunes.

A l'instar de tous les élèves scolarisés, les jeunes confiés à une famille d'accueil sont soumis à un certain nombre de facteurs de risques de décrochage scolaire auxquels s'ajoutent ceux spécifiquement en lien avec leur contexte de vie. Ainsi, si les facteurs personnels et familiaux semblent évidents de par la complexité de leur histoire de vie, les facteurs scolaires liés à une stigmatisation accrue mais aussi à de réelles difficultés scolaires et à des orientations parfois inadaptées viennent compléter la liste déjà importante des facteurs de risques. A cela s'ajoute le contexte particulier du placement qui peut découler sur de multiples changements de lieux de vie et donc d'établissements scolaires, mais aussi sur la difficile communication entre les adultes qui accompagnent l'enfant ou encore sur la fin de prise en charge à vingt et un ans qui censure l'envie des jeunes qui souhaiteraient poursuivre leurs études au-delà. Ainsi, que les difficultés soient d'ordre relationnelles, familiales, scolaires ou liées au contexte du placement, elles convergent toutes vers le risque de décrocher de l'école et leur imbrication complique l'émergence de solutions. Or, malgré ces facteurs de risques, certains jeunes confiés à des familles d'accueil parviennent à contourner les risques et s'accrochent à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme équivalent au Baccalauréat. Comment expliquer ces réussites paradoxales dans un contexte où tout semble destiner le jeune confié sinon à un échec scolaire, a minima, à un parcours court qui découle sur l'obtention d'un CAP ou d'un BEP ? Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons à ces réussites scolaires atypiques et pour comprendre ce phénomène, nous interrogeons désormais la question des facteurs de protection qui ont pu être présents dans l'histoire de vie des jeunes confiés et influencer leur parcours scolaire. Après avoir au préalable détaillé notre démarche méthodologique, nous tenterons alors de comprendre, dans les parties qui suivent, comment le contexte de l'accueil familial permet aux enfants confiés à une famille d'accueil, présentant tous les facteurs de risque de décrocher de l'école, de s'accrocher à l'école malgré tout.

Problématique : De l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil : une recherche atypique mais nécessaire

Si la problématique du décrochage scolaire en France, et dans la plupart des pays européens, est au cœur des préoccupations éducatives actuelles et si la recherche concernant ce sujet est féconde, celle concernant les facteurs d'accrochage scolaire en est encore à ses débuts mais commence cependant à se développer depuis une dizaine d'années. Grâce à de nombreux chercheurs comme Blaya, Gilles, Plunus, Tièche Christinat (2011) ; Denecheau (2013), Tièche Christinat (2015), nous commençons à avoir une vision plus claire des motifs qui permettent à des jeunes de s'accrocher à l'école malgré la présence de multiples facteurs de risque dans leur parcours. Parmi ces jeunes, ceux pris en charge par les services de la protection de l'enfance sont particulièrement vulnérables puisqu'ils cumulent bien souvent, plusieurs facteurs de risque pouvant générer une situation de décrochage scolaire. Certains chercheurs en France comme à l'étranger (Berridge, Dance & Beecham 2008, cités par Denecheau, 2013 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Jackson & McParlin, 1987 ; Sellenet, 1999) se sont plus particulièrement intéressés à la scolarité des enfants confiés aux services de protection de l'enfance. Les conclusions de leurs recherches vont dans le sens de difficultés scolaires importantes tant en termes d'apprentissages cognitifs, de résultats scolaires ou de diplomation. Ces difficultés scolaires s'expliquent par de multiples causes aux premiers rangs desquelles nous trouvons les difficultés personnelles et familiales. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance ont davantage de troubles du comportement que les autres jeunes du même âge et souffrent souvent de troubles dépressifs. Par ailleurs, ces jeunes appartiennent majoritairement aux classes moyennes et défavorisées de la population et ils sont issus de familles monoparentales, recomposées et nombreuses ce qui génère davantage de risques de rencontrer des difficultés scolaires (Millet & Thin, 2003, Rumberger, 1983, cité par Rumberger, 2001). Aux facteurs de risques liés à leurs caractéristiques individuelles et à leur histoire familiale compliquée, s'ajoutent des facteurs propres aux conditions du placement, telle la multiplicité des lieux de vie qui entraîne, la plupart du temps, un changement d'établissement scolaire et donc, des ruptures dans la continuité des apprentissages (Millet & Thin, 2005) et dans les liens créés avec les enseignants et les camarades. Le stigmatisme qui pèse sur ces jeunes se ressent à l'intérieur même de l'école, qui se veut être, dans l'esprit au moins, un lieu d'égalité et de fraternité où l'égalité des chances de réussite est la même pour tous les élèves quel que soit leur profil. Or, au regard de nos recherches et à l'instar de nombreux chercheurs, nous constatons que l'école

est, elle-même, source d'inégalités et de stigmatisation pour les enfants confiés à l'ASE. En effet, la scolarisation en classe spécialisée fréquente chez ces enfants, entraîne le regroupement d'élèves en difficulté dans un même lieu et entretient de ce fait les inégalités scolaires (Blaya & al., 2011 ; Millet & Thin, 2005). Dans le même registre, les redoublements, fréquents chez ces enfants et adolescents sont non seulement contre-productifs la plupart du temps, mais participent également à la persistance des difficultés et inégalités scolaires chez ces élèves (Crahay, 2007 ; Jimerson & al., 2000).

Pourtant, malgré ce constat peu engageant, nous avons choisi de nous intéresser aux jeunes confiés à une famille d'accueil qui s'accrochent à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme équivalent au baccalauréat. Ces jeunes, dont les chercheurs, les médias et la société tout entière parlent peu, ont retenu notre attention et nous avons amorcé notre travail de recherche par la question de départ suivante : **Quels sont les éléments qui font que certains jeunes confiés à une famille d'accueil parviennent à poursuivre des études jusqu'à un niveau Baccalauréat malgré des conditions de vie difficiles ?** Notre problématique, axée sur la compréhension du phénomène d'accrochage scolaire chez les jeunes confiés à des familles d'accueil, constitue à nos yeux, une approche pertinente et nécessaire venant compléter l'étude du phénomène d'accrochage scolaire chez les adolescents. Ainsi, comme Lahire (1995), nous pensons qu'étudier les situations de réussite scolaire d'enfants cumulant des difficultés face au système scolaire constituent un « défi sociologique ». Notre contribution se veut d'utilité scientifique car dans l'esprit de Weber, et comme le soulignent Wolf et Kendall (1966), réfléchir sur des « cas déviants » c'est éclairer le général par le particulier. En effet, en nous focalisant sur une population qui a peu de fois été au cœur des préoccupations sur la question de l'accrochage scolaire, nous pensons pouvoir mettre en exergue les particularités et les ambiguïtés inhérentes aux cas particuliers et apporter ainsi un regard nouveau et complémentaire sur la thématique de l'accrochage scolaire des adolescents. Ainsi, nous répondons à la vision sociologique de Durkheim (1975)²⁴ selon qui « il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail ».

Ainsi, dans cette recherche, nous interrogeons les raisons qui incitent un jeune confié à une famille d'accueil, ayant a priori d'importants risques de décrocher de l'école, à s'accrocher scolairement jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau équivalent au baccalauréat. En effet, malgré la complexité de leur histoire familiale, les personnes que nous avons rencontrées font parties de la minorité statistique (environ 30%) des enfants ayant été confiés aux services de protection de l'enfance en France à s'être accrochés à l'école malgré les facteurs de risques de décrochage scolaire et à avoir obtenu un niveau baccalauréat. Notre recherche s'inscrit donc en premier lieu dans une approche causale de la question de l'accrochage scolaire puisque nous cherchons à comprendre par quel(s) processus, un enfant confié à une famille d'accueil, qui rencontre, *a priori*, des risques plus importants que les autres de décrocher de l'école, va parvenir à s'accrocher malgré tout. Après avoir présenté la multiplicité des facteurs de risque de décrochage scolaire présents dans le parcours de vie des enfants confiés à une famille d'accueil (chapitre 2), nous nous intéressons désormais aux facteurs de protection qui devraient nous permettre de comprendre le phénomène d'accrochage scolaire de ces enfants.

Un facteur de protection est « un facteur qui contribue à réduire le risque de manifester un comportement inadapté lorsque l'individu est confronté à la présence de facteurs de risque dans son environnement » (Raines, Brennan, Farrington, 1997, cité par Cyrulnik & Pourtois, 2007). Selon Garmezy, Masten et Tellegen (1984), « le facteur de protection est celui qui est susceptible d'aider l'individu à compenser les effets des facteurs de risque ». L'étude des facteurs de protection implique donc nécessairement que l'individu soit confronté à des facteurs de risque ce qui est le cas pour les jeunes confiés à une famille d'accueil. Outre leur histoire familiale compliquée, nous avons vu que les enfants confiés à une famille d'accueil, souffrent de facteurs de risque liés à leurs caractéristiques individuelles, à leur réseau extra-familial et aux conditions du placement lui-même. Les facteurs de protection « font référence aux influences qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un événement qui prédispose à une mauvaise adaptation » (Rutter, 1985, cité par Blaya, 2011). Ainsi, les jeunes confiés à une famille d'accueil qui parviennent à s'accrocher à l'école malgré la présence de multiples facteurs de risques dans leur parcours de vie sont des jeunes qui ont aussi bénéficié de la protection de plusieurs facteurs qui sont venus contrebalancer les effets des facteurs de risques concernant leur parcours scolaire. Les facteurs de protection peuvent être d'ordre individuels ou liés à l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Ainsi, concernant les enfants confiés, les facteurs de protection peuvent être en lien avec les caractéristiques propres de l'enfant (sexe, comportement, tempérament) mais concernent aussi

son contexte familial (et en premier lieu ses parents), son contexte scolaire (et notamment la relation avec ses enseignants et ses camarades) et enfin, le contexte du placement (âge du premier placement, nombre de lieux d'accueil, conditions de l'accueil, relations tissées avec les référents de l'accueil).

Si quelques études se sont intéressées à la scolarité des enfants placés, elles ont toutes étudié la situation en se focalisant sur les problèmes inhérents à la scolarité tels l'échec scolaire, les difficultés scolaires, le retard scolaire, le décrochage scolaire. En France, Denecheau (2013) a été le premier à s'intéresser dans sa thèse de doctorat aux facteurs favorisant l'accrochage scolaire des jeunes confiés aux services de protection de l'enfance, accueillis en établissements. Il a démontré comment les éducateurs d'internat, en assumant une mission de suppléance familiale peuvent influencer positivement ou négativement le parcours scolaire des jeunes placés en établissement. Cette recherche marque une évolution importante concernant une population pour qui la scolarité était jusqu'alors quasiment perçue que sur le versant négatif. En s'intéressant aux facteurs d'accrochage scolaire, Denecheau (2013) a mis en exergue le fait que les jeunes confiés aux services de la protection de l'enfance ne sont pas tous destinés à échouer dans leur scolarité et qu'au contraire, un certain nombre d'entre eux parvient à s'accrocher à l'école mettant alors en avant une réussite scolaire paradoxale. D'autres chercheurs se sont intéressés à ces cas de réussites scolaires dites paradoxales dans certains milieux particulièrement à risque. Il s'agit par exemple de recherches sur la réussite scolaire en milieu populaire (Castets-Fontaine, 2011 ; Davailon & Nauze-Fichet, 2004 ; Lahire, 1998 ; Laurens, 1992), de la réussite scolaire d'enfants d'immigrés (Kanouté & al., 2008 ; Vallet & Caille, 2000 ; Zéroulou, 1988), de la réussite scolaire d'enfants adoptés (Duyme & al., 1999 ; Schiff & al., 1981). Tous s'accordent sur au moins un facteur favorisant la réussite scolaire, à savoir le rôle joué par les parents. Dans ces familles, la réussite scolaire apparaît comme un projet familial dans lequel parents et enfants se mobilisent conjointement en vue de l'objectif à atteindre. Comme le précise Laurens (1992), « il n'y a pas eu de réussite sans pratique éducative ni volonté de réussite » (p.40). Les attentes des parents vis-à-vis de l'école sont donc importantes et l'investissement dans ce domaine s'inscrit sur le long terme. Concernant les enfants qui réussissent dans ces milieux atypiques, les chercheurs soulignent qu'« une ambition et une farouche volonté de réussir émane de ces familles » (Laurens, 1992, p.40) pour qui l'école représente encore la meilleure chance d'ascension sociale. Il est donc nécessaire pour les enfants, de s'investir dans la scolarité afin de parvenir à une meilleure vie que leurs parents.

En complémentarité de l'approche causale, notre recherche s'inscrit donc aussi dans une approche interactionniste compréhensive (Macé, 2011) c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur la conviction de l'importance des interactions entre les individus pour étudier et comprendre les phénomènes sociaux d'une part, mais aussi sur la certitude que chaque personne a la capacité réflexive d'être actrice de sa vie.

Ainsi, dans la présente recherche, nous nous efforçons d'analyser les acteurs (les jeunes) dans leurs parcours, en tentant de comprendre les modalités de leurs actions et de leurs interactions au sein de l'accueil familial d'une part et dans le milieu scolaire et périscolaire d'autre part. Nous avons donc adopté une démarche compréhensive au sens de Dilthey (1947), Weber (1965) et Popper (1984) c'est-à-dire une démarche fondée sur la compréhension par interprétation de « *l'individu isolé* » (le jeune) et de son « *activité* » (son comportement) ; comportement qui implique toujours une relation à autrui mais dont chaque individu garde une marge de liberté plus ou moins importante quant à la décision finale. En effet, la démarche compréhensive s'appuie sur le fait que « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 2011, p.24). Cependant, comme le souligne Kaufman, la compréhension de l'homme n'est qu'un instrument au service de l'explication compréhensive du social. La démarche compréhensive devrait alors nous permettre de comprendre les raisons de l'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil. Toutefois, les conclusions de notre recherche ne seront pas généralisables aux jeunes confiés en établissements par exemple car le contexte sera différent. En effet, la démarche compréhensive s'attache à cerner les comportements d'individus ayant des caractéristiques précises, dans un contexte précis ce qui implique que les résultats trouvés n'auront pas valeur de lois universelles car ils s'attachent à comprendre quels types de « mécanismes sociaux » (Depeyre & Dumez, 2007) sont à l'œuvre afin de pouvoir expliquer le comportement des individus dans un contexte bien particulier. L'originalité de la méthode compréhensive réside alors dans le fait que « découverte et justification » sont intimement liées au sens où il n'y a pas deux phases, l'une de formulation, l'autre de falsification des hypothèses mais bien un double-mouvement de construction et de vérification jusqu'à saturation (Strauss, Corbin, 2003). Cela implique alors que les hypothèses sont susceptibles d'évoluer tout au long du travail, au fur et à mesure de la compréhension des codes de fonctionnement des sujets enquêtés.

Ce modèle d'analyse, fondé sur les individus et leurs motivations à agir de telle ou telle façon en gardant à l'esprit que chacun a le pouvoir d'infléchir le cours des événements (Dubéchet, 2005), inscrit notre démarche dans le courant de pensée interactionniste qui fait la part belle aux interactions entre les individus pour expliquer les phénomènes sociaux. G.H Mead, rattachée à l'Ecole de Chicago jusque dans les années 1930 énonça les principes de l'interactionnisme symbolique réservant ainsi un rôle majeur aux interactions entre les sujets et posant les bases de la socialisation par l'interaction. L'interactionnisme symbolique²⁵ considère que « les personnes ne réagissent pas mécaniquement aux actions d'autrui mais interprètent leurs comportements en fonction des significations qu'elles leur attribuent » (Herman, 1983). En cela, la société serait le résultat d'interactions entre les individus. Notre recherche s'inscrit directement dans cette façon de penser car à l'instar de Mead, qui a développé le concept de socialisation par l'interaction soulignant que c'est par l'échange avec les autres membres de la société que chaque individu va intérioriser les normes et valeurs de cette société, nous analysons les interactions entre les jeunes confiés et les personnes de leur environnement, notamment durant le processus de socialisation. Erving Goffman est l'un des principaux représentants de la sociologie de l'interaction c'est-à-dire de l'analyse de ce qui se passe quand deux personnes au moins se retrouvent face à face et interagissent entre elles. Goffman (1973 ; 1974) définit alors l'interaction de face à face comme l'« influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p.23). Selon lui, dès lors qu'une personne est sous le regard d'autrui, elle transmet une image d'elle, un comportement, que l'autre interprète. Pour que cette image soit significative elle doit obéir à des règles d'interaction. Goffman (1974) appelle le *work face*, le travail de figuration qui permet d'établir et de sauver la face en présence d'autrui. La règle primordiale de toute interaction est alors de garder la face quoi qu'il arrive, de maintenir son amour-propre. La face étant définie par Goffman (1974) comme l'image de soi que chaque personne met en avant dans une situation précise, de manière à se comporter conformément aux attentes de la norme sociale. En cela, l'individu agit et réagit en fonction des attentes sociales mais il garde néanmoins toujours une certaine marge de liberté d'action.

²⁵ Notons que le terme « interactionnisme symbolique » revient à H.Blumer qui l'utilise pour la première fois dans un article intitulé « Social psychology », publiée en 1937.

Notre recherche s'inscrit donc dans une perspective interactionniste postulant d'une part que tout phénomène social résulte d'interactions entre les individus et d'autre part, que chaque personne fait preuve d'une capacité réflexive qui la rend actrice de ses choix. Influencés par différents chercheurs, dont Becker et Goffman, nous rejoignons Poupart (1981) lorsqu'il affirme qu'il n'y aurait pas de déterminisme social même si nous admettons l'influence plus ou moins importante du contexte et notamment du milieu social comme explicatif de certaines tendances pouvant mener à la reproduction sociale (Bourdieu, 1964, 1970).

Ce courant sociologique vise donc à expliquer les phénomènes sociaux comme le produit d'interactions entre les individus. Ainsi, pour comprendre la complexité du processus d'accrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil, nous devons donc nous intéresser minutieusement et dans le détail à l'intimité des interactions qui se jouent dans ce que Zazzo (1982) appelle « le micro-milieu familial » d'accueil pour espérer trouver une véritable explication causale du phénomène d'accrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil.

Concernant l'école, Cyrulnik écrit : « le jour où un enfant entre dans cette structure péri familiale, c'est avec ses acquisitions intra familiales » (Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.7). Par conséquent, tous les efforts de démocratisation scolaire ne pourront gommer les conséquences du contexte familial dont chaque enfant est empreint. Cependant et malgré ce constat, il existe une multitude de facteurs qui influent sur la persévérance, l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes et selon Cyrulnik et Pourtois (2007), l'identification de ces facteurs permet de mieux analyser et comprendre les processus de résilience chez les jeunes en mal d'école. Outre, les facteurs de nature scolaire, les chercheurs ont repéré que les antécédents familiaux, les caractéristiques personnelles, les habitudes de vie et l'entourage social sont également des facteurs de protection. Ainsi, Tinto (1992, cité par Sauvé et al., 2006) affirme que le souhait de poursuivre ou d'arrêter ses études est influencé par les caractéristiques individuelles de chaque personne mais aussi, par les caractéristiques de l'environnement et particulièrement de l'environnement scolaire. Par conséquent, quand les facteurs exercent une influence positive sur la persévérance (facteurs de protection), ils augmentent la probabilité qu'un jeune poursuive sa scolarité. Les facteurs de risque du décrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil peuvent donc être compensés par des facteurs de protection favorisant l'accrochage scolaire. Les enfants confiés à une famille d'accueil, qui malgré la présence de multiples facteurs de risque dans leur parcours de vie, parviennent à s'accrocher à l'école,

adoptent donc un comportement résilient. Le concept de résilience, largement exploité par le champ de la psychologie, est depuis quelques années présent dans les sciences de l'éducation pour expliquer de multiples situations de réussites scolaires paradoxales.

A l'origine du concept de « résilience », on trouve celui de « vulnérabilité » ou celui de « *coping with* » (stratégie d'ajustement) en anglais. Le concept de « vulnérabilité » est apparu pour la première fois dans les années 1970 grâce à deux psychiatres, Koupernik et Anthony. Selon Marie Anaut, la vulnérabilité se définit comme « l'état de moindre résistance aux nuisances et agressions et rend compte de la variabilité interindividuelle » (Anaut, 2008, p.14). L'auteur précise qu'en sciences humaines, ce terme est utilisé pour qualifier les personnes ou groupes de personnes particulièrement vulnérables du fait de leurs prédispositions génétiques, biologiques ou psychosociales. Les enfants séparés de leurs parents et confiés à une famille d'accueil sont en situation de vulnérabilité dû au contexte de vie dans lequel ils ont évolué et au traumatisme provoqué par la séparation ce qui peut compromettre leur développement. Ainsi, selon De Tychev (2001), un traumatisme survient quand le sujet est débordé par l'intensité émotionnelle d'un événement brutal ou face à des carences répétées ce qui implique des différences intra-individuelles mais aussi interindividuelles puisque deux individus vivant apparemment la même situation potentiellement traumatisante, ne réagissent pas forcément de la même façon. Emmy Werner, psychologue américaine, fut la première à illustrer ces propos dans les années 1955 et est en cela, elle est considérée comme la fondatrice du concept de « résilience ». Werner s'est, en effet, intéressée dans les années 1955 à 698 enfants nés sur l'île de Kauai (archipel d'Hawaï) dont 201 qui à l'âge de deux ans, et selon des critères établis par la chercheuse, étaient identifiés comme *vulnérables* car issus de familles monoparentales, précaires, alcooliques et victimes de maltraitances et de carences graves. Elle a suivi ces enfants sur une période de trente-deux ans et s'est rendue compte que vingt ans après le début de ses recherches, 72 d'entre eux, soit environ 30% menaient, contre toute attente, une vie parfaitement « normale » et même « réussie » sans avoir reçu de soins spécialisés ; ce sont ces enfants que Werner a qualifiés de « résilients ». En faisant le lien entre les résultats des différents chercheurs et les conclusions de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que les jeunes confiés à une famille d'accueil qui s'accrochent à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau baccalauréat, malgré leur contexte de vie difficile et le traumatisme de la séparation avec leurs parents, sont des individus résilients. En effet, à l'instar des enfants décrits dans l'étude de Werner, les jeunes rencontrés dans le cadre de notre recherche présentent une réussite scolaire

atypique au regard des facteurs de risque présents dans leur parcours de vie ce qui nous amène à qualifier ces jeunes d'individus résilients.

Cependant, si la résilience a une mère, elle a aussi un père qu'elle trouve en la personne de Mickaël Rutter, pédopsychiatre anglais. Ses recherches, dès les années 1970, sur l'étude des facteurs de protection susceptibles de contrebalancer les facteurs de risque ont montré que la résilience ne se construit pas seulement durant l'enfance mais qu'elle peut s'apprendre à tout âge. Garmezy (1991) qui a travaillé auprès de familles défavorisées, puis Masten et Coastworth (1998) se sont attachés à montrer que les facteurs de protection sont de trois ordres : ceux qui sont centrés sur l'enfant (tempérament, genre, sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi, aptitudes cognitives, humour, apparence physique), ceux qui sont liés à la configuration familiale (harmonie parentale, intérêt pour l'enfant de la part des parents ou de la personne qui s'occupe de l'enfant) et ceux qui dépendent de l'environnement du sujet en lui procurant un soutien social (grands-parents, pairs, professeur, travailleur social). Garmezy (1991) considère que l'adaptation sociale est au cœur du principe de résilience. Selon lui, la résilience est « le processus, la capacité ou le résultat d'une bonne adaptation en dépit des circonstances, des défis ou des menaces » (Garmezy, 1993, p.129). Elle se définit alors comme « la capacité d'une personne, d'un groupe, de bien se développer, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisateurs, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles » (Manciaux et coll., 2001, p17). La résilience est donc, comme la définit Tisseron (2007) « à la fois la capacité de résister à un traumatisme et celle de se reconstruire après lui » (p.9), c'est-à-dire, la capacité à dépasser le stade du traumatisme pour se projeter vers l'avenir. Pour cela, Anaut (2008) précise que la résilience est « l'art de s'adapter aux situations adverses (conditions biologiques et socio-psychologiques) en développant des capacités qui mettent en jeu des ressources internes et externes » (Anaut, 2008, p.34). La résilience serait donc le résultat d'un équilibre entre les facteurs de risque et les facteurs de protection présents dans la vie d'un individu, que ces facteurs soient propres à l'individu lui-même, ou qu'ils appartiennent à son environnement proche (famille, école, communauté). Fortin L. et Bigras (2000), perçoivent la résilience comme un construit multidimensionnel, résultant d'un équilibre entre facteurs de risque et facteurs de protection.

Le processus de résilience peut trouver ses racines dès la vie intra-utérine par des relations d'attachement nouées entre le fœtus et sa mère. Ce processus est susceptible d'évoluer de différentes façons en fonction des facteurs de protection ou de risque présents dans la vie de

chacun. Selon Cyrulnik « l'histoire des parents [et non seulement de la mère], organise la bulle sensorielle, et c'est sous l'effet de cette pression du milieu que les enfants acquièrent ou non les ressources internes qui leur permettront de se défendre et de rebondir » (Cyrulnik, 2001, p.37). Il ajoute que la stabilité interne qui apprend à l'enfant à « résister ou à être vulnérable » se crée de manière biologique au travers des sens comme le toucher, parler, sentir, caresser mais aussi « sous l'effet de l'histoire du couple parental » (Poilpot, 2001, p.37). Dans le cas des enfants qui sont confiés à des familles d'accueil, l'histoire du couple parental est souvent compliquée et la grossesse de la mère n'est pas toujours vécue de façon sereine. Ainsi, dès la vie intra-utérine, le futur enfant peut ressentir les angoisses, les conflits, les peurs éprouvés par sa mère et se trouver dans une situation de stress dès sa naissance.

Or, si la résilience est un potentiel présent chez chaque individu (Manciaux & al., 2001), elle peut se développer différemment en fonction du contexte de vie de chacun. La naissance d'un comportement résilient ne dépend donc pas des gènes mais bien du contexte dans lequel évolue chaque personne. Ainsi, une étude sur des jumeaux monozygotes a permis de relever, précocement, une différence significative entre les deux nourrissons. Certains font très tôt preuve de curiosité, cherchent le regard, sourient ce qui stimule les relations avec les adultes qui l'entourent tandis que d'autres montrent moins de compétences relationnelles ce qui peut les rendre moins attractifs pour les adultes qui s'en occupent (Anaut, 2008). Les résultats de ces recherches rejoignent les conclusions de Cyrulnik (2001, p. 43) selon qui « aucun enfant ne peut devenir résilient seul. Pour acquérir ses ressources internes, il doit trouver autour de lui, pendant sa petite enfance, une bulle affective qui permette de graver dans sa mémoire un processus de stabilité interne ». Par conséquent, la résilience n'est pas un état mais un processus susceptible d'éclore chez chaque individu à un moment ou à un autre de sa vie, à condition d'offrir au sujet des possibilités de développer son potentiel résilient afin qu'il puisse poursuivre son développement le plus sereinement possible après un événement traumatisant. Ainsi, au regard des données recueillies à ce stade de notre recherche, nous considérons que la capacité de résilience des enfants confiés à une famille d'accueil est déterminante pour favoriser l'accrochage scolaire de ces jeunes. En effet, de nombreuses études qui se sont intéressées à la réussite paradoxale d'élèves (Anaut, 2006 ; Bouteyre, 2008 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 1992 ; Gayet, 2007 ; Larose & al., 2001) s'accordent à souligner l'existence de liens forts entre la capacité de résilience d'un élève et sa réussite scolaire. En effet, malgré des contextes de vie particulièrement difficiles et à risque concernant le parcours scolaire, les chercheurs ont montré que la résilience a permis à de

Problématique : De l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil : une recherche atypique mais nécessaire

nombreux enfants de réussir leur scolarité là où beaucoup d'autres, ayant les mêmes caractéristiques ont échoué. Ainsi, nous devons chercher à comprendre, dans ce travail de recherche, en quoi l'influence d'un ou plusieurs facteurs de protection présents au cours de la petite enfance et adolescence, permet aux jeunes confiés à une famille d'accueil de développer un comportement résilient qui leur permet de s'accrocher à l'école.

Au regard des éléments développés jusqu'ici, nous formulons alors l'hypothèse que **la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permet à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité, limitant ainsi les effets des facteurs de risque.**

Dans les parties qui suivent, nous étudierons les parcours de jeunes ayant été confiés à une famille d'accueil et qui ont poursuivi leur scolarité jusqu'au niveau baccalauréat. Notre cheminement nous amène alors à reformuler notre question de départ en question de recherche principale suivante : **En quoi le contexte d'accueil familial peut-il permettre à un enfant ayant vécu le traumatisme de la séparation avec ses parents et ayant été confiés à une famille d'accueil, de s'engager dans un processus de résilience qui semble déterminer le processus d'accrochage scolaire ?**

Afin de répondre à notre question de recherche principale, nous procéderons par étapes successives en nous intéressant aux questions de recherches spécifiques suivantes :

- ❖ Quelles relations les enfants confiés de notre étude ont-ils créées avec leur famille d'accueil, et notamment avec l'assistante familiale, véritable pilier de la famille ?
- ❖ Quelle influence, les professionnels de l'accueil familial, peuvent-ils avoir sur le parcours scolaire des enfants confiés ?
- ❖ Qu'en est-il de l'influence spécifique de la famille d'accueil qui, sans remplacer les parents, joue le rôle quotidien de substitut parental auprès de l'enfant confié ?
- ❖ Quelle(s) relations l'enfant confié entretient-il avec l'école ?
- ❖ Quelle(s) sont ces représentations concernant la réussite scolaire ?

Ainsi, après avoir explicité notre démarche méthodologique dans la partie qui suit, nous présenterons nos résultats de recherche. Pour cela, un premier chapitre sera consacré à la présentation des parcours scolaires des jeunes constituant notre corpus de recherche en insistant sur les caractéristiques communes de ces parcours. A ce stade de notre réflexion, les

chapitres qui suivent seront consacrés à comprendre en quoi le contexte d'accueil familial peut favoriser l'apparition d'un processus de résilience chez les enfants confiés. Pour aborder cette question, nous utiliserons une démarche de type compréhensif c'est-à-dire, une démarche qui s'intéresse aux rôles des interactions entre les individus pour expliquer un phénomène social. Nous nous intéresserons, en premier lieu, aux interactions entre l'enfant confié et sa famille d'accueil afin de comprendre dans quel contexte de vie, les jeunes que nous avons rencontrés ont grandi. Sera alors plus précisément étudiée, la question des relations tissées entre les enfants confiés et leur famille d'accueil, et notamment avec l'assistante familiale, véritable pilier de la famille afin de repérer comment les jeunes constituant notre corpus se sont inscrits dans l'accueil familial avec la présence quotidienne de la famille d'accueil, qui sans remplacer les parents, joue néanmoins un rôle de substitut parental. Nous questionnerons, enfin, les interactions entre le jeune confié et son environnement proche que ce soit dans le milieu familial (les parents pour ceux qui ont maintenu des relations durant le placement mais aussi la famille d'accueil), institutionnel (l'équipe éducative du service d'accueil familial), scolaire (les enseignants, les conseillers principaux d'éducation) ou environnemental (le(s) groupe(s) de pairs, les autres adultes ayant des contacts réguliers avec les jeunes confiés comme les animateurs sportifs par exemple) afin de chercher à comprendre comment le développement d'un comportement résilient peut influencer le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés, dans un contexte d'accueil familial.

Chapitre 5 : Elaboration de la recherche

La recherche en sciences humaines peut faire appel à différentes démarches (compréhensive, explicative) qui renvoient chacune à des méthodes de type qualitatif ou quantitatif. Chaque méthode a alors ses propres outils méthodologiques qui sont plébiscités en fonction des objectifs recherchés et de la posture épistémologique de chaque chercheur. Une même recherche peut s'appuyer sur plusieurs types d'outils méthodologiques ; au chercheur de définir celui ou ceux qui seront les plus appropriés à ses objectifs de travail.

Dans le présent chapitre nous nous attachons à préciser les choix méthodologiques qui ont été faits en fonction de la démarche de recherche utilisée et des objectifs que nous nous sommes fixés. En effet, comme le souligne Ragin (1999, cité par Dumez, 2013), le choix entre recherche qualitative et recherche quantitative réside dans les objectifs que le chercheur se fixe. « D'un côté, le chercheur s'efforce de comprendre un petit nombre de cas (1 à 50), de l'autre, le chercheur tente de mettre en évidence des traits généraux caractérisant une population » (Dumez, 2013, p.12). Selon Mucchielli (1996), la recherche qualitative est compréhensive c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, agissent et interagissent dans un contexte ou une situation précise. Elle est appropriée pour l'analyse fine de la complexité d'une situation, elle est sensible au contexte dans lequel se déroulent les événements étudiés et attentive aux phénomènes d'exclusion et de marginalisation. Dans le cadre de notre thèse, nous nous sommes intéressée au parcours de vie de trente jeunes confiés ou anciennement confiés à une famille d'accueil ce qui représente bien, au sens de Ragin (1987, p.78), un « petit nombre de cas ». Par ailleurs, le parcours de vie des jeunes confiés à des familles d'accueil est complexe et atypique ce qui se rapproche de la définition de la recherche qualitative, dite compréhensive, donnée par Mucchielli (1996).

En outre, selon Kaufmann (2011), les méthodes qualitatives ont pour fonction de comprendre et détecter des comportements et des processus plutôt que de décrire, mesurer ou comparer. Cette fonction de la méthode qualitative correspond parfaitement à l'approche causale de notre recherche qui a pour objectif de comprendre le phénomène d'accrochage scolaire chez les jeunes confiés à une famille d'accueil en repérant les facteurs expliquant que certains jeunes confiés à une famille d'accueil s'accrochent à leur scolarité là où d'autres décrochent.

Notre démarche compréhensive (Herman, 1983), qui s'appuie sur une approche principalement interactionniste nous a incitée à utiliser l'entretien semi-directif comme principal outil méthodologique. Nous avons alors conduits trente entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes confiés ou anciennement confiés à des familles d'accueil ayant obtenu au minimum le niveau baccalauréat et dix entretiens réalisés auprès de familles ayant accueilli des enfants confiés ayant obtenu au minimum le niveau baccalauréat. Nous allons dès lors justifier le choix de l'entretien semi-directif comme outil méthodologique choisi au regard de notre recherche.

1. Le choix de l'entretien semi-directif comme outil méthodologique

Si parler de soi à un inconnu sur un thème imposé est moins évident qu'il n'y paraît, cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de livrer à un chercheur une partie intime de sa vie privée qui peut faire écho à de douloureux souvenirs comme cela peut être le cas concernant une situation de placement durant l'enfance. C'est donc dans un souci d'établir un rapport relatif d'égalité entre l'enquêteur et l'enquêté de façon à ce que ce dernier se sente en toute confiance pour parler de son vécu, que l'entretien compréhensif a été inventé comme technique d'enquête sociologique par Roethlisberger et Dickson (1943). Selon Labov et Fanshel (1977), « un entretien est un « speech event » (Hymes, 1968) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B » (Blanchet & Gotman, 1992, p.82). Précisons alors que pour les auteurs, le terme de « biographie » signifie ici « l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par B ». Par conséquent, cela signifie que l'information en question aura été vécue par B (le sujet enquêté) et qu'elle sera donc restituée à A (le chercheur) avec une déformation de l'expérience réellement vécue. L'enquêteur cherche donc à recueillir le récit de la personne enquêtée à partir d'une orientation non directive. Cette méthode s'inspire directement de celle utilisée par Carl Rogers (1945), psychothérapeute, qui, durant ses entretiens cliniques, utilisait le principe de non directivité pour aider ses patients (Dumez, 2013) et qui l'a, par la suite, appliquée au domaine de la recherche. Cela étant, la non-directivité étant impossible dans un travail de recherche en sciences sociales, nous avons opté pour l'utilisation semi-directifs, qui ont l'avantage de laisser la personne interviewée parler de son vécu tout en la guidant selon une trame préétablie par le chercheur. L'utilisation de cet outil présuppose donc que le thème de la recherche soit analysé d'un point de vue subjectif, à travers l'expérience qu'en ont un certain nombre de personnes. Cette perspective est conforme

à la pensée de Dilthey (1886) pour qui le monde n'existe que dans la représentation des individus (Blanchet & al., 2005, p.86).

Nous avons donc mené trente entretiens semi-directifs avec des jeunes confiés ou anciennement confiés à une famille d'accueil ayant obtenu le niveau baccalauréat et auprès de dix familles ayant accueilli ce profil de jeunes avec pour objectif de recueillir leur avis sur la problématique posée.

Outre le fait qu'il s'inscrit dans la lignée des courants de pensées précités, nous avons choisi l'entretien comme outil méthodologique afin de laisser aux personnes enquêtées une large marge d'initiative dans leurs réponses. En effet, à l'opposé de l'enquête par questionnaire qui ne laisse que peu (questions ouvertes), voire aucune liberté (questions fermées) aux personnes interrogées, l'entretien semi-directif ou guidé doit être un réel moment de rencontre et d'échange entre l'enquêteur et l'enquêté qui va au-delà d'un simple prélèvement d'informations (Blanchet et Gotman, 1992). Il permet de travailler autour d'un thème fixé par l'enquêteur (dans notre cas, l'accrochage scolaire) lors de la phase de préparation tout en laissant libre cours à la personne interrogée de répondre comme elle l'entend.

Pour rappel, notre hypothèse, établit que **la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permet à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité, limitant ainsi les effets des facteurs de risque.**

Par conséquent, les objets de notre recherche sont l'accrochage scolaire, l'accueil familial et les facteurs de protection pouvant exister chez les enfants confiés au sein d'une famille d'accueil. L'objectif étant de repérer, dans un premier temps, quels facteurs peuvent influencer le développement d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil, puis chercher à comprendre le lien entre ce comportement résilient et l'accrochage scolaire de ces jeunes. A chaque objet, sont alors associés des variables et des indicateurs. Pour exemple, les variables de réussite scolaire et de persévérance scolaire ont été associées à l'accrochage scolaire ; les indicateurs en jeu sont alors le niveau scolaire atteint par le jeune, le déroulement de sa scolarité ou encore, le choix de l'orientation. En tenant compte de ces éléments, nous avons fait ressortir la nécessité de poser une question ouverte sur le déroulement de la scolarité et une sur la notion de réussite scolaire, notion subjective selon les individus. Enfin, une question ouverte sur l'avis des personnes quant aux raisons de

leur accrochage scolaire nous a semblé nécessaire. Nous avons ensuite procédé de la même façon pour les questions liées à l'accueil familial et aux facteurs de protection.

Cependant, si les questions sont anticipées par l'enquêteur dans le guide d'entretien (Cf Annexe 2), elles sont posées sous forme de questions ouvertes dans un ordre aléatoire. Ces questions appellent donc des réponses complètes et nuancées, à partir d'un discours continu, qui permet de recueillir un maximum d'informations sur le sujet étudié. Cependant, si le guide d'entretien est indispensable en tant que fil conducteur, chaque entretien reste unique et dépend de la relation qui s'établit entre l'enquêteur et la personne enquêtée. Bourdieu (1980) précisait en cela, que l'entretien comme l'habitus est une « improvisation réglée ». « Improvisation » car chaque entretien est susceptible de se dérouler d'une façon particulière et de révéler des informations différentes, et « réglée », car le guide d'entretien, bien que non hiérarchisé, permet de garantir une homogénéité des questions abordées par l'enquêteur.

Enfin, nous avons choisi d'utiliser l'entretien compréhensif car nous souhaitions analyser le sens que les jeunes donnent à l'expérience familiale et scolaire qu'ils ont vécue. Le contexte de vie étant primordiale pour expliquer les raisons de l'accrochage scolaire de ces personnes dans le cadre de notre recherche, l'entretien comme technique d'enquête semblait le plus approprié pour mettre en exergue les interactions qui avaient pu entrer en jeu et faciliter ainsi l'accrochage scolaire des jeunes de notre recherche. La richesse de l'entretien tient alors dans le fait que la personne interviewée ne sait pas à l'avance ce qu'elle va dire puisqu'elle construit son discours au fur et à mesure de la discussion laissant quelques fois remonter à son insu des informations implicites qui deviennent alors explicites, se trouvant « dans l'obligation » de réfléchir et d'explicitier ce qui allait de soi, ce qui était jusqu'alors naturel et sur lequel, elle ne s'était probablement jusque-là, pas posée de question.

Précisons alors que l'entretien peut être utilisé comme outil principal ou complémentaire au questionnaire. Le choix de l'utilisation de l'entretien dépend donc de la finalité de ce qui est recherchée par l'enquêteur. Dans notre recherche, nous avons utilisé l'entretien comme seule technique d'enquête car notre hypothèse avait au préalable été posée en modèle explicatif, c'est-à-dire comme expliquant les raisons de l'accrochage scolaire chez ces jeunes et par conséquent, nous attendions que les données produites par les entretiens réalisés puissent être confrontées à notre hypothèse. Cette dernière établissant que **la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permet à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le**

traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité, limitant ainsi les effets des facteurs de risque, cela impliquait le choix de l'entretien comme outil d'expression libre et ouvert nous permettant de saisir la subtilité des interactions ayant joué un rôle prépondérant dans l'accrochage scolaire de ces personnes. En effet, comme le rappellent Blanchet et ses collègues (2005), il est indispensable de resituer les réponses de l'enquêté dans son contexte afin de ne pas dénaturer le propos et par conséquent, partir sur une mauvaise interprétation. Enfin, cette technique d'enquête présente l'avantage de respecter les cadres de références de la personne interviewée en lui permettant de s'exprimer dans son propre langage ce qui facilite donc la prise de parole et enrichit par conséquent, le contenu du discours et de l'analyse qui en découle.

Cependant, si l'entretien comme technique d'enquête présente de nombreux avantages, il a comme tout outil méthodologique, ses limites, qu'il a fallu apprendre à gérer. En premier lieu, il requiert une extrême rigueur du chercheur qui ne doit pas se laisser aller à converser avec le sujet interviewé en donnant son avis et son ressenti sur la question. Par ailleurs, si la longueur des réponses est un avantage important en termes de richesse et de contenu, cette méthode présente l'inconvénient d'être longue à retranscrire et donc à analyser ce qui limite de fait, le nombre de personnes avec qui s'entretenir notamment dans le cas d'une thèse qui doit être limitée dans le temps. Enfin, contrairement aux enquêtes par questionnaire par exemple, cette méthode n'a pas de mode d'analyse prédéfini et demande donc une grande rigueur du chercheur dans l'élaboration de la grille d'analyse de contenu qui doit être construite conjointement avec le guide d'entretien de façon à garder une cohérence dans la dynamique des propos recueillis et analysés.

De ce fait, afin de limiter le risque que le sujet interrogé s'éloigne trop de la question posée et dans le but d'optimiser le contenu de ses réponses, il est important en amont d'élaborer un guide d'entretien. Cette dernière, centrée sur le thème de recherche délimité à partir d'une recherche documentaire précise mais variée, évite de récolter trop d'informations superflues qui surchargeraient l'analyse des données. C'est pourquoi, avant de nous tourner vers l'élaboration du guide d'entretien et de la grille d'analyse, nous avons effectué un travail de recherche documentaire qui nous a aidé à déterminer nos axes de travail et nous a permis d'élargir et d'approfondir notre point de vue sur le sujet.

2. Description de l'échantillon de recherche

Parvenir à repérer les facteurs de protection en jeu dans l'accueil familial qui favorise l'engagement de l'enfant confié dans un processus d'accrochage scolaire, nécessite de prendre en compte le contexte de vie des jeunes et leurs interactions avec leur environnement proche. Pour cela, l'entretien semi-directif nous a semblé l'outil méthodologique le plus approprié.

Notre première partie, précisera et justifiera les critères que nous avons déterminés pour constituer l'échantillon de personnes à rencontrer avant de présenter dans une deuxième partie, les caractéristiques des personnes qui composent l'échantillon.

2.1. Les critères de sélection de la population : un choix mûrement réfléchi

En France, près de 150000 jeunes, dont 60000 vivant en familles d'accueil, sont confiés aux services de protection de l'enfance. Or, malgré le nombre important d'enfants concernés par une mesure de placement, très peu d'études ont été réalisées sur ce public et encore moins sur la scolarité de ces jeunes. Par ailleurs, les rares chercheurs qui ont travaillé sur ce thème ont principalement abordé le sujet d'un point de vue négatif c'est-à-dire en mettant en avant les difficultés scolaires, l'échec scolaire, le décrochage scolaire car c'est en effet l'un des aspects qui ressort le plus de la scolarité des enfants confiés à la protection de l'enfance ; une scolarité chaotique qui n'aboutit que rarement à un diplôme de niveau baccalauréat ou plus. Or, « rarement » ne signifie pas « jamais » et plutôt que de nous intéresser une nouvelle fois aux difficultés rencontrées par ces jeunes, nous avons choisi de chercher à comprendre pourquoi certains persévèrent dans leur scolarité et réussissent leurs études au moins jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Par ailleurs, les recherches qui ont déjà été réalisées sur la scolarité de ces enfants l'ont été dans le cadre d'un placement en établissement de type MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) et à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur l'accrochage scolaire des enfants confiés à des familles d'accueil. Or, un enfant accueilli en famille d'accueil ne vit pas dans le même contexte que celui qui est accueilli en établissement. Par conséquent, les facteurs de protection du décrochage scolaire et à fortiori, ceux favorisant l'accrochage scolaire, peuvent être différents et il nous semble pertinent de les analyser dans ce travail de thèse.

Selon Blanchet et Gotman (1992), « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 1992, p.50-51). Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc estimé que les jeunes confiés à une famille d'accueil étaient les mieux placés pour parler de leur vécu et par conséquent, pour analyser les raisons de leur persévérance scolaire. Nous avons donc en premier lieu, cherché à rencontrer des jeunes confiés ou anciennement confiés à une famille d'accueil et qui avaient au moins atteint le niveau baccalauréat.

Le choix de ce critère de sélection s'est fait au terme d'une mûre réflexion prenant en compte différents paramètres. En effet, rappelons qu'en France, est considéré comme décrocheur : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du répertoire national des certifications professionnelles » (Article L122-2 du Code de l'éducation). Par conséquent, nous aurions pu nous intéresser aux jeunes confiés à des familles d'accueil qui auraient obtenu un CAP ou un BEP et qui se seraient de ce fait, suffisamment accrochés au système scolaire pour ne pas les considérer comme décrocheurs. C'est d'ailleurs ce que nous avions envisagé de faire au départ de cette recherche. Cependant, en relisant nos notes prises lors de notre mémoire de Master et après avoir eu plusieurs conversations informelles avec des éducateurs, des familles d'accueil et des jeunes placés, il nous est apparu pertinent de nous intéresser aux jeunes qui ont persévéré jusqu'au niveau baccalauréat. En effet, il est ressorti de nos différentes conversations et lectures que la plupart des jeunes pris en charge par la protection de l'enfance sont, même si leur niveau scolaire le permet et pour des raisons essentiellement financières (fin de prise en charge à 21 ans maximum) orientés vers des parcours de formation de niveau V. Cela corrobore les statistiques nationales et internationales (PISA 2012) qui tendent à montrer que la France est l'un des pays où le niveau social pèse le plus sur la réussite scolaire. Par conséquent, les jeunes confiés à la protection de l'enfance, qui poursuivent malgré les circonstances et conditions de leur placement en famille d'accueil, au-delà du niveau V, arrivent à déjouer un parcours scolaire qui leur semblait prédestiné. Les facteurs de protection qui entrent alors en considération pour ces jeunes nous ont semblés intéressants à étudier. C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous intéresser aux jeunes ayant vécu en familles d'accueil et ayant atteint au minimum le niveau baccalauréat.

Enfin, précisons que nous avons souhaité en priorité rencontrer des jeunes âgés de plus de vingt-et-un ans. La raison de ce choix réside dans le fait que des jeunes qui ne sont plus pris en charge par la protection de l'enfance ont davantage de recul sur leur placement et donc une parole plus libre qui leur permet de mieux analyser les points positifs et les points négatifs de leur placement. Il en est alors de même pour l'expérience scolaire. En effet, plus la fin de la scolarité est éloignée, plus le jeune est en mesure de prendre du recul sur son parcours scolaire et par conséquent de nous livrer son ressenti sans être encore dans le vif du sujet.

Nous avons donc cherché, dans un premier temps, à rencontrer des jeunes âgés de plus de vingt-et-un ans, anciennement confiés à des familles d'accueil et qui ont au moins atteint le niveau baccalauréat. Cependant, aucun fichier n'existe pour tracer le parcours des anciens jeunes confiés aux services de protection de l'enfance une fois qu'ils sont sortis du système et il est donc difficile d'arriver à retrouver ces jeunes, à fortiori, uniquement ceux qui ont un niveau baccalauréat. Aussi, avons-nous décidé, dans un second temps, de rencontrer également ceux qui sont encore confiés à des familles d'accueil, qui ont le baccalauréat ou qui sont en voie de l'obtenir (c'est-à-dire ceux qui sont en classe de terminale) et qui sont donc âgés de dix-sept à vingt-et-un ans. Pour ces derniers, nous avons eu recours à des « informateurs-relais » (Blanchet & Gotman, 1992), c'est-à-dire à des personnes intégrées au cœur du réseau institutionnel de l'Aide Sociale à l'Enfance (éducateurs spécialisés, chargés de mission ASE, assistantes sociales) et qui étaient en mesure non seulement de nous communiquer les coordonnées des jeunes concernés par l'enquête mais également d'introduire notre sujet afin que le public ne se sente pas contraint de nous répondre si nous les contactons directement.

Afin de tenter de neutraliser certains biais comme le lieu géographique du placement et donc, le mode de vie qui y est associé, nous souhaitions au départ, nous centrer sur un département et sur un seul service d'accueil à savoir celui de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), géré par un Conseil Départemental car c'est celui qui accueille le plus grand nombre de jeunes comparé à une association spécialisée dans l'accueil familial. Après un premier contact par mail pour expliquer notre démarche à la personne chargée de mission de l'ASE, notre requête a immédiatement été acceptée et nous avons rapidement pu commencer à travailler avec le service. Au commencement de notre enquête (avril 2013), 340 enfants âgés de quelques jours à vingt-et-un ans étaient accueillis par 200 familles d'accueil salariées du Conseil Départemental parmi lesquels 51 jeunes avaient plus de seize ans dont vingt-trois avaient plus de dix-huit ans ce qui nous laissait espérer de pouvoir rencontrer quelques jeunes

correspondant aux critères de sélection fixés. Or, après les recherches effectuées auprès des éducateurs (il n'existait pas de fichier relatant ces faits), il est apparu qu'une seule jeune fille de dix-neuf ans possédait le baccalauréat et poursuivait alors des études en première année de médecine ce qui était évidemment trop peu pour constituer un échantillon de recherche. Par ailleurs, des difficultés administratives liées à la complexité d'un service d'aide sociale à l'enfance (élaboration d'une convention de stage, organisation d'entretiens auprès des jeunes, confidentialité des données) nous ont incitées à nous orienter vers d'autres services d'accueil familial afin de multiplier nos chances de pouvoir rencontrer des jeunes confiés à des familles d'accueil dans un temps imparti. Nous avons donc contacté le service de l'ASE du département voisin ainsi que deux associations d'accueil familial qui ont également répondu favorablement.

Pour des raisons que nous développerons dans la partie sur « les difficultés de la recherche », nous avons aussi opté pour une démarche de recherche basée sur l'interconnaissance c'est-à-dire que nous avons contacté une famille d'accueil que nous connaissions afin que celle-ci nous mette en relation avec une autre famille d'accueil et ainsi de suite. Le modèle d'interconnaissance étant basé sur le fait que chaque personne est au centre d'une étoile d'interconnaissance et que la superposition de ces étoiles constitue un milieu d'interconnaissance (Beaud et Weber, 2010) dans lequel nous pouvions trouver les individus que nous souhaitons rencontrer.

Notre recherche est donc basée sur des rencontres avec des jeunes confiés ou anciennement confiés à une famille d'accueil et ayant au moins atteint le niveau baccalauréat que nous avons pu (re)trouver grâce à deux modes de recherche. L'une basée sur l'interconnaissance entre les familles d'accueil étant toujours en contact avec d'anciens jeunes qu'elles avaient accueillis et l'autre basée sur des relations établies avec quatre services d'accueil familial afin de rencontrer des jeunes encore confiés à des familles d'accueil au moment de nos entretiens. Nous avons donc élaboré notre échantillon de personnes enquêtées grâce à la collaboration de quatorze familles d'accueils et quatre services de placements familiaux. Ces derniers nous ont aidé à retrouver six personnes correspondant aux critères de recherche que nous nous étions fixés tandis que les familles d'accueil nous ont permis de retrouver vingt-trois personnes. Notons qu'une jeune femme a été retrouvée par le biais de sa sœur que nous avons interviewée. Au final, nous nous sommes donc entretenue avec trente personnes confiées ou anciennement confiées à une famille d'accueil et qui avaient au moins obtenu le niveau baccalauréat. Dans une volonté de complémentarité des données à recueillir et donc à

analyser, nous avons trouvé pertinent de nous entretenir également avec dix familles d'accueils, principalement les assistantes familiales, quelques fois accompagnées de leurs conjoints. Ces entretiens ont pu être réalisés grâce aux contacts établis en amont pour retrouver les jeunes.

2.2. Caractéristiques de notre échantillon de recherche

Dans l'optique de confronter notre hypothèse à l'épreuve des faits, nos entretiens ont été réalisés auprès de onze jeunes actuellement confiés à une famille d'accueil et dix-neuf dont la prise en charge s'est arrêtée depuis quelques semaines ou plusieurs années. Le point commun entre tous étant d'avoir vécu plusieurs années en famille d'accueil et d'avoir obtenu un diplôme de niveau baccalauréat.

Les personnes rencontrées sont âgées de dix-sept à cinquante-trois ans. Précisons alors qu'en ce qui concerne Mélissa (J7) et Emma (J19) âgées de dix-sept ans, seules mineures du groupe de personnes interrogées, l'autorisation de leur mère, détentrice de l'autorité parentale a été recueillie par l'assistante sociale et l'éducateur sans quoi, nous n'aurions pas pu nous entretenir avec ces jeunes filles.

Parmi les personnes que nous avons rencontrées et qui ont obtenu un diplôme de niveau baccalauréat, nous recensons, treize garçons pour dix-sept filles.

Au jour de l'entretien, huit personnes occupent un emploi et vingt-deux poursuivent leurs études dont quatre sont en alternance chez un employeur.

Les jeunes ont vécu durant deux à vingt-et-un ans en famille d'accueil. Ainsi, ils sont cinq à avoir été confié durant deux à trois ans aux services de protection de l'enfance, cinq à avoir été confié durant quatre à huit ans et vingt à avoir été confiés durant plus de dix ans.

Six enfants ont été confiés entre zéro et six mois (J5, J7, J8, J12, J18, J30), quatre enfants ont été confiés entre sept mois à deux ans (J10, J15, J16, J22), cinq enfants ont été confiés à trois ans (J3, J6, J14, J25, J27), six enfants ont été confiés entre quatre et dix ans (J1, J2, J9, J11, J13, J23) et neuf adolescents ont été confiés entre onze et dix-sept ans (J4, J17, J19, J20, J21, J24, J26, J28, J29).

Quel que soit l'âge auquel le jeune a été confié aux services de protection de l'enfance, la prise en charge par l'ASE n'a cessé qu'à sa majorité, voire à vingt-et-un ans maximum.

Seize enfants n'ont connu qu'un seul lieu de placement dans la famille d'accueil que nous qualifions de « famille d'accueil référente » c'est-à-dire celle avec qui l'enfant a tissé un lien affectif fort. Quatre enfants ont été confiés à une famille d'accueil avant d'arriver dans la famille d'accueil référente. Dix enfants ont effectué un passage de quelques jours à quelques années en foyer avant, pendant ou après avoir été confiés à la famille d'accueil référente.

Parmi les dix familles d'accueil rencontrées, le temps d'exercice de la profession d'assistante familiale est de douze ans pour celle qui a le moins d'ancienneté à trente-deux ans pour celle qui en a le plus. Il s'agit donc d'assistantes familiales expérimentées qui ont assisté à l'évolution du métier d'assistante maternelle à peine réglementée à la naissance de la profession d'assistante familiale. A la date de réalisation des entretiens, quatre familles sont à la retraite, une est en longue maladie et les cinq autres continuent à accueillir des enfants confiés par l'ASE ou par une association.

Parmi les dix familles d'accueil rencontrées, neuf ont accueilli des jeunes que nous avons aussi interviewés tandis qu'une famille a accueilli deux jeunes filles qui ont obtenu le baccalauréat mais qui n'ont pas souhaité nous rencontrer. Nous avons malgré tout gardé le témoignage de cette famille et l'avons intégré à notre analyse.

Nous avons donc effectué trente-neuf entretiens formels auprès de quarante-cinq individus (deux jeunes ont été rencontrés en même temps à leur demande car elles sont sœurs et cinq conjoints ont participé aux entretiens réalisés avec leur épouse). Par ailleurs, nous avons réalisé trois entretiens supplémentaires avec des jeunes dont les caractéristiques ne correspondaient pas parfaitement au profil que nous nous étions fixés. En effet, un jeune homme rencontré a bien été placé en famille d'accueil mais n'a pas atteint un diplôme de niveau baccalauréat malgré une expérience professionnelle riche qui pourrait lui permettre d'acquérir un tel niveau par le biais d'une Validation des Acquis de l'Expérience. Nous avons aussi rencontré deux jeunes femmes dont l'une, n'a été placée qu'en foyer tandis que l'autre, a été confiée à une famille d'accueil bénévole dans l'entourage de ses parents. Malgré la richesse des témoignages recueillis mais afin de ne pas biaiser nos résultats, nous avons donc écarté ces entretiens de notre analyse. Nous avons par ailleurs rencontré d'autres jeunes et professionnels dont nous avons recueilli le discours au moyen d'entretiens informels qui ont aussi nourri notre réflexion.

3. La collecte des données de terrain

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous avons privilégié une démarche qualitative à partir d'entretiens semi-directifs, qui, comme nous l'avons expliqué en amont, n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. L'entretien compréhensif nous a permis de proposer un certain nombre de thèmes sur lesquelles nous avons souhaité que l'interviewé donne son avis. De ce fait, si l'élaboration préalable, d'un guide d'entretien (Cf: Annexe 2) a été indispensable, elle a été adaptée au fur et à mesure de l'entretien et nous a servi de canevas pour aborder les questions préétablies.

3.1. La rencontre avec le public : Au cœur du métier de chercheur

Dans un premier temps, nous avons pris contact avec les sujets de notre enquête par téléphone ou par mail (le choix de l'outil de communication a été fait en fonction des coordonnées données par la famille d'accueil ou le service d'accueil familial). Nous avons alors brièvement expliqué les raisons de notre prise de contact et avons demandé à chaque personne si elle acceptait de nous rencontrer afin de discuter du déroulement de sa scolarité dans le cadre d'un accueil familial. Toutes les personnes que nous avons contactées ont accepté. Nous avons alors fixé un rendez-vous pour chacune. En ce qui concerne les horaires de rendez-vous, nous nous sommes adaptée aux disponibilités des personnes à interviewer. Tantôt le soir après le travail, durant les vacances scolaires ou le week-end. L'objectif étant de ne pas contraindre les personnes à accepter un rendez-vous sur un moment imposé par le chercheur ce qui aurait pu d'emblée les contrarier et parasiter de ce fait, l'échange à venir. Concernant le lieu de rendez-vous, nous avons laissé la personne proposer un lieu dans lequel elle se sente à l'aise mais en précisant qu'il nous fallait un endroit calme (sans bruit de fond) de façon à ne pas parasiter l'enregistrement de l'entretien. Nous avons de ce fait, profité de ce moment pour demander l'autorisation d'enregistrer notre rencontre et là encore, toutes les personnes ont accepté. Les lieux de rencontre ont été divers en fonction des préférences des personnes : bibliothèques (trois personnes), salle banalisée dans un lycée (une personne), salle de réunion au service de placement familial (quatre personnes), terrasse d'un café (une personne), lieu de travail (deux personnes), au domicile personnel du jeune (cinq jeunes), chez la famille d'accueil (douze personnes). Précisons que deux entretiens ont été réalisés via l'outil de communication à distance « Skype » car l'une vit actuellement en Angleterre et l'autre, habitant et travaillant sur Toulouse n'avait aucune disponibilité à m'accorder pour un entretien en face à face.

Concernant les dix familles d'accueil rencontrées, nous avons d'abord échangé par téléphone avec les assistantes familiales pour expliquer les raisons de notre prise de contact. Nous les avons ensuite sollicitées pour un entretien physique qu'elles ont accepté. Les entretiens se sont tous déroulés au domicile des familles d'accueil, dans le salon ou la cuisine. Elles ont toutes accepté que leurs propos soient enregistrés. Sur les dix entretiens réalisés, cinq l'ont été uniquement avec les assistantes familiales tandis que pour les cinq autres, les époux de ces dernières ont demandé s'ils pouvaient participer à une partie ou à l'intégralité de l'entretien ce que nous avons accepté dans la mesure où ils ont aussi participé à l'accueil des enfants et leur point de vue nous semblait donc très intéressant.

Le jour de l'entretien, nous avons commencé par remercier la personne de bien vouloir nous rencontrer puis nous avons rappelé l'objectif de notre rencontre à savoir que dans le cadre d'une thèse de doctorat, nous nous intéressions au sujet de la réussite scolaire des jeunes qui avaient été confiés à une famille d'accueil car le peu d'études existant sur le sujet ont tendance à montrer que ces personnes sont plutôt sujettes à des difficultés scolaires qu'à une réussite. De ce fait, dans une démarche qui se veut « positive » c'est-à-dire qui veut mettre en avant les réussites plutôt que les échecs, nous souhaitons chercher à comprendre les raisons de cette réussite dans le parcours de vie de chaque personne rencontrée. Nous avons par la suite expliqué que nous n'attendions pas de réponses précises et que l'objectif de notre rencontre était un échange sous la forme du discours afin de relever le point de vue des personnes qui étaient le plus à même de tirer une analyse de la situation c'est-à-dire la personne elle-même. Enfin, nous avons terminé notre introduction en redemandant (ou demandant pour certains) l'autorisation d'enregistrer la personne tout en montrant l'enregistreur en question qui s'est avéré être un petit MP4 de 3 cm sur 4 cm. Nous avons choisi ce modèle car il nous a semblé que sa petite taille ferait oublier sa présence et faciliterait ainsi l'échange avec un public qui n'est pas forcément habitué à donner son point de vue, notamment sur son parcours de vie difficile.

Lors des quatre premiers entretiens réalisés, nous avons commencé par poser des questions relatives à la situation personnelle et familiale du jeune (âge, situation familiale, situation professionnelle). Nous nous sommes alors aperçue que cette façon de procéder incitait les personnes à répondre sous forme de réponses courtes ce qui est un frein à l'objectif de l'entretien semi-directif qui cherche plutôt à obtenir des détails de vie que seule une discussion ouverte peut favoriser. Par conséquent, nous avons modifié notre façon de procéder sur les entretiens suivant en commençant par demander aux personnes comment

s'était déroulée leur scolarité. Cette façon de faire a alors été plus efficace puisqu'en commençant par raconter sous forme de récit le déroulement de leur scolarité, les personnes ont pris l'habitude de développer leurs réponses et au fur et à mesure des questions abordées, elles se sont senties davantage en confiance pour parler ce qui a facilité les échanges qui ont suivis.

Au cours de l'entretien, nous avons alors laissé les personnes interviewées parler librement de leur expérience et nous nous sommes servies du guide d'entretien préparé en amont, lorsqu'il nous semblait que la personne s'éloignait du sujet ou lorsqu'elle n'abordait pas d'elle-même certains points qui nous semblaient importants (ex : pratique ou non d'activités périscolaires). Outre la richesse de cette méthode d'enquête, son intérêt réside dans le fait de laisser le sentiment à la personne interviewée qu'elle est libre de parler ouvertement, dans les mots qu'elle souhaite et dans l'ordre qui lui convient, et ce dans un contexte moins rigide que celui d'un entretien directif. Cela est essentiel notamment lors d'entretiens réalisés avec des personnes peu expérimentées des interviews, comme ce fut le cas dans ce travail de recherche, et qui se demandent toujours si elles répondent correctement à la « question » posée.

Concernant les entretiens réalisés avec les jeunes ayant été confiés à une famille d'accueil, le temps de rencontre a été variable se situant entre 17 minutes et 1 heure et 25 minutes avec une moyenne de 34 minutes par entretien. Les familles d'accueil ont quant à elles été plus prolives puisque la durée des entretiens a été comprise entre 33 minutes pour l'entretien le plus court et 1 heure et 17 minutes pour l'entretien le plus long avec une moyenne de 52 minutes par entretien. Dans l'ensemble, les personnes interviewées ont semblé à l'aise et ont apparemment parlé en toute sincérité. Le guide d'entretien a été utile afin de penser à aborder tous les points fixés au départ.

A la fin de l'entretien, nous avons remercié chaque personne en lui précisant combien son aide était précieuse pour la suite de notre recherche. Trois d'entre elles (les plus âgées de l'échantillon) nous ont remercié pour l'intérêt que nous portons à ce sujet et ont demandé à pouvoir prendre connaissance du travail terminé. Nous nous sommes engagées à leur faire part des conclusions de la recherche le moment venu.

3.2. La retranscription : Une expérience fastidieuse mais nécessaire et enrichissante

La première phase du travail terminé, il a ensuite fallu retranscrire intégralement la totalité des quarante entretiens ce que nous avons souhaité réaliser par nous-même. Ce travail nous a pris de quatre à dix heures en fonction de la durée des entretiens. Nous avons alors retranscrit mot à mot tout ce que la personne interviewée a dit, sans modifier le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Nous avons fait ce choix car nous souhaitons nous imprégner du contenu de chaque entretien mais aussi du ton utilisé, revivant ainsi lors de chaque retranscription, ce que nous avons vécu le jour de l'entretien (regards, rires, pleurs, soupirs, gestuelle). Ce travail, bien que fastidieux et chronophage nous a semblé nécessaire et d'une richesse irremplaçable car lors de l'analyse, nous savions exactement qui des quarante personnes rencontrées avait abordé telle ou telle idée, chaque voix résonnant dans nos oreilles, ce qui nous a permis de gagner du temps lors de la phase de codage puis de la phase d'analyse. Par ailleurs, ayant commencé à retranscrire les entretiens dès le début, l'écoute attentive que nécessite la retranscription nous a rapidement permis de modifier notre façon de conduire les entretiens en nous efforçant de ne plus couper la parole par des mots parasites tels que « d'accord » et comprenant l'intérêt des silences que nous cherchions jusque-là à combler.

4. L'analyse des entretiens

Postulant que la présence de facteurs de protection suffisamment importants au sein de l'accueil familial permet à l'enfant de développer un comportement résilient déterminant dans son processus d'accrochage scolaire, nous avons cherché dans le travail d'analyse à identifier les liens existants entre l'accueil familial et le développement d'un comportement résilient d'une part, puis les liens entre ce comportement résilient et l'accrochage scolaire d'autre part. Pour cela, nous avons regroupé les données communes aux entretiens en catégories et en sous-catégories afin de pouvoir exprimer une nouvelle donnée pertinente qui a éclairé notre réflexion. Nous avons souhaité analyser par nous-même le contenu des entretiens au lieu de confier ce travail à un logiciel d'analyse qualitative comme NVivo ou Lexica. En adéquation avec les objectifs de notre recherche nous avons opté pour une approche ouverte et inductive de codage des données ce qui implique que nous avons construit notre grille d'analyse thématique à partir de la lecture des données retranscrites en dégagant les thèmes communs et récurrents entre chaque entretien. En effet, l'analyse du discours consiste à « sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits »

(Blanchet & Gotman, 1992, p.91). C'est pourquoi, nous avons analysé l'ensemble du corpus, c'est-à-dire, l'ensemble des échanges réalisés entre la personne interviewée et nous-même, qui ont été au préalable enregistrés et retranscrits intégralement de manière littérale. Pour cela, nous avons suivi les sept étapes indispensables de l'analyse empirique décrites par Andreani et Conchon (2005) qui consistent à lire et relire le verbatim (étape 1) en essayant de comprendre ce que les personnes interviewées disent ou veulent dire (étape 2), puis se mettre dans la peau des participants comme si nous émettions leurs idées (étape 3) en restant le plus près possible des mots et des phrases utilisées par les sujets sans les traduire dans notre propre langage (étape 4) et en mettant de côté nos préjugés et nos convictions personnelles afin de ne pas biaiser l'analyse (étape 5). Par ailleurs, nous devons rester vigilant quant à d'éventuelles contradictions apparentes dans le discours en cherchant à les comprendre et les élucider (étape 6). Enfin, nous devons prendre de la distance face aux informations qui plaisent ou déplaisent en les critiquant et en expliquant pourquoi (étape 7).

Nous avons par la suite procédé à une analyse par entretien en parallèle à une analyse thématique. L'analyse par entretien nous permet de comprendre « le mode d'engendrement singulier des processus » (Blanchet & Gotman, 1992). Pour chaque entretien, nous nous sommes donc attachée à effectuer une analyse empirique relevant ainsi les idées principales de chaque personne interviewée que nous avons complémentées d'une analyse lexicale mettant alors en exergue certains mots ou expressions qui semblaient avoir de l'importance aux yeux de la personne. L'objectif de cette étape étant alors de réduire la masse d'informations en classant dans une grille d'analyse de contenu par entretien (Cf : Annexe 5) les données recueillies en catégories et sous catégories tout en étant vigilant à respecter leur exhaustivité. Cette phase nous permet alors de repérer et classer les relations existantes par entretien entre les catégories et sous catégories.

Une fois la phase d'analyse par entretien terminée, nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens qui consiste à découper tout le corpus en thèmes ce qui a pour conséquences d'ignorer la singularité de chaque entretien pour mettre en avant la « cohérence thématique inter-entretiens » (Blanchet et Gotman, 1992). Afin de pouvoir prendre en compte la spécificité de chaque histoire de vie tout en faisant ressortir une cohérence thématique transversale, nous avons donc opté pour la construction d'une grille d'analyse thématique (Cf : Annexe 6) à la fois verticale et horizontale. L'identification des thèmes s'est effectuée selon les hypothèses de la recherche mais aussi selon les thèmes ayant émergés durant la

phase d'analyse par entretien. Nous avons ensuite organisé hiérarchiquement les thèmes selon leur importance (thèmes principaux, thèmes secondaires).

C'est donc à partir du verbatim que nous avons élaboré la grille d'analyse de contenu par entretien puis la grille d'analyse thématique en nous efforçant de respecter l'exhaustivité des données recueillies et en étant vigilants à n'en négliger ou à en écarter aucune de l'analyse. L'objectif jusqu'alors étant de préparer la phase d'interprétation factuelle des données c'est-à-dire la phase qui nous permet d'explicitier ce que nous comprenons des données recueillies en les confrontant à notre hypothèse de recherche et en l'affinant, voire en la complétant si nécessaire.

5. Les difficultés de la recherche

Dans le cadre de ce travail, nous avons rencontré plusieurs difficultés qu'il a fallu contourner pour atteindre notre objectif.

En premier lieu, nous avons été confrontée, comme d'autres avant nous (Denecheau & Blaya, 2013) à la pauvreté de la littérature scientifique sur le sujet étudié notamment en termes de données statistiques sur les caractéristiques des jeunes confiés à la protection de l'enfance. En effet, si les études sur le décrochage scolaire en général sont prolifiques, tandis que celles sur l'accrochage ou la persévérance scolaire tendent à se développer, il n'en est rien en ce qui concerne le décrochage scolaire, et encore moins l'accrochage scolaire des jeunes pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance. Seuls quelques chercheurs (Denecheau, 2012 ; Denecheau & Blaya, 2013 ; Sellenet, 1999) se sont intéressés à la question. Il en est de même en ce qui concerne la situation générale des enfants placés. En effet, si quelques ouvrages existent sur le sujet, il s'agit principalement de documents réalisés par des éducateurs, des psychologues, des responsables de foyers éducatifs dont les écrits ressemblent plus à des recueils de vie avec de nombreux témoignages de jeunes mais peu de statistiques ou d'analyse scientifique sur la vie de ces jeunes en général. De même, très peu d'études ont été réalisées sur la scolarité de ces jeunes malgré l'importance de cette dernière pour la vie future des sujets.

Ainsi, afin d'étayer la recherche de données statistiques, et bien que Grawitz souligne que l'outil mathématique n'est pas adapté au travail en sciences humaines (2001, p.362) même s'il admet que certaines sciences sociales sont davantage susceptibles que d'autres de se prêter au recueil quantitatif, nous avons tout d'abord tenté de recueillir des données quantitatives sur le

public des jeunes confiés à des familles d'accueil au niveau national afin de le comparer à celui des jeunes confiés à un service départemental. En effet, tout comme Reuchlin (1969) qui indique que le statisticien cherche à « recueillir et coordonner des faits nombreux dans chaque espèce, de manière à obtenir des rapports numériques sensiblement indépendants des anomalies du hasard et qui dénotent l'existence de causes régulières » (p.55), notre objectif était alors, dans un premier temps, de repérer d'éventuelles convergences et/ou différences de caractéristiques entre les jeunes confiés à des familles d'accueil au niveau national et ceux confiés à un niveau départemental. En effet, nous voulions alors savoir si l'accueil des enfants était le même sur tout le territoire français ou s'il pouvait exister des différences selon l'accueil en milieu urbain ou en milieu rural, ou en fonction des politiques publiques appliquées dans les régions, départements ou communes ; cela dans le but de voir si nous pouvions par la suite élargir nos résultats à toute la France. Nous nous sommes alors heurtée au fait qu'il existe très peu de données sur l'accueil des jeunes confiés à la protection de l'enfance et encore moins, sur la spécificité de l'accueil familial. En effet, malgré une volonté de centraliser les données départementales, l'ONED semble encore recueillir trop peu d'informations des régions et des départements pour pouvoir établir des statistiques précises sur ce public. Nous avons également interrogé l'ANPF (Association Nationale des Placements Familiaux) afin d'obtenir des données sur le nombre de familles d'accueil en France et leurs caractéristiques mais nos demandes sont restées sans réponses. Il apparaît donc qu'au cas par cas, certains services de protection de l'enfance relèvent quelques données (sexe, âge) concernant les jeunes qu'ils accueillent et établissent parfois quelques statistiques mais il semble que ces pratiques soient encore rares, non obligatoires et non recensées au niveau national ce qui fait cruellement défaut à la recherche sur ce thème. En effet, le manque de rigueur scientifique constaté lors de notre recherche documentaire est également ressorti de l'analyse que nous avons tentée de faire à partir des dossiers de jeunes confiés à la protection de l'enfance. Nous avons commencé ces recherches dans le cadre de notre mémoire de Master où nous avons eu accès à des dossiers de jeunes accueillis au sein d'une MECS et où nous avons alors pu constater un manque d'homogénéité dans les pratiques professionnels car chaque référent d'un jeune notait ce qu'il lui semblait important ou utile sans réelle obligation ce qui rendait alors l'analyse statistique impossible car certains dossiers ne comportaient que quelques mots. De même, dans le cadre de cette thèse, nous avons souhaité dans un premier temps travailler en collaboration avec un service d'Aide Sociale à l'Enfance et nous avons alors été confrontée au même constat. Nous voulions en effet repérer l'existence éventuelle de caractéristiques communes entre les jeunes confiés à des familles d'accueil au

sein même du service de l'ASE. Nous avons donc contacté ce service afin de leur demander s'ils avaient en leur possession des données concernant le nombre de jeunes de moins de vingt-et-un ans accueillis au sein de l'ASE en précisant leur sexe, leur âge, le lieu de placement (collectif ou famille d'accueil), la durée moyenne du placement, l'âge du placement et le motif. Nous intéressant plus précisément aux jeunes accueillis en familles d'accueil, nous avons souhaité savoir combien d'enfants étaient accueillis ainsi, les motifs de ce choix d'accueil, leur moyenne d'âge, leur répartition par sexe et la durée de leur placement dans la même famille. Enfin, il nous semblait intéressant de connaître le nombre total de familles d'accueil sur un département, leur ancienneté moyenne, leur répartition géographique (milieu urbain ou rural) et leur composition familiale. Nous nous sommes alors adressée au service de l'ASE avec lequel nous avons commencé à travailler en leur demandant si des données statistiques existaient sur les jeunes qui leur étaient confiés. Ont alors été mises à notre disposition les quelques données dont le service dispose. Nous avons ainsi pu repérer les différentes tranches d'âges d'enfants accueillis par des familles d'accueil du département et le nombre de familles d'accueil sur ce département. Aucun document ne répertoriait alors les réponses aux autres questions que nous nous posions et qui nous semblaient importantes pour traiter ce sujet d'un point de vue quantitatif. Par conséquent, au regard du peu d'éléments recueillis et du manque d'homogénéité entre les différents services et départements, nous avons fait le choix d'abandonner l'approche quantitative et d'opter pour une approche uniquement qualitative.

6. Le positionnement du chercheur

En tant que doctorante travaillant sur sa thèse, cette recherche m'a²⁶ certes, demandée énormément d'implication personnelle, mais elle m'a aussi obligé à prendre du recul en cherchant constamment à rester objective dans mes propos face à un contexte de vie que je connais bien.

En effet, ayant moi-même vécue au sein d'une famille d'accueil (ma mère était assistante familiale), nous avons accueilli à notre domicile une quinzaine d'enfants âgés de deux mois à vingt ans durant près de quinze ans soit la quasi-totalité de mon enfance et adolescence. Il

²⁶ L'emploi du « me » et du « je » dans cette partie se substitue au « nous » de modestie, car il a fallu que je me questionne personnellement sur ma proximité avec l'objet de recherche afin d'une part, de me positionner en tant que chercheure, et d'autre part, être particulièrement attentive à la méthodologie nécessaire à ce travail et à l'éthique professionnelle du chercheur en sciences sociales.

s'agit donc d'un contexte de vie qui m'est familier et qui a suscité un vif intérêt de ma part et une motivation sans faille tout au long de ce travail. J'ai en effet pu, durant plusieurs années, vivre de l'intérieur, au contact de tous ces jeunes « placés », consciente de leurs différences et de leurs difficultés mais aussi et surtout de leur normalité et de leurs capacités. Différences, quant au fait qu'ils vivaient dans ma famille sans pour autant, faire partie de la famille, et « normalité » car pour moi, ils ont certes grandi avec des difficultés mais aussi et surtout avec des capacités qui ne les rendaient pas si différents de nous (mes sœurs et moi-même).

Mon expérience personnelle, riche de plusieurs années d'observation m'a permis de constater que les jeunes que nous accueillions rencontraient de nombreuses difficultés scolaires ce que j'ai pu vérifier au cours de périodes d'immersion en milieu professionnel en MECS et en service d'accueil familial. La problématique du décrochage scolaire m'intéressant, j'ai choisi de traiter de cette question dans mon mémoire de Master, faisant alors l'hypothèse que le contexte familial, scolaire et institutionnel dans lequel évoluent les jeunes placés, participe de manière transversale au risque de décrochage scolaire de ces jeunes. Cependant, et comme précisé précédemment dans ce travail, les rares études réalisées sur le public des jeunes confiés à la protection de l'enfance ayant tendance à mettre l'accent sur les difficultés de ces jeunes plutôt que sur leurs capacités, j'ai choisi d'inverser la focale dans ce travail de recherche.

Témoin de l'incroyable force de caractère de certains enfants mettant en avant leur volonté de s'accrocher à la vie malgré l'adversité et partant d'un principe de vie personnel tendant à penser qu'il vaut mieux toujours tenter de positiver les choses plutôt que de mettre en lumière l'aspect négatif, j'ai choisi, dans ce travail de thèse, de m'intéresser aux jeunes qui se sont accrochés à l'école malgré les multiples difficultés rencontrées et de chercher à en comprendre les raisons.

Ma connaissance personnelle et intime du sujet a certes été un avantage notamment pour comprendre rapidement le secteur de la protection de l'enfance et plus précisément celui de l'accueil familial, mais elle m'a également servi de garde-fou tout au long de ce travail craignant à chaque moment de laisser ma subjectivité l'emporter sur l'objectivité nécessaire à tout chercheur. Pour cela, j'ai appliqué plusieurs principes et en premier lieu, ceux mis en avant par les fondateurs de l'entretien appliqué à l'enquête (Roethlisberger et Dickson, 1943) qui insistent précisément sur l'attitude générale de l'enquêteur.

« Ce dernier devait être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire ; il ne devait pas conseiller, juger, ni discuter avec l'interviewé. Il devait intervenir pour aider l'interviewé à parler, soulager ses inquiétudes, encourager un compte-rendu fidèle et précis de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, évoquer si cela est nécessaire l'émergence de l'implicite » (Blanchet & Gotman, 1992, p.67).

Autrement dit, j'ai dû en permanence tenter de garder une posture de neutralité et d'objectivité face à un sujet pour lequel j'avais d'ores et déjà des préjugés. Préjugés qui pour certains, se sont effondrés au fur et à mesure de mon enquête, tandis que d'autres ont été confirmés, mais qui m'ont tous conforté dans l'idée qu'il était essentiel de poser un regard nouveau sur ce sujet. Cependant, la crainte du manque d'objectivité que je pouvais avoir au début de cette recherche quant à la connaissance personnelle que je pouvais avoir de ce sujet, s'est effacée au fur et à mesure de mon cheminement se transformant au contraire en force rejoignant ainsi le point de vue de Blumer (1969) qui critique les chercheurs en sciences sociales qui ne connaissent leur sujet d'étude et les personnes qui s'y raccrochent, que par la théorie et les réponses fournies à des questionnaires. Je pense alors que dans la présente recherche, ma « sensibilité expérientielle » (Macé, 2014) résultant de mon vécu personnel complémente mes connaissances théoriques ce qui, selon moi, enrichit le présent travail.

Par ailleurs, en tant que chercheuse qui s'intéresse à l'histoire de vie des personnes et sollicitant directement leur participation, j'ai dû être vigilante à des règles précises d'éthique et de déontologie que je m'étais fixées préalablement à ce travail de recherche. En effet, il a en premier lieu été évident pour moi d'appliquer et de respecter les règles de confidentialité et d'anonymat de toutes les informations recueillies au cours de cette recherche, qu'elles aient été entendues, comprises, lues ou vues par moi-même, et ce, au-delà du moment *stricto sensu* de l'entretien. Ainsi, les prénoms et noms ont été modifiés, tout comme les lieux. J'ai également été vigilante à ce que personne ne puisse être identifié de façon indirecte en regroupant des informations (âge, sexe, situations).

Dans le même esprit, j'ai été vigilante à la façon dont j'ai pris contact avec les personnes que je souhaitais rencontrer en m'assurant de ne m'adresser qu'à elle et non pas à un membre de leur famille par exemple afin de respecter le droit à l'oubli de certaines personnes qui pourraient ne pas avoir communiqué d'informations sur leur passé à leurs proches. Dans la même idée, lorsque les entretiens ont eu lieu dans un lieu différent du domicile des personnes ou de leur famille d'accueil, je n'ai, à aucun moment précisé le sujet de ma recherche et je me

suis contentée d'expliquer, quand cela était nécessaire comme au moment de réserver une salle dans une bibliothèque, que j'avais besoin d'un endroit calme afin de m'entretenir avec une personne dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Au moment des entretiens, avant de lancer l'enregistrement et après la fin de de l'entretien, j'ai informé les personnes de la protection et de l'anonymat de leurs données et de leur droit de rétractation, avec effacement des fichiers enregistrés, à tout moment de la recherche.

Conclusion du chapitre 5 :

La recherche en sciences sociales a pour finalité l'explication de phénomènes sociaux de façon objective ce qui impose une démarche méthodologique rigoureuse du chercheur que nous avons tenté d'adopter dans ce travail de recherche. Ainsi, nous nous sommes efforcée de résister aux obstacles qui se dressent devant tout chercheur en sciences sociales et en premier lieu celui d'explicitier un phénomène social à partir d'un sentiment subjectif résultant d'expériences quotidiennes qui nourrissent des intuitions personnelles. Ce risque est alors d'autant plus prégnant de par la connaissance personnelle que nous avons du présent sujet de recherche même si cette connaissance fine, comme nous l'avons déjà souligné, est aussi un atout important. Si la démarche méthodologique est donc nécessaire pour permettre de confirmer, infirmer et/ou compléter certaines intuitions ou explications qui semblent résulter du sens commun et de l'évidence, nous avons gardé à l'esprit que la démarche méthodologique si complète et objective soit-elle, permet de comprendre un phénomène social dans un cadre particulier et non généralisable. Ainsi, le sujet de recherche abordé dans le présent travail n'aboutira peut-être pas exactement aux mêmes conclusions s'il est traité sous un angle différent mais viendra dans ce cas-là, compléter nos propres résultats et enrichir le phénomène social de l'accrochage scolaire des jeunes confiés à l'ASE.

Conclusion de la Partie 1 :

Le dispositif d'accueil familial tel qu'il existe aujourd'hui en France est le résultat de plusieurs siècles d'histoire relatifs à la prise en charge des enfants en danger par la société. En pleine expansion à la suite de la Seconde Guerre Mondiale, le placement familial s'est grandement développé au sein de la société française mais sous l'influence des progrès de la psychologie de l'enfant notamment, il a rapidement marqué ses limites soulignant, au début des années 1980, combien les enfants confiés et leurs parents étaient les grands absents du dispositif de protection de l'enfance. Dès lors, plusieurs mesures législatives rappellent régulièrement que l'enfant et sa famille doivent être au cœur du dispositif d'accueil familial. Dans le même temps, le métier de « nourrices » qui existe depuis de nombreux siècles est en train de devenir une réelle profession du travail social. L'accueil familial, en constante évolution, est encore de nos jours dans une phase de transition entre une pratique familiale héritée d'une tradition chrétienne en milieu rural essentiellement, pour devenir un accueil professionnel qui tente de séparer le plus possible la sphère privée et la sphère professionnelle.

Pourtant, malgré une réelle volonté de professionnaliser le métier d'assistante familiale, la réalité de l'accueil d'un enfant, parfois très jeune et durant de nombreuses années, à son domicile, au sein de sa propre famille, rend difficilement conciliable les exigences de détachement professionnel demandé aux familles d'accueil, vis-à-vis d'un enfant qui n'est pas le sien et qui, sauf exception, n'a pas vocation à le devenir. Cela est d'autant plus vrai du point de vue de l'enfant confié qui ne peut freiner les sentiments qu'il éprouve envers des personnes qui ne sont ni ses parents, ni ses frères et sœurs, mais qui sont pourtant parfois les seules personnes qui s'occupent de lui quotidiennement. L'enfant confié à une famille d'accueil peut dès lors ressentir au fond de lui-même un conflit de loyauté en éprouvant des sentiments affectifs forts envers des étrangers qu'il n'est pas censé considérer et aimer comme sa propre famille le plongeant alors dans une fragilité affective qui complique davantage encore la situation dans laquelle l'enfant se trouve.

Or, comment un enfant qui a vécu des traumatismes aussi importants ayant mené à une séparation avec ses parents, peut-il se concentrer à l'école et mener une scolarité « normale » comme n'importe quel autre enfant ? L'accrochage scolaire de ces enfants, malgré les conditions de vie difficiles qu'ils affrontent au quotidien, ne peut être possible que si des facteurs de protection suffisamment importants viennent compenser les effets des facteurs de

risques présents dans le parcours de vie des jeunes confiés à une famille d'accueil. En effet, la littérature scientifique, bien que rare sur ce sujet, montre que la scolarité de ces enfants est parsemée d'embûches et de difficultés tant personnelles et familiales, que scolaires ou liées au contexte du placement lui-même ce qui rend les enfants confiés à une famille d'accueil particulièrement vulnérables et à risque de décrochage scolaire.

Après avoir présenté la problématique de l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil en soulignant combien ce sujet de recherche, bien qu'atypique, est nécessaire, nous avons longuement expliqué la démarche méthodologique choisie et menée dans ce travail qui vise la compréhension du phénomène d'accrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil.

Dans les parties qui suivent, nous nous intéresserons, dans un premier chapitre, au parcours scolaire des trente personnes composant notre échantillon afin de repérer en quoi leur scolarité est atypique au regard des résultats recueillis sur la population générale des enfants pris en charge par l'ASE.

Dans un deuxième chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche concernant l'identification des facteurs de protection en jeu dans l'accueil familial qui sont déterminants pour l'apparition d'un processus de résilience.

Le troisième et dernier chapitre de ce travail de recherche sera alors consacré à la compréhension du lien entre la capacité de résilience mise en évidence chez les personnes confiées à une famille d'accueil et le phénomène d'accrochage scolaire.

**PARTIE 2 : L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS
CONFIÉS A UNE FAMILLE D'ACCUEIL : LA RESILIENCE,
CLE DE VOUTE DE L'ACCROCHAGE SCOLAIRE**

Chapitre 1 : Focus sur le parcours scolaire des jeunes de notre échantillon : Des parcours scolaires en dehors des normes statistiques

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cette recherche, peu d'études se sont spécifiquement intéressées à la scolarité des enfants confiés à une famille d'accueil. Il ressort cependant de différentes recherches que les enfants confiés aux services de l'ASE sont souvent en difficultés scolaires et sont davantage exposés aux facteurs de risque de décrochage scolaire. Par ailleurs, parmi ceux qui s'accrochent à l'école, seulement un tiers parvient à obtenir son baccalauréat, diplôme pourtant désormais obtenu par près de 63% des enfants entrés en sixième (Vanhoffelen, 2010).

Les trente jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche, ont tous atteint, *a minima*, un niveau baccalauréat ce qui est assez atypique au regard de la population générale des enfants confiés à l'ASE. De ce fait, nous avons trouvé important de nous intéresser au parcours scolaire vécu par chacun de ces jeunes afin de voir en quoi il diffère de celui des autres enfants confiés aux services de la protection de l'enfance.

1. Une scolarité jalonnée de quelques obstacles

1.1. Un taux de redoublement supérieur à la moyenne nationale

Parmi les trente personnes rencontrées, dix-huit ont déclaré avoir eu au moins une année de retard dans leur cursus scolaire infra bac. Parmi elles, onze ont redoublé une seule classe, six ont redoublé au moins deux classes et une est entrée à l'école avec deux ans de retard. Selon une étude menée par Sellenet (1999) auprès de 502 enfants confiés à l'ASE d'un même département en 1993 et scolarisés de la classe de primaire à la classe de Terminale, il apparaît que 37% des enfants ont un an de retard, 22,9% en ont deux et 4,8% ont au moins trois années de retard en comparaison avec leur groupe d'âge. Ainsi, près de 65% des enfants de cette étude enregistraient un retard scolaire. Même si notre échantillon n'est pas assez important pour effectuer une comparaison en termes de pourcentages, il apparaît quand même une similarité dans les résultats que nous avons trouvés et une constance du taux de redoublement pour les personnes de notre échantillon. Ainsi, 60% des individus de notre enquête ont au moins une année de retard contre 64,7% pour l'enquête de Sellenet. Or, un point nous semble important à souligner et concerne la date de réalisation de l'enquête de Sellenet qui s'est

déroulée à partir d'une cohorte d'enfants scolarisés en 1993, période à laquelle la pratique du redoublement en France était beaucoup plus prégnante qu'aujourd'hui puisque selon une enquête PISA de 1993, le taux de redoublement en France parmi les élèves scolarisés en troisième s'élevait à 46%. Selon la même source, il est en 2013 de 24% soit une diminution de vingt-deux points. Cette baisse du taux de redoublants correspond aux nouvelles recommandations selon lesquelles le redoublement est à éviter car il est non seulement contre-productif à la réussite scolaire des élèves et par ailleurs, il a un impact négatif sur l'estime de soi des enfants (Leyrit, 2010). En effet, en 2004, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a jugé le redoublement inefficace, inéquitable et stigmatisant (Paul & Troncin, 2004). Loin d'être un phénomène nouveau, l'inefficacité du redoublement est pointée depuis de nombreuses années notamment par des études américaines (Holmes & Matthews, 1984 ; Jackson, 1975, cités par Paul & Troncin, 2004). Par ailleurs, de nombreux travaux ont montré que loin d'être perçu comme une seconde chance de réussite par les élèves, le redoublement est ressenti comme un échec par les enfants et les adolescents. Ainsi, selon Perrenoud (1996), l'enfant qui redouble se perçoit comme un « mauvais élève » et perd confiance en ses capacités car il se sent jugé négativement (Paradis & Potvin, 1993) par ses professeurs mais aussi par ses proches (Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2011).

Cependant, si le taux de redoublement a considérablement diminué depuis vingt ans dans la population en générale, il semble que les enfants confiés aux services de l'ASE soient encore parmi les plus touchés par le taux de redoublement que nous estimons, d'après notre échantillon, quasi similaire à celui enregistré par Sellenet il y a vingt ans. Notons par ailleurs, que ce ne sont pas nécessairement les personnes les plus âgées de notre corpus qui ont redoublé puisque parmi les trois plus âgés (Michel, 53 ans ; Stéphane, 42 ans ; Christophe, 39 ans) seul Stéphane a redoublé. Les personnes rencontrées lors de notre recherche témoignent du sentiment d'échec ressenti à l'annonce du redoublement.

J6 : « C'était un échec pour moi, je voulais pas ! ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Certains jeunes rencontrés ont même préféré s'orienter vers une autre filière que celle initialement souhaité plutôt que de vivre le stigmate du redoublement une nouvelle fois. Ainsi, Justine (J20) et Maxime (J21) ont préféré renoncer à leur premier souhait d'orientation et s'orienter plutôt en filière technologique afin d'éviter un deuxième redoublement.

J20 : « A la fin de ma première année de bac, j'étais pas pour le redoublement, j'ai fait non, je veux pas redoubler, je vais dans un autre truc ! » (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

J21 : « Ah j'ai déjà redoublé, j'ai pas envie de redoubler une deuxième fois ! » (Maxime, dix-huit ans, confié de quinze à dix-sept ans).

Le redoublement ne semble pas respecter de règles d'équité et nous constatons que certains profils de jeunes semblent davantage à risque de redoubler que d'autres. Une enquête Pisa de 2014 indique que « across OECD countries, one in five (20%) socio-economically disadvantaged students reported that they had repeated a grade at least once since they entered primary school, while only 7% of advantaged students so reported »²⁷. En France, un récent rapport sur les inégalités scolaires (Mons, 2016) souligne que si le redoublement est en diminution constante depuis une quinzaine d'années, les élèves issus d'un milieu social défavorisé (chômage du père ou de la mère) sont désormais davantage affectés par le redoublement.

Ainsi, si le statut socio-économique du jeune peut avoir une influence négative sur le risque de redoubler une classe, le sexe peut aussi avoir une influence sur le risque de redoubler. Parmi les personnes de notre recherche, nous avons rencontré treize garçons et dix-sept filles ; or, sur les dix-sept personnes ayant redoublé, nous comptons neuf filles pour huit garçons soit 53% de filles et 61,5% de garçons. Les garçons de notre étude ont donc davantage redoublé que les filles ce qui rejoint la tendance historique nationale puisque par le passé, davantage de garçons que de filles redoublaient au moins une classe à l'école. Ainsi, selon les enquêtes PISA de 2003 et 2012, ils étaient respectivement 83% et 47% à avoir redoublé ce qui prouve une diminution de cette tendance pour les garçons depuis une quinzaine d'années.

Loin de protéger l'enfant du risque de redoublement, le placement semble au contraire l'accentuer puisque selon Remacle, Jaspard et De Fraene (2012), un « événement déclencheur », c'est-à-dire un événement à partir duquel découle tous les problèmes familiaux menant au placement du jeune, est fortement corrélé avec le commencement des difficultés scolaires. Comme nous l'avons vu précédemment, il est fréquent que les enfants placés connaissent plusieurs lieux de vie avant de trouver un endroit stable où ils pourront tenter de reprendre le cours de leur vie. Les multiples placements qui peuvent avoir lieu au cours du

²⁷ Traduction de l'auteur : « Dans les pays de l'OCDE, un élève issu d'un milieu socio-économique défavorisé sur cinq (20 %) indique avoir déjà redoublé au moins une fois depuis le début du primaire, contre 7 % seulement des élèves issus d'un milieu favorisé ».

parcours au sein de l'ASE génèrent alors des déménagements et des changements d'établissements qui sont autant de ruptures psychologiques, sociales et scolaires puisqu'à chaque nouveau placement, l'enfant doit s'efforcer de s'adapter au plus vite à son nouveau lieu de vie ce qui n'est pas sans entraîner de risque de difficultés dans la scolarité. En effet, outre les ruptures avec les enseignants et les camarades de classe, le changement d'établissement implique que l'enfant sera « en avance » ou « en retard » sur le programme suivi par l'enseignant dans sa nouvelle école et par conséquent, il lui faudra s'adapter rapidement pour ne pas développer de difficultés scolaires. Parmi les jeunes redoublants que nous avons rencontrés, huit sur dix-sept ont connu plusieurs lieux de placements et parmi ces huit jeunes, sept ont redoublé une classe au primaire ou au collège. Il semble alors que la multiplicité des placements, notamment durant l'enfance et l'adolescence soit un risque accru de redoublement chez les enfants confiés.

Au regard des facteurs favorisant un risque de redoublement, il apparaît évident de retrouver une surreprésentation du nombre de redoublants parmi les jeunes que nous avons rencontrés puisque ces élèves réunissent la plupart des facteurs de risques repérés par les chercheurs. Aux difficultés personnelles et familiales se sont ajoutées des difficultés propres au placement qui ont entraîné un bouleversement dans la vie du jeune et une nécessaire adaptation de ce dernier à la nouvelle vie qui se présente à lui. Certains enfants ont plus de difficultés que d'autres à s'adapter au placement notamment quand celui-ci intervient tardivement et qu'il implique déménagements de lieu de vie et changement(s) d'établissement(s). Dès lors, l'enfant confié à l'ASE se trouve bouleversé dans son mode de vie et les difficultés scolaires, qui pouvaient déjà être présentes de par les facteurs antécédents au placement, s'accroissent encore. Certains jeunes, peuvent s'adapter rapidement aux changements générés par le placement et leur scolarité peut ne pas trop en souffrir. Pour d'autres, l'adaptation peut être plus longue et difficile notamment quand les relations avec les parents restent compliquées au cours du placement ce qui peut plonger l'enfant dans un désarroi qui le détourne de la problématique scolaire. Dès lors, les difficultés commencent à s'accroître et le redoublement apparaît parfois, aux yeux des enseignants, comme une deuxième chance offerte à l'enfant. En effet, nombreux sont les enseignants qui, malgré les effets négatifs du redoublement, démontré depuis de nombreuses années, continuent de le pratiquer en étant convaincus de son intérêt pour les élèves (Boraita et Marcoux, 2013 ; Crahay, 2007 ; Draelants, 2006 ; Pouliot & Potvin, 2000).

Parmi les classes les plus fréquemment redoublées, les « classes palliées » semblent particulièrement difficiles à franchir puisque les classes de Sixième, Seconde et Terminale ont été chacune redoublées par quatre personnes à chaque fois. Viennent ensuite les classes de Quatrième et de CE1 pour deux personnes. Pour ces enfants, le collège semble un niveau particulièrement difficile à franchir puisque parmi les dix-huit personnes ayant redoublé, six personnes ont redoublé au moins une classe de primaire, huit ont répété au moins une classe de collège et sept personnes une classe de lycée.

Selon certaines assistantes familiales, la décision de redoublement n'est pas toujours fondée sur des critères objectifs en termes de résultats scolaires mais prend plutôt en compte des critères familiaux et notamment la situation d'enfant placé.

Mme H : « C'était son institutrice, c'était la directrice d'école [...] il était du 4 janvier et elle me dit :

- Ce serait le mien, il passerait pas en CP !

Euh..., et ben j'ai dit :

- Oui mais malheureusement, c'est pas le vôtre !

Donc je lui ai fait faire les attestations qu'il faut et du 04 janvier au 31 décembre, excusez-moi mais y a cinq jours ! Et j'ai fait faire les attestations par la PMI, j'avais une, un médecin de la PMI excellent qui suivait l'enfant petit, elle m'a dit :

- Y a pas de raison ! Il passe !

Il est passé et bon après, il a dû redoubler le CM2. Et puis bon après, il a grimpé ! ».
(Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Le point de vue des assistantes familiales fait écho aux travaux de plusieurs chercheurs (Paul & Troncin, 2004 ; Vallet & Caille, 1996) qui ont mis en lumière le fait que les enfants d'origine sociale modeste ou d'origine étrangère vivent plus fréquemment une décision de redoublement. De même, avoir une mère qui a fait des études ou avoir fait soi-même trois ans ou plus de maternelle augmente les chances de ne pas redoubler. Enfin, les chercheurs ont constaté que les garçons connaissent plus souvent un redoublement au cours de la scolarité primaire, de même que les enfants appartenant à des familles de trois enfants ou plus, ou encore à une famille monoparentale (Paul & Troncin, 2004, p.8). Or, parmi les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche, il apparaît un milieu social le plus souvent modeste, voire précaire, au sein duquel les parents sont séparés et les familles déchirées. Quatorze personnes sur dix-huit ayant redoublé appartenaient à une famille ayant plus de trois enfants et au moins douze personnes étaient issues de familles monoparentales. Il apparaît donc que les jeunes de notre échantillon correspondent au profil des élèves sujets à redoublement répondant ainsi aux critères énoncés par de nombreux chercheurs (Bressoux, 2004 ; Marcoux & Crahay, 2008 ; Paul & Troncin, 2004 ; Vallet & Caille, 1996). En effet, il

ressort de nombreuses enquêtes que les motifs liés à la proposition de redoubler sont davantage corrélés aux caractéristiques personnelles et familiales des élèves plutôt qu'à leurs résultats scolaires. Selon Marcoux et Crahay (2008), au-delà des résultats scolaires, ce qui semble déterminant dans la décision de redoublement des enseignants, c'est bien « l'histoire individuelle et/ou familiale de l'enfant, la situation actuelle de la famille, la disponibilité et le niveau de formation des parents et/ou des grands-parents » (p.502). Ainsi, comme le dit Bressoux (2004), « le jugement scolaire est aussi un jugement social » (p. 72) ce qui peut expliquer en partie, la surreprésentation d'élèves ayant redoublé parmi les jeunes que nous avons rencontrés.

Pourtant, si le taux de redoublement pour les jeunes de notre échantillon est nettement supérieur à la moyenne nationale établie pour l'ensemble des enfants scolarisés, il semble que le taux de scolarisation en classe spéciale soit moins important que la moyenne établie pour l'ensemble des enfants confiés aux services de l'ASE.

1.2. Une scolarisation en classe spéciale limitée

Parmi les trente personnes rencontrées au cours de notre travail de recherche, cinq ont été scolarisées en classe spécialisée ce qui est relativement peu au regard du nombre d'enfants placés qui fréquentent habituellement ces dispositifs (Corbillon et al., 1997 ; Dumaret & Ruffin, 1999 ; Sellenet, 1999 ; Verdier., 2004). Parmi ces jeunes, nous comptons quatre filles et un garçon. Les classes fréquentées sont une classe SEGPA pour une personne, une classe de quatrième à effectif réduit pour une personne et une classe de troisième Découverte Professionnelle 6 heures (DP6) pour trois personnes.

Ces classes, aux noms différents selon les années, ont été expérimentées dès 1984 et ont été généralisées à la rentrée 1987. Si au départ, elles n'étaient pas nécessairement conçues pour l'accueil d'élèves en difficultés, elles ont rapidement endossé ce rôle au point d'avoir comme objectif principal, l'intégration d'élèves considérés comme étant en difficultés scolaires suffisamment importantes pour ne pas pouvoir suivre un cursus scolaire dans une classe classique. Outre, l'effectif réduit de ces classes, un enseignement adapté et une orientation professionnelle vont de pairs. Pourtant, si dans l'esprit, ces classes affichent la volonté d'accompagner les enfants vers une meilleure réussite scolaire, dans les faits, le constat n'est pas aussi évident et depuis leur origine, elles sont déclassées sur l'échelle de la hiérarchie scolaire (Taraud & al., 2015). La disqualification et la stigmatisation des élèves qui y sont

scolarisés, qu'elle soit de la part des enseignants ou des pairs, entraîne souvent une souffrance et une baisse d'estime de soi chez l'enfant, voire une situation de décrochage scolaire chez l'élève (Blaya, 2010).

J3 : « Côté mauvais souvenirs je me souviens qu'au collège, j'étais dans une classe on va dire, à effectif réduit, qui, qui avait pour ambition de regrouper les élèves qui étaient en difficultés...

Chercheur : Oui... C'était ton cas ?

J3 : C'était mon cas ! Enfin, je suis tombé dans cette école oui, je pense parce que j'avais des difficultés...

Chercheur : Dans cette classe tu veux dire ?

J3 : Oui pardon, dans cette classe ! Euh, parce que bon, à ce moment-là je préférais plus le sport que l'école et euh..., et donc ça c'était fait en cinquième il me semble, cinquième, quatrième et à ce moment-là, certains profs m'ont rabâché et ont cessé de nous rabâcher que pour nous le mieux, c'était de passer par une filière, pas généraliste, donc soit faire une quatrième PVP ou je sais plus comment ça s'appelle exactement, ou passer par un BEP, ce genre de choses, et euh..., et moi j'ai décidé de continuer, donc j'étais le..., j'étais pas un mauvais..., un mauvais élève hein ! C'était, ... Je fournissais le minimum et j'étais, pas un des meilleurs de la classe mais j'étais pas loin ! Deuxième ou troisième mais bon c'était aux alentours de douze de moyenne ; c'était pas..., c'était pas super mais bon, j'ai souhaité continuer et pour mémoire on était, on devait être une vingtaine d'élèves dans la classe et je crois qu'on était peut-être trois ou quatre à partir en troisième. (Abdel, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

Nous constatons que quatre des cinq enfants ayant fréquenté une classe adaptée ont vécu plusieurs lieux de placements et ont notamment été confiés en foyer durant quelques mois à quelques années ce qui pourrait laisser entendre que l'instabilité du lieu de vie des enfants placés est un facteur de risque quant à la fréquentation de classes spécialisées. Cependant, notre échantillon est trop peu important pour pouvoir confirmer ce postulat que nous laisserons donc au stade d'hypothèse. Or, si les lieux de placement des enfants sont multiples, nous constatons par ailleurs que ces élèves n'avaient redoublé qu'une seule classe et n'avaient par conséquent qu'une année de retard au moment de l'orientation en classe adaptée. Les classes redoublées ont été pour deux personnes une classe de primaire, pour deux personnes la classe de sixième et pour une personne la classe de quatrième. Le redoublement d'au moins une classe au primaire ou au collège semble être un facteur de risque d'orientation des enfants confiés vers une classe spéciale dans la mesure où des chercheurs démontrent depuis les années 1990 (Jackson, 1994 ; Potin, 2007 ; Sellenet, 1999) que les enseignants ont des attentes scolaires moins élevées envers les enfants placés qu'envers les autres enfants. Ainsi, en comparaison aux autres jeunes scolarisés et avec le même retard scolaire, les enseignants orienteraient davantage les enfants confiés vers les classes de relégation car moins confiants et donc résignés (Seligman, 1975) quant à leurs chances de réussite scolaire.

Conscientes de la signification qu'une orientation en classe spéciale entraîne chez le jeune confié, en termes de stigmatisation d'une part, mais aussi de faibles débouchés scolaires d'autre part, les assistantes familiales, sont quant à elles, souvent réticentes à l'orientation vers ces classes spécialisées qu'elles essaient de freiner. Une assistante familiale nous a raconté comment s'est passée la décision d'orienter, vers une classe adaptée, une jeune fille qu'elle accueille au moment de notre entretien.

Mme E : « On a réfléchi à un moment [avec l'éducatrice], quand ils lui ont parlé à l'école de sortir de la troisième normale, et de partir sur une prépa pro, sur une troisième prépa pro avec... Moi j'ai dit : « Non ! Non ! Elle a peut-être quelque chose encore à tirer encore ! ». Et on s'est rangées, et l'éducatrice était d'accord avec moi ! Elle disait : « Oui, c'est vrai, après tout, pourquoi déjà la réorienter, c'est dommage ! », enfin, pas la réorienter mais partir sur quelque chose qui va à un moment, lui fermer des portes ! Obligatoirement ! Donc on se disait : « Elle est tellement volontaire, elle est... ». Et puis après, on a réfléchi et ça lui a été expliqué comme ça à [Prénom de l'éducatrice] donc qui était son éducatrice à ce moment-là et elle me l'a expliqué ! Elle m'a dit : « Vous savez Mme E, je pense qu'effectivement on devrait se ranger à cet avis-là, parce que autrement, on va la confronter peut-être à un échec ! Et que peut-être ça sera pas bon pour elle, et que peut-être, ça va lui demander tellement d'efforts, et tellement de trucs qui pffft, ne seront pas payés en retour, que peut-être c'est pas utile ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

A travers ce témoignage, nous voyons que certaines assistantes familiales sont conscientes des conséquences scolaires négatives que l'intégration dans une classe adaptée peut avoir pour l'enfant confié. Elles essaient donc d'empêcher et/ou de retarder cette orientation même si en définitive, elles ne sont pas maîtresses de la décision finale. Sur l'hypothèse selon laquelle « peut-être » ces enfants auraient moins de chances de réussir à l'école que les autres, ils se retrouvent donc davantage orientés vers des filières à faibles débouchés qu'ils n'ont pour la majorité pas souhaitées.

Nous constatons ainsi que le chemin vers l'obtention du baccalauréat n'a pas été un long fleuve tranquille pour tous les jeunes de notre échantillon et que la plupart d'entre eux ont connu des périodes de difficultés scolaires qui ont entraîné un ou plusieurs redoublements, voire pour certains, une orientation en classe spécialisée.

Conclusion :

Malgré quelques caractéristiques communes repérées dans le parcours scolaire des enfants confiés à l'ASE, il semble que les jeunes de notre échantillon aient vécu une scolarité assez proche de celles des élèves de la population générale. Le nombre de redoublements, certes plus important que celui des autres élèves de la population générale s'explique par la présence de multiples facteurs de risque dans leur parcours de vie. Or, à résultats scolaires

comparables, les décisions de redoublements prises par les enseignants sont influencées selon les caractéristiques socio-économiques des familles et leur capacité supposée à soutenir l'élève dans son travail scolaire l'année suivante (Duru-Bellat, 1988 ; Terrail, 2002). Cependant, concernant les enfants placés, les enseignants ne seraient pas les seuls à blâmer puisque selon Berger (2003), de nombreux intervenants considèrent les redoublements répétés et l'orientation vers une éducation spécialisée comme une « fatalité » (p.166).

Ainsi aux difficultés personnelles et familiales présentes en amont du placement, des difficultés directement liées à la prise en charge par l'ASE, comme notamment la multiplicité des placements, viennent augmenter les risques de difficultés et de retards scolaires mais aussi, par ricochet, d'orientations subies vers des classes dites de relégation. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, nombreux sont les enfants confiés aux services de l'ASE à être orientés vers des classes spéciales. Or, concernant les jeunes rencontrés dans le cadre de notre recherche, il semble en revanche que la scolarité en classe spéciale de type SEGPA ou DP6 ne soit pas plus marquée pour ces jeunes que pour le reste de la population ce qui laisse envisager une adaptation relativement bonne au placement. En effet, malgré des retards scolaires plus importants que dans la moyenne générale, ces jeunes n'ont pas massivement été orientés vers des classes de relégation et sont semble-t-il parvenus à « rattraper » leur retard et à poursuivre une scolarité en cursus normal.

2. Un niveau Bac et même plus...

Pour la première fois en 2012, l'objectif affiché par Jean-Pierre Chevènement près de trente ans plus tôt, de mener 80% d'une génération au niveau du Baccalauréat, devenait réalité (Le Monde, 13/07/2012). Le poids de cette annonce faite en 1985 par l'ancien ministre a participé au fait de rendre ce diplôme comme un repère prédominant en matière d'éducation (Hanchane et Verdier E., 2003). Selon Boudesseul et Grelet, « les diplômes sont des titres qui enregistrent la conformité à un ensemble de normes scolaires, [...] ils sont investis de jugements de valeurs, d'aspirations sociales et de considérations symboliques ayant trait à la position à laquelle chacun estime juste de pouvoir accéder » (Boudesseul & Grelet, 2010, p.76). Considéré à la fois comme un sésame mais aussi et surtout comme un pallier indispensable à la poursuite d'études supérieures, les jeunes confiés aux services de l'ASE espèrent comme beaucoup de jeunes scolarisés, obtenir ce diplôme.

Toutes les personnes rencontrées dans le cadre de ce travail de recherche ont atteint, *a minima*, un niveau baccalauréat. Pourtant si le niveau d'études minimum atteint par ces jeunes est commun, le type de baccalauréat et parfois, le chemin parcouru pour y accéder s'avère différent selon les personnes. Ainsi, parmi les trente personnes que nous avons rencontrées, quatorze ont un niveau Baccalauréat Général, dix ont un niveau Baccalauréat Professionnel, quatre ont un niveau Baccalauréat Technologique et deux ont obtenu une équivalence au Baccalauréat Général option Littéraire grâce au Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU).

2.1. Le choix du baccalauréat

L'augmentation du nombre de bacheliers sur les dernières décennies ne signifie pas que notre système éducatif est devenu égalitaire puisqu'il cache en fait de profondes inégalités sociales en termes de type de diplôme obtenu, véritables « césures entre formation générale et professionnelle » (Boudesseul & Grelet, 2010, p.77). Ainsi, dans un récent rapport (Mons, 2016), il est mis en lumière une hiérarchie des filières menant aux différents types de baccalauréats ; hiérarchie qui dessert certains jeunes au profit d'autres. Il ressort en effet de cette étude que « 90 % d'enfants de cadres et d'enseignants obtenaient un baccalauréat en 2002 (dont 40 % obtiennent un baccalauréat scientifique) contre 40 % d'enfants d'ouvriers non-qualifiés (dont seuls 5 % obtenaient un baccalauréat scientifique) » (Mons, 2016, p.60) ce qui montre qu'il existe toujours une inégalité dans l'accès au baccalauréat selon l'origine sociale.

2.1.1. Le Baccalauréat Général : le choix de prédilection

Créé en 1808 par Napoléon Ier, le baccalauréat a pour principale mission à l'époque de former des élites indispensables au bon fonctionnement de la société française. De 39 candidats en 1809, ils étaient plus de 600000 en 2014 à tenter d'obtenir le précieux sésame²⁸. Si le baccalauréat aujourd'hui ne représente plus ce qu'il représentait hier pour nos grands-parents, il n'en reste pas moins un passage, un cap obligatoire vers la poursuite des études supérieures et en cela, le baccalauréat général reste celui qui ouvre les voies des filières les plus prestigieuses pouvant mener aux Grandes Ecoles ou encore aux Classes Préparatoires. Auréolé depuis sa création comme la filière privilégiée poursuivie par les bons élèves, le baccalauréat général reste encore aujourd'hui dans l'esprit de la majorité de la population française, et quel que soit le milieu social, le choix de prédilection (Brinbaum, 2005 ; Brinbaum Y & Kieffer A, 2009).

Ainsi, les personnes que nous avons rencontrées se sont prioritairement orientées vers un cursus général. En effet, selon le Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 49% des jeunes prétendants bacheliers en 2015, ont choisi la filière générale. Dans notre étude, nous constatons que ce pourcentage est sensiblement le même puisque près de la moitié des jeunes de notre échantillon (47%), soit 14 sur 30 se sont orientés vers ce type de baccalauréat.

Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à s'être orientées vers un cursus général puisque sur les quatorze personnes ayant un niveau Baccalauréat Général, neuf sont des filles.

Parmi les filières générales, le Baccalauréat option économique et social est plébiscité par les jeunes de notre échantillon puisque la moitié (7/14) ont fait ce choix d'orientation. Le Baccalauréat option scientifique a été choisi par cinq jeunes sur quatorze tandis que le Baccalauréat option littéraire ne concerne que deux personnes.

Sur les cinq garçons ayant un niveau baccalauréat général, deux ont opté pour un Baccalauréat option scientifique et trois pour un Baccalauréat option économique et social. Les filles quant à elles, sont majoritairement présentes en filière économique et social (4), puis en filière scientifique (3) et enfin en filière littéraire (2).

²⁸ Le Baccalauréat, deux cent ans d'histoire, France Culture, 30/05/2014.

Parmi ces personnes ayant atteint un niveau Baccalauréat général, treize l'ont obtenu et une personne a échoué à deux reprises en Terminale. Parmi ceux ayant obtenu leur baccalauréat, nous constatons qu'il y a une seule redoublante qui a redoublé deux fois au lycée (Seconde et Terminale). Les autres sont pour la majorité à l'heure, au regard de leur classe d'âge (une personne a sauté une classe et une a un an de retard du fait d'une scolarisation avec deux ans de retard au CP). Les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat général sont des élèves qui ont su s'adapter aux attentes du système scolaire et qui semblent avoir traversé la scolarité sans réelles embûches. La plupart de ces jeunes se qualifie de « bon élève » précisant pour certains, qu'ils ont toujours fait partie des meilleurs de leur classe. Une seule jeune dit avoir un niveau « moyen » et un autre n'a pas précisé son sentiment quant à son niveau scolaire.

Chercheur : « Vous pouvez me parler un p'tit peu de votre parcours scolaire, comment ça s'est passé depuis le début ?

J5 : Ben ça s'est passé très, très bien ! Ben voilà, j'ai toujours été la première de la classe donc voilà, jusqu'en 4ème où voilà, j'ai trouvé quelqu'un qui était plus fort que moi mais j'arrivais quand même à avoir 16 de moyenne donc j'étais contente, voilà ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

J7 : « Ça a toujours été, euh, j'étais une bonne élève, j'étais dans les premières de la classe ! ». (Mélissa, dix-sept ans, confiée de l'âge de neuf mois à dix-huit ans à la même famille).

J14 : « Je me rappelle plus des détails mais je dirais que je devais être dans les dix premiers à mon avis, à ce moment-là.

Chercheur : D'accord ! Et toute ta scolarité ça a été comme ça ?

J14 : Euh... Ben après au lycée, j'étais pas forcément tout devant, tout devant, sauf en physique et en chimie ou avec un autre, on se disputait toujours. Genre, il avait 19,5, moi j'avais 18, puis après c'était l'inverse ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

J29 : « J'ai toujours eu plus ou moins des bonnes notes, y a pas de soucis ! Non, j'étais une bonne élève, j'étais une bonne élève ! J'étais assez impliquée dans mon travail donc j'ai pas eu de soucis majeurs ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Les parcours sans redoublement pour la plupart de ces jeunes et les mentions au brevet ou au baccalauréat précisées par certains attestent de ces niveaux (deux mentions « Très bien » au Brevet et trois mentions « Assez bien » ou « Bien » au baccalauréat). Cela rejoint les conclusions d'une étude réalisée en 2010 selon laquelle « l'accès au bac général ne tolère pas de remontée ni de réorientation ; autrement dit, les seuls écarts possibles sont les redoublements au lycée (28 %) et exceptionnellement au collège (4 %) » (Coinaud & Vivent, 2010, p.77). Nous notons d'ailleurs que la seule personne (J16) ayant échoué aux portes du baccalauréat général était la seule à avoir redoublé une classe au primaire (CM1).

2.1.2. Le Baccalauréat Technologique : le choix de la raison

Le Baccalauréat technologique est celui qui est le moins plébiscité par les jeunes de notre échantillon (20% dans la population générale). En effet, il ne concerne que quatre personnes sur trente, soit 13,5% des jeunes de notre échantillon (trois garçons et une fille). Parmi les filières technologiques choisies par les jeunes, nous recensons deux baccalauréats option STI (Sciences et Techniques Industrielles), un baccalauréat option STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) et un, option STG (Sciences et Technologies de la Gestion).

Les jeunes de notre échantillon qui ont opté pour l'orientation vers un Baccalauréat Technologique ont tous redoublé au moins une fois. Deux ont redoublé une classe au primaire et deux ont respectivement redoublé une classe (seconde) et deux classes (première et terminale) au lycée.

Parmi les jeunes de notre étude, ayant obtenu ce type de baccalauréat, trois sur quatre ont choisi cette filière suite à un refus de passage en première générale par les professeurs à l'issue de leur classe de seconde. La seconde est donc un pallier décisif pour l'orientation des jeunes de notre recherche, qui, comme les autres jeunes de la population générale, sont réorientés vers la filière technologique à la suite de redoublements au lycée : « Les orientations qui conduisent au bac technologique sont majoritairement celles qui mènent linéairement jusqu'à lui sans aucun redoublement (32 %) ou avec un redoublement au cours des années lycée (30 %) en classe de 2^{de} pour la plupart » (Coinaud et Vivent, 2010, p.80).

J6 : « Euh, d'abord, j'ai été donc en seconde générale, parce que je voulais faire en fait des études générales, vu que c'était mieux vu, je voulais faire un BAC ES, mais j'ai pas réussi vu que j'ai redoublé ma seconde et du coup, je me suis dit, ben tant pis, on va partir sur le Bac STG [...]. Vu que j'ai redoublé, tout ça, j'ai pas réussi à aller dedans. On m'a dit qu'il valait mieux partir en STG donc j'ai fait STG.

Chercheur : C'est qui « on » ?

J6 : C'est les professeurs ou le, oui les professeurs en général ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J21 : « Arrivé en seconde, j'ai rien foutu encore, donc ce qui fait que je voulais aller en S, donc ils me l'ont refusé, je voulais aller en ES, j'avais un niveau trop bas en langues ! Après sinon, les autres matières ça passait, donc alors ce qu'il me restait c'était la STI puisque le niveau en langues était, il était, on va dire, il est bas franchement le niveau en langues et par contre, ça demande pas beaucoup de travail à la maison parce qu'en STI en fait, le principe c'est de faire plutôt beaucoup en cours donc c'est pour ça qu'on a pas mal d'heures et donc c'est pour ça qu'ils m'ont accepté parce que par exemple, la S ça demande vachement de travail à la maison et moi franchement je suis pas du tout comme ça ! Donc moi, je suis allé en STI ! [...]

Chercheur : Et STI ? Parce qu'après tout, tu aurais pu faire STL ou d'autres types de Bac Techno, pourquoi STI en fait ?

J21 : Alors pourquoi STI ? Pourquoi STI ? Bonne question. Euh... ben, au début quand j'étais en seconde, je savais pas trop quoi choisir en fait donc et moi, ce que j'aimais particulièrement comme matières c'était les sciences ! Moi j'aime bien les sciences. Donc euh, sachant que la S ça m'a été refusée et la ES aussi, donc il me restait en sciences plutôt assez bien, c'était la STI. Donc j'ai choisi STI ». (Maxime, 18 ans, confié à trois familles d'accueil différentes en cinq ans).

Malgré l'obtention de leur baccalauréat, tous ont vécu l'orientation vers la filière technologique comme dévalorisante et expriment un complexe d'infériorité vis-à-vis de certains membres de leur entourage (sœur, camarades, enfants de la famille d'accueil) qui ont obtenu un baccalauréat général.

Mme J : « Elle a une petite sœur qui travaillait mieux qu'elle ! Ma fille travaillait bien aussi, elle s'est trouvée au milieu des deux et alors, elle se sentait diminuée ! Elle s'est sentie diminuée énormément je trouve ! Et arrivée donc en troisième, moi en troisième, je l'aurais vu partir plutôt dans... Elle a voulu suivre dans l'enseignement général ! Moi je l'aurais vu partir plutôt en professionnel ! Trouver quelque chose... Mais non ! Elle n'a pas voulu, sa sœur travaillait bien, ma fille travaillait bien donc à tout prix, elle a voulu faire un enseignement général, une seconde générale ! Elle est partie quand même, elle est arrivée au Bac ! [...].

Chercheur : Qu'est-ce qu'elle a fait comme Bac déjà ?

Mme J : Un Bac STG. Le Bac STG. Mais enfin bon, elle a eu son Bac ! Alors bon, c'est vrai qu'elle l'a eu qu'au repêchage, alors là aussi ça a été dur pour elle ! « Oui, les autres l'ont eu du premier coup, je suis nulle ! Je ne l'ai qu'au repêchage ! », je lui ai dit : « Mais tu as ton Bac, c'est pas marqué sur le Bac si tu l'as eu au repêchage ou à la première fois ! Donc, tu as eu le Bac ! C'est ce qu'il faut dire et puis c'est tout ! ». Mais c'est vrai qu'elle se diminuait toujours ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Ils se sont donc orientés vers une filière technologique non pour l'appétence envers certaines matières enseignées ou pour répondre à leur projet professionnel mais dans l'unique but d'obtenir un baccalauréat qui leur ouvre les portes de l'enseignement supérieur.

2.1.3. Le Baccalauréat Professionnel : le choix par défaut

En ce qui concerne le choix de s'orienter vers un Baccalauréat Professionnel, là encore, les jeunes de notre échantillon ne se distinguent pas vraiment du reste de la population générale malgré une légère représentativité supérieure de ce type de baccalauréat ; 33% pour notre échantillon soit dix jeunes sur trente contre 31% pour la population générale (Le Laidier & Thomas, 2015).

Quatre garçons et six filles se sont orientés en priorité vers ce type de baccalauréat. Notons qu'une jeune fille a obtenu un baccalauréat professionnel suite à l'obtention d'un baccalauréat scientifique dans un premier temps.

Les options du baccalauréat choisies par les jeunes rencontrés sont très variées : Maintenance des véhicules automobiles (2), Accompagnement Soins et Services à la Personne (2), Productique (1), Maintenance des Equipements Industriels (1), Relation Accueil Clients Usagers (1), Laboratoire (1), Vente Conseil Commercial (1), Secrétariat (1), non précisé (1).

Le baccalauréat professionnel créé en 1985 a pour objectif l'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme, mais il peut permettre, dans certains cas, la poursuite d'études supérieures. Si la volonté affichée par les politiques et les lycées professionnels, depuis plusieurs années, est de revaloriser cette filière, elle est encore et toujours étiquetée comme la filière de relégation (Beaud & Truong, 2015 ; Bergier & Francequin, 2005) et reste l'apanage des élèves en difficultés scolaires qui n'ont pu poursuivre leurs études vers une filière générale ou technologique.

« Dans les faits, l'orientation vers le lycée professionnel est devenue synonyme d'échec pour une partie des élèves, moins parce que cette voie préparait à un métier ou à un corps de métiers, que parce qu'elle était moins reconnue par rapport aux voies générale et technologique. La condescendance dont les élèves de lycée professionnel étaient l'objet pouvait donner lieu à l'intériorisation d'une image de soi assez dépréciée. Cela a marqué le début assez net d'un phénomène de déclassement scolaire : on allait autrefois au lycée professionnel parce qu'on était fils ou fille d'ouvrier ; on y va dorénavant parce qu'on est en échec scolaire. S'en est suivi un changement de perspective et de paradigme pédagogique : plutôt que de former professionnellement, le lycée professionnel s'est vu implicitement (et de plus en plus explicitement) confié la tâche de réparer, socialiser et réconcilier un public avec l'école et les savoirs » [...] L'idée prédominait que l'orientation vers le lycée professionnel était une sorte de choix « raisonnable » d'une filière peu, voire non scolaire. Poursuivre des études en lycée professionnel, c'était ne plus être un élève comme les autres » (Taraud & al., 2015, p.4).

Parmi les jeunes que nous avons rencontrés, ayant atteint un niveau baccalauréat professionnel, tous ont redoublé au moins une classe, principalement durant le primaire et/ou le collège. C'est parmi ces jeunes-là que nous retrouvons également la plupart des multi redoublants de notre échantillon (trois jeunes sur six). Huit jeunes sur dix ont redoublé au primaire et/ou au collège tandis que deux ont redoublé leur seconde générale.

En ce qui concerne le choix d'orientation vers la filière professionnelle, seules deux jeunes disent avoir réellement choisi leur orientation. Pour l'une, il s'agissait de se rapprocher du métier dont elle rêve (vétérinaire) et pour l'autre, de suivre la même orientation que sa meilleure amie. Pour les huit autres jeunes de notre échantillon, ce choix a été fait par défaut. Les raisons évoquées sont un refus de passage en cursus général ou une absence d'idée quant à l'orientation scolaire et professionnelle.

J12 : « Je savais pas quoi faire, et sur place, ils présentaient les différents BEP et BAC Pro et euh..., je savais toujours pas quoi faire et je suis parti dans le ... où c'était de la maintenance, où on touchait à l'électronique, la pneumatique, l'électricité, enfin voilà, c'était assez divers quoi ! Donc, j'ai fait ça ! BEP/BAC Pro donc deux ans BEP, deux ans BAC Pro ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié depuis l'âge de six jours à la même famille).

J17 : « A la base, je voulais vraiment faire un Bac L ! [...]. Et en fait, ma première seconde, j'y arrivais pas trop et la deuxième, ma prof principal, ma prof de français justement, elle m'a dit, même si t'aimes le français, la littérature et tout, tu y arriveras pas quoi ! Donc elle m'a dit, soit pars en techno ou en pro ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Ces orientations par défaut dans des filières perçues comme moins prestigieuses entraînent chez certains jeunes, un sentiment de dévalorisation vis-à-vis de leur entourage et vis-à-vis d'eux-mêmes qui peut s'apparenter à ce que de nombreux chercheurs (Blaya, 2010 ; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Carra & Faggianelli, 2003) dénoncent comme une violence symbolique en milieu scolaire. Bourdieu définit la violence symbolique comme « cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées [...] » (Bourdieu, 1994, p.188). Ainsi, l'orientation vers la filière professionnelle par défaut et non par réel choix renvoie, à plusieurs jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche, un sentiment d'infériorité que seul l'objectif d'atteindre un niveau baccalauréat peut compenser.

J23 : « Au début, quand je suis sorti de 3ème, je suis parti en 2nde générale, et puis en fait, j'ai rien fait pendant l'année où j'étais là-bas donc du coup je me suis réorienté et je suis parti en Bac pro mécanique auto et du coup voilà ! Comme ça me plaisait, enfin c'est quelque chose, ça m'a toujours plu, je me suis dit, autant y aller ! Parce qu'au début je voulais pas trop ! Un bac Pro, je trouvais que ça faisait, je trouvais que c'était un petit peu déshonorant par rapport à ce qu'on pouvait faire, enfin à ce que je pouvais faire et bon après finalement, ça va ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Pour ces jeunes, la finalité du diplôme semble alors compter davantage que son contenu puisque le baccalauréat est non seulement considéré comme le sésame permettant d'envisager la poursuite vers des études supérieures mais aussi et surtout, comme une reconnaissance sociale.

J28 : « J'ai arrêté la seconde ! Je disais à [Prénom de l'éducateur] mon éducateur que je voulais un Bac, un Bac, un Bac ! Je venais juste de me faire virer mais madame elle voulait le Bac ! ». (Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

J30 : « J'ai arrêté ma scolarité pendant deux ans ! J'ai arrêté pendant deux ans et après, j'ai repris parce que je me suis rendue compte que sans bac, on n'allait pas trop loin donc... J'ai fait un Bac Pro secrétariat juste pour m'ouvrir des portes après. [...]. Donc j'ai pris un Bac pro secrétariat comme j'aurais pu prendre un Bac pro vente, enfin, voilà, le secrétariat ça me plaisait bien, j'avais déjà fait des stages en troisième dans le secrétariat donc voilà, j'ai fait la facilité ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

A la lumière des témoignages recueillis, nous constatons que les jeunes qui se sont orientés vers un baccalauréat professionnel sont des jeunes qui ont, pour la plupart, vécu un parcours scolaire parsemé de difficultés et de désillusions. Les difficultés scolaires, les redoublements, voire les interruptions de scolarité ont amené ces jeunes à s'orienter vers une filière qu'ils jugent moins prestigieuse mais qu'ils considèrent comme une chance d'accéder au niveau baccalauréat dont ils rêvent pour poursuivre leur scolarité, atteindre leur objectif professionnel, voire simplement, être dans la norme au regard de la plupart des jeunes de leur âge.

Cependant, malgré les différentes passerelles permettant désormais d'accéder au niveau baccalauréat dans un parcours scolaire initial, nous avons rencontré seulement deux personnes qui ont atteint ce niveau par le biais des équivalences.

2.1.4. Les équivalences au bac : le choix de la persévérance

Parmi les trente personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de cette recherche, deux n'ont pas atteint la classe de Terminale et n'ont donc jamais passé les épreuves du baccalauréat. En effet, l'une s'est retrouvée en situation de décrochage scolaire à l'âge de seize ans et a commencé directement à travailler tandis que l'autre, a obtenu successivement deux Certificats d'Aptitude Professionnelle avant de lancer dans la vie active. Pour des raisons différentes, ces deux personnes ont décidé après quelques années d'activité professionnelle de tenter d'obtenir un diplôme équivalent au niveau baccalauréat via l'obtention du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) à dominance littéraire.

Si aucun niveau d'étude n'est exigé pour se présenter aux épreuves du DAEU, il est en revanche obligatoire d'être âgé de vingt ans minimum et de justifier d'au moins deux années d'activité professionnelle salariée ou d'être âgé d'au moins vingt-quatre ans.

Afin de mieux comprendre les raisons qui ont amené Laetitia (J24) et Christophe (J26) à reprendre leurs études après quelques années d'interruption, nous retranscrivons quelques passages d'entretien qui nous semblent refléter leur cheminement.

J24 : « J'ai fait un BEP carrières sanitaires et sociales parce que je voulais être éducatrice voilà donc ben par contre, en sortant de carrières sanitaires et sociales, je me suis dit : « bon, tu fais quoi ? [...] Parce que le sanitaire et social, qu'on le veuille ou non, c'est reparti sur d'autres études. On peut pas faire quelque chose avec un BEP comme ça en sortant ! [...] Donc du coup ben, je me suis renseignée sur les métiers qui pouvaient me plaire et donc y en avait deux à ce moment-là qui me plaisent toujours d'ailleurs. Euh... serveuse ! Parce que je voulais aller servir en Espagne, voilà ! Et la pâtisserie ! Parce que je trouvais qu'autour d'un gâteau en fait, bon déjà, je suis hyper gourmande ! Et je trouvais qu'autour d'un gâteau, il se passait plein de choses et ça, ça m'intéressait ! Du coup ben j'ai été prise en pâtisserie à [nom d'un village où se trouve le lycée hôtelier] donc ben deux ans de BEP [...] Mais en sortant de ce BEP voilà hein ! Retour à la réalité... tadam ! C'est beaucoup moins sympa ! Bon qu'est-ce que tu vas faire de ta vie ma petite Laetitia ? Parce que pareil avec un BEP pâtisserie on va pas très loin ! C'est un niveau trop bas ! Et puis moi j'avais un gros manque de confiance en moi en fait ! Je parais très sûre de moi mais je parais juste ! Donc du coup là j'ai pris le métier que je pouvais prendre à ce moment-là donc j'ai été auxiliaire de vie pendant deux ans. Ouais deux ans, deux ans environ, deux, trois ans ! Et alors sur la première année, en même temps que j'étais auxiliaire de vie, je faisais le ménage à Intermarché le matin voilà, donc... ça va un moment quoi !

Chercheur : Hum, hum.

J24 : Moi je voulais un métier, je voulais quelque chose dans les mains, quelque chose dans lequel je m'éclate ! Et c'est pas aller récurer les toilettes tous les matins dans lequel on s'éclate ! Puis les personnes âgées, moi la ponctualité, c'est franchement pas mon fort et du coup, travailler à domicile, c'était pas gérable ! C'était compliqué ! Bon j'ai réussi à le faire, ça s'est bien passé mais bon ! Et puis donc, une fois que j'ai fini le ménage à Intermarché, j'ai démissionné et je suis passée en tant que plongeuse dans un resto. Donc là, je me suis dit : « Bon, qu'est-ce que tu fais ? Tu vas peut-être pas non plus faire n'importe quoi ! ». Là, j'ai décidé de passer mon Bac ! En validation, donc j'ai réussi à l'avoir ! Bon je sais pas trop comment encore mais je l'ai eu !

Chercheur : Quand vous êtes en validation ? C'était ?

J24 : En fait, on pouvait accéder à des diplômes de niveau Bac.

Chercheur : D'accord. Et donc c'est le diplôme d'accès aux études universitaires que vous avez fait ?

J24 : Oui ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J26 : « Jusqu'à l'âge de, jusqu'à ce que je perde mon père, j'ai perdu ma mère à l'âge de trois ans, et donc jusqu'à ce que je perde mon père à l'âge de treize ans, j'étais plutôt assez brillant parce qu'il me suivait pas mal donc j'avais plutôt d'assez bonnes moyennes on va dire. Et donc quand je l'ai perdu, je suis parti un petit peu plutôt délinquant, et là, je me suis fait renvoyer de plusieurs établissements et quand je suis arrivé ici, pour mémoire, j'avais quitté la 4ème, et je suis parti faire des préapprentissage et des apprentissages, voilà. Pâtisserie et après tapisserie-décoration, que j'ai pas eu puisque, c'était pas que de mon fait, y a des entreprises qui ont fermé et du coup en soi ça a été difficile de retrouver des structures donc du coup, j'ai pas été jusqu'au bout des CAP et je suis parti ensuite dans l'hôtellerie, à l'âge de dix-huit ans. Voilà, 4ème et ensuite des CAP mais sans aller jusqu'au bout des CAP et après je suis parti dans l'hôtellerie, en autodidacte, avec une petite formation à l'IPC là qu'ils avaient fait sur six mois et après

j'ai rebondi là-dedans jusqu'à l'âge de 22 même un peu plus, jusqu'à 24 ans et à 24 ans, j'ai fait une rupture des ligaments croisés qui m'a mis en arrêt pendant dix mois.

Chercheur : D'accord.

J26 : Et j'en ai profité pour aller m'inscrire à la fac au diplôme d'accès aux études universitaires. [...]

Chercheur : Qu'est-ce qui vous a motivé à aller vous inscrire à la Fac ?

J26 : Parce que j'avais conscience que c'était un minimum pour par la suite accéder à autre chose ! Voilà, l'hôtellerie, je savais que j'étais bouché ! Soit, pour reprendre une affaire, soit après, évolution des postes au mieux, soit au mieux, directeur d'établissement et encore s'il y a un directeur, c'est souvent des grosses structures et ils demandent plein de bagages, soit voilà j'étais muté pour être chez de salle ou pour acheter une affaire. Et j'étais conscient que si à un moment donné par la suite, je voulais faire une réorientation professionnelle, le bac était je dirais, un strict minimum ! ». (Christophe, trente-neuf ans, confié de treize à dix-sept ans à un foyer et deux familles d'accueil).

A la lecture de ces deux témoignages, nous pouvons dire que le choix de passer le DAEU représente pour ces deux personnes le diplôme de la deuxième chance qui leur a permis de reprendre des études et de pouvoir se projeter vers un avenir professionnel plus en adéquation avec leurs envies et besoins. Selon Nuttin (1987), chaque individu est, à un moment de sa vie, tenter de progresser vers des buts personnels plus ambitieux. Ce besoin, inhérent au fonctionnement humain, pousse les individus à s'engager dans une formation, ou à reprendre des études, à un moment où le besoin de réalisation se fait sentir (Maslow, 1943, cité par Tisseron, 2007, p.43). Bourgeois et Nizet (2005) pense que l'engagement en formation s'impose aux individus à un moment critique de leur parcours de vie, c'est-à-dire à un moment où ils font le bilan entre ce qu'ils ont réalisé et ce qu'ils pourraient obtenir en s'engageant dans une formation. Pour cela, le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2004) est essentiel car sans lui, les personnes ne se risqueront pas à s'investir. Laetitia et Christophe soulignent d'ailleurs cela en précisant que leur entourage était convaincu de leurs capacités laissant supposer que ce regard d'autrui a pu influencer leur sentiment d'auto-efficacité.

J24 : « Vincent il a toujours eu confiance en moi ! Il avait plus lui confiance en moi que moi en moi ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J26 : « L'entourage qui me disait qu'il me voyait d'autres capacités ». (Christophe, trente-neuf ans, confié de treize à dix-sept ans à un foyer et deux familles d'accueil).

Enfin, Zaouani-Denoux (2014), qui a travaillé sur la motivation des adultes non bacheliers qui s'engagent à l'université dans le but d'obtenir un Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, soulignent que ces individus « se forment pour conquérir une position conforme à leur milieu social » (p.427) ce qui semble également avoir été le cas des deux personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, Christophe, conscient de son

milieu social, semble s'être senti en décalage avec ses proches ce qui a pu représenter une source de motivation à la reprise d'études.

J26 : « J'avais un cadre où j'avais des gens qui vivaient convenablement, et donc mon père, j'ai vécu avec lui jusqu'à l'âge de treize ans, plus que convenablement, il avait des gros moyens, et ça j'ai eu toujours la réalité de la nécessité de devoir gagner convenablement ma vie si je voulais vivre confortablement. Donc je pense que si à un moment donné, j'en ai fait abstraction parce que j'étais loin de toutes ces préoccupations, dès que, dès que, encore une fois, y a un autre cadre qui s'est installé, oui j'avais conscience que... d'ailleurs l'hôtellerie, je savais que je plafonnerai quoi ! Non seulement je plafonnerai mais en plus, je ferai des heures de dingues ! Alors c'est sympa quand on a, moi je regrette rien hein, de dix-huit à vingt cinq ans, c'est génial ! J'ai bougé, on fait des soirées, on fréquente du monde, c'est pas... Y a pire quoi ! Je me disais, c'est pas une finalité quoi ! C'est sympa de 18 à 25 ans mais aujourd'hui, je vois, j'ai toujours des copains qui sont dans l'hôtellerie et on a le même âge, pffft, je me dis, je leur laisse quoi ! Moi je veux pas finir le samedi soir à 2h du matin, travailler les week-ends, déjà, j'avais conscience oui ! Ça, j'avais cette conscience là ! Surtout du fait de mon entourage et de mon passé, que voilà, il valait mieux que j'arrive à obtenir un meilleur poste à un moment donné si je voulais avoir une vie, enfin entre guillemets hein, une vie plus agréable, plus confortable quoi ! [...] Quand on a un entourage qui a la belle maison, la belle voiture, qui part en vacances, on se dit que ça doit être plus sympa à vivre après dans le temps que de galérer ! ». (Christophe, trente-neuf ans, confié de treize à dix-sept ans à un foyer et deux familles d'accueil).

De son côté, Laetitia souligne combien le mode de vie de sa famille d'accueil lui plaisait et elle pense avoir été influencée par celui-ci pour expliquer son envie de reprendre des études.

J24 : « Je les ai pas vus galérer, je les ai pas vus galérer et puis ils ont pu, ils avaient leur maison et ils ont pu construire une piscine. Enfin, on voyait les choses évoluer quoi ! Voilà, tout s'est pas fait en un jour mais au fur et à mesure on voyait les choses évoluer. Enfin, ils ont changé de voiture, on n'a pas mangé plus de pâtes ou autre chose vraiment plus à ce moment-là ! Voilà, non on a continué à vivre normalement ! Et ça, ça c'était bien ! ça me plaisait bien le côté de on peut continuer à vivre quoi ! Vivre sans se prendre la tête à dire : « qu'est-ce qui va se passer ? ». Et ça je pense que ça, ça a été hyper bénéfique parce que sinon ben, je me serai peut-être contentée d'avoir un métier ingrat qui m'aurait pas plu ! J'aurais peut-être râler à longueur de journée parce que je râle hyper facilement (rires) mais j'aurais continué quoi ! Tandis que là j'ai un super métier, je m'éclate toujours, je me lève, je suis hyper contente de me lever, ça c'est génial quoi ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Il semble que les raisons ayant influencé Christophe et Laetitia à s'engager dans une reprise d'études en vue d'obtenir un diplôme équivalent au baccalauréat, soient multiples mais cependant guidées par la même envie d'évoluer professionnellement et socialement.

Ainsi, si toutes les personnes rencontrées dans ce travail de recherche ont donc réussi, de façon classique ou détournée, à obtenir un niveau équivalent au baccalauréat, nous avons découvert que l'obtention de ce diplôme ne représente pas forcément une fin en soi puisque certaines personnes ont souhaité poursuivre à l'issue de cette première réussite scolaire.

2.2. Le niveau Bac en poche et après ?

Comme nous venons de le voir, l'obtention d'un diplôme de niveau Baccalauréat représente pour tous les jeunes de notre échantillon un objectif de longue haleine qui n'est pas nécessairement synonyme d'arrêt des études. Certains font le choix d'entrer dans la vie active dès le Baccalauréat en poche tandis que d'autres, la majorité ont choisi de poursuivre vers des études supérieures.

2.2.1. Les jeunes qui s'arrêtent au Bac

Seulement trois des jeunes que nous avons rencontrés ont fait le choix d'arrêter leurs études à l'obtention du baccalauréat pour entrer dans la vie active. Il s'agit de Pauline (J22), Sonia (J27) et Kévin (J25). Ils font tous partie de ceux qui ont obtenu un Baccalauréat Professionnel et qui ont redoublé une classe au primaire ou au collège. Cela rejoint les conclusions d'une étude menée par Moullet (2005) selon qui parmi les jeunes quittant le système scolaire immédiatement après l'obtention du baccalauréat professionnel, 32% sont en retard en classe de sixième.

Par ailleurs, outre les redoublements, le parcours scolaire de ces trois jeunes est marqué par une orientation en classe spécialisée pour Pauline (3^{ème} DP6) et Sonia (SEGPA) et par une période de décrochage scolaire pour Kévin.

J25 : « Ça s'est bien passé à part au collège où j'ai fait plutôt des bêtises, je travaillais pas ! Et du coup je suis resté, après le collège j'ai fait un apprentissage en plomberie, je me suis fait virer au bout d'un mois. Du coup, j'ai rien fait pendant un an et après j'ai commencé l'apprentissage en mécanique, ça m'a plu et du coup voilà, je me suis mis à travailler. [...] Quand j'ai décroché j'étais au collège, enfin j'étais jeune et tout et j'étais un peu insouciant et quand on grandit on se rend compte qu'on a des besoins quoi ! Faut travailler, on n'a pas le choix ! Faut de l'argent ! Voilà.

Chercheur : Donc c'est pour ça que t'as repris après ?

J25 : Hum ! ». [...]

Pour ces jeunes, et contrairement aux autres personnes de notre recherche, la poursuite de la scolarité jusqu'au niveau Baccalauréat n'était pas nécessairement une ambition personnelle mais davantage le résultat d'une conformité aux pairs ou d'une pression de l'entourage.

Chercheur : « Et c'est important pour toi d'avoir le bac ?

J22 : Euh si je peux trouver du travail sans, pas forcément ! Mais bon, maintenant que j'y suis, j'aimerais bien l'avoir quand même !

Chercheur : Pourquoi ?

J22 : Ben c'est un peu la base le bac.

Chercheur : C'est comme ça que tu le vois ?

J22 : Oui.

Chercheur : Pourquoi ? T'as des gens autour de toi qui ont le bac ?

J22 : Oui mais enfin ils ont pas des bacs pro. Ils ont des bacs normaux. Mais bon, ils travaillent pas, ils continuent les études eux.

Chercheur : Et c'est qui ces gens-là justement ?

J22 : Ben mes amis. [...]

Chercheur : D'accord. Toi t'envisages pas de continuer après ton Bac ?

J22 : Non. (Pauline, dix-neuf ans, confiée durant douze ans à la même famille d'accueil).

L'insertion professionnelle rapide est leur principal objectif et de ce fait, ils ne voient aucun intérêt à poursuivre davantage leur scolarité.

Chercheur : D'accord. Donc là tu passes ton bac en juin ?

J25 : Ouais !

Chercheur : T'envisages de faire quelque chose après ?

J25 : Non après j'arrête ! Normalement, je suis embauché donc... ». (Kévin, vingt-et-un ans, confié de trois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

En cela, leur parcours est en adéquation avec le choix du baccalauréat poursuivi puisque selon une étude de 2005, menée par Moullet, « le faible taux de poursuite est cohérent avec la spécificité du bac professionnel qui prépare ses détenteurs à une insertion directe sur le marché du travail » (Moullet, 2005, p.18). L'auteure ajoute d'ailleurs que « pour ceux entrant dans l'enseignement supérieur, la probabilité empirique de succès au diplôme est de 33% » (p.18) ce qui peut alors décourager les plus motivés. Malgré cela, à l'instar des autres jeunes de notre échantillon ayant obtenu un baccalauréat général ou technologique, ceux ayant obtenu un baccalauréat professionnel sont majoritaires à faire le choix de la poursuite vers des études supérieures.

2.2.2. Les jeunes qui souhaitent poursuivre vers des études supérieures

Parmi les trente personnes que nous avons rencontrées, vingt envisageaient de poursuivre ou poursuivaient des études supérieures au moment de nos entretiens. Il s'agissait alors principalement de jeunes en classe de Terminale (huit personnes) ou de jeunes étudiants de la première à la quatrième année d'université (onze personnes).

J28 : « Après si j'ai mon Bac, j'aimerais bien continuer en BTS ». (Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Chercheur : « T'as déjà je suppose, des choix d'orientation pour l'an prochain ?

J9 : Ouais, ouais, ouais, je vais sûrement faire une double licence en fait, ...

Chercheur : Oui.

J9 : En économie et en droit ». (Guillaume, dix-neuf ans, confié depuis l'âge de dix ans à la même famille).

Chercheur : D'accord ! Donc tu as fait licence 1, 2, 3 de droit c'est ça ?

J10 : Hum,

Chercheur : Et Master maintenant sur [nom de la ville]. Master 1 c'est ça ?

J10 : Oui, Master 1 ! [...]

Chercheur : D'accord. C'est quoi la spécialité ?

J10 : Euh... droit international, droit international humanitaire ». (Agnès, vingt-deux ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Par ailleurs, une jeune femme (Lucie, J30) a interrompu ses études en première année de licence de droit suite à des problèmes de santé. Elle s'est mise à travailler mais envisage de reprendre rapidement des études.

Chercheur : « D'accord. Et vous vous êtes arrêtée à quel moment de votre scolarité ?

J30 : Là, je me suis arrêtée l'an dernier suite à ce que je vous avais raconté, des petits soucis de santé là, je me suis arrêtée là, en ce moment, je travaille dans la restauration, mais après je compte reprendre mes études quand ça ira, quand ça ira mieux, quand je me serai stabilisée. Je compte faire éducatrice spécialisée donc c'est un Bac +3 à peu près ? Voilà.

Chercheur : Tout à fait. D'accord. Et vous étiez allée jusqu'à quelle classe alors en cursus normal ?

J30 : Et alors, j'ai fait mon Bac Pro et après mon Bac Pro, j'ai fait une faculté de droit.

Chercheur : D'accord.

J30 : Faculté de droit que j'ai arrêtée en cours d'année. Voilà ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

En toute logique avec le baccalauréat obtenu et en conformité avec les autres bacheliers de l'enseignement technologique ou professionnel, nous constatons que les jeunes ayant obtenu ce type de baccalauréat s'engagent prioritairement vers des filières courtes de l'enseignement supérieur. Le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) est le diplôme particulièrement plébiscité par les jeunes de notre corpus ayant eu un baccalauréat professionnel ou technologique ; dix personnes poursuivent ou envisagent de poursuivre dans cette voie. Cependant, parmi elles, beaucoup ne souhaitent pas arrêter leurs études au niveau BTS et souhaitent poursuivre jusqu'au niveau Master. En effet, deux garçons (J21, J25) souhaitent ensuite intégrer une école d'ingénieur tandis que trois jeunes filles (J5, J6, J28) se sont fixées le Master comme objectif.

Chercheur : L'idéal donc pour toi c'est un BTS là ?

J21 : Ouais !

Chercheur : Donc deux ans. Et après ?

J21 : Après de manière générale, l'info mais après je sais pas encore, ça reste à voir ça ! Mais je pense pas que je vais pas m'arrêter au BTS. Déjà je fais ma licence, c'est sûr ça !

Chercheur : D'accord.

J21 : Donc j'en ai au moins pour trois ans. Et après si j'ai encore la foi, je fais deux ans de plus pour devenir ingénieur. (Maxime, 18 ans, confié à trois familles d'accueil différentes en cinq ans).

J23 : « Je voulais faire ingénieur à la base ! Sauf que je me suis pas du tout donné les moyens en seconde générale donc... Du coup, mon projet c'est de rattraper ce cursus par le Bac pro en fait.

Chercheur : D'accord.

J23 : Je vais faire un BTS l'an prochain et après j'essaie de partie en école d'ingé ou comme ça, dans un IUT ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

J6 : « Et du coup je continue en fait, je veux atteindre le Bac +5 donc voilà ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Seule Lucie (J30), qui a obtenu un baccalauréat professionnel, envisage de poursuivre vers une formation de travailleur social.

Les jeunes qui ont obtenu un baccalauréat général se destinent, quant à eux, davantage aux études universitaires (huit jeunes). Parmi eux, sept ont choisi l'université dans les filières de droit (deux jeunes), économie (deux jeunes), médecine (une jeune), physique chimie (un jeune), art (une jeune) et un jeune est en école d'ingénieur. Pour la plupart, le niveau visé est *a minima*, le niveau 3, c'est-à-dire, la licence 3 même si la majorité souhaite obtenir un Master (six jeunes). Nos résultats rejoignent ceux d'une étude réalisée en 2004/2005 sur la population générale et qui tendait à montrer une évolution des souhaits de poursuites d'études à Bac + 3 quel que soit la formation dans laquelle est inscrit le nouveau bachelier (Lemaire, 2004, p.145). Une étude plus récente (Lemaire, 2010) et réalisée après la mise en place de la réforme européenne sur la Licence, le Master et le Doctorat, décrit une tendance des nouveaux bacheliers à poursuivre leurs études jusqu'au niveau Master (Bac + 5) ce qui nous amène à dire que les personnes constituant notre échantillon de recherche se situent dans la norme quant aux attentes universitaires des nouveaux bacheliers.

Chercheur : « Donc tu fais fac de droit, tu m'as dit que tu veux continuer, tu veux aller jusqu'où ?

J18 : Euh fac éco gestion, je veux partir jusqu'au master normalement ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Et quel objectif tu te fixes en termes d'études ?

J15 : Là, la fac c'est deuxième année, puis après la deuxième année, c'est troisième année et là, préparer des concours pour l'école d'ingénieurs ou me spécialiser à un niveau Master en... mais je préférerais plutôt école d'ingénieurs au bout de la 3ème année.

Chercheur : donc au moins, on va dire, un niveau Bac+5.

J15 : Euh... Oui, c'est ça le Bac +5, oui, oui ! Parce qu'une école d'ingénieurs c'est deux ans, donc oui, oui, c'est ça niveau Bac+5 ». (Romain, 20 ans, confié de quatre à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Par ailleurs, parmi les personnes qui ont obtenu un baccalauréat général, deux jeunes filles (J7, J9) en Terminale option économique et social envisagent de poursuivre en DUT ; multimédia pour l'une et gestion pour l'autre.

Par conséquent, pour ces vingt jeunes, le baccalauréat représente certes, un aboutissement de leur parcours scolaire primaire et secondaire mais il est surtout associé à une obligation qui ouvre les portes de l'enseignement supérieur.

2.2.3. Les jeunes qui ont poursuivi vers des études supérieures

Parmi les personnes que nous avons rencontrées, sept ont plus de vingt-cinq ans et à ce titre, ont quitté le monde scolaire depuis plusieurs années. Nous avons souhaité leur consacrer une partie de ce travail de recherche car elles représentent la concrétisation des projets envisagés par les plus jeunes participants de notre étude.

Sur ces sept personnes, nous recensons six hommes et une seule femme. Les parcours scolaires menant aux diplômes de l'enseignement supérieur sont à l'image de leur parcours de vie, c'est-à-dire, extrêmement variés. Parmi elles, seulement deux ont effectué une classe de Terminale Générale option économique et social (J1, J16) et une seule sur les deux a obtenu son baccalauréat. Deux ont eu un Baccalauréat professionnel (J2, J12), un a obtenu un Baccalauréat Technologique (J3) et deux ont obtenu une équivalence au Baccalauréat via le DAEU (J24, J26).

Parmi ces sept personnes ayant obtenu un diplôme équivalent au baccalauréat et ayant choisi de poursuivre leurs études, deux ont obtenu un diplôme de niveau Master (Ingénieur et DESS), une un diplôme de travailleur social (Bac +3), deux un BTS et deux ont effectué des formations courtes professionnalisantes (Bac).

Au cours de nos entretiens, nous avons constaté que mis à part les deux plus jeunes hommes de ce groupe (J3 et J12) et le plus âgé (J1), la plupart (quatre personnes) n'excluent pas, l'éventualité de reprendre des études dans un futur plus ou moins proche.

J24 : « Après je pense pas que je ferai toute ma carrière dans ce métier-là !

Chercheur : Vous avez d'autres... Vous pensez à autre chose déjà ?

J24 : Ouais, ouais, ouais !

Chercheur : Poursuite d'études ou... ?

J24 : Poursuite d'études pas encore mais je pense que je reprendrai ! Ça peut être bien ! J'aimerais bien peut-être faire un Master en Psycho ou quelque chose comme ça parce que je pense que c'est complémentaire. Euh... après..., j'aimerais bien... un jour je serai directrice d'une structure ! Je sais pas laquelle encore mais un jour je serai directrice ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J2 : « Et après c'est vrai qu'aujourd'hui je me dis, même si je suis passé par la formation professionnelle, je pense que c'est bien la formation professionnelle, mais faut continuer !

Chercheur : Oui...

J2 : Moi je suis allé jusqu'au BTS, j'ai eu la chance d'aller jusqu'au BTS, mais il faut continuer encore ! Si on peut continuer, il faut, faut le faire !

Chercheur : Et c'est quelque chose que tu envisages ?

J2 : Euh.... Aujourd'hui, reprendre les études, je sais que c'est dur mais... euh... j' pense que, je pense que je vais pas avoir le choix hein ! Si...

Chercheur : ... tu veux évoluer...

J2 : ... évoluer en terme salarial, euh... il faut continuer hein !

Chercheur : Donc c'est quelque chose que tu envisages...

J2 : Prochainement ouais ! Prochainement ! Mais bon... être déconnecté des cours pendant plusieurs années, je pense qu'aujourd'hui, je me rends compte que, ben voilà, en postulant dans d'autres boîtes, on te propose ça donc euh... si tu veux plus et ben voilà, il faut continuer ! ». (Fouad, trente-et-un ans, confié à sept ans à une famille d'accueil chez qui il est resté jusqu'à vingt-et-un ans).

Le souhait de reprendre des études ou le regret de ne pas avoir suffisamment poursuivi étant plus jeunes trouve son origine dans deux causes principales que sont la revalorisation salariale (J2) et/ou l'exemple à donner à ses propres enfants (J16). Ainsi le motif épistémique qui semble apparemment le plus courant pour expliquer la motivation des adultes à reprendre des études (Nils, 2005 ; Henry & Basile, 1994 ; Vertongen et al., 2009) n'est pas un motif mis en avant par les personnes que nous avons rencontrées. Le choix de ces dernières s'appuie davantage sur des motifs extrinsèques de type économiques ou identitaires et vocationnels (Carré, 2001 ; Vertongen et al., 2009).

J16 : « Au fur et à mesure où t'évoles, tu prends conscience que t'as raté certaines étapes donc notamment le BAC et après tu te dis que ben, ta vie elle évolue, tu te maries, t'as des enfants, t'as un exemple à montrer, t'as... t'es devenu quelqu'un d'autre, tu te dois de réussir ! Euh, si c'est plus pour toi, c'est pour eux ! Donc et, donc voilà, il fallait décrocher quelque chose,... Là, j'ai fait 20 ans d'armée, je vais cumuler avec une deuxième carrière. Le diplôme, le titre IV, même s'il va pas me servir au quotidien ou que dans la reconnaissance d'un employeur, ça vaut peut-être plus rien, euh, c'est au moins un minimum de culture générale, de..., enfin, une ligne sur le CV supplémentaire qui me permet d'ouvrir peut-être des portes pour une deuxième carrière donc voilà, je pense que c'est une continuité de ta manière de concevoir ta vie et puis te dire que t'as envie de t'en sortir tout simplement donc voilà ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Parmi les personnes les plus âgées de notre étude, la nécessité de poursuivre des études au-delà du baccalauréat est une notion partagée et envisagée comme un facteur d'évolution professionnelle et personnelle, voire pour certains comme une façon « d'effacer quelque peu les étiquettes scolaires (échecs, décrochage...) qu'ils ont accumulées au cours de leur scolarité » (Zaouani-Denoux, 2014, p.429).

Conclusion :

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons dire que les jeunes ayant été confiés à une famille d'accueil, et qui ont atteint un niveau baccalauréat, qu'il soit général, technologique ou professionnel, ont dans leur grande majorité intégré la norme sociale et la nécessité professionnelle d'obtenir un diplôme de niveau IV. Ce diplôme est alors vécu pour certains (trois jeunes) comme l'aboutissement de multiples efforts fournis au cours de leur scolarité et ils considèrent que ce titre leur donnera de meilleures chances pour s'insérer facilement et rapidement dans le monde professionnel. Pour les autres, c'est-à-dire, pour la grande majorité de notre échantillon (vingt-sept jeunes), le diplôme de niveau IV représenté par le baccalauréat ou un titre équivalent (DAEU), permet d'accéder aux études supérieures et se donner ainsi toutes les chances de parvenir à exaucer leurs rêves en termes de réussite scolaire, professionnelle mais aussi personnelle.

Conclusion du Chapitre 1 :

Au regard des témoignages recueillis dans le cadre de cette étude, nous pouvons dire que les jeunes ayant été confiés à une famille d'accueil et qui ont atteint un niveau baccalauréat, ont dû fournir des efforts en termes de persévérance scolaire, que ce soit d'un point de vue du travail fourni mais aussi, concernant le combat contre la stigmatisation dont ils peuvent être victimes dans le cadre scolaire par les étiquettes qui peuvent leur être attribuées au regard de leurs conditions de vie. Il semble alors que pour ceux qui parviennent à passer le cap de l'orientation en lycée, à l'issue de la classe de troisième, l'obtention du baccalauréat, qu'il soit général, technologique ou professionnel, soit désormais à portée de mains. Ainsi, à l'instar de la population générale, le risque de décrochage scolaire pour ces enfants est le résultat d'un processus engagé dès l'école maternelle et qui trouve son apogée au collège. Dès lors que le cap du collège est franchi, ce risque semble diminuer, même s'il reste présent en classe de seconde. Le risque de décrocher en cas de difficultés semble alors être contenu dans la mesure où, en cas de besoin, une réorientation vers une filière professionnelle est proposée. Cette dernière, bien que vécue par la plupart des jeunes comme une dégradation, permet aux jeunes de se raccrocher à l'idée d'obtenir un baccalauréat qui donne accès à l'enseignement supérieur ce qui reste l'objectif premier des personnes que nous avons rencontrées. Cependant, même si le baccalauréat professionnel permet l'accès aux études supérieures, il est probable que les chances de réussites universitaires soient moindres dans la mesure où l'objectif premier de ce diplôme reste l'insertion professionnelle à l'issue de l'obtention du baccalauréat.

Chapitre 2 : Identification des facteurs de protection permettant l'apparition d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil

1. Kaléidoscope de l'accueil familial

1.1. Des familles d'accueil différentes mais un cheminement commun

1.1.1. Profil des familles d'accueil composant l'échantillon

Les assistants familiaux composant l'échantillon de notre recherche sont en réalité toutes des assistantes familiales ce qui reflète l'hégémonie féminine qui domine cette activité professionnelle. Elles exercent toutes le métier depuis de nombreuses années. La durée minimale étant de douze ans pour une contre trente-deux ans pour la carrière la plus longue. Elles sont six à avoir exercé ce métier durant plus de vingt ans avec une ancienneté moyenne dans le métier s'élevant à vingt-deux ans. Cinq d'entre elles sont aujourd'hui à la retraite. Par conséquent, la majorité des assistantes familiales sont âgées de plus de cinquante ans au moment de notre rencontre ce qui rejoint les travaux de l'Igas (2013) et de l'ONED (2015) qui soulignent une pyramide des âges inquiétante pour ce métier puisque la majorité des assistantes familiales, au niveau national, à ce jour sont âgées de plus de cinquante ans.

Toutes les professionnelles rencontrées sont mariées depuis plus de vingt ans (une seule vient de divorcer). De même, sur les trente personnes, ayant été confiées à une famille d'accueil, que nous avons rencontrées, seulement trois d'entre elles ont signalé que l'assistante familiale s'est retrouvée seule à un moment du placement (deux suite à un divorce et une suite au décès du conjoint). Par ailleurs, concernant le nombre d'enfants par famille d'accueil, il s'élève d'un à trois enfants biologiques. Une famille a un seul enfant, cinq en ont deux et quatre en ont trois. Ces caractéristiques familiales témoignent d'une apparente stabilité relationnelle au sein de ces familles d'accueil ce qui diffère du contexte familial d'origine des enfants confiés et qui constituent donc un facteur de prévention du décrochage scolaire. De même, le nombre d'enfants biologiques présents dans les familles d'accueil semble inférieur à celui des familles d'origine et dans huit cas sur dix, les enfants biologiques étaient plus âgés que les enfants confiés à la famille d'accueil ; certains ayant déjà quitté le domicile familial ou étant sur le point de le quitter.

Toutes les familles d'accueil vivent dans une grande maison en milieu rural ou périurbain pour deux d'entre elles. Mis à part un jeune qui a souligné avoir déménagé avec sa famille d'accueil, toutes les familles semblent vivre au même endroit depuis plusieurs années ce qui témoigne d'une stabilité géographique.

Le niveau scolaire des assistantes familiales varie du certificat d'études au Bac + 2. Sept personnes ont un niveau V ou infra V (Aucun diplôme, Certificat d'études, CAP, BEP, niveau classe de seconde), deux ont arrêté leurs études en Terminale et une a un BTS. Les domaines de formations sont variés et éloignés du métier d'assistante familiale : secrétariat et comptabilité, coiffure, esthétique, couture, agriculture, commerce. La majorité a exercé son activité professionnelle durant « *très peu d'années* » (Mme F, famille d'accueil n°6). La naissance du deuxième enfant marque souvent l'arrêt de l'activité professionnelle à l'extérieur du domicile et incite les mères au foyer à se lancer dans le métier d'assistante maternelle à la journée.

Mme C : « Entre temps, y a eu le deuxième enfant en route, donc 83, et là, moi ça a été un deuxième enfant oui, mais si je reste à la maison ! Là c'était clair, le deuxième enfant, c'était pas pour partir ! Et donc le deal a marché, et depuis 83, je suis restée à la maison ! Donc là c'est pour ça qu'en 83, j'ai dû commencer en 83, parce que [Prénom de son deuxième enfant] était petit, j'ai commencé famille d'accueil à la journée. Comme ça, j'avais du travail et j'avais à l'époque le mien, plus deux petits qui étaient du même âge ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Elles sont ainsi cinq à avoir exercé durant quelques années en tant qu'assistante maternelle à la journée avant de demander un agrément pour devenir assistante familiale.

Par conséquent, il ressort des entretiens, des caractéristiques relativement communes aux familles d'accueil rencontrées qui renvoient à une stabilité du cadre familial relevant du modèle traditionnel de la famille nucléaire d'une part et un profil type de la femme au foyer d'autre part, c'est-à-dire une femme qui vit en couple, moins diplômée que les femmes actives, ayant exercé un emploi par le passé pour huit femmes sur dix et dont l'activité professionnelle a été interrompue suite à la naissance d'un enfant (Djider, 2013).

Au regard de ces caractéristiques, quelles sont les raisons qui ont incité les femmes de notre échantillon à faire le choix d'exercer un métier qui mélange autant la sphère privée et la sphère professionnelle ?

1.1.2. Une motivation altruiste

Les motivations des familles d'accueil, bien que différentes pour chacune ne font jamais apparaître l'argent comme raison principale de choix d'exercice du métier ; deux assistantes familiales sur dix ont cependant précisé avoir voulu élever leurs enfants tout en ayant un revenu. La motivation des autres assistantes familiales semble davantage relever d'un concours de circonstances (départ des enfants, mères au foyer ayant cessé leur activité professionnelle) mais certaines s'accordent cependant sur le fait qu' « *on n'est pas famille d'accueil par hasard* » (Mme C, famille d'accueil n°3) sous-entendant ainsi que l'histoire personnelle de l'assistante familiale et/ou de son conjoint sont intimement liés au choix du métier ce que nous avons parfois pu constater.

Mme G : « Je pense que l'origine honnêtement, on doit réparer quelque chose ! Je pense pas que ce métier on puisse le faire si on n'a pas quelque chose à réparer [...] Après c'est personnel mais je pense qu'on le fait pas par hasard ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Deux assistantes familiales ont confié être issue de familles nombreuses (neuf enfants chez Mme A, huit enfants chez Mme C) et une a expliqué que c'est son mari qui lui avait suggéré d'exercer ce métier car il avait lui-même été confié durant de nombreuses années à une famille d'accueil étant enfant (Mme D). Une autre assistante familiale poursuit la « tradition » de sa famille puisque sa grand-mère et ses parents ont également été familles d'accueil (Mme E). La plupart précisent par ailleurs qu'elles ont toujours connu des enfants confiés à des familles d'accueil que ce soit par le biais de voisins ou d'amis ou parce qu'elles sont originaires de villages ayant une tradition d'accueil d'enfants confiés par l'ASE (Mr I).

Mr I : « Moi, j'en ai connus, ça fait longtemps que j'en connais parce qu'étant gosse, dans la commune, y en avait de ces gosses-là et bon c'était vraiment des copains et par rapport à aujourd'hui, bon je vois quand même qu'il y a eu quand même des progrès par rapport à ces gosses-là qui ont été certains très malheureux ! » (Famille d'accueil n°9, accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Plus qu'une simple activité professionnelle motivée par le besoin de revenus, l'empathie envers les enfants confiés à l'ASE semble être une motivation inhérente à la plupart des familles d'accueil rencontrées.

Mme A : « Je les protégeais tout le temps ! ... Des fois c'était les miens qui... (rires), c'était les miens qui se faisaient engueuler, mais pas eux ! Parce que je sais pas j'avais..., je sais pas c'est le truc dès qu'ils avaient pas de parents ou des gens qui s'occupaient pas d'eux, ça, ça me marquait beaucoup à moi... Envers les enfants, j'arrivais pas à admettre que les parents... bon des fois, quand ils peuvent pas, ils peuvent pas ! Mais... que les parents ils puissent abandonner comme ça les gosses, ça

Chapitre 2 : Identification des facteurs de protection permettant l'apparition d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil

me... J'avais toujours la rage ! Et là, je..., je les protégeais ! » (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Le choix d'exercer ce métier semble réellement être un choix de la famille et non pas de l'assistante familiale seule.

Mme I : « Mes filles avaient une amie qui était placée et elles m'ont suggéré de faire ça ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Les conjoints rencontrés sont impliqués dans l'accueil et ceux qui n'étaient pas présents au moment de l'entretien sont omniprésents dans le discours de leur conjointe.

Mme E : « Moi je revendique sincèrement, je revendique l'appellation « famille d'accueil » ! Je suis pas d'accord avec le changement d'appellation qui nous désigne comme « assistants familiaux » ! Je suis pas une assistante familiale, je suis pas, je suis une assistante maternelle pour les petits que je garde à la journée ! Ça oui ! Je prends le relais d'une maman qui travaille mais quand on accueille des enfants, des jeunes, dans notre sein familial, on partage, notre famille partage ! Mon mari, mes enfants donc là c'est vraiment, enfin moi, je le vois pas autrement que comme ça ! J'aurais pas pu faire ce métier si mon mari ou mes enfants avaient mis une restriction là-dessus ! Ou s'ils n'avaient pas été impliqués dans le projet ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Si les raisons apparentes du métier apparaissent différentes, elles sont pourtant concomitantes sur un point, c'est-à-dire sur le fait de ressentir une profonde envie, un besoin de venir en aide à un enfant que les parents ne sont pas en mesure d'élever. En cela, nous pensons que ces familles d'accueil ont fait preuve de bienveillance, c'est-à-dire qu'elles font preuve de qualités qui consistent à « aborder l'autre, le plus fragile, avec une attitude positive et avec le souci de faire le bien pour lui » (ANESM, 2008, p.12). Pour certaines assistantes familiales, le choix d'exercer ce métier répond à une tradition familiale tournée vers le fait de porter secours à un enfant en difficulté.

Mme E : « Alors, moi je suis arrivée à ce métier bien sûr par le biais de ma famille ! [...]. Ma mère, enfin mes parents, étaient famille d'accueil. [...] Et ma grand-mère était famille d'accueil aussi ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Ainsi, il est fréquent de rencontrer des familles d'accueil qui exercent ce métier car leurs parents l'exerçaient mais aussi, qui transmettent ce choix de métier à leurs enfants.

Mme B : « J'ai un garçon [Prénom de son fils] qui a 42 ans, qui habite à côté, c'est l'anniversaire de ma petite fille ! Et une fille donc [Prénom de sa fille] qui a 40 ans et qui est assistante maternelle aussi ! Voilà.

C : D'accord. Donc famille d'accueil également ?

Mme B : Oui. Famille d'accueil pardon ! (Famille d'accueil n°2, a accueilli trois jeunes filles durant plus de quinze ans, ayant toutes obtenu un baccalauréat).

Dès lors, si les motivations à exercer le métier d'assistante familiale semblent plus ou moins similaires aux professionnelles rencontrées, il apparaît que le mode d'éducation véhiculée dans ces familles est là aussi ressemblant.

1.1.3. Des familles d'accueil issues du milieu populaire

Au regard des entretiens recueillis auprès des jeunes et des familles d'accueil, il apparaît que les familles d'accueil de notre échantillon sont majoritairement issues d'un milieu populaire comme en témoignent les métiers exercés par les assistantes familiales avant l'accueil du premier enfant et par leurs conjoints. Ainsi, pour les assistantes familiales, les métiers d'assistante maternelle, de secrétaire, de coiffeuse, d'esthéticienne, de vendeuse, de couturière, d'agricultrice ou encore de militaire ressortent des dix entretiens réalisés. Selon la nomenclature des professions et catégories socio professionnelles (PCS) de l'INSEE (2003), ces métiers relèvent des niveaux 1 (agriculteurs), 5 (employés) et 6 (ouvriers). Pour celles qui ont été précisées dans les entretiens, le constat est le même concernant la majorité des professions exercées par les conjoints des assistantes familiales (employé de police, de l'armée ou de la poste, mécanicien, agriculteur). Deux conjoints exercent la profession d'artisan maçon pour l'un et de commercial pour l'autre ; professions qui appartiennent au niveau 2 de la nomenclature. Ainsi, il ressort des entretiens que les métiers exercés tant par les assistantes familiales que par leur conjoint appartiennent principalement aux PCS employés (en large majorité), ouvriers, agriculteurs et artisans, commerçants. Ces PCS relèvent de ce qui est communément appelé, dans notre société, les classes ou catégories populaires. Au sens économique, « les catégories populaires rassemblent tous ceux qui touchent moins de 1 239 euros pour une personne, 2 371 euros pour un couple et 3 189 euros pour un couple avec deux enfants » [...] Au sens sociologique ces catégories comprennent l'ensemble des employés et ouvriers » (Centre d'Observation de la Société, 2016). Notons cependant que les classes populaires ne sont pas une catégorie de population homogène puisque depuis les années 1980 « l'écart s'est creusé au sein des classes populaires entre d'une part des lignées familiales «modernes» qui ont pu suivre le mouvement de qualification (père ouvrier professionnel, mère employée, enfants scolarisés à bac, puis bac+2) et d'autre part des lignées «traditionnelles» où la faiblesse des qualifications a affecté des générations successives sans que pour autant cela ait entraîné pour leur propre génération une marginalisation par rapport au marché du travail (Terrail, 1995, cité par Testenoire, 2015) ».

D'après notre analyse, les familles d'accueil de notre échantillon appartiennent aux classes populaires dites « supérieures » qui s'apparenteraient aujourd'hui selon la définition de Bigot (2008) aux « catégories modestes » c'est-à-dire aux personnes qui perçoivent un revenu avant impôt compris entre 780 et 1 120 € pour une personne vivant seule, voire aux « classes moyennes inférieures » qui correspondent aux personnes qui perçoivent un revenu avant impôt compris entre 1 120 et 1 750 € pour une personne vivant seule.

Ainsi, au regard des témoignages recueillis, il apparaît un portrait type de la famille d'accueil ayant accueilli les jeunes de notre échantillon. Il s'agit en moyenne de familles issues du milieu populaire (agriculteurs, employés, ouvriers, artisans) dont le choix d'exercer en tant que famille d'accueil est un choix familial et non individuel, ayant exercé ce métier durant plus ou moins vingt ans, dont les assistantes familiales correspondent à la définition des femmes au foyer donnée par l'INSEE, dont la composition familiale est stable et traditionnellement classique et dont la principale motivation pour exercer ce métier réside dans le fait de prendre soin d'autrui.

1.1.4. L'accueil en famille

Les familles que nous avons rencontrées ont accueilli un nombre limité de jeunes au regard de la longueur de leur activité professionnelle.

Chercheur : « Et combien de jeunes à peu près vous avez accueilli ?

Mme A : Alors des jeunes pas beaucoup, parce qu'ils sont restés longtemps ! » (rires).

(Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

En effet, une seule famille a accueilli sept enfants en placement permanent tandis que deux ont choisi de n'en accueillir qu'un seul. Ces dernières justifient ce choix par la volonté de vouloir s'investir totalement dans l'accompagnement de cet enfant.

Mme F : « Et puis bon après, disons qu'au départ, on n'avait pas fait le choix d'en prendre qu'une ! J'avais dit : « Bon, on fait famille d'accueil » et c'est après comme, on a eu Julie et que bon... J'ai dit : « elle mérite qu'on l'amène loin ! « ». Donc on a dit : « on n'en prend pas d'autres parce que ça perturberait ! Et puis bon... ».

Mr F : Moi ce que j'ai vu, pardon, je te coupe, c'est voir défiler les gosses là ! (il montre la maison voisine du doigt).

Mme F : Chez [nom de la famille d'accueil].

Mr F : J'aimais pas ! Vaut mieux se consacrer à un ! Le garder comme il faut ! » (Mme et Mr F, famille d'accueil n°6, ont accueilli Julie durant seize ans).

Deux familles ont accueilli une fratrie de deux enfants qui ont chacun atteint un niveau baccalauréat.

La durée d'accueil des enfants dans ces familles est relativement longue et les jeunes ayant atteint un niveau baccalauréat sont, à une exception près, ceux qui sont restés le plus longtemps confiés chez les familles d'accueil que nous avons rencontrées. Pour ces neuf familles, la durée du placement s'étend de onze à vingt et un ans avec une durée moyenne d'accueil s'élevant à seize ans. Chez ces neuf familles, les enfants ont donc été confiés relativement jeunes, c'est-à-dire avant l'âge de dix ans. Le plus jeune ayant été confié à six jours et le plus âgé à dix ans. Pour cinq familles d'accueil sur dix, ces enfants représentent le premier ou l'unique placement pour la famille.

Les relations avec les parents biologiques ont été totalement rompues au cours du placement pour quatre familles et nous notons une très forte prévalence des ruptures dans les relations avec la mère puisque dans sept familles d'accueil sur dix, les enfants n'ont plus eu aucune nouvelle de leur mère au cours du placement. Cependant, même si les relations sont rompues, nous observons que les familles d'accueil ne nient pas l'existence des parents et que le discours envers ces derniers et notamment envers la mère est toujours positif.

Mme B : « Elles ont toujours su qu'elles avaient des parents, ils étaient comme ils étaient mais c'était leurs parents ! [...] Moi j'ai toujours entretenu des relations correctes avec elle ! Surtout avec elle ! Lui, à partir du moment où il s'était passé ces attouchements-là, moi c'était pas possible quoi ! J'ai jamais dénigré devant les filles mais je leur parlais jamais de bien de lui, ni du mal, ni du bien ! La maman oui, parce que la maman, c'était toujours la maman ! ». (Famille d'accueil n°2, a accueilli deux jeunes filles ayant obtenu le baccalauréat).

Mme D : « Moi mon discours par rapport aux parents, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je suis pas là pour les remplacer du tout ! Je me positionne pas du tout dans ce truc-là parce que je veux absolument pas les déboulonner non plus de leur statut parental ! [...] J'essaie dans la mesure du possible d'être très mesurée dans mes paroles ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Ainsi, il semble que pour les familles d'accueil de notre échantillon, tous les critères aient été rassemblés pour que se mette en place une parenté d'accueil²⁹ (Cadoret, 1995).

²⁹ Nous développons le concept de « parenté d'accueil » dans la partie « Comme un de ses enfants... ».

1.2. L'accueil familial vu par l'enfant : De la multiplicité des parcours de vie à une expérience similaire

Selon Potin (2009), il existerait quatre principaux types de parcours d'enfants confiés à l'ASE mettant chacun en lumière des caractéristiques communes aux placements. Nous retrouvons la même classification pour les jeunes de notre échantillon avec une prédominance importante de la première catégorie. Précisons que cette classification permet une mise en exergue de caractéristiques communes aux placements mais n'efface en rien le fait que chaque enfant est unique et chaque histoire de vie singulière.

1.2.1. Les enfants « placés »

La définition des « enfants placés » donnée par Potin traduit un parcours en famille d'accueil marqué par la durée et la stabilité. « Ces enfants ont été placés jeunes (moins de 10 ans), ont connu un lieu de placement familial long et terminent (ou ont terminé) leur parcours dans le même lieu d'accueil » (Potin, 2009, p.2). Parmi les jeunes de notre échantillon, les deux tiers sont dans ce cas-là soit vingt personnes. Les deux plus jeunes enfants ont été respectivement confiés à six et huit jours et sont restés dans la même famille d'accueil jusqu'à leurs vingt-et-un ans.

Le parcours d'un jeune confié à l'âge de six ans à une première famille, puis à l'âge de seize à une deuxième famille nous paraît également, correspondre à cette catégorie-là, tout comme le parcours d'une jeune fille confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil sans retour dans sa famille.

Ces vingt-deux enfants ont vécu la majeure partie de leur vie avec une famille d'accueil au sein de laquelle ils ont découvert un autre mode de fonctionnement que celui de leur famille biologique. La stabilité de leur lieu de vie est un élément important de leur parcours puisque parmi ces personnes, quatorze n'ont connu qu'un seul mode de placement dans la même famille d'accueil.

J10 : « Après aussi, j'ai eu une stabilité, au niveau de la famille d'accueil ! J'ai pas changé de famille d'accueil ! » (Agnès, vingt-deux ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Ils ont, par ailleurs, plus ou moins rapidement cerné que le retour dans leur famille n'était pas envisageable ce qui leur a permis d'accepter le placement et de se projeter dans celui-ci au sein d'une nouvelle famille, avec qui ils ont développé des liens affectifs forts et durables.

En effet, toutes les personnes entrant dans cette catégorie étaient encore en contact avec leur famille d'accueil au moment de nos entretiens alors que certaines ont quitté le placement depuis de nombreuses années (trente-deux ans pour le plus âgé). Une seule jeune, Laetitia (J24), qui a été confiée à douze ans a interrompu les relations avec sa famille d'accueil, à l'issue du placement, durant quelques années avant de renouer les liens avec elle autour de l'âge de vingt-cinq ans.

J24 : « Maintenant, je ne me verrai plus ne pas les appeler régulièrement, ne pas passer les voir régulièrement ! Ça pour moi c'est plus gérable ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Parmi ces personnes, six ont eu peu, voire aucune relation avec leurs parents durant le placement. Elles se sont donc trouvées pour certaines en situation d'abandon légale (deux jeunes dont l'adoption a été proposée aux familles d'accueil) ou morale (quatre jeunes n'ont eu aucune relation avec leurs parents durant plus de dix ans). Concernant les autres enfants, les parents sont restés plus ou moins présents mais les liens ont fluctué au cours des années. Nous constatons que la plupart du temps, l'enfant n'a eu de liens qu'avec l'un ou l'autre de ses parents. Ainsi, quatre enfants n'ont eu de relations qu'avec leur mère et trois qu'avec leur père. Une jeune a cessé toute relation avec sa mère à l'entrée en classe de seconde mais elle a maintenu les visites à son père. Enfin, sept jeunes ont maintenu des relations constantes avec leurs deux parents leur rendant visite régulièrement ou ayant une mesure de prise en charge s'apparentant à de la garde alternée. Ainsi, trois jeunes rentraient chez leurs parents à chaque période de vacances scolaires tandis que quatre y retournaient selon les cas, le mercredi, certains week-ends et les vacances scolaires. Une jeune a maintenu des relations avec ses deux parents sous la forme de visites plus ou moins régulières mais pas d'hébergement.

Ainsi, nous constatons que près d'un tiers des « enfants placés » se sont trouvés dans une situation d'abandon par leurs parents et la famille d'accueil est de fait, devenue durant pendant plusieurs années, la seule famille référente pour le jeune. Pour les autres, les liens avec les parents ont été maintenus mais au regard du contexte de vie des parents, il est devenu évident pour les enfants que le retour dans leur famille ne serait pas envisageable à court terme. Ainsi, pour ces vingt-deux enfants, les liens du quotidien tissés avec les membres de leur famille d'accueil remplacent pour certains les liens du sang tandis qu'ils coexistent pour d'autres au même titre que les liens parentaux.

Or, concernant l'école, il ressort des différentes études que la répétition des changements de lieux de vie des enfants affecte leur développement et peut causer une interruption des progrès scolaires (Heath, Colton & Aldgate, 1994, cités par Denecheau, 2013). Nous pouvons en déduire à l'inverse que la stabilité et la durée de vie dans un même endroit permet à l'enfant de s'épanouir paisiblement et lui laisse ainsi la possibilité de se tourner sereinement vers les activités scolaires. C'est ce que confirme Agnès, âgée de vingt-deux ans confiée à l'âge de deux ans à la famille d'accueil dans laquelle elle est restée jusqu'à sa majorité. Elle précise qu'en ce qui concerne sa scolarité, elle a eu la chance d'être accueillie par une famille qui l'a réconfortée et sécurisée : « *en [lui] donnant une stabilité* ».

J10 : « J'ai pas été trimbalée entre familles d'accueils ! Je rentrais, je savais que j'avais un bureau pour travailler, et tout... donc, je trouve que c'est assez important pour un enfant aussi ! ». (Agnès, 22 ans, confiée de deux ans à dix-neuf ans à la même famille d'accueil)

En effet, la stabilité du placement sous-entend, non seulement la stabilité « familiale »³⁰ mais aussi le maintien des liens de voisinage, des liens avec les copains, des activités périscolaires et garantit une continuité dans la scolarité dans la mesure où il n'y a pas de changements d'établissements scolaires en cours d'année et donc un maintien des relations avec les professeurs et les camarades de classe.

1.2.2. Les enfants « déplacés »

Cette catégorie définie par Potin (2009) correspond aux enfants qui ont connu différents lieux d'accueil au cours de leur vie sans retour dans leur famille. Parmi les jeunes que nous avons rencontrés, c'est notamment le cas de Justine, âgée de vingt-deux ans qui a connu au moins huit lieux de placements différents en dix ans³¹.

Chercheur : « T'as fait combien de familles d'accueil en tout ?

J20 : En tout ? Je sais pas ! Depuis que j'ai huit ans, je les compte pas ! Celle où je suis restée le plus longtemps c'est chez Mme G. où je suis restée sept ans, j'ai fait toute mon adolescence là-bas. Euh..., je suis restée deux ans auparavant chez sa sœur, avant aussi j'étais au foyer de l'enfance à [nom d'une ville du Sud-Ouest] et...

Chercheur : Tu es restée longtemps au foyer de l'enfance ?

J20 : Euh je sais pas ! Je pense pas ! Pas beaucoup, je pense pas. Je me rappelle plus trop ! C'est des trucs que je me souviens pas ! Et après entre temps je suis allée chez Mme C. à [nom d'une petite ville], après chez Mme D, parce que Mme C était tombée malade, sauf que chez Mme D., ça s'est pas bien passé, j'ai fait mes crises (rires), après

³⁰ Par « familiale » nous entendons ici, la famille d'accueil.

³¹ La jeune fille n'a pas su nous dire avec certitude dans combien de lieux différents elle a été accueillie.

je suis repartie chez Mme G., là je suis restée sept ans et après j'ai fait Mme F. à [nom d'un village] et Mme T. Donc en tout, je crois que ça fait huit ! Huit ou neuf, je crois...

Chercheur : Pourquoi tous ces changements de familles d'accueil, foyers... ?

J20 : On a été placés d'abord en foyer de l'enfance, après on a été accueillis par [nom du service d'accueil familial] [...]. Et donc après, après j'ai fait plusieurs familles d'accueil parce que chez Mme G., ça s'est fini en mauvais termes, j'ai demandé à partir, parce que y avait saturation à force aussi. Après chez Mme G., je suis allée euh, chez A., ça s'est bien passé, c'était juste le temps de mon Bac Pro. Et après, vu que je voulais aller faire mon BTS à [nom d'une petite ville] et que c'était un peu loin et que j'avais pas de moyens de transports, je suis allée chez Mme T. ». [...]

Et sinon, les autres familles d'accueil, quand j'ai changé c'est parce que ça allait pas, parce que je faisais mes crises (rires) et que je cassais tout et que voilà ! ». (Justine, 22 ans, confiée à six familles d'accueil différentes en dix ans).

Ces enfants ont ainsi vécu plusieurs ruptures affectives qui ne leur permettent plus d'investir un lieu d'accueil par crainte d'une nouvelle séparation : « L'épuisement et la peur de créer des liens qui peuvent se voir fragilisés par une rupture font que l'enfant protégé par le placement se retrouve dans une situation où la sécurité n'est pas forcément plus acquise que dans son milieu d'origine » (Potin, 2009, p.3). Selon Berger (2003), un enfant retiré après l'âge de quatre ans « présente alors de tels troubles du comportement que tout placement en famille d'accueil ou même en institution devient aléatoire » (p.171). Afin d'illustrer ses propos, le psychiatre va jusqu'à comparer l'enfant placé trop tardivement à l'enfant qui a marché sur une mine et qui se trouve donc « déchiqueté » au point qu'aucun praticien ne pourra lui redonner sa forme antérieure au traumatisme.

J20 : « Ben en fait, j'étais attachée à cette famille sans y être vraiment attachée non plus ! C'est... je sais pas comment expliquer ! J'avais un détachement émotionnel, sentimental, même si je les appréciais beaucoup et que je les aimais beaucoup, y avait pas de problème ! Mais je savais que j'allais pas passer ma vie là-bas ! Et puis après, avec toutes les familles que j'avais fait avant, je me suis dit, un jour je vais bien partir donc faut pas trop s'accrocher non plus donc voilà ! » (Justine, 22 ans, confiée à six familles d'accueil différentes en dix ans).

Quatre personnes rencontrées au cours de notre enquête correspondent à cette catégorie. Il s'agit d'adolescents placés tardivement (onze ans, douze ans et quinze ans) qui ont vécu au moins trois lieux de placements différents avant leur majorité civile, date à laquelle ils ont vécu dans un appartement autonome. Ces jeunes étaient tous dans le refus d'être confié à une famille d'accueil et ont plus ou moins provoqué, de façon consciente ou inconsciente, les multiples échecs liés aux placements.

J21 : « Au bout d'un moment, je me suis engueulé avec elle et voilà... Et comme c'est quelqu'un qui avait pas de famille et qu'on était tout seul tous les deux, au bout d'un moment y avait des tensions ». (Maxime, 18 ans, confié à trois familles d'accueil différentes en cinq ans).

J28 : « Ils ont toujours été gentils ! Pfff, à côté de ça, j'en n'avais rien à foutre ! [...] Une fois, je me suis fait attraper par la police, bon j'étais jeune, il [son éducateur] m'avait amené dans une famille d'accueil, il les avait déjà prévenus alors qu'elle était à perpète, je savais même pas où c'était ! « Bon ben si cette nuit elle est pas là, ou demain matin, ben vous la voyez plus, vous nous appelez, c'est pas grave ! ». Ben ouais parce qu'à un moment donné, il savait très bien que c'était pas pour moi et voilà ! Une demi-heure après j'étais partie ! [...] C'est pas facile de se structurer en fait, de se construire comme je disais tout à l'heure ! C'est super compliqué ! Moi j'ai personne qui me dit non ! ». (Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Parmi ces jeunes, seule Clara (J28), déclare n'avoir tissé aucun lien avec une famille d'accueil. Les trois autres personnes disent avoir développé des sentiments envers une famille d'accueil en particulier, en général, la première famille à qui l'enfant a été confié et/ou celle chez qui il est resté le plus longtemps. Ces sentiments sont cependant beaucoup moins forts que ceux tissés par les « enfants placés » et à aucun moment, ces trois jeunes n'ont considéré les membres de la famille d'accueil comme des membres de leur famille.

J26 : « Je l'aimais bien cette dame [...] elle était très attentionnée la mère, mais j'ai pas, j'avais pas de..., enfin comment dire c'était, affectueux voilà. Elle m'a apporté vraiment un équilibre pendant un an, mais c'était pas ou je m'identifiais pas ou alors c'était pas quelque chose comme ça !

Chercheur : Oui, c'était pas une famille de substitution ou une mère de substitution ?

J26 : Non, non, non ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

Pour ces personnes, le placement en familles d'accueil n'a pas été un havre de paix et les familles avec qui ils ont tissé quelques liens affectifs ont certes représenté des repères éducatifs à un moment de leur vie mais ne représentent plus à l'heure actuelle un lieu refuge puisqu'aucun n'est en relation continue avec sa famille d'accueil. Une seule jeune, Justine (J20) a souhaité reprendre contact plusieurs années après son départ afin de « recréer le lien ».

J20 : « Pour moi, pour recréer le lien parce que ça fait quand même sept ans que j'y suis allée, enfin, j'y suis restée pendant sept ans et voilà, c'est un peu ma seconde famille !

Chercheur : Voilà, le sens de ma question c'était un peu ça... Comment tu t'y sentais ? Est-ce que tu t'y sentais en fait comme dans une seconde famille ou...

J20 : Ben c'était ma seconde famille oui ! Parce que quand même, c'est eux qui m'ont élevé pendant sept ans, c'est pas rien ! C'est un peu toutes les bases de mon éducation aussi ! Donc voilà. » (elle se met à pleurer) (Justine, vingt-deux ans, confiée à six familles d'accueil différentes en dix ans).

Pour ces enfants, le placement reste un souvenir douloureux même si tous s'accordent à dire qu'il a été salvateur pour leur avenir.

1.2.3. Les enfants « replacés »

D'après la définition donnée par Potin, il s'agit d'enfants « qui ont connu un enchaînement de mesures interrompu par un (ou des) retour(s) au domicile familial. L'enfant existe dans un entre-deux, entre le domicile de ses parents et le placement, dans un mouvement d'aller-retour, une forme de « garde alternée ». L'enfant s'inscrit dans la continuité familiale et il est assuré que « son chez lui » est chez ses parents » (Potin, 2009, p.3). Parmi les personnes rencontrées, une seule entre dans cette catégorie puisqu'elle a fait plusieurs allers et retours entre le domicile de ses parents et différents lieux d'accueil jusqu'à l'âge de quinze ans, date à laquelle elle a été confiée définitivement à une famille d'accueil jusqu'à sa majorité car ses deux parents étaient décédés.

J4 : « En fait, j'ai fait beaucoup de familles d'accueil et de foyers euh... Donc euh, mes parents sont décédés quand j'avais euh, donc mon père est décédé quand j'avais dix ans et ma mère quand j'en avais onze, euh donc, mon père était beaucoup plus âgé que ma mère donc il arrivait en fait qu'il soit hospitalisé etcetera, euh ma mère avait des problèmes de son côté, des problèmes d'alcool etcetera... Donc au final en fait, j'ai fait beaucoup de familles d'accueil en alternance en fait, en quelque sorte, quand mon père était à l'hôpital, ça m'arrivait voilà de passer quelques semaines ou quelques mois en famille d'accueil. Euh, suite au décès de mon père, ma mère elle, a été hospitalisée dans une sorte de cure de désintoxication donc là je suis partie dans une famille d'accueil à ce moment-là donc euh, chez qui je suis restée, euh je saurais pas dire exactement, plusieurs mois, pas un an mais plusieurs mois, euh donc euh, au décès de ma mère j'ai vécu deux ans ou trois ans quelque chose comme ça chez ma demi-sœur, euh donc ça s'est, ça s'est très, très mal passé, voilà donc on s'entendait pas du tout, euh c'était, c'était, euh, voilà c'était pas trop ça ! Donc en fait, je suis partie de moi-même en fait de chez ma demi-sœur donc euh, j'ai fait mes valises voilà, je suis partie, j'ai été vivre chez les parents d'une amie pendant deux mois, euh c'était pas une situation qui pouvait forcément durer, donc c'est à ce moment-là que j'ai été prise en charge par le [nom du SAF]. Euh, j'ai été placée chez Christine chez qui je suis restée jusqu'à ma majorité, voilà ». (Amandine, 22 ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Pour cette jeune femme, il n'y a aucune ambiguïté sur son histoire familiale et sur les liens tissés avec ses parents qui sont restés identiques tout au long du placement. Elle a néanmoins tissé des liens importants avec la famille d'accueil qu'elle a intégrée à quinze ans et continue toujours à l'heure actuelle, à donner des nouvelles régulières et à rendre visite à cette famille quand l'envie se présente.

1.2.4. Les enfants « pseudo-placés »

Il s'agit d'enfants qui sont confiés tardivement à un foyer ou une famille d'accueil et dont la durée du placement est courte. Trois jeunes de notre échantillon entrent dans cette catégorie. Il s'agit d'adolescentes ayant été confiées respectivement à treize, quinze et seize ans mais qui sont restées en liens plus ou moins réguliers avec leur famille tout au long du placement. L'identification des parents est claire et le placement est intervenu à la demande des jeunes filles ou de leur mère.

J17 : « En fait, moi je voulais partir de la maison et ma mère elle a fait une demande à un juge et le juge il lui avait proposé un foyer ou une famille d'accueil et [...] Elle m'a dit, enfin elle a dit au juge, qu'elle voulait que je sois en famille d'accueil ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Il s'agit d'une prise de relais le temps pour l'adolescente d'avoir l'âge légal pour vivre de façon autonome. En effet, il s'agit de jeunes filles ayant développé une autonomie importante et qui ont pris un appartement pour deux d'entre elles, dès la majorité civile (la troisième étant encore mineure au moment de l'entretien).

J29 : « J'ai gardé mon autonomie et mon indépendance que j'ai toujours eues parce que ma mère m'a élevée comme ça ! A six ans, je faisais la cuisine et je faisais le ménage quoi ! J'avais déjà un portable ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Néanmoins, malgré la répartition claire des rôles de chaque protagoniste dans l'histoire de vie de ces jeunes filles, elles déclarent toutes avoir tissé des liens très forts avec leur famille d'accueil au sein de laquelle elles se sont senties parfaitement intégrées et avec qui elles gardent encore à l'issue du placement, des liens affectifs très forts.

J29 : « Ça a été vraiment génialissime avec Rose quoi ! C'était une relation de confiance, d'amour... J'aurais jamais pensé en tous cas, vivre ça quoi ! » (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

A de rares exceptions près (deux personnes), tous les sujets de notre enquête déclarent ressentir une affection réelle et profonde envers une famille d'accueil chez qui ils ont vécu plusieurs années ; dans cette recherche, nous qualifions cette famille de « famille d'accueil référente » pour la différencier d'autres familles d'accueil chez qui les jeunes ont pu être confiés.

De façon plus rare mais néanmoins réelle, certains jeunes ont tissé une relation significative avec un travailleur social qui a joué un rôle d'adulte référent durant quelques années. Cette relation parfois unique (Christophe, J26 ; Clara, J28), parfois complémentaire de celle tissée avec la famille d'accueil (Stéphane, J16 ; Laetitia, J24), a joué un rôle important pour les personnes concernées leur donnant ainsi le sentiment d'être un enfant qui compte aux yeux d'autrui. Pour autant, ces relations affectives significatives développées avec un éducateur semblent être marginales ce qui va dans le sens de ce que Denecheau (2013) a soulevé concernant la difficulté, voire l'impossibilité pour la plupart des éducateurs, d'envisager suppléer, voire remplacer la famille dans la dimension affective.

Conclusion :

Au regard des premiers résultats de ces entretiens, nous constatons que l'ensemble des personnes rencontrées a tissé une relation affective forte et significative avec au moins un adulte référent rencontré dans le cadre de l'accueil familial. Qu'il s'agisse de l'assistante familiale, dans l'écrasante majorité des cas (vingt-huit cas sur trente) ou d'un éducateur (deux jeunes sur trente), l'enfant confié a pu auprès de cet adulte apprendre à accepter sa situation tout en ne se sentant coupable de rien et capable de tout.

Nous cherchons alors à comprendre de quelles façons les liens affectifs tissés entre un enfant confié aux services de l'ASE et un adulte référent peuvent influencer le développement de l'enfant confié.

2. De la suppléance familiale à la rencontre avec un tuteur de résilience

L'enfant confié à une famille d'accueil vit une situation de vie particulière entre deux familles où la dualité est souvent présente et difficile à gérer pour tous du fait de la difficulté pour chacun à trouver sa place dans ce nouvel équilibre familial qui sort de l'ordinaire. En effet, comme nous l'avons vu précédemment³², l'assistante familiale, accueillie à son domicile, au sein de sa propre famille, un enfant qui n'est pas le sien mais qui lui est confié pour diverses raisons parfois pendant plusieurs années. Elle exerce au sein d'une équipe pluri-professionnelle et assure en complémentarité avec des travailleurs sociaux les tâches relatives à l'éducation des enfants qui lui sont confiés. Ensemble, ils assument une mission de suppléance familiale. Dès 1985, Paul Durning définit la suppléance familiale comme « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (p. 102). En cela, il distingue la suppléance familiale de la substitution familiale qui tend elle à remplacer la famille d'origine par la famille adoptive alors que la suppléance familiale vise à compléter les fonctions parentales durant l'absence ou l'incapacité du parent biologique. L'accueil familial répond à cette définition de la suppléance familiale puisque les missions complémentaires des familles d'accueil et des éducateurs visent à « assurer les tâches domestiques (préparation des repas, entretien, etc.), techniques (réparations courantes, aménagement des locaux), de garde (surveiller, être avec l'enfant), d'élevage (nourrir, habiller, laver), éducatives et socialisantes (apprentissage, acquisition de comportements sociaux, etc.), de suivi ou de coordination et de références sociales (choix du médecin, de l'école, suivi de la santé, de la scolarité, insertion sociale et professionnelle etc.) » (Durning, 1985, p.103-104).

Comme tout professionnel travaillant dans le secteur social, l'assistante familiale doit répondre aux missions qui lui sont confiées et doit adopter une éthique et une déontologie professionnelle sans équivoque vis-à-vis de l'enfant accueilli et de sa famille d'origine. Au quotidien, les choses peuvent cependant s'avérer plus compliquées car la relation qui se crée entre l'enfant et sa famille d'accueil est unique et comme toute relation humaine, elle ne peut correspondre parfaitement à un modèle théorique. Il ressort en effet de notre recherche que

³² Cf : *Un métier pas comme les autres*, p.53.

dans la majorité des cas, les membres de la famille d'accueil sont des figures parentales importantes aux yeux des personnes rencontrées. Lelièvre et ses collègues (2008) avaient déjà repéré que les familles d'accueil pouvaient être identifiées par les enfants confiés comme des figures parentales ce qui les avaient amenés à souligner « la dimension élective associée à la désignation des figures parentales » (p.245). Nathalie Chapon a beaucoup travaillé sur les liens qui unissent les membres de la famille d'accueil à l'enfant accueilli et à sa famille d'origine. Elle a dégagé quatre profils de « suppléance familiale » (2005) allant de la « *suppléance substitutive* » dans laquelle la famille d'accueil s'approprie totalement l'enfant comme le sien à la « *suppléance incertaine* » dans laquelle aucune des deux familles (famille d'accueil et famille d'origine) ne s'implique dans une relation affective avec l'enfant. Entre les deux, la « *suppléance partagée* » qui met en avant la double affiliation de l'enfant et la coéducation entre famille d'accueil et famille d'origine mais aussi la « *suppléance soutenance* » dans laquelle la famille d'accueil soutient de façon temporaire la famille d'origine qui garde sa place à part entière. Au regard des critères établis par Nathalie Chapon et des résultats de notre recherche, nous estimons que les jeunes et les familles d'accueil que nous avons rencontrés dans le cadre de notre recherche relèvent de la suppléance substitutive pour dix jeunes et de la suppléance partagée pour quinze autres³³.

2.1. « Comme un de ses enfants... »

Dans le cadre de l'accueil familial, les familles d'accueil et les éducateurs assument de façon partagée, les différentes tâches éducatives inhérentes à la prise en charge d'un enfant confié. En théorie, si les éducateurs ont la charge des tâches de suivi, d'analyse, de coordination et de références sociales, les familles d'accueil assurent elles les tâches liées à l'éducation quotidienne des enfants ce qui crée une proximité et une intimité dans les relations facilitant ainsi l'apparition d'un lien affectif fort, pouvant aller pour certains enfants jusqu'à un sentiment d'affiliation à la famille d'accueil. A la différence de la filiation qui trouve son origine dans les liens biologiques entre un enfant et ses géniteurs, le sentiment d'affiliation se rapproche du sentiment d'appartenance c'est-à-dire que « faire partie d'une famille ne dépendrait donc plus d'une réalité biologique ou quotidienne, mais plutôt d'une réalité

³³ Notons que les cinq jeunes restant sont ceux qui entrent dans la catégorie des « enfants déplacés » et des « enfants « replacés » que nous avons abordés dans la partie précédente et dont les profils de suppléance établis par Chapon ne nous semble pas correspondre aux caractéristiques de leur vécu en accueil familial.

symbolique du sujet que nous appellerons le sentiment d'appartenance, ce qui n'exclut pas le sentiment d'appartenir à la fois à plusieurs familles » (Wendland & Gaugue-Finot, 2008, p.324). Wendland et Gaugue-Finot (2008) défendent la thèse qu'un enfant confié très jeune à une famille d'accueil chez qui il a vécu plus de temps qu'avec sa famille d'origine, peut développer un sentiment d'affiliation à sa famille d'accueil. L'apparition de ce sentiment d'affiliation, notamment chez ceux qui n'ont plus de relations avec leurs parents peut s'avérer déterminant pour le bon développement du jeune enfant. Selon Spitz (1968), un des précurseurs à s'être intéressé aux conséquences des séparations non accompagnées (hospitalisation, abandon) entre le jeune enfant et sa mère, la rupture du lien d'attachement entre la mère et l'enfant peut entraîner une « *dépression anaclitique* » pour les formes les plus légères, et un syndrome d'« *hospitalisme* » pour les formes les plus graves, pouvant aller jusqu'à la mort du nourrisson. Il a ainsi mis en avant que la satisfaction des besoins physiques ne suffit pas à maintenir un enfant en bonne santé si ses besoins affectifs et relationnels ne sont pas comblés par une personne proche ayant un comportement bienveillant envers lui. Berger (2003) souligne que « c'est un danger pour un bébé de n'avoir aucun lien stable avec un adulte de référence stable » (p.169).

Dans la présente étude, parmi les personnes rencontrées, un tiers de l'échantillon, soit dix personnes, se définissent comme faisant partie intégrante de la famille d'accueil. Pour ces jeunes, il n'y a aucun doute dans le discours, aucun conflit de loyauté ; leur famille disent-ils, c'est la famille d'accueil, remplaçant ainsi sans équivoque, les liens du sang par ceux du cœur.

J10 : « Moi, je la considère comme ma famille ». (Agnès, 22 ans, confiée de deux ans à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

J18 : « Moi, je considère ma famille d'accueil comme ma famille [...] après des fois les gens, quand je dis « ma famille », ils me disent « mais c'est ta famille biologique ou ta famille... ? », je dis « non, c'est ma famille ! ». Mais après les gens maintenant, tous mes amis proches, ils savent très bien que quand je dis « ma famille » c'est ma famille d'accueil. [...]

Chercheur : Tes parents, tu les vois plus du tout ?

J18 : Euh ma mère si. Mais voilà quoi ! C'est ma mère biologique c'est tout ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Pour ces jeunes, qui ont développé un sentiment d'affiliation envers leur famille d'accueil, il est probable que cette dernière ait permis de compenser le manque de lien d'attachement tissé avec les parents et notamment avec la mère, ce qui a pu contribuer à compenser les effets néfastes d'une rupture du lien d'attachement. Ainsi, si plusieurs personnes nous ont confié se

sentir comme un membre de la famille d'accueil, l'intensité des sentiments amènent certains d'entre eux, et notamment ceux qui ont été confiés très jeunes, à considérer l'assistante familiale comme leur propre mère.

J30 : « Elle, c'est vraiment notre maman ! [...] C'est comme notre sang en fait ! » (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Sur les pas d'Ainsworth (1978) et de Spitz (1968), Bowlby (1969) s'est attaché à montrer dès les années 1970 que la formation d'une relation stable et durable entre le jeune enfant et la personne qui s'occupe le plus de lui (mère, père ou substitut) est une composante essentielle à son développement. Selon Bowlby (1969), la construction de la personnalité chez l'enfant dépend de l'interaction entre deux personnes (l'enfant et l'adulte qui s'en occupe) qui veulent « s'attacher » mutuellement dès les premiers jours d'existence du nourrisson. Ainsi est posée l'hypothèse selon laquelle, le nourrisson est dès ses premières heures de vie, un être capable d'entrer en relation avec autrui par des comportements d'attachement (Lemay, 2010) c'est-à-dire par des signaux (pleurs, gestes, recherche de contact, suçotement) qu'il envoie aux adultes qui l'entourent. Si cet adulte s'avère être une assistante familiale, comme ce fut le cas pour certains jeunes rencontrés, et que cette dernière répond aux signaux du nourrisson (présence rassurante, justesse de la voix, qualité des soins de base), il est probable qu'elle devienne une figure d'attachement structurante pour l'enfant confié ou a minima, une personne avec qui l'enfant va tisser des liens affectifs importants, pouvant générer un sentiment d'affiliation de l'enfant à sa famille d'accueil. Au cours de notre recherche, nous avons ainsi découvert la complexité des liens qui unissent les enfants confiés à une famille d'accueil, complexité qui s'intensifie davantage encore si l'enfant est confié très jeune et s'il reste longtemps dans la famille d'accueil. Ainsi, au cours d'un entretien, Nicolas (J12), âgé de vingt-sept ans, utilisait le terme « *mes parents* » pour identifier les adultes de la famille d'accueil. Nous lui avons demandé s'il considérait ces adultes comme ses parents et sa réponse fut la suivante :

J12 : « Ah oui, complètement ! Y'a aucune différence avec mes sœurs - les filles de la famille d'accueil- on est.... Je suis leur fils ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié depuis l'âge de six jours à la même famille).

Nicolas a été confié à la sortie de la maternité à sa famille d'accueil qu'il n'a pas quitté jusqu'à sa majorité. Il est dès son plus jeune âge, entré dans un processus d'affiliation à cette famille d'autant plus facilement qu'il n'a jamais connu son père et que sa mère est décédée quand il avait cinq ans. A l'instar de Nicolas, nous avons alors constaté que le sentiment

d'affiliation est d'autant plus fort que la mère de l'enfant n'est pas ou peu présente dans la vie de ce dernier. Ce fut notamment le cas de Fouad, (J2) confié plus tardivement que Nicolas mais qui pensant que sa mère l'avait abandonné (version donnée par le père de l'enfant) s'est parfaitement intégré au sein de sa famille d'accueil jusqu'à se sentir comme l'enfant de l'assistante familiale.

J2 : « Comment j'me suis senti ? Euh... Ben, comme un de ses enfants ! » (Fouad, trente-et-un ans, confié à sept ans à une famille d'accueil chez qui il est resté jusqu'à vingt-et-un ans).

Dans ces cas-là, il semble que la relation entre l'enfant et la famille d'accueil se construise progressivement, de façon profonde, jusqu'à se substituer quelques fois à la relation avec la famille d'origine. Cadoret (1995) définit cela comme la « parenté d'accueil » c'est-à-dire que les liens construits entre l'enfant et sa famille d'accueil sont réels et coexistent, voire se substituent aux liens tissés entre l'enfant et sa famille d'origine.

Pour autant, si le sentiment d'affiliation peut n'être ressenti qu'à l'égard de la famille d'accueil, nous constatons qu'il coexiste parfois à côté de celui éprouvé envers la famille d'origine ; dans ce cas, nous parlons de sentiment de bi-affiliation car l'enfant a l'impression d'appartenir aux deux familles (biologique et d'accueil). Parmi les personnes rencontrées, seize d'entre elles déclarent considérer la famille d'accueil comme leur deuxième famille et ressentent donc un sentiment de bi-affiliation. Dans le cœur de ces enfants, l'affection envers la famille d'accueil existe au même titre que celle ressentie envers les parents biologiques, sans toutefois substituer l'une à l'autre.

J1 : « On avait deux papas, deux mamans ! Même si aujourd'hui avec les divorces, avec les séparations, c'est une singularité qui était hier, qui aujourd'hui est quelque chose de pratiquement banal ! Même si la raison de la séparation, du déplacement des enfants, n'est pas la même origine... Nous, enfin c'était une sorte de garde alternée qu'on avait quoi enfin ! » (Michel, 53 ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J15 : « Franchement, moi je considère ma famille d'accueil comme ma deuxième famille ! » (Romain, 20 ans, confié de quatre à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J8 : « Comme ma seconde maman » (Adeline, dix-huit ans, confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil)

Du côté de la famille d'accueil, le discours est différent notamment du côté des conjoints puisqu'aucun ne dit considérer l'enfant confié comme son enfant.

Mr I : « Non, c'est pas le mien ! Mais j'estime qu'il avait besoin d'un apport peut-être plus que les miens ! Sentimental ! Mais sans être... Bon, c'est pas mon fils, je le sais ! » (Mr I, Famille d'accueil n°9)

Dans ces familles populaires où l'éducation des enfants reste un rôle encore en grande majorité assuré par les femmes, les conjoints des assistantes familiales sont moins impliqués que leur épouse dans l'éducation des enfants confiés, d'autant que le statut officiel ne confère au conjoint de l'assistant familial, aucun droit sur l'enfant confié. En effet, comme nous l'avons vu précédemment³⁴, même si toute la famille accueille l'enfant confié, il s'agit bien d'une profession le plus souvent exercée par la mère de famille qui s'implique donc davantage que son conjoint dans l'éducation de ces enfants. Dès lors, les sentiments développés envers eux varient quelque peu de ceux ressentis par les conjoints. Les assistantes familiales, ont en effet, un avis beaucoup plus nuancé que leur époux et qui diffère selon la professionnelle rencontrée. Ainsi, si toutes confient ressentir de vrais sentiments d'affection envers l'enfant confié, le sentiment maternel envers ces enfants n'est pas unanime.

Mme B : « Non je les ai jamais considérées comme mes filles ! Non jamais ! Mais elles avaient... Comme je dis, tous les gens qui vous disent : « C'est comme mon enfant ! », ben moi je dis que c'est pas possible ! Parce que tes enfants c'est viscéral ! Ça, c'est le cœur ! ». (Famille d'accueil n°2, a accueilli deux jeunes filles ayant obtenu le baccalauréat).

Mme G : « Après les gens qui me disent : "Vous les aimez comme vos propres enfants ! " c'est du pipeau ça ! C'est du pipeau, faut arrêter ! Mais non, mais c'est pas possible ! » (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Mme J : « Bon c'est pas ma fille ! Faut dire ce qui est ! Il faut dire ce qui est, c'est pas ma fille ! Mais après bon, j'ai fait comme, j'ai fait comme pour ma fille quoi ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Le discours est plus nuancé pour certaines assistantes familiales qui se trouvent comme freinées par le discours professionnel qu'elles doivent tenir, tout en admettant que leurs sentiments envers l'enfant confié diffèrent de ceux ressentis à l'égard de leurs propres enfants.

Mme F : « C'est difficile, parce qu'on est tellement formaté que si je disais à [nom d'un service d'accueil familial], elle fait partie de la famille, ah ça, ça n'allait pas !

Mr F : Moi je disais, elle fait partie du club !

Mme F : Euh oui ! Parce que... En même temps, quand on me disait : « c'est comme ta fille ! », non, c'est pas comme ma fille ! C'était pas comme ma fille, c'était pas comme mes filles ! Julie, je l'aime beaucoup mais c'est pas ma fille ! Je le sais, on me l'a assez répété ! Mais c'est vrai que je... De toute façon, je pouvais pas le dire qu'elle faisait partie de la famille parce que ce n'était pas professionnel ! ». (Mme F, famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

³⁴ Cf : *Caractéristiques des familles d'accueil*, p.51.

Chapitre 2 : Identification des facteurs de protection permettant l'apparition d'un comportement résilient chez les enfants confiés à une famille d'accueil

En revanche, si la majorité des assistantes familiales s'accordent à dire qu'elles ont élevé les enfants confiés comme leurs enfants, elles sont quatre sur dix à affirmer considérer l'enfant confié comme le leur à l'image de Madame C, qui a accueilli Baptiste (J14) durant quatorze ans et dont nous relatons ci-dessous une conversation qu'elle nous dit avoir eue avec le jeune.

Mme C : « Tu vois, toi je t'ai toujours dit que t'étais pas mon enfant, tu le sais, mais que t'étais comme mon enfant ! ». Et c'est vrai, Baptiste, c'est le seul qui a ce statut-là ! Enfin pour moi ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Des sentiments identiques sont exprimés par Mme A, Mme H et Mme I.

Mme H : « On l'a considéré dès le départ comme notre fils ! » (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Mme I : « Ah je considère comme si c'était le mien ! C'est pas très bien ce que je dis là ! (rires). Parce qu'il faut pas s'attacher c'est sûr ! Mais enfin, j'en ai fait mon, mon, mon truc ! » (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Selon Cadoret (1995, p.128), « la parenté n'est pas seulement biologique mais aussi sociale [...] elle se vit et s'élabore dans les petites choses de chaque jour » et le discours professionnel, pour ne pas dire contradictoire, qui est inculqué aux assistantes familiales en formation et constamment rappelé par les équipes éducatives auxquelles elles appartiennent, a parfois bien des difficultés à lutter avec la réalité du quotidien.

J11 : « Ça va faire onze ans que je suis là. On crée des liens. » (Emilie dix-huit ans, confiée depuis l'âge de six ans à la même famille d'accueil).

En partageant le quotidien de la famille d'accueil durant plusieurs années, les jeunes se sont projetés peu à peu comme un membre de cette famille à part entière et réciproquement. Cyrulnik, (1993, p.82) précise que « le sentiment d'appartenance germe mieux dans l'histoire quotidienne que dans l'hérédité biologique ». Les liens tissés semblent alors d'autant plus forts que les personnes ont été confiées à ces familles durant les premières années de leur vie. Ainsi, parmi les vingt-cinq personnes déclarant considérer la famille d'accueil comme leur première ou deuxième famille, cinq ont été confiées avant l'âge d'un an, douze avant l'âge de trois ans et vingt-et-une avant l'âge de dix ans. Or, selon Miljkovitch (2001), la relation qui s'établit entre l'enfant et la famille ne partira pas sur les mêmes bases selon que l'enfant a toujours connu ou non ce tiers, c'est-à-dire selon l'âge auquel l'enfant fait connaissance avec sa famille d'accueil. Dans notre recherche, pour près de la moitié des sujets relevant de la suppléance substitutive ou partagée, l'assistante familiale est une figure maternelle stable reconnue par l'enfant qui se sent appartenir à cette famille.

J17 : « J'ai été placée à neuf mois et je suis toujours restée dans la même [famille]. Moi c'est ma deuxième famille ». (Mélicha, dix-sept ans, confiée de l'âge de neuf mois à dix-huit ans à la même famille).

Cependant, si le jeune âge de l'enfant au moment du placement semble favoriser l'apparition d'un sentiment d'affiliation, nous avons constaté que l'intensité des liens affectifs tissés plus tardivement entre l'enfant confié à l'adolescence et sa famille d'accueil peuvent aussi générer un sentiment d'affiliation. C'est ce qui ressort de notre enquête puisque quatre personnes ont été confiées entre treize et seize ans à leur famille d'accueil et ont malgré tout, tissé des liens très forts avec elle.

J17 : « C'est un peu comme mes deuxièmes parents quoi ! » (Cynthia, 18 ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Par ailleurs, d'après Nathalie Chapon (2005), le lien d'attachement s'intensifie encore, s'il s'agit d'un premier placement pour les deux protagonistes que sont l'enfant et la famille d'accueil. Dans notre recherche, douze personnes parmi les trente rencontrées, étaient le premier enfant accueilli par la famille, ce qui semble favoriser la relation d'attachement du côté de cette dernière (Chapon-Crouzet, 2003).

J17 : « Après, au bout d'un an, quand j'étais là-bas, ils ont eu d'autres enfants mais..., je sais pas, ils faisaient pas de différences mais, ouais, je sais pas, je pense que j'étais leur première, du coup, ils... je sais pas comment dire, c'est pas qu'ils me préféreraient à moi, mais ouais, j'étais un peu leur chouchoute parce que j'étais leur première quoi ! » (Cynthia, 18 ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

En outre, le sentiment d'appartenance nous a semble-t-il été favorisé par le fait que pour dix personnes, soit un tiers de l'échantillon, les liens avec la mère ont été rompus durant le placement en famille d'accueil et ils sont autant à n'avoir eu aucune relation avec leur père ; six enfants n'ayant eu de relation avec aucun de leurs deux parents. Pour les personnes qui considèrent leur famille d'accueil comme leur famille, nous nous rendons compte que quand les relations ont été maintenues avec l'un ou l'autre des parents, seules les visites étaient autorisées et non l'hébergement. Par conséquent, pour ces enfants, le retour dans la famille d'origine n'était ni envisagé, ni souhaité.

*J23 : « Je savais très bien que je vais pas retourner vivre chez eux ! [...] Quand j'ai eu dix-huit ans, je lui ai dit, enfin Colette, elle m'a demandé :
- « Qu'est-ce que tu comptes faire ? »,
- « Moi, si ça vous dérange pas, je veux rester quoi ! Il est hors de question que je retourne chez mes parents ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).*

De leur côté, les familles d'accueil étaient également conscientes que la durée du placement serait longue.

Mme F : « L'assistante sociale de SAF [...] elle me disait toujours, toujours : "Julie, de toute façon, est prise en charge par le Conseil général jusqu'à ses vingt-et-un ans, y a pas de soucis à se faire ! » (Mme et Mr F, famille d'accueil n°6, ont accueilli Julie durant seize ans).

Mme I : « Oui je me doutais parce que je voyais que les parents étaient en grandes difficultés ! Je me doutais que c'était un long terme ! » (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

L'enfant et la famille d'accueil se sont donc projetés sur un placement à long terme ce qui semble jouer un rôle important dans le lien qui lie l'enfant à la famille. Cela va dans le sens des travaux de Miljkovitch (2001), pour qui la durée limitée du placement (en temps normal) oblige l'enfant à considérer l'éventualité d'un retour dans sa famille d'origine et l'incite par conséquent, à ne pas trop s'attacher à sa famille d'accueil par peur d'une nouvelle séparation douloureuse. Dans notre recherche au contraire, le fait de se projeter sur le long terme dans le placement autorise symboliquement les enfants et la famille d'accueil à créer mutuellement des liens affectifs forts.

Par ailleurs, selon Tarabulsy et ses collègues (2012, p.38) « le maintien d'une allégeance importante à la mère naturelle et de fréquents contacts avec cette dernière affectent également la capacité de l'enfant à créer une relation significative avec la mère d'accueil » notamment si la mère biologique n'a pas accepté le placement et interdit à l'enfant, même de façon implicite, de s'attacher à une autre figure maternelle qu'elle, ce qui n'a semble-t-il pas été le cas pour les personnes rencontrées dont la mère était toujours présente, comme en témoigne Madame H qui a accueilli Nicolas (J12) dès la sortie de la maternité.

*Mme H : « La maman disait :
« Il peut pas être mieux qu'ici ! ». Les rares fois où elle est venue, hein, elle disait toujours, ben elle était de couleur hein et c'est vrai que mon mari [le mari de l'assistante familiale est métisse] ça aidait beaucoup là ! C'est vrai, ils font jamais attention à ça mais ça c'est important ! Et non ! Elle a jamais été jalouse quand même de nous ! Non elle disait :
« Il est bien ici, je suis tranquille, il est bien ! ».
Elle disait toujours :
« Quoiqu'il m'arrive, je sais qu'il restera ici ! ».
Et trois ans après, quatre après, elle est morte ! » (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).*

Comme nous l'avons vu, dans notre recherche, la majorité des personnes n'avait plus de relation avec leurs parents, notamment avec leur mère, et toutes les personnes concernées par la situation de placement (enfant, famille d'accueil, famille d'origine, travailleurs sociaux) pressentaient que celui-ci serait définitif et non pas transitoire. Par conséquent, l'absence physique et morale des parents et notamment de la mère, a symboliquement permis à l'enfant de tisser des liens affectifs forts avec une autre figure maternelle sans pour autant ressentir un sentiment de trahison ou un conflit de loyauté à l'égard de ses parents d'origine.

J5 : « Moi, j'ai été placée petite. [...]. La famille c'était réglé à l'âge de dix ans ! J'ai fait clairement le point, je sais ce que je veux, ce que je veux pas. [...]. Le jour où elle a voulu me récupérer je lui ai dit : « Non c'est pas la peine quoi ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

Les résultats de notre recherche démontrent une profonde affection liant les personnes rencontrées, qui ont parfois été confiés très tôt au service de l'ASE, et leur famille d'accueil qui les a accueillis en son sein, durant plusieurs mois, voire, plusieurs années. Pourtant si les liens tissés avec l'assistante familiale semblent être au cœur du sentiment d'affiliation à la famille d'accueil, il est important de souligner que des liens fraternels non négligeables, se développent entre les enfants confiés et ceux de la famille d'accueil ce qui accentue par ailleurs, le sentiment d'affiliation à la famille.

2.2. « Un frère parmi les autres... »

Peu de chercheurs (Annoni, 2007 ; Cadoret, 1995 ; Le Gall, 2010 ; Mazza Mainpin, & al., 2016) ont travaillé sur les sentiments développés entre les enfants au sein d'une famille d'accueil. Sentiments qui peuvent aller d'une réelle inimitié à un profond amour fraternel, voire amoureux dans certains cas, mais qui ne laissent que rarement indifférents. Le Gall (2010) détermine trois types de relations qui peuvent exister entre les enfants accueillants et les enfants accueillis : « ni frère, ni ami », « un ami, un cousin » et « un frère, une sœur ». Ces sentiments, souvent contradictoires et ambivalents peuvent être très différents d'une famille à l'autre et d'un enfant à l'autre. Ils semblent se construire selon certains facteurs comme le sexe et l'âge des différents enfants, leurs places respectives dans les fratries, la place occupée par l'enfant confié au sein du foyer.

Toutes les personnes rencontrées ont été confiées à des familles qui avaient déjà des enfants biologiques. Plus d'un tiers des enfants confiés (vingt-deux) l'ont été dans des familles d'accueil ayant eu trois enfants ou plus. Les enfants de la famille d'accueil sont dans vingt-

cinq situations sur trente plus âgés que les enfants confiés à la famille d'accueil. Dans trois situations, ils sont deux enfants à être plus âgés et un à être plus jeune ou du même âge (Guillaume, J9, Alexandre, J13, Justine, J20). Dans une seule situation (Laetitia, J24), les deux enfants sont plus jeunes. Une jeune fille, Clara (J28), n'a pas précisé l'âge des enfants confiés puisqu'elle ne s'est intégrée dans aucune famille. Au regard de ces résultats, il apparaît que l'âge des enfants biologiques au moment du placement est important pour l'intégration de l'enfant dans la famille d'accueil. En effet, l'écart entre les enfants de la famille et les enfants placés semblent neutraliser les sentiments de jalousie et de rivalités qui peuvent exister quand les enfants de la famille sont plus jeunes. Ces sentiments sont d'ailleurs clairement exprimés par Laetitia (J24) et Justine (J20) qui pour cette dernière, est la seule à témoigner de relations compliquées avec les enfants de la famille d'accueil.

J20 : « C'était un peu compliqué parce que ses enfants ils étaient un peu... Ils étaient pas... Ils étaient contre moi en fait ! Et son fils déjà, il consommait de, du cannabis et tout ça donc, voilà ! je me faisais taper tout le temps par lui ! Euh, sa fille, c'était un coup, je t'aime, un coup, je t'aime pas et puis, et voilà ! Et après, je m'entendais bien avec le petit dernier où j'allais tout le temps jouer avec lui et tout ça. Enfin, au début aussi, il m'avait énervé, je lui avis foutu une claque bon, c'était pas passé, normal, c'est normal ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de onze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Les enfants de la famille d'accueil, bon Florian, voilà Florian on avait des années de différence et c'était un gros branleur ! Du moment où il pouvait faire une connerie, voilà, il la faisait et c'était toujours moi qui ramassait ! Enfin, toujours moi, j'en faisais aussi hein mais je ramassais ! Alors du coup, il me gavait quoi ! Il me gavait, il avait le côté branleur qui me saoulait grave !

Chercheur : Vous aviez combien d'écart d'âge ?

J24 : Ben avec Florian on a huit ans ! Huit ans d'écart ! Voilà, huit ans c'est largement suffisant pour pas supporter l'autre quoi !

Chercheur : Hum, hum.

J24 : Voilà. Puis après avec Audrey, proche sans être proche quoi ! On faisait des choses ensemble mais on n'est pas les mêmes personnes ! On n'a pas les mêmes centres d'intérêt ni rien en fait !

Chercheur : Vous ne vous considérez pas et vous ne vous considérez pas à l'époque comme sœur par exemple ?

J24 : Non ! Non pas du tout ! Non ! (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Cette ambivalence de sentiments peut aussi s'expliquer par la place occupée par l'enfant confié dans la famille et implicitement, dans le cœur du parent. Pour les enfants, notamment les plus jeunes, il est difficile de comprendre et d'accepter que le métier de ses parents implique pour lui de partager sa maison, ses jouets, parfois sa chambre, ses frères et sœurs, ses parents avec un étranger, jours et nuits durant plusieurs mois, voire plusieurs années. Au regard des résultats de notre recherche, il semble que cette situation est d'autant plus difficile

à vivre si l'enfant confié est du même âge que les enfants de la famille ou avec peu d'écart d'âge. En revanche, quand les enfants de la famille sont plus âgés (adolescents), voire beaucoup plus âgés (adultes) comme c'est le cas pour les personnes rencontrées dans notre recherche, il semble que la fratrie d'accueil ne se sente pas en rivalité avec les enfants confiés. En effet, en étant plus âgés que les enfants placés, il est possible que les enfants de la famille soient davantage en mesure de comprendre le métier de leurs parents et de prendre du recul face aux liens affectifs qui se créent. En étant plus âgé, l'enfant de la famille peut ainsi comprendre que malgré les sentiments de ses parents développés à l'égard de l'enfant confié, la place de l'un ne remet pas en cause la place de l'autre ce qu'un jeune enfant est moins en mesure de comprendre. Par ailleurs, même si les personnes rencontrées se sont senties intégrées à la famille d'accueil et considèrent pour certains l'assistante familiale et son conjoint comme leurs parents, peu nomme ces parents d'accueil, « maman » ou « papa » (trois personnes sur trente) et parmi eux, certains regrettent d'avoir utilisé ces termes, ce qui positionne de fait l'enfant confié à une place différente de celle des enfants biologiques.

J1 : « Y avait la difficulté de savoir comment on les appelait... Euh, je pense qu'avec du recul, ça aurait été mieux de pas les appeler « Papa et Maman » mais... ». (Miche, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Aucune consigne officielle n'est donnée à l'assistante familiale si ce n'est d'éviter de se faire appeler « Maman et Papa » laissant la professionnelle juger au cas par cas de l'appellation qu'elle souhaite avoir. Le vocable le plus souvent utilisé par les enfants est « Tatie-Tonton », « Nounou » ou l'utilisation du prénom. Cette distinction de vocabulaire place donc implicitement une distance sentimentale qui peut rassurer les enfants biologiques et leur permettre de surmonter avec succès le conflit fraternel qui tend à considérer, en temps normal, son cadet comme un intrus et un rivale (Cahn, 1962).

Mme G : « Ils m'ont toujours appelé soit Ninette, soit Sandrine ! Je ne veux pas qu'on m'appelle « Tatie » ou « Momo », non je suis Ninette ou Sandrine ! Point ! Faut que ce soit clair quoi ! On n'a pas à se faire appeler « Tatie » alors qu'on n'a pas de lien de parenté avec eux quoi ! Moi je suis contre tout ça ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Quinze personnes, soit la moitié de notre corpus, qualifient leurs sentiments à l'égard des enfants de la famille d'accueil de fraternels.

J9 : « J'ai l'impression de faire partie de la famille ! [...] J'ai toujours eu l'impression d'être un enfant, parmi... enfin, d'être un frère parmi les autres ! Enfin, voilà, vraiment d'appartenir à cette famille ! ». (Guillaume, dix-neuf ans, confié depuis l'âge de dix ans à la même famille).

J16 : « Cette fille donc que je considère encore à la date d'aujourd'hui comme ma sœur, avec qui j'ai des contacts et tout et donc, on se considère comme frère et sœur ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

D'après les témoignages recueillis auprès des familles d'accueil, il semble que ce sentiment soit réciproque pour les enfants de la famille d'accueil qui considèrent aussi l'enfant confié comme un frère ou une sœur à part entière.

Mme A : « Simon il a commencé à travailler pour les vacances à [Nom d'un village]. Tu sais, à, à la laiterie ! Donc de Simon, il a embauché [Prénom de la belle-fille de la famille d'accueil], sa compagne, [Prénom de la fille de l'assistante familiale] ma fille, Paul, Nicolas, Abdel et Fouad ! [...]

C : Ils y travaillaient tous en même temps !

Mme A : Tous ! En été ! Ils ont travaillé ! [...] Et chaque fois, Simon il disait : « Mon frère, mon frère... Mon frère, mon frère, mon frère ! Bon, ma sœur, ma sœur... ». Alors ma sœur c'était [Nom de naissance de l'assistante familiale], ma fille aînée c'est [Nom de naissance de l'assistante familiale], Nicolas c'était [nom de la famille d'accueil], Paul c'était [Nom de famille du 1^{er} enfant placé] (rires), c'était « mon frère... », Abdel et Fouad c'était « mon frère ! », [Nom de famille des deux frères placés] ... Un jour, je vais le chercher et y a un chef qui me dit : « Mais ? Ils sont tous des frères ? ». J'ai dit : « Oui, oui, en quelque sorte ! » (rires). Et puis j'ai dit à Simon : « Ecoute ! Lâche le morceau parce qu'ils vont me prendre pour une pute ! » (rires). Attend ! Cinq gosses ... pas le même père ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Mme H : « Ils sont comme ça [elle serre ses mains], frère et sœur mais vraiment ! Vraiment, vraiment ! Y a pas mieux qu'eux au restaurant pour se foutre des gens qui rentrent ! Ils n'ont qu'à se regarder ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Nous nous apercevons alors que l'âge du placement ne semble pas déterminant pour l'apparition du sentiment fraternel puisque deux personnes, confiées respectivement à treize et seize ans ont tissé de forts liens affectifs avec un enfant de la famille d'accueil.

J17 : « Pour moi, c'est un peu comme mon grand-frère ouais ! [...] Et puis même sur Facebook, c'était « mon frère ! », c'était marqué « mon frère ! », et tout ouais, on s'est toujours bien entendus ! ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J23 : « Dans mon cœur c'est mon grand-frère lui ! Et même quand je suis au téléphone avec quelqu'un, je dis : « je suis avec mon grand-frère ! ». Même lui, quand il est..., il dit « oui j'arrive, je suis avec mon petit frère ! », il dit. Enfin, y a des liens quoi ! On se considère tous les deux comme frères ». (Thomas, dix-neuf ans, confié à une première famille d'accueil de six à seize ans puis à la famille d'accueil référente de seize à dix-neuf ans).

Par ailleurs, dans notre enquête, huit personnes ont été confiées à un moment ou à un autre de leur vie avec un ou plusieurs membres de leur fratrie. Nous avons ainsi répertorié trois paires de faux jumeaux de sexes différents dans notre corpus dont deux ont été placés ensemble. Au final, parmi ces huit jeunes, six ont vécu tout leur placement avec un membre de leur fratrie. Ils ont donc dû adapter leurs propres relations fraternelles au contexte de la fratrie existant dans la famille d'accueil modifiant ainsi les places de chacun des protagonistes. Nous constatons alors que dans ces cas-là, l'aîné de la fratrie dit ressentir davantage de liens fraternels, voire même d'affiliation à la famille d'accueil, que son cadet. Ainsi Fouad (J2) se sent comme un des enfants de la famille d'accueil alors que son frère cadet Abdel (J3) dit ne jamais avoir considéré l'assistante familiale et son conjoint comme des parents. Il en est de même à l'égard du fils aîné de la famille d'accueil que Fouad considère comme son « *grand frère* » alors qu'Abdel précise juste qu'il « *s'entendait bien avec* ».

Notre corpus ne permet pas une étude approfondie de cette question mais il serait intéressant de voir si le fait d'être placé avec un frère ou une sœur aînée atténue ou pas le sentiment d'intégration à la famille d'accueil ; l'aîné jouant ainsi le rôle de repère vis-à-vis de la famille d'origine. Nous constatons le même phénomène pour d'autres personnes de notre échantillon, qui n'ont pas été confiées avec un membre de leur fratrie mais qui ont eu des relations très proches entre eux durant le placement (hébergement le week-end dans la famille biologique). Ces aînés disent ressentir davantage de sentiments à l'égard des enfants de la famille d'accueil que leur cadet. Ainsi, Vanessa (J6) considère la fille de sa famille d'accueil comme sa sœur tandis que sa sœur biologique, Mélissa (J7) ressent seulement des sentiments amicaux envers les enfants de sa propre famille d'accueil.

Dès lors, nous constatons qu'à l'instar des relations entre enfants confiés et parents d'accueil, celles entre enfants accueillis et enfants accueillants sont complexes et plusieurs paramètres entrent en compte dans la naissance ou pas d'un sentiment fraternel entre les différents enfants des différentes fratries. Tout comme la relation affective avec les parents d'accueil, celle entre les enfants semblent naître d'un quotidien fait de petits rien mais aussi de vrais moments symboliques importants dans une histoire familiale (naissances, anniversaires, Noël, baptêmes, mariages).

J2 : « Je passe les vacances de Noël avec elle ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J30 : « On passe tous les Noëls là-bas, les anniversaires aussi, enfin, on a gardé un lien très fort ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans)

Mme F : « Les Noël se passent chez ma mère et elle vient tous les Noël ! Noël dernier elle était là !

Mr F : Elle a ses cadeaux ! Elle fait partie du club !

Mme F : Et puis bon, elle va pas dire : « cette année je viens pas parce que... », non cette année, elle a dit à son copain : « bon écoute, je pars faire Noël à [ville d'où est originaire l'assistante familiale], tu vas dans ta famille ! ». (Famille d'accueil n°6, ont accueilli Julie durant seize ans).

Mazza et ses collègues (2016) définissent la fraternité comme « l'espace des sentiments fraternels, de la sphère élective du lien, où affiliations et affinités se construisent via le partage de la vie quotidienne et une histoire commune (Constantin-Kuntz & Dumaret, 2008), durant l'enfance (Martial, 1996) » (p.4). Ici, les liens du cœur tissés au fur et à mesure des années passées ensemble entre enfants accueillis et enfants accueillants complètent, voire dans certaines situations, remplacent les liens du sang pouvant exister par ailleurs. Les résultats de notre recherche montrent que le sentiment fraternel entre enfants accueillis et enfants accueillants est tel que certaines familles d'accueil trouvent des moyens détournés pour faire intégrer plus ou moins officiellement le cercle familial à l'enfant confié.

J18 : « Que ce soit la famille d'accueil ou même la famille, donc leur famille, ils m'ont toujours très, très bien accueillis, que ce soit le fils de ma famille d'accueil, là je vais être la marraine justement de sa fille » (Anaïs, dix-huit ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Mme H : « Parce qu'on les a baptisés quand même ! Alors Nicolas, on est tous les deux parrain, marraine...

Chercheur : D'accord.

Mme H : Et Pauline [Prénom de l'enfant accueillie actuellement par la famille], c'est ma fille aînée et son mari !

Chercheur : D'accord.

Mme H : Voilà ! Ça reste en famille ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Nous constatons également que le sentiment fraternel peut perdurer après le décès des parents d'accueil comme nous l'a mentionné une personne.

J1 : « Même si les parents sont décédés, y a toujours des liens étroits avec, on se revoit une ou deux fois dans l'année, avec les enfants quoi ! ». (Miche, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Par conséquent, compte tenu des caractéristiques du placement des personnes rencontrées, nous estimons que la majorité des jeunes de notre corpus a pu se projeter dans une relation affective stable avec sa famille d'accueil, sans conflit de loyauté et sans peur de devoir subir une nouvelle séparation ce qui a favorisé l'apparition d'un sentiment d'affiliation entre l'enfant et la famille d'accueil. La relation fraternelle entre enfants accueillis et enfants

accueillants participe à l'apparition de ce sentiment comme le souligne Le Gall (2010) selon qui « l'entre-enfant est ici déterminant : les interactions qui se situent à ce niveau ne peuvent pas en effet ne pas interférer sur le déroulement du placement. Elles interviennent inéluctablement sur le processus d'affiliation de l'enfant placé à sa famille d'accueil » (p.85)

Parmi les personnes rencontrées, deux n'ont tissé aucun lien affectif significatif avec une famille d'accueil mais ont en revanche construits une relation solide et durable avec un ou deux éducateurs. Ces deux jeunes, Christophe (J26) et Clara (J28) ont été confiés à douze et quinze ans et étaient tous les deux sur les voies de la délinquance quand ils ont, malgré eux, développé une relation affective de confiance avec un éducateur.

J26 : « Il a mis du temps à tisser des liens qui sont forts aujourd'hui puisqu'on est encore en contact ! Mais, mais on a mis quand même du temps ! (Christophe, trente-neuf ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

J28 : « La chef de service ben de ce foyer, je suis déjà partie chez elle, je côtoie son fils et tout donc on continue à se voir ! [...] Cédric [son éducateur référent au SAF], quand je vais partir, ben c'est pas une personne que je vais oublier ! Ben c'est une personne, même si je le reverrais pas ou quoi, ben à qui je donnerai des nouvelles, que si j'ai mon premier enfant ou mon diplôme ou n'importe quoi, ben je lui ferai parvenir des nouvelles ! » (Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Ces liens tissés avec un adulte référent sont venus suppléer le manque affectif généré par la séparation avec les parents. Ainsi, sans remplacer la relation parentale, les sentiments éprouvés à l'encontre de l'éducateur et réciproquement permettent de pallier la carence émotionnelle et participent à la (re)construction affective nécessaire au bon développement de tout individu. Ces liens affectifs tissés entre un enfant confié aux services de l'ASE et un adulte référent, éducateur ou membre d'une famille d'accueil ont des conséquences importantes sur le développement psycho-affectif de l'enfant. En effet, la qualité des relations dont une personne bénéficie durant son enfance va influencer une multitude de comportements futurs, positifs ou négatifs, chez l'individu.

2.3. Le sentiment de compter pour autrui

Il ressort de notre recherche que la plupart des enfants confiés ont bénéficié d'une stabilité dans le placement et ont ainsi pu tisser des liens affectifs forts avec leur famille d'accueil ; l'assistante familiale véritable suppléante, voire substitut maternel dans certains cas est devenue une figure parentale importante aux yeux de l'enfant confié. L'importance des liens affectifs tissés entre les enfants confiés à l'ASE et leur famille d'accueil n'est pas récente

puisque dès la fin des années 1970, Goldstein, Freud et Solnit (1978, 1983) précisait que le principe « d'intérêt de l'enfant » devait primer sur toutes les décisions relatives à une séparation, un placement ou une adoption, sauvegardant avant tout son besoin de continuité dans la relation. Constatant « l'échec de la protection de l'enfance », Berger (2003) milite depuis de nombreuses années pour faire évoluer la loi française car selon lui, cette dernière tend plus à protéger le parent que l'enfant en niant ses besoins. Berger affirme ainsi que « ce n'est pas le développement intellectuel et affectif de l'enfant qui est au centre des préoccupations, ceci [étant] reconnu et assumé sans états d'âme particuliers par de nombreux intervenants » (p.168). Le principe « d'intérêt » de l'enfant a récemment été rappelé par la loi du 5 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance dont la sixième mission obligatoire des services de l'ASE consiste à « veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur » (article L.221-1 du Code de l'action sociale et des familles). De même, le Défenseur des enfants reconnaît le droit à l'enfant de nouer des liens avec sa famille d'accueil et conseille de « ne pas faire passer l'enfant d'une famille d'accueil à une autre sans lui en expliquer les raisons et lui permettre de maintenir un lien avec une famille chez qui il a passé du temps et noué des liens affectifs forts » (Versini, 2010, p.171). La suppléance familiale définie comme l'accomplissement de différentes tâches inhérentes à l'éducation d'un enfant semble alors omettre les sentiments qui peuvent naître d'une relation de proximité, voire d'intimité quotidienne entre un enfant parfois confié très jeune et une famille d'accueil. Ainsi, selon nous, si la suppléance familiale se traduit certes par la réalisation quotidienne de tâches diverses, elle ne peut, pour être pleinement efficace, être réalisée sans un minimum de sentiments à l'égard de l'enfant confié. Notre analyse montre à ce sujet, l'existence d'une relation affective signifiante entre l'enfant confié et au moins un adulte référent, qu'il s'agisse d'une assistante familiale (dans la majorité des cas) ou d'un éducateur (pour deux personnes). Cette affection réciproque entre l'enfant et son référent prend la forme d'une figure maternelle ou paternelle pour certains enfants qui font directement référence à la notion de « mère » ou de « père » lorsqu'ils parlent des adultes de la famille d'accueil.

Concernant les relations entretenues avec les éducateurs, et même si aucun jeune ne l'a exprimé sous cette forme, le type de relation semble plutôt être d'ordre fraternel ou amical que paternel. En effet, si les liens créés entre Christophe (J26) et Clara (J28) avec leur éducateur réciproque sont réels, ils ne semblent pour autant pas atteindre l'intensité des liens tissés par les autres jeunes avec les membres de leur famille d'accueil puisqu'aucun des deux

ne nous a dit considérer son éducateur comme un membre de sa famille. Cela fait écho aux entretiens réalisés avec Amandine (J4) et Maxime (J21) qui, malgré l'affection ressentie envers leur famille d'accueil, ne les considèrent pour autant pas comme un membre de leur famille. Comme nous l'avons vu précédemment, cela tient certainement à l'âge tardif du placement d'une part, mais aussi à l'histoire de vie de ces jeunes, parsemée de ruptures et de placements divers qui freinent l'envie de créer une relation affective importante avec les membres d'une famille d'accueil, par peur de voir ces liens brisés sans crier gare.

Cependant, développer un lien affectif privilégié avec un enfant ne va pas de soi et il ne suffit pas de confier un jeune enfant à une famille d'accueil pour que l'assistante familiale devienne automatiquement une figure maternelle aimée et reconnue par celui-ci. En effet, de nombreux chercheurs (Dozier & al., 2001 ; Savard, 2010) s'accordent à dire que pour que l'assistante familiale devienne une figure affective sécurisante pour l'enfant accueilli, il faut que celle-ci soit sensible, disponible, impliquée dans l'éducation de l'enfant, à l'écoute de ses besoins et qu'elle sache répondre à ses attentes. Par ailleurs, les motivations de l'assistante familiale à devenir famille d'accueil semblent être déterminantes dans la qualité des liens affectifs qu'elle créera avec l'enfant accueilli. Ainsi, les assistantes familiales qui ont souhaité accueillir un enfant pour agrandir leur famille ou pour des préoccupations sociales envers la communauté (Cole, 2005) et celles considérant l'enfant accueilli comme un membre de leur famille à part entière (Ackerman & Dozier, 2005) semblent être des professionnelles qui permettent à l'enfant accueilli de développer un lien d'attachement. Les assistantes familiales que nous avons rencontrées entrent dans cette description et la plupart des jeunes rencontrés (hormis Clara, J28) semble avoir connu au moins une professionnelle répondant à ces caractéristiques et y avoir été sensible.

A l'inverse, pour que l'assistante familiale puisse être sensible aux besoins de l'enfant qu'elle accueille, il importe que l'enfant accueilli ne souffre pas de troubles trop importants du comportement. En effet, plusieurs auteurs à l'instar de Lindhiem et Dozier (2007) insistent sur le fait que les caractéristiques intrinsèques à l'enfant accueilli et notamment les difficultés comportementales et émotionnelles peuvent avoir un impact sur la qualité du lien affectif qui se développe avec l'assistante familiale. Les familles d'accueil rencontrées ont d'ailleurs utilisé des adjectifs assez élogieux à l'égard des enfants constituant le corpus de notre recherche, enfants avec qui elles ont tissé un lien affectif fort ce qui n'est pas le cas de tous les enfants qu'elles ont accueillis.

Mme A : « Abdel quand il est arrivé ici, il était tellement poupon ! Il avait que six ans, sept ans ! Et il avait dans les yeux que de la tristesse ce gosse ! Donc je sais pas, on l'a pris comme..., comme le dernier bébé quoi ! Parce que vraiment il était agréable comme garçon ! [...] Fouad, il est très courageux ! Abdel un p'tit peu moins ! C'est-à-dire qu'il fait les choses beaucoup plus calmement Abdel ! Il est beaucoup plus calme ! Mais il est serviable ! Très serviable, très... » (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Mme B : « Très, très ouvertes, très gentilles, très avenantes, très serviables, très serviables oui ! ». (Famille d'accueil n°2, a accueilli deux jeunes filles ayant obtenu le baccalauréat).

Les familles d'accueils (assistantes familiales et conjoints) ont par ailleurs souligné que la relation devait se construire par une volonté réciproque des membres de la famille d'accueil mais aussi de l'enfant accueilli, et d'autre part, sur le fait que certains enfants ayant été victime de carences affectives lourdes et qui ont développé des troubles du comportement ne pouvaient pas entrer dans une relation affective qui permette de créer un lien de qualité ; ces enfants, confrontés à une relation pathogène et angoissante durant leur prime enfance utilisent alors des stratégies pour ne pas aimer et ne pas être aimés, faisant obstacle à l'insertion dans une famille d'accueil (Berger, 2003). Nous avons remarqué que dans ce dernier cas, les familles d'accueil tenaient parfois des propos négatifs à l'égard de l'enfant concerné.

Mme H : « Ils m'ont donné donc ce gamin ! Mais alors, grave, grave ! Personne le supportait plus ! Il nous a mis le feu à l'olivier...

Mr H : Non au palmier.

Mme H : Au palmier ! Mais alors c'était toujours, c'était jamais lui ! Il volait, il mentait ! [...] Une horreur !

Mr H : Il avait cinq ans !

Mme H : Cinq ans quand on l'a eu !

Chercheur : Il avait cinq ans ?

Mme H : Il avait cinq ans quand on l'a eu et ils vous disaient : « Quand on s'appelle comme moi, on est forcément voleur et menteur ! ». Cinq ans ! Et on l'a gardé jusqu'à neuf ans et un jour on a dit : « C'est pas possible, c'est plus possible, on peut pas ! ». Donc il a été ailleurs et puis il a fini en prison ! Ça on s'en doutait ! Et on n'a rien pu faire ! ». (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Les familles d'accueil précisent alors que selon elles, les enfants avec qui elles ont développé des liens forts sont des enfants qui ont « moins » souffert que les autres.

Mme A : « Je pense qu'ils étaient peut-être pas... pas trop traumatisés quoi ! Je pense qu'ils avaient soufferts oui ! Mais peut-être moins que d'autres ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Mme D : « Elle a toujours protégé ses enfants et elle les aime hein ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Ce dernier point nous amène à une précision importante dans notre travail de recherche. En effet, afin de ne pas bloquer la parole des personnes interviewées, nous avons volontairement évité de poser la question sur les motifs du placement. Certaines personnes nous en ont parlé spontanément, d'autres, pas du tout. Cependant, au regard des informations que nous avons recueillies, il ressort que la majorité des jeunes de notre corpus n'a pas été victime de violences physiques de la part de leurs parents. La décision de confier l'enfant à une tierce personne semble davantage relever d'un contexte familial carencé avec un défaut de soins prodigués à l'enfant suite à des difficultés d'ordre psychiatrique (pathologies), médicale (maladies, hospitalisations) sociale (incarcération, toxicomanie) ou circonstancielle (décès des deux parents) ce qui peut également permettre à l'enfant d'accepter plus facilement le placement. Ainsi, il apparaît qu'une famille d'accueil peut développer des liens forts avec un enfant accueilli en particulier mais pas forcément avec tous les enfants qu'elle accueille.

De même, s'il est préférable de confier l'enfant dès son plus jeune âge afin qu'il ne développe pas de carences trop importantes (Berger, 1992, 2003) et qu'il puisse donc (re)construire un lien affectif stable et sécurisant avec un adulte référent, il est important de noter que les liens d'attachement ne sont pas fixés de façon définitive dans les premiers mois de la vie mais qu'ils peuvent connaître des influences plus tardives (notamment extra-familiales) qui peuvent compenser ou suppléer les premières relations insécures de l'enfant (Gilligan, 1997). A l'inverse, un enfant qui a connu un attachement sécure peut suite, à de nombreux traumatismes, glisser vers un attachement insécure. Dans notre recherche, nous avons rencontré Alexandre (J13), âgé de vingt ans au moment de l'entretien qui nous disait considérer sa famille d'accueil comme sa seconde famille. Lorsque nous avons sollicité quelques mois plus tard son assistante familiale pour un entretien, la situation d'Alexandre avait grandement évolué. Mme G, nous a informé que le jeune s'est fait renvoyer par son employeur chez qui il effectuait un BTS en alternance et qu'il avait quitté le domicile de la famille d'accueil. Elle nous a alors expliqué qu'Alexandre avait été placé chez elle à l'âge de dix ans et qu'ils avaient tissé des liens affectifs très forts. La mère d'Alexandre l'ayant abandonné juridiquement sans prévenir à l'âge de treize ans, il a été proposé à la famille d'accueil d'adopter le jeune. La famille d'accueil a refusé l'adoption et ce fut le début de difficultés grandissantes, contenues tant que l'enfant est resté en famille d'accueil mais qui se sont accentuées dès la fin du contrat jeune majeur. Malgré la proposition de la famille, de maintenir un accueil à titre gracieux jusqu'à la fin de la scolarité, Alexandre a quitté le

domicile le lendemain de ses vingt-et-un ans et s'est mis en échec tant personnellement (conduites addictives, chèques sans provision) que scolairement (arrêt des études).

Mme G : « Je pense qu'en pleine adolescence, quand une maman vous abandonne, je pense qu'il y a une carence affective qui se place et que l'abandon est toujours présent quoi ! Toujours ! Donc quoi qu'il fasse, il sera abandonné ! Donc on s'en fout, on peut faire toutes les conneries du monde ! De toute façon, y a plus personne derrière ! Donc je pense que ça réagit comme ça ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Nous émettons l'hypothèse qu'Alexandre s'est senti abandonné une première fois par son père (incarcération et déchéance de l'autorité parentale), puis par sa mère (abandon légal) puis par l'assistante familiale (abandon moral) dont il pensait qu'elle l'adopterait.

Mme G : « Il avait été question que je l'adopte ! Et ça j'ai dit : « Non, parce que je peux pas adopter tous les enfants qui passent ici ! ». [...]

Chercheur : Et vous dites, quand [nom du service d'accueil familial] vous a demandé ça, est-ce qu'Alex était dans cette projection-là ?

Mme G : Oui ! Oui.

Chercheur : Il a pensé être adopté ?

Mme G : Oui.

Chercheur : D'accord. Vous en avez discuté avec lui ?

Mme G : Oui, oui bien sûr ! Je lui ai dit que non, c'était pas possible ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Au regard des témoignages recueillis, nous mettons en lumière toute la complexité des relations qui se nouent dans l'intimité de l'accueil familial et auxquelles les enfants confiés et les assistantes familiales sont confrontés, souvent bien malgré eux, durant de nombreuses années. Oxley (1993, p.38) précise le paradoxe de cette profession en insistant sur le fait que « nous demandons à ces familles d'aimer ces enfants et de faire avec eux comme avec les leurs, sans oublier qu'ils ne le sont pas [...] on leur demande d'être spontanées, pleines de cœur, proches, tout en étant capable de réflexion et de distance, de les aider à prendre racine tout en sachant qu'ils doivent partir ». Le paradoxe, voire la schizophrénie exigée des familles d'accueil se renforce encore en cas de disparition des parents durant le placement (décès, abandon juridique) car la famille d'accueil devient dans ce cas, prioritaire pour adopter l'enfant confié. Ainsi, parmi les personnes rencontrées, la proposition d'adopter un ou plusieurs enfants confiés a été faite à plusieurs familles ce qui brouille davantage le discours officiel selon lequel l'assistante familiale doit rester une professionnelle. Comment exiger d'une personne qu'elle élève un enfant de façon professionnelle en le différenciant de ses propres enfants et lui demander d'adopter ce même enfant en cas d'abandon ou de décès des parents ?

Mme H : « Ils nous ont demandé de l'adopter ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Mme G : « Il avait été question que je l'adopte ! [...] C'est la troisième fois qu'on me le demande ! Pour les deux autres ici aussi ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Cette possibilité d'adopter l'enfant est connue de tous, et notamment des enfants eux-mêmes qui se prennent souvent à rêver que le sentiment d'affiliation à la famille d'accueil ne devienne lien de filiation. C'est notamment le cas de Stéphane (J16) qui nous a confié que ce souhait d'être adopté par la famille d'accueil est bien réel et peut rester vivace durant de nombreuses années.

J16 : « La fille aînée dont je t'ai parlé tout à l'heure de mes parents donc adoptifs, même s'ils ne m'ont jamais adopté, donc mes parents d'accueil... Tu vois, là aussi c'est une notion qui revient souvent. On dit, « mes parents adoptifs » parce qu'on a toujours espoir qu'ils nous adoptent mais ils l'ont jamais fait ! ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

De nombreux chercheurs (David, 1989, 2004 ; Jablonka, 2006) ont souligné combien l'enfant placé peut souhaiter être adopté par sa famille d'accueil ce qui peut provoquer chez lui une difficulté à gérer l'ambivalence des sentiments éprouvés, tantôt envers ses parents, tantôt envers sa famille d'accueil.

Toute la difficulté de l'accueil familial réside alors dans le fait de créer des liens affectifs suffisamment forts pour que l'enfant puisse se développer sereinement, sans que ces derniers ne deviennent destructeurs pour lui, dans un contexte où aucun des deux protagonistes de la relation ne maîtrise la situation de placement.

Par conséquent, il ressort de nos recherches que les jeunes rencontrés ont tous tissé une relation affective significative avec au moins un adulte référent de l'accueil familial (assistante familiale, éducateur) ajoutant ainsi à la mission dévolue de suppléance familiale, une suppléance affective imprévue dans la théorie de l'accueil familial mais qui semble pourtant, assez régulièrement prendre au dépourvu, les principaux protagonistes de l'accueil familial que sont les enfants, les familles d'accueil, voire dans certains cas, les éducateurs eux-mêmes. Condamnée depuis de nombreuses années par plusieurs spécialistes de l'accueil familial et relayé sur le terrain par les équipes éducatives, le danger de voir se tisser un lien affectif fort entre un enfant confié et sa famille d'accueil semble être au cœur de notre recherche puisque la plupart des personnes rencontrées ont non seulement été parfaitement intégrées au sein de leur famille d'accueil mais ont par ailleurs, tissé un lien affectif si fort que

la grande majorité des personnes se sent affiliée à cette famille. C'est justement la mise en garde que faisait Henri Mialocq (psychologue au service de l'Aide Sociale à l'Enfance des Pyrénées Atlantiques) en 2002 en insistant sur le fait que :

« Les accueillants ont souvent des enfants. Avec eux, ils s'inscrivent dans une famille qui a ses ancêtres, ses « héros » et ses « maudits ». Chacun prend la place que le lignage lui a préparée et assignée. [...] Pour donner une cohésion à cette organisation des places, la famille se donne des moments particuliers (les fêtes, les rassemblements...) et des territoires spécifiques (le lieu de vie habituel, la maison de vacances...). L'enfant en famille d'accueil n'en fait pas partie ! Contrairement à l'enfant adopté, il n'a pas de place réservée dans le lignage ; il n'est qu'invité. Cette position peut devenir inconfortable dans le cadre d'une certaine solennité familiale. Il est important de veiller à préserver les territoires spécifiques afin que chacun puisse se sentir à l'aise dans son lignage et dans les manifestations qui l'évoquent. Trop souvent peut-être il y a « confusion familiale » et un certain « syncrétisme familialiste » : l'enfant accueilli est alors littéralement assimilé à la famille dans ses moments solennels (rassemblements, fêtes familiales, religieuses...). Peut-être est-il vécu comme l'intrus aussi bien par les autres que par lui-même ! C'est en effet dans ces moments-là que la dimension généalogique prend encore plus son sens ; elle inscrit ceux qui y ont une place, et exclut ceux qui n'y en ont pas. » (p.60).

Ici le psychologue met en garde contre les risques du sentiment d'affiliation réciproque éprouvé par un enfant confié à une famille d'accueil ; risques car ce spécialiste rappelle que malgré les sentiments, l'enfant confié n'appartient jamais réellement à sa famille d'accueil à moins qu'il ne soit adoptable et donc adopté par cette dernière, et risques car en cas de séparation brutale, l'enfant confié peut se retrouver dans un immense désarroi psycho-affectif qui peut être préjudiciable à la poursuite de son développement.

Dans notre travail, il semble que l'apparition d'un lien affectif fort entre l'enfant confié et sa famille d'accueil, loin de représenter un risque pour l'équilibre de l'enfant confié, se soit au contraire transformé en facteur de protection vis-à-vis de la scolarité. En effet, les enfants, qui se sentent affiliés à leur famille d'accueil, ont créé une relation chaleureuse, pleine d'affection et d'amour réciproque avec cette famille, principalement représentée par l'assistante familiale, qui est devenue pour beaucoup d'entre eux, une figure maternelle bienveillante et sécurisante de référence. Plus rarement, ce lien affectif n'a pas été construit avec la famille d'accueil mais avec un éducateur aux yeux de qui le jeune confié s'est senti être une personne signifiante qui mérite de l'affection et de l'intérêt. Toutes les personnes avec qui nous sommes entretenues ont donc rencontré, à un moment de leur vie, un professionnel de l'accueil familial avec qui elles ont tissé un lien affectif solide, ce qui a permis de compenser les difficultés liées au placement, et notamment, les difficultés liées à une défaillance parentale. A la mission de suppléance familiale assurée par les professionnels de l'accueil familial, nous

constatons que les personnes constituant notre corpus de recherche ont aussi bénéficié d'une suppléance affective, véritable socle pyramidal sur lequel semble se fonder tout le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil. En effet, si de nombreuses études insistent sur l'importance des liens d'attachement entre les parents et leurs enfants pour favoriser la réussite scolaire de ces derniers, d'autres chercheurs comme Giraud (2008, p.8) précise que concernant l'école, « l'interruption du maintien des relations familiales entre une enfant en voie de détachement de ses parents maltraitants conduit à une véritable réanimation scolaire ». Selon lui, même si la situation est rare, « la dégénérescence progressive des liens familiaux « naturels » au cours du temps – déclin généralement compensé par l'affermissement de liens forts et durables avec les membres d'une famille d'accueil chaleureuse-, le résultat est parfois miraculeux ». Dans la présente étude, sans aller jusqu'à une rupture complète des relations avec leurs parents, les jeunes rencontrés s'étaient pour la plupart projetés à long terme dans leur famille d'accueil et étaient lucides concernant les limites éducatives de leurs parents. Cette conscience de la réalité à un âge où le besoin de soutien parental est primordial les a incités à faire confiance à d'autres adultes référents et a donc favorisé l'apparition de sentiments affectifs envers la famille et/ou l'éducateur référent, d'autant plus que les familles d'origine n'étaient pas farouchement opposées au placement. Ainsi, dans la mesure où l'enfant est libéré de son sentiment de trahison envers ses parents, il s'apaise et peut alors laisser émerger les sentiments qu'il ressent envers un ou plusieurs membres de la famille d'accueil et/ou envers un éducateur référent.

Ces liens affectifs forts tissés entre ce(s) professionnel(s) de l'accueil familial, le plus souvent personnifié par l'assistante familiale, et l'enfant confié ont permis de protéger ce dernier en lui permettant de recevoir l'affection nécessaire à l'épanouissement de tout enfant et nous émettons l'hypothèse que grâce à cette rencontre, les personnes constituant le corpus de cette recherche sont entrées dans un processus de résilience. Pour rappel, la résilience est « la capacité de résister à un traumatisme et celle de se reconstruire après lui » (Tisseron, 2007, p.9) c'est-à-dire, la capacité à dépasser le stade du traumatisme pour reprendre le cours de son développement physique et psychique et pouvoir se projeter vers l'avenir. Cela est vrai pour les personnes ayant été confiées durant leur petite enfance à leur famille d'accueil mais nous constatons le même phénomène pour celles qui ont été confiées à l'adolescence rejoignant ainsi les conclusions de Rutter et ses collègues (1985) selon qui, les liens ultérieurs noués dans la vie d'un individu peuvent compenser ou suppléer les premières relations insécures vécues par un enfant. Ainsi, par la relation affective privilégiée qu'elle a tissée avec lui,

l'assistante familiale (et l'éducateur référent pour Clara et Christophe) a, pour la majorité des personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche, été une figure affective significative aux yeux de l'enfant confié. Cette rencontre avec ce que Cyrulnik nomme un « *tuteur de résilience* » est selon nous la clé de voûte sur laquelle repose tout le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés.

2.4. De l'accueil familial à la rencontre d'un tuteur de résilience

Selon Cyrulnik (2001), dès la naissance, chaque enfant est façonné par le regard d'autrui et notamment par celui des personnes qui sont censées prendre soin de lui. Pour les enfants qui ont connu le traumatisme de la séparation avec leurs parents, comme ce fut le cas pour les personnes de notre étude, « la présence d'un rapport de confiance avec l'entourage immédiat est déterminante pour aller chercher le courage de lutter » (Tousignant, 2002, p.71). Autrement dit, pour qu'un enfant développe des capacités de résilience, il faut qu'il puisse tisser une relation privilégiée avec un ou plusieurs adultes bienveillants auprès de qui il va se sentir aimé et soutenu et qui lui donneront l'espoir et la volonté de s'en sortir (Anaut, 2008 ; Cyrulnik, 2001 ; Vanistendael, 2000). En règle générale, la mère semble être la personne naturellement destinée à tisser un lien d'attachement fort avec son enfant. Cependant, des chercheurs ont montré que même si celle-ci est défaillante, le père peut proposer à l'enfant des tuteurs de développement suffisamment efficaces pour sécuriser l'enfant et le stimuler. Enfin, si le père est défaillant à son tour, la relation affective peut se construire avec plusieurs figures stables de l'environnement de l'enfant comme par exemple les autres membres du groupe familial (grands-parents, oncles et tantes), les familles de substitution ou l'assistante maternelle (Cupa et al., 2000). Selon Cyrulnik, « un environnement constitué de plusieurs attachements augmente les facteurs de résilience » (Cyrulnik, 2004, p.89) de l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, nous avons vu que les deux tiers des personnes constituant notre corpus, ont maintenu des liens avec leur famille d'origine durant la durée du placement, et que ces parents ont vraisemblablement été des figures affectives importantes pour leurs enfants. Cependant, nous avons aussi constaté qu'un tiers des personnes rencontrées, soit vingt jeunes ont été confiés avant l'âge de dix ans à une famille d'accueil, dans laquelle ils sont restés jusqu'à leur majorité et parfois davantage pour certains. Ces jeunes se sentent affiliés à leur famille d'accueil qu'ils considèrent comme leur deuxième, voire leur unique famille au sein de laquelle ils ont pu tisser une relation affective intense avec au moins un membre, le plus souvent personnifié par l'assistante familiale. Les autres jeunes rencontrés ont, pour huit

d'entre eux, tissé une relation affective tout aussi intense avec leur famille d'accueil malgré l'âge parfois tardif auquel ils ont été confiés. Enfin, deux jeunes n'ont développé aucune relation significative avec leur famille d'accueil mais ont tissé de forts liens affectifs avec leur éducateur référent. Par conséquent, outre un attachement à leurs parents pour vingt jeunes sur trente, il apparaît que toutes les personnes rencontrées ont bénéficié de la protection générée par une relation affective bienveillante et sécurisante avec au moins un référent de l'accueil familial. Ce professionnel, qu'il soit membre de la famille d'accueil ou éducateur spécialisé a, selon nous, joué le rôle de « tuteur de résilience » pour l'enfant confié. Un tuteur de résilience est, selon Cyrulnik, un adulte de référence, bienveillant, qui accompagne l'enfant dans son processus de résilience car « la résilience ne peut naître, croître et se développer que dans la relation à autrui » (Delage, 2004, p.342). La plupart du temps, la rencontre avec cette personne est aléatoire et inattendue ce qui signifie qu'aucun individu ne peut choisir de devenir tuteur de résilience. Le tuteur de résilience est donc bien souvent, « tuteur » malgré lui, sans réaliser le rôle qu'il joue pour la personne accompagnée. Les professionnels de l'accueil familial que nous avons identifiés comme étant des tuteurs de résilience pour les jeunes que nous avons rencontrés ont, par leur regard bienveillant sur l'enfant et leur relation privilégiée avec lui, r(e)donné au jeune confié, l'espoir et la volonté d'un avenir meilleur. De ce fait, ces tuteurs de résilience ont été à l'origine du déclenchement du processus de résilience chez les enfants confiés, en faisant germer chez en eux, le désir de s'en sortir ce qui leur a permis de « renouer le lien social et de remanier l'image » (Cyrulnik, 2004, p.261) que les jeunes avaient d'eux-mêmes. Si Cyrulnik explique que la plupart des enfants confiés aux services de protection de l'enfance ont des comportements autocentrés qui les marginalisent et qui les mettent à l'écart du groupe social, il affirme que par un sourire, une parole, un regard, un jeu, le tuteur de résilience peut redonner confiance à l'enfant et lui permettre de s'ouvrir au monde qui l'entoure. Les familles d'accueil rencontrées ont souligné combien elles ont essayé d'être présente pour l'enfant confié, notamment quand celui-ci se sentait anéanti par la séparation avec leurs parents.

Mme I : « J'ai eu Romain qui avait des angoisses la nuit, qui pleurait jusqu'à minuit, que je consolais, je l'aidais à remonter le moral. Il pleurait devant la photo de sa mère, jusqu'à minuit, pendant trois mois, il a fait ça ! Il se renfermait dans sa chambre alors j'allais le sortir ! On allait manger à la cafète, on allait, voilà, le distraire un peu ! C'était mon premier placement ! ».

C : Et Kevin a été le second ?

Mme I : Et Kevin a été le second c'est ça ! [...]

Mme I : « J'étais allée le chercher à [nom du service d'accueil familial], je l'avais mis dans la voiture et il hurlait ! Je m'étais arrêtée à Auchan lui acheter un camion de pompier ! Je lui dis souvent et il l'a toujours (rires).

Si les résultats de nos recherches tendent à montrer que les enfants confiés à l'ASE sont souvent victimes de stigmatisation quant à leur situation familiale ce qui les rend particulièrement à risque de décrocher, nous rejoignons Cyrulnik lorsque, parlant de ces enfants, il souligne qu'« en les laissant à la périphérie, on réalise une prophétie auto réalisatrice, on crée ce que l'on craint. En pensant qu'ils sont irrécupérables, on les rend irrécupérables » (2001, p.42). Or, nous constatons qu'en ayant un comportement suffisamment bienveillant à l'égard de l'enfant confié, le tuteur de résilience lui permet de se (re)construire en dépit des difficultés qu'il a pu rencontrer dans son passé. Les jeunes constituant notre corpus de recherche ont rencontré un tuteur de résilience qui incite l'enfant à aller de l'avant dans sa vie, à persévérer et à ne pas se considérer uniquement comme une victime malgré le traumatisme vécu, ce qui diffère du comportement général puisque selon Cyrulnik « dans notre culture, on encourage l'enfant blessé à faire une carrière de victime » (2003, p.69). Ainsi, sous l'influence de son tuteur de résilience, l'enfant traumatisé par la séparation avec ses parents, a pu (re)prendre confiance en lui et entrer dans un processus de résilience. C'est donc cette rencontre avec un tuteur de résilience dont la relation affective s'est créée dans le cadre de l'accueil familial qui a changé la vie des jeunes que nous avons rencontrés comme en témoigne Christophe (J26), orphelin de père et mère, qui après avoir sombré dans la délinquance, a retrouvé un sens à sa vie en tissant une relation affective forte avec son éducateur. Avec du recul sur son vécu, il analyse la situation des jeunes, qui comme lui, se retrouvent à un moment de leur vie, confiés aux services de protection de l'enfance et en déduit que seul un lien affectif fort avec une figure bienveillante rencontrée dans le cadre de l'accueil familial peut protéger un enfant en lui donnant la force et l'envie de se raccrocher à la vie.

J26 : « La première chose qui m'a vraiment fait changer de voie à un moment donné, comme je disais, c'est les liens que j'ai pu tisser avec Mathieu et qui du coup faisaient... Je me souviens, moi quand je parlais faire des bêtises, à un moment donné je m'en foutais, si je me faisais arrêter, ça changeait pas le cours de ma vie, et si je devais aller en prison à l'époque, je traînais avec des copains qui avaient quasiment tous été en prison, donc je me disais, au pire, je ferai partie du club fermé de mes potes et c'est quand j'ai commencé à me dire : « Si je me fais attraper et que Mathieu il va devoir revenir me chercher au commissariat », ça me gênait de le décevoir ! Voilà, inconsciemment, on commence à raisonner autrement et du coup, on commence à avoir un autre cercle aussi autour. C'est pour ça que oui, je pense que dans un placement, la relation avec l'éducateur, pour un jeune qui se sent seul et de la famille d'accueil peut être très, très importante ! ». [...] Si un jeune est en conflit avec son éducateur ou avec la famille et qu'il est en conflit avec tout le monde, y a pas de motivation pour changer les choses ! Alors que s'il arrive ici, qu'il est perdu et que d'un coup, il s'attache à son éduc, qu'il a pas envie de le décevoir, ni la famille d'accueil etc, tout s'induit j'ai l'impression ! ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

Au regard des données que nous avons recueillies, il apparaît que toutes les personnes rencontrées au cours de ce travail de recherche ont tissé des liens affectifs solides avec un adulte sécurisant et bienveillant de leur environnement proche, le plus souvent, personnifié par l'assistante familiale. Ceci nous amène à penser que la relation affective privilégiée tissée entre l'enfant confié et son tuteur de résilience représente un facteur de protection important qui permet à l'enfant confié de surmonter le traumatisme de la séparation avec ses parents en se sentant une personne « significative » aux yeux de ceux qui l'ont élevé (Guédeney, 2001p.129). Dès lors, grâce au regard bienveillant et sécurisant de son tuteur de résilience, l'enfant peut reprendre le cours de sa vie et en s'accrocher à sa scolarité.

Conclusion du chapitre 1 :

Les familles d'accueil rencontrées au cours de ce travail de recherche présentent des caractéristiques communes. La personne agréée dans la famille est toujours la femme qui exerce ce métier depuis de nombreuses années (de douze à trente-deux ans d'ancienneté avec une moyenne s'élevant à vingt-deux ans). La majorité des assistantes familiales rencontrée est âgée de plus de cinquante ans et la composition de la famille d'accueil relève d'un modèle traditionnel de la famille puisque toutes les assistantes familiales sont mariées (une seule est en instance de divorce au moment de l'entretien) et ont chacune un, deux ou trois enfants. La motivation à exercer le métier relève d'un choix familial dont l'origine apparaît souvent à la naissance du deuxième ou du troisième enfant et qui se traduit par une volonté d'arrêter son activité professionnelle à l'extérieur du domicile pour se consacrer à l'éducation des enfants. Le choix de devenir famille d'accueil ne relève donc pas d'une volonté d'agrandir la famille ou d'un besoin strictement financier. Il s'apparente plutôt à une volonté de centrer son mode de vie sur l'éducation des enfants qu'ils appartiennent à la famille ou qu'ils soient confiés à la famille, moyennant un apport financier.

Concernant les enfants confiés, ils relèvent majoritairement de la catégorie des « enfants placés » définie par Potin (2009) c'est-à-dire qu'ils correspondent à des enfants ayant été placés avant l'âge de dix ans à une famille d'accueil et ayant effectué tout leur parcours institutionnel dans cette même famille. Les deux tiers des personnes rencontrées (soit vingt personnes) entrent dans cette catégorie à laquelle nous avons ajouté deux autres enfants qui ne répondent pas strictement à la définition de Potin mais qui nous semble néanmoins réunir la

majorité des caractéristiques du groupe des enfants placés. Le profil des autres personnes rencontrées s'apparente davantage aux catégories d'enfants « déplacés » (quatre personnes), « replacés » (une personne) ou « pseudo-placés » (trois personnes).

Nous avons alors fait le constat dans cette partie, que les personnes que nous avons rencontrées ont eu l'opportunité au cours leur placement de rencontrer une personne significative à leurs yeux (assistante familiale ou éducateur), avec qui elles ont pu tisser des liens affectifs forts et sécurisants. Pour dix personnes, les liens tissés avec la famille d'accueil sont si importants que l'enfant se sent totalement affilié à sa famille d'accueil, ne reconnaissant qu'elle comme famille. Ces jeunes et leur famille d'accueil sont entrés dans un processus de suppléance familiale substitutive définie par Nathalie Chapon (2005), c'est-à-dire que la famille d'accueil s'est substituée à la famille d'origine dans le cœur de l'enfant. Concernant quinze autres jeunes, les liens affectifs tissés ont généré un sentiment de bi-affiliation, c'est-à-dire que l'enfant se sent appartenir à sa famille d'origine mais aussi à sa famille d'accueil. Nathalie Chapon parle alors de suppléance familiale partagée qui intègre la double affiliation de l'enfant et la coéducation des parents d'origine et des parents d'accueil.

Malgré les risques supposés par l'Institution ASE quant au sentiment d'affiliation de l'enfant à sa famille d'accueil, il semble alors que concernant les personnes rencontrées dans le cadre de notre recherche, les facteurs de risque se soient transformés en facteurs de protection et que les liens affectifs tissés entre l'enfant confié et au moins un adulte de l'accueil familial aient permis aux jeunes de suffisamment apaiser leurs souffrances passées pour reprendre le cours de leur vie et notamment de leur scolarité. Ainsi, dans certains cas, l'affiliation à la famille d'accueil qu'elle soit substitutive ou partagée, semble représenter un important facteur de protection favorisant l'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil. A l'instar de certains chercheurs pour qui « un enfant placé très jeune dans une famille d'accueil peut trouver au sein de celle-ci des conditions favorables à son épanouissement » (Paugam, Zoyem & Touahria-Gaillard, 2010, p.4), il apparaît que conformément à notre hypothèse, les jeunes constituant notre corpus de recherche ont pour la plupart bénéficié, dans le cadre de leur parcours institutionnel, d'un accueil familial précoce et stable au sein duquel ils ont tissé une relation de confiance avec au moins une figure stable, sécurisante et bienveillante rencontrée dans le cadre de l'accueil familial. Pour ceux qui ont été confiés plus tardivement ou qui ont connu des ruptures dans leur parcours institutionnel, il semble néanmoins qu'une relation de confiance ait pu être nouée avec au moins un adulte référent rencontré dans le cadre de l'accueil familial. Cette personne est devenue tuteur de résilience pour l'enfant

confié en lui redonnant le sentiment d'être un enfant « normal » qui peut surmonter les difficultés liées à son contexte familial. Il nous reste alors à découvrir comment cette relation significative pour l'enfant confié lui permet de s'accrocher à l'école. Quel(s) lien(s) y a-t-il entre le développement d'une relation de confiance avec un adulte bienveillant et sécurisant et l'accrochage scolaire de ces enfants ? Dans la partie qui suit, nous essaierons donc de comprendre en quoi, dans un contexte d'accueil familial, les liens affectifs tissés entre l'enfant confié et un adulte bienveillant, devenu tuteur de résilience, peuvent influencer l'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil.

Chapitre 3 : De la rencontre avec un tuteur de résilience au processus d'accrochage scolaire chez les enfants confiés à une famille d'accueil

La persévérance scolaire, comme nous l'avons vu plus en amont de ce travail³⁵, est un processus qui se traduit par l'inscription d'un individu de manière continue dans un cheminement scolaire en visant comme finalité, l'obtention d'un diplôme. Par conséquent, et afin d'imager nos propos qui vont suivre, nous imaginons la métaphore selon laquelle, le processus de persévérance scolaire serait représenté par le fonctionnement du corps humain. Ainsi, pour fonctionner correctement, le corps humain a besoin que certains organes fonctionnent indépendamment les uns des autres mais, au final, c'est bien la somme des parties qui donne le résultat, autrement dit, c'est bien la symbiose des différents organes fonctionnant vers le même objectif vital qui permet le bon fonctionnement du corps humain.

Partant du postulat que des liens affectifs tissés avec une figure stable et bienveillante de son environnement proche, peuvent générer chez l'enfant confié un sentiment de sécurité suffisamment important pour lui donner la force et l'envie d'explorer son environnement et de développer ses capacités, nous imaginons que ces liens correspondent au cordon ombilical du fœtus, sans lequel aucune vie ne serait possible, c'est-à-dire, sans lequel, aucune persévérance scolaire ne serait envisagée. En effet, les résultats de notre recherche montrent que des liens affectifs forts tissés entre l'enfant confié et une figure bienveillante et sécurisante rencontrée dans le cadre du placement, déterminent un certain nombre de comportements chez l'enfant qui favorisent le processus de résilience. Ce processus de résilience semble à son tour agir sur le processus de persévérance scolaire. Nos conclusions rejoignent alors celles de nombreux chercheurs (Ahrens & al., 2008 ; Berger, 2003 ; Fanello & Rousseau D., 2013) pour qui le fait de créer et maintenir une relation sécurisée avec un adulte de confiance a une influence positive sur le développement des enfants placés, notamment en ce qui concerne leurs résultats scolaires. Dans le chapitre qui suit, nous nous intéresserons alors aux mécanismes qui permettent à un enfant, ayant tissé une relation de confiance avec un tuteur de résilience rencontré dans le cadre de l'accueil familial, de s'accrocher à l'école au moins jusqu'au niveau baccalauréat.

³⁵ Cf *La persévérance scolaire : Un facteur déterminant de la réussite*, p.75.

1. L'influence du tuteur de résilience sur le mode d'éducation

Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, tous les jeunes de notre étude ont rencontré, dans le cadre de l'accueil familial, une personne significative à leurs yeux, avec qui ils ont tissé un lien affectif fort, stable et durable. Ce professionnel de l'accueil familial (assistante familiale ou éducateur) est devenu pour l'enfant, un tuteur de résilience qui lui a permis de reprendre le cours de sa vie malgré le « traumatisme » de la séparation avec ses parents (Fourès, 2009). Cependant, si l'adulte référent, figure bienveillante et sécurisante rencontrée dans le cadre de l'accueil familial, semble influencer positivement le parcours de vie des personnes rencontrées, son impact diffère en fonction de l'âge auquel l'enfant a rencontré ce professionnel. Ainsi, pour les enfants confiés avant l'âge de dix ans, il semble que cette personne ait joué le rôle de figure de socialisation principale tandis que pour ceux confiés après l'âge de dix ans, il représente une figure de socialisation secondaire, venant ainsi ajouter ses propres normes et valeurs à celles inculquées par les parents durant la phase de socialisation primaire.

1.1. L'influence du tuteur de résilience sur le processus de socialisation

Pour la majorité des personnes rencontrées (28/30), le lieu d'accueil a représenté un cocon au sein duquel l'enfant confié a pu évoluer, sous le regard bienveillant de la famille d'accueil et notamment de l'assistante familiale qui est devenue, à ses yeux, une importante figure affective. Pour ces jeunes, la famille d'accueil représente donc un repère éducatif important, voir l'unique repère dont l'enfant a bénéficié, notamment pour ceux qui ont été confiés très jeune et dont les parents ont été éloignés, pour de multiples raisons, de l'éducation de leurs enfants. La famille d'accueil est ainsi devenue pour certains enfants, le premier agent de socialisation et a été, pour la majorité des jeunes rencontrés (vingt-huit sur trente), un agent de socialisation majeur. En l'absence de liens tissés avec les familles d'accueil, nous constatons que l'éducateur a quant à lui été une figure affective importante pour deux jeunes confiés à l'adolescence (J26 et J28) et a donc participé à la socialisation secondaire de ces jeunes.

Selon Guy Rocher (1968), la socialisation se définit comme « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre »

(Rocher G., 1968, p.132). La socialisation s'entend donc comme le processus qui permet à chaque individu de devenir un être social empreint des normes, valeurs et croyances de son groupe d'appartenance. Le groupe d'appartenance se définit en premier lieu par la famille qui est le premier agent de socialisation du jeune enfant. Le nourrisson apprend donc à réagir en fonction de son environnement, par l'intermédiaire des personnes avec lesquelles il interagit (Pomerleau & Malcuit, 1983) et donc en premier lieu, avec ses parents. Les parents, à travers leur façon de vivre et leurs interactions avec le nourrisson inculquent, dès le plus jeune âge, les normes et valeurs familiales et au-delà, les normes et valeurs de l'environnement social dans lequel la famille s'inscrit. La transmission de cet héritage permet au jeune enfant de se construire une identité sociale à laquelle s'ajouteront des normes et valeurs véhiculées par d'autres agents de socialisation proches de l'enfant comme par exemple l'assistante maternelle, les enseignants, le groupe de pairs. L'objectif des agents de socialisation, qu'ils soient primaires ou secondaires est de faire internaliser les valeurs du ou des groupes d'appartenance à l'enfant (Grusec, 1999). La socialisation n'est pas un état mais un processus qui évolue tout au long de la vie de l'individu. Ainsi, à la socialisation primaire de l'enfant, succède le processus de socialisation secondaire de l'adolescent, du jeune adulte, puis de l'adulte d'âge mûr. Dans ce dernier cas, le milieu professionnel auquel l'adulte appartient, les partis politiques, les communautés religieuses sont également des instances de socialisation de l'individu qui peuvent renforcer les premiers apprentissages ou au contraire, les modifier.

La majeure partie des chercheurs qui ont travaillé sur la socialisation, s'accordent à dire que les parents sont les premiers agents de socialisation du jeune enfant (Allès-Jardel, 2001 ; Feyfant, 2011 ; Maccoby, 1992 ; Sorkhabi, 2005 ; Taylor, Clayton, et Rowley, 2004). La socialisation de l'enfant fait partie du rôle des parents dans la mesure où ces derniers sont en capacité d'éduquer leurs enfants ce qui n'a pas été le cas pour la majorité des sujets de notre recherche. Néanmoins, nous avons vu que le placement ne signifie pas nécessairement, rupture des liens familiaux et que par conséquent, si certains parents n'ont pu pleinement jouer le rôle d'agent de socialisation primaire, la famille d'origine a cependant pu participer au processus de socialisation des enfants confiés. Ainsi, parmi les personnes que nous avons rencontrées, les deux tiers, soit vingt-et-une personnes ont tissé des liens affectifs avec au moins un membre de leur famille d'origine (mère, père, grand-mère, grand-père, oncle ou tante). Il s'agit essentiellement d'enfants confiés après l'âge de trois ans puisque seulement deux jeunes sur les neuf rencontrés, ayant été confiés avant l'âge de trois ans, disent avoir créé une relation affective avec leur père (J5) et leur père et mère (J7). Parmi les enfants

confiés à trois ans, quatre ont tissé un lien avec au moins un membre de leur famille d'origine (J3, J6, J25, J27). Ils sont six jeunes à avoir créé des liens avec au moins un membre de leur famille d'origine pour ceux ayant été confiés entre quatre et dix ans (J1, J2, J9, J11, J13, J23) et ils sont neuf à s'être attaché à au moins un membre de leur famille d'origine pour ceux ayant été confiés entre onze et dix-sept ans (J4, J17, J19, J20, J21, J24, J26, J28, J29). Parmi les dix enfants confiés entre trois et dix ans et ayant tissé un lien d'attachement avec un membre de leur famille d'origine, deux ont dû faire face à une rupture de ce lien au cours du placement en famille d'accueil (J9 et J13). Pour les autres enfants, les relations ont été maintenues de manière plus ou moins régulière durant les week-ends et/ou les vacances scolaires. De même, parmi les neuf jeunes ayant été confiés entre onze et dix-sept ans à une famille d'accueil et ayant tissé un lien avec au moins un membre de sa famille d'origine, il apparaît que ce lien a été rompu à un moment du placement pour quatre d'entre eux (J4, J26, J28, J29).

Il apparaît ainsi que l'âge du placement a eu un rôle important dans les liens d'attachement que l'enfant a pu tisser avec au moins un membre de sa famille d'origine. En effet, d'après notre analyse, plus le placement en famille d'accueil est intervenu tôt dans la vie de l'enfant, soit avant l'âge de trois ans, plus l'enfant confié se sent affilié à sa famille d'accueil et non à sa famille d'origine. Les liens affectifs tissés avec la première semblent dès lors plus importants que ceux tissés avec leur famille d'origine ce qui rejoint les conclusions de nombreux auteurs (Gauthier, Fortin G. et Jéliu, 2004 ; Ribes, 1986) comme Wendland et Gague-Finot (2008) :

« Partant du principe que les trois premières années de l'enfant sont constitutives de ces relations d'objet privilégiées tout comme du sentiment d'affiliation, un enfant placé en famille d'accueil précocement, avant l'âge de trois ans, aurait tendance à s'affilier à sa famille d'accueil plutôt qu'à sa famille biologique. A l'inverse, un enfant placé après la petite enfance aurait plutôt tendance à s'affilier à sa famille d'origine » (Wendland & Gague-Finot, 2008, p.328).

De même, la socialisation primaire s'effectuant au contact régulier d'une personne ou d'un groupe de personnes auprès de qui l'enfant évolue, il apparaît alors que pour près de la moitié des jeunes rencontrés, cette socialisation n'a pu se faire dans le milieu familial d'origine mais qu'elle s'est opérée au contact de la famille d'accueil. En effet, parmi les personnes rencontrées, vingt-et-une ont été confiées à leur famille d'accueil référente avant l'âge de dix

ans (deux tiers de l'échantillon), dont quinze avant l'âge de quatre ans (la moitié de l'échantillon) et six avant l'âge de six mois. Il apparaît que pour les deux tiers de notre échantillon, l'assistante familiale et/ou son conjoint a été un adulte référent pour l'enfant confié auprès de qui il a pu développer des liens affectifs déterminants pour son développement. La famille d'accueil a donc assuré des fonctions de parentalité pour l'enfant accueilli, dans le sens où la parentalité se définit comme « un processus psychique évolutif par lequel un homme ou une femme investit un ensemble de fonctions parentales pour répondre aux besoins physiques, affectifs et sociaux de l'enfant » (Mazza Mainpin & al., 2016). Dekeuwer-Défossez (2001) distingue la parentalité de la parenté : « La famille ménagère, celle qui vit sous un même toit, a des fonctions de parentalité à l'égard des enfants qui y sont élevés, c'est-à-dire qu'elle leur donne les moyens, matériels, éducatifs et affectifs, de devenir des adultes. Cette fonction est accomplie quel que soit le statut juridique de ces enfants. Il ne faut pas confondre avec la parenté, qui inscrit un enfant dans une lignée généalogique. La parentalité peut changer, être dévolue successivement ou même simultanément à plusieurs personnes. » (p.18). En cela, le cadre de la parentalité dépasse celui de la parenté, puisque « la notion de parentalité permet avant tout de rendre compte de ceux qui jouent un rôle parental, plus ou moins permanent ou ponctuel, et dont la légitimité n'est pas fondée sur un statut ou une place juridique » (Martin C., 2004, p. 42). La famille d'accueil qui assure une suppléance familiale auprès de l'enfant confié assume donc des missions d'éducation et de socialisation (Durning, 1985) dans le cadre de la parentalité d'accueil (Neyrand, 2005). En effet, par sa proximité dès le plus jeune âge, le temps partagé, les gestes du quotidien et sa relation privilégiée avec l'enfant, nous émettons l'hypothèse que cet adulte, devenu tuteur de résilience pour l'enfant confié, a été un agent de socialisation majeur pour cet enfant.

De ce fait, au contact de cet adulte, personnifié par l'assistante familiale et/ou son conjoint, l'enfant confié est non seulement entré dans un processus d'apprentissage des comportements, des habitudes, des normes, des valeurs propres à la famille d'accueil mais nous constatons qu'il les a surtout intégrés à sa propre personnalité au point de les faire siens. Ainsi, la plupart des jeunes rencontrés a assimilé la façon d'agir, de penser, de sentir de la famille d'accueil au point que ces nouvelles normes et valeurs complètent voire se substituent aux normes et valeurs véhiculées par la famille d'origine.

Les vingt-et-un enfants confiés avant l'âge de dix ans, ont vu leur processus de socialisation primaire modifié par leur accueil dans une famille différente de la leur, avec ses propres normes et valeurs, ce qui a eu pour conséquences, une acculturation des enfants confiés à leur nouveau milieu de vie, qui passe par une identification et une intégration des normes et valeurs véhiculées par la famille d'accueil. Pour reprendre une notion largement définie par Bourdieu, nous pouvons dire que les enfants confiés ont développé un habitus, c'est-à-dire un ensemble de goûts et d'aptitudes acquis par un individu au cours de son processus de socialisation, calqué sur les normes et valeurs de la famille d'accueil. De cet habitus découle des comportements individuels apparemment innés mais qui sont en fait influencés par les expériences sociales vécues par chaque individu durant sa prime enfance. Ainsi, l'habitus résulte d'une « incorporation de structures sociales » (Bourdieu, 1987, p.24) ce qui explique que le langage, la façon de se mouvoir, les goûts musicaux et vestimentaires, les loisirs mais aussi les critères de choix des amis soient relativement homogènes quand des enfants sont élevés dans des conditions similaires d'éducation. Dans le présent travail, nous avons relevé des similitudes dans le mode de vie des familles d'accueil concernant l'âge des parents d'accueil, la composition familiale, le lieu de vie en milieu rural et la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance ce qui laisse supposer un mode d'éducation empreint de similitudes chez les enfants accueillis. Quelques assistantes familiales semblent d'ailleurs conscientes du modèle qu'elles peuvent représenter pour l'enfant confié qui s'approprie les règles de socialisation dispensées par la famille d'accueil et les intègre à ses propres traits de personnalité.

Mme E : « Y a des situations où on peut les apaiser un peu, leur donner une autre ouverture d'esprit, leur donner une autre vision de leur avenir quand il se profile relativement noir ! Pour Julien, c'est le cas hein, si à un moment il est revenu c'est que c'était tellement noir, qu'il ne voyait pas d'autres..., d'autres solutions ! Justine, elle, elle a une vision plus pétillante de son avenir donc c'est moins compliqué pour elle ! Parce que je crois qu'elle s'est rendue compte très vite que sa mère, euh, n'est pas... Elle a plutôt elle, était le relais de sa mère que ce que sa mère sera un relais pour elle quoi ! Donc je crois qu'elle s'est beaucoup identifiée à moi par rapport à... Alors bon, je me maquille, voilà ! Sa mère est très négligée... Elle a fait vite la comparaison, vous voyez ! Donc à la limite si je peux servir qu'à ça, c'est déjà bien je trouve ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

En ce qui concerne les neuf personnes confiées après l'âge de dix ans, nous constatons que le rapport à la famille d'accueil est différent même si celle-ci semble avoir joué un rôle important dans la socialisation des jeunes. En effet, si avoir été confié durant l'adolescence à une famille différente de celle dans laquelle le jeune a vécu son enfance a bien eu un impact positif à long terme, sur le parcours de vie des personnes rencontrées, le processus de

socialisation primaire, commencé dès la naissance de l'enfant ne s'est pas effacé, au profit du processus de socialisation secondaire, mais l'a complété.

Parmi les neuf personnes ayant été confiées entre onze et seize ans, et malgré la difficulté à s'adapter à leur nouveau contexte de vie, sept jeunes ont tissé un lien affectif fort avec leur famille d'accueil et précisent que leur placement a modifié leur vie, notamment en ce qui concerne le parcours scolaire.

J21 : « En quatrième, c'est là que j'ai été placé en famille d'accueil et c'est là que tout a commencé à changer ! Donc... Chez mon père voilà, j'étais pas apte à travailler en fait donc... alors que quand je suis arrivé en famille d'accueil, bon j'ai jamais pu m'y faire à la famille d'accueil mais y avait quand même plus de règles, c'était plus, plus encadré, si j'avais un problème, je pouvais demander à ma famille d'accueil ou à mon éduc ou des choses comme ça donc ça, ça m'a vraiment recadré ! ». (Maxime, 18 ans, confié à trois familles d'accueil différentes en cinq ans).

Ainsi, pour ces sept jeunes, le placement est venu bouleverser leur mode de vie et les liens tissés avec leur famille d'accueil ont permis une acceptation du placement et une intégration des normes et valeurs sociales véhiculées par la famille d'accueil. Nous constatons alors que le processus de socialisation secondaire a été facilité quand les normes et les valeurs véhiculées par la famille d'accueil en ce qui concerne les attentes scolaires se sont inscrites dans le prolongement de celles transmises par la famille d'origine dans le cadre de la socialisation primaire. Cynthia (J17) confiée à l'âge de treize ans à une famille d'accueil qu'elle considère désormais comme ses « deuxièmes parents » nous a expliqué que la scolarité était aussi importante pour sa mère que pour sa famille d'accueil.

*J17 : « Elle [sa mère] m'a toujours bien suivie ! Et même quand j'étais pas chez elle, quand j'étais à [nom du service d'accueil familial], elle recevait mes bulletins et après oui, elle m'a toujours bien soutenue !
[...]
[La famille d'accueil] C'était important mais ils m'ont toujours dit de faire vraiment ce que je voulais quoi ! ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).*

Si le fait d'avoir des normes et valeurs proches peut faciliter le placement et donc, le processus de socialisation secondaire des jeunes accueillis, cela peut par ailleurs expliquer le mal-être ressenti par certains adolescents quant à leur placement en famille d'accueil, notamment pour ceux où les normes et valeurs véhiculées ont pu différer complètement de celles transmises par leur famille d'origine. Ainsi, Christophe nous a confié avoir été accueilli dans une première famille d'accueil où l'aspect financier du métier semblait primer sur la prise en charge du jeune ce qui a expliqué sa non-intégration dans cette famille.

J26 : « Moi j'ai vu le contraste entre la famille d'accueil qui accorde une place capitale au bien-être du jeune et la famille d'accueil qui était limitée à regarder le bout de camembert que je coupais et qui raisonnerait presque comme un commerçant qui calcule son coefficient sur ce que consomme le jeune et ce qu'il encaisse quoi !

C : Hum, hum.

J26 : Et là, avec du recul c'était vraiment ça quoi ! C'était limité s'ils me chronométreraient pas la douche quoi ! Donc là on est rentrés dans un aspect financier ce qui fait que ces gens-là, même s'ils sont à saturation, ils s'arrêtent pas quoi ! Alors que si y avait pas cette dépendance financière, ils arrêteraient parce qu'ils sont à saturation ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

De même, si Clara ne contextualise aucun de ses placements en famille d'accueil, elle nous a expliqué son ressenti face aux placements successifs qu'elle a connus.

J28 : « Je suis en famille d'accueil, je suis pas forcément bien dans les familles d'accueil ; pas parce que ça vient d'eux, ça vient de moi ! C'est pas mon environnement, j'ai été élevée dans une certaine culture et on est très famille et tout... Mais, ma famille ! Je..., enfin, je suis très sociable, je suis très ouverte et tout mais c'était pas ma famille et j'avais pas cette envie ! Ben en gros, ma vie, elle stagnait ! Pas envie de mourir mais pas envie de vivre non plus ! J'étais là, tu survivais dans un truc, tu sais pas comment ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Le témoignage de Clara est d'autant plus révélateur d'un choc social et culturelle que la demande de prise en charge auprès du juge des enfants vient d'elle, ce qui ne signifie pas qu'elle refuse le placement mais bien, que l'intégration dans une famille différente de la sienne, lui est insupportable. Clara, dont la prise en charge a commencé à douze ans, est la seule personne de notre échantillon à n'avoir tissé aucun lien affectif durable avec une famille d'accueil ce qui diffère quelque peu de Christophe qui nous a confié « bien aimé » son assistante familiale même s'il n'a pas tissé de lien durable avec elle. Pour autant, Clara et Christophe ont tissé des liens très forts avec leur éducateur respectif qui a représenté un repère dans leur parcours institutionnel, voire un modèle de socialisation secondaire dans la mesure où une fois, la relation affective instaurée entre les jeunes et leur éducateur, les premiers se sont mis à prendre en compte le point de vue de ces adultes référents pour l'orientation de leur choix de vie. Ainsi, Clara nous a expliqué comment son éducateur et elle, se sont apprivoisés mutuellement avant de pouvoir tisser une relation de confiance qui découle, au final, sur une prise en compte des conseils de l'éducateur par la jeune fille.

J28 : « On en a déjà parlé et tout parce que justement, à un moment donné, j'ai rien fait comme il voulait ! Et que lui, il s'est investi à faire ce que je voulais ! Mais c'est con hein ! Parce que je suis une gamine ! Tu me donnes ce que je veux mais moi je te donne pas ce que tu veux ! Sauf qu'à un moment donné ben si ! Maintenant Cédric il a ce qu'il veut ! Quelqu'un qui continue, qui est bien... ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Par ailleurs, certains jeunes confiés à l'adolescence ont non seulement tissé une relation affective avec les membres de la famille d'accueil mais aussi avec leur éducateur prenant alors en considération les avis de tous ces adultes référents qui ont, chacun à leur niveau, joué un rôle de socialisation pour les jeunes. Ainsi, malgré des difficultés de vie évidentes liées à leur situation familiale, il ressort de notre recherche que tous les jeunes rencontrés ont tissé un lien affectif important avec un professionnel de l'accueil familial qui a représenté un agent de socialisation majeur dans la vie de ces enfants. Ces tuteurs de résilience ont transmis aux enfants confiés certaines de leurs propres normes et valeurs qui ont influencé la mobilisation scolaire des jeunes.

1.2. L'influence du tuteur de résilience sur la transmission des normes et valeurs

D'après notre analyse, dans vingt-huit cas sur trente, l'enfant confié a tissé un lien affectif très fort avec un membre de sa famille d'accueil. Dans cette partie, nous nous centrerons donc essentiellement sur les normes et valeurs communes transmises par les familles d'accueil aux enfants confiés que nous avons rencontrés. Nous constatons par ailleurs que Christophe (J26) et Clara (J28), seuls jeunes à n'avoir tissé aucun lien affectif significatif avec une famille d'accueil, ont bénéficié de normes et valeurs éducatives proches véhiculées par leur père respectif qui a été leur figure de socialisation primaire principale. Ainsi, dans chacune des sous-parties ci-après, nous mettons en lumière certains extraits d'entretiens réalisés avec Christophe (J26) et Clara (J28) afin de cibler les points communs entre les normes et valeurs transmises aux jeunes confiés que ce soit par leur famille d'accueil dans vingt-huit cas sur trente ou par leurs pères respectifs pour Christophe et Clara, normes et valeurs ravivées ensuite par leur éducateur pour ces deux jeunes.

1.2.1. La famille : le terreau de l'éducation

L'éducation, qui se définit selon Durkheim (1969) comme « la constitution d'un état intérieur et profond qui oriente l'individu dans un sens défini pour toute la vie » (p.37) est au cœur des préoccupations des familles d'accueil. Cela se traduit concrètement en premier lieu, par le fait d'élever ses enfants soi-même en étant mère au foyer, assistante maternelle ou assistante familiale. Les familles d'accueil rencontrées sont conscientes du rôle prédominant des parents dans l'éducation des enfants et revendiquent cette responsabilité parentale que ce soit pour leurs propres enfants mais aussi, pour ceux qu'elles accueillent.

Mme C : « C'est aux parents de faire le rôle éducatif ! [...]

Mr C : Quelque part, on a des enfants... ces enfants, quel est notre devoir à nous parents ?

Mme C : Ils ont pas demandé de venir au monde ! C'est nous qui les ont voulu !

Mr C : Nous les enfants quand ils sont ici, notre devoir, c'est de leur donner l'instruction pour qu'ils aient une vie plus paisible que celle que nous, nous avons eue ! ». (Famille d'accueil n°3, ont accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Les assistantes familiales rencontrées ont souhaité être disponible pour leur famille en arrêtant leur activité professionnelle pour se concentrer à leur fonction de « mère au foyer ». Par cette motivation, s'exprime « le désir de maintenir bien soudée l'unité familiale autour d'une mère « disponible », qui reste au foyer et que chacun retrouve après le travail » ce qui, selon Myriam David (1989, p.281) en fait une « valeur fondamentale » du métier d'assistante familiale.

Les enfants, et au-delà d'eux, la famille en général, ont une place prépondérante dans la vie des assistantes familiales que nous avons rencontrées. Les liens familiaux, y compris ceux tissés avec les enfants confiés une fois devenus adultes, sont pour elles très importants comme nous avons pu le constater lors des témoignages recueillis.

Mme F : « Le samedi, c'est le repas de famille et elle était là tous les samedis ! ». (Famille d'accueil n°6, ont accueilli Julie durant seize ans).

Si le manque de cohésion familiale est souligné comme étant un important facteur de risque de décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Fortin L. & al., 2005a), à l'inverse, la force des liens familiaux qui unit les membres de ces familles semblent jouer un rôle important dans la stabilité affective ressentie par l'enfant confié. Ces derniers vivent au sein de familles d'accueil élargies puisque grands-parents, parents et enfants vivent, le plus souvent, à proximité les uns des autres et les réunions familiales sont fréquentes et ritualisées.

Mme B : « Oui, j'ai un garçon [Prénom de son fils] qui a 42 ans, qui habite à côté, c'est l'anniversaire de ma petite fille ! Et une fille donc [Prénom de sa fille] qui a 40 ans et qui est assistante maternelle aussi ! [...] Ma fille, mon fils ils sont souvent là ! ». (Famille d'accueil n°2, a accueilli deux jeunes filles ayant obtenu le baccalauréat).

Mme F : « Les Noël se passent chez ma mère et elle vient tous les Noëls ! [...] Elle dort chez ma sœur parce qu'elle a quatre filles dont deux qui sont à peu près de son âge, et elles s'entendent bien ! D'ailleurs bon elles sont à Toulouse là mes deux nièces, les deux dernières. Non pas les deux dernières ! La seconde et la troisième. Elles sont à Toulouse et des fois, bon quand elle va à Toulouse, elle les voit, elles correspondent, elles sont proches ! ». (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

Les parents notamment, tout comme les frères et sœurs, des assistantes familiales et de leur conjoint sont très présents dans le discours des familles d'accueil où la cohésion familiale semble être la règle.

Mme G : « Si ma sœur, il lui arrive un pépin et que mes neveux sont dans la merde, je les prends ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

La famille au sens large joue un rôle de transmission des normes et valeurs de générations en générations qui expliquent parfois même, pour certaines assistantes familiales, le choix d'exercer en tant que famille d'accueil.

Mme E : « Ma mère, enfin mes parents, étaient famille d'accueil. D'ailleurs, à l'heure actuelle, y a toujours un jeune qui a 40 ans qui est à la maison ! Mais il est en CAT lui, c'est une histoire particulière. Mais, mes parents l'ont eu à trois mois et il est toujours là ! Il fait partie de la famille ! Bon maintenant, voilà, moi c'est mon frère ! Quand on me parle de lui, on dit : « mon frère », mes neveux et nièces, mes frères et sœurs, mon père, ma mère il les appelle « papa et maman » donc, mais c'était une autre époque ça aussi ! Et ma grand-mère était famille d'accueil aussi ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Mme D parlant des relations que son mari entretient avec sa propre famille d'accueil : « Et la famille là, d'ailleurs pour lui, le monsieur est mort maintenant et pour lui, il l'appelait « Papa ».

C : Le monsieur de la famille d'accueil ?

Mme D : Oui ! Il l'appelait « Papa ». Mais à la dame aussi !

C : Et il continue à aller les voir ?

Mme D : Oui, oui, oui ! Chaque année, on va à [nom de la ville où il était confié] parce que moi j'ai de la famille, j'ai mon petit frère et ma belle-sœur qui est veuve de mon grand-frère, on y va chaque année et on va les voir ! Ah oui, oui ! Il a téléphoné l'autre fois, et maintenant elle a 82 ans et elle l'a pas reconnu au téléphone ! Elle perd un peu la tête ! On a téléphoné à la belle sœur qui est à côté et elle nous a dit : « Faut pas faire cas, elle perd un peu la tête ! ». Elle a perdu son fils, c'était le seul qu'elle avait et depuis elle est traumatisé ! Elle a 82 ans aussi hein ! Ah oui, oui, chaque fois, on va la voir ! On l'appelle des fois pour la fête des mères. Il l'appelle souvent « Maman » quoi ! Ah oui, pour lui, le monsieur c'était son idole un peu ! Ah oui, ouais ! Je sais pas, lui il a été très bien et il m'a dit : « C'est grâce à eux si je suis ce que je suis ! Parce que ils m'ont appris le travail, ils m'ont appris à être honnête, ils m'ont appris toutes les choses importantes de la vie » il m'a dit ! Ah oui ! Il est très reconnaissant envers eux ! (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

La cohésion familiale est une valeur importante véhiculée par les familles d'accueil. Les personnes rencontrées, qui vivent ou ont vécu au quotidien dans ces familles, ont intériorisé cette valeur qui demeure vivace une fois devenus adultes. Ainsi, vingt-sept jeunes sur vingt-huit ayant déclaré avoir tissé un lien affectif fort avec la famille d'accueil, nous ont déclaré garder des liens avec la famille d'accueil à l'issue du placement.

J1 : « Depuis, même si les parents sont décédés, y a toujours des liens étroits avec, on se revoit une ou deux fois dans l'année, avec les enfants quoi ! ». (Michel, cinquante-trois ans, confié à une famille d'accueil de sept à vingt-et-un ans).

J2 : Après... qu'on nous dise... de pas trop, trop s'attacher, après je peux comprendre hein, des fois on peut s'attacher et puis... Voilà ! Mais aujourd'hui, aujourd'hui, je suis chez elle ! Donc euh, pourtant voilà j'ai trente ans ! ça fait des années que, que je suis plus placé... Donc voilà, j'ai toujours, gardé un lien... je passe les vacances de Noël avec elle, donc euh... donc voilà, donc elle nous considère toujours comme, comme nos enfants ! (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Par conséquent et comme nous avons pu le voir précédemment, les liens tissés avec les membres de la famille d'accueil sont très forts et vont au-delà du lien à l'assistante familiale. L'enfant confié est accueilli par la famille élargie et chaque membre participe, à sa façon, à la socialisation du jeune. Ainsi, Laetitia (J24) nous raconte avoir reçu son premier livre de la part de « Mamie Paulette », ancienne institutrice à la retraite, qui est en fait la belle-mère de son assistante familiale et qui de ce jour, restera une figure affective significative aux yeux de la jeune adolescente.

J24 : « C'était Mamie Paulette quoi ! Et puis elle m'a offert mon premier livre ! Voilà.

C : Et en quoi c'est important ça justement ?

J24 : Et ben elle m'a offert quelque chose, à moi ! C'était Mamie Paulette quoi ! Je sais pas comment expliquer parce que Mamie Paulette, c'est une grand-mère comme tant d'autres voilà en soi ! Mais elle a toujours été là ! Quand je suis arrivée, voilà, en cadeau de bienvenue elle m'a offert quelque chose et ça a été quelque chose que je me suis appropriée, que j'ai toujours, c'était La Petite Fadette, et en plus, à croire qu'elle me connaissait parce que c'est un livre que j'ai adoré et du coup c'est quelque chose... C'est Mamie Paulette quoi ! Je peux pas expliquer ! C'est Mamie Paulette ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

A travers le geste de cette grand-mère de substitution, cette jeune fille, qui reçoit pour la première fois à l'âge de douze ans, un cadeau personnel, qui plus est un livre, semble dès lors se laisser peu à peu envahir par la culture de cette nouvelle famille. En portant de l'intérêt à Laetitia dès le premier jour de son arrivée en famille d'accueil, la grand-mère semble avoir tissé les bases d'une relation de confiance avec cette enfant et être alors devenue pour elle, un tuteur de résilience. En effet, la jeune femme exprime son profond amour pour cette figure parentale devenue une confidente, auprès de qui Laetitia s'est sentie devenir une personne significative et auprès de qui elle trouvera le courage et l'envie de s'accrocher à l'école³⁶.

³⁶ Cf : *Un soutien déterminant dans l'accrochage scolaire*, p.282.

J24 : « J'aimais beaucoup Mamie Paulette ! Et puis Mamie Paulette, je pouvais tout lui raconter ! Voilà, c'était ma confidente à ce moment-là quoi ! Et puis Mamie Paulette, je pouvais lui dire : « voilà, là j'y arrive pas ! ». Pas une fois, je me suis dit : « je vais être jugée » ; au contraire, j'étais à l'aise avec Mamie Paulette ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

L'importance des grands-parents comme figures parentales a été souligné par Lelièvre et ses collègues en 2008. Outre les rapports d'affection avec les enfants, les grands-parents et notamment les grands-mères semblent jouer un rôle éducatif important notamment en ce qui concerne le suivi scolaire et l'éveil intellectuel (p.262) ce qui a été le cas pour Laetitia au contact de cette grand-mère d'accueil.

Les résultats de nos recherches montrent que les enfants confiés ont grandi en tissant des liens avec plusieurs membres de la famille d'accueil au sein de laquelle ils ont intériorisé le mode de fonctionnement et ont bénéficié de la cohésion familiale ce qui a contribué à leur processus de socialisation et de mobilisation scolaire.

Parmi les valeurs véhiculées au sein des familles d'accueil, et notamment parmi les assistantes familiales les plus âgées (Mme A, Mme F, Mme H, Mme I), nous voyons apparaître la religion catholique comme partie intégrante de l'éducation des enfants.

Mme A : « Je me rappelle l'année qu'il est arrivé, l'année suivante on a fait la communion de Nicolas, y avait tous les voisins invités, et, et quand il a vu le gâteau de..., tu sais, de la communion de Nicolas, c'était..., je me rappelle toute ma vie, (...), mais Abdel il était admiratif ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Mme F : « Elle voulait faire sa communion, quand elle était, parce que tous les enfants dans sa classe allaient au catéchisme et faisaient leur communion bien sûr ! Moi, je lui ai dit : « Moi, ça dépend pas de moi, il faut que tu demandes à tes parents ! ». [...] Donc elle en avait parlé à son père qui était devenu... Déjà, qu'il était violent, là il avait téléphoné, j'y étais pas, il m'avait laissé un message en me disant que : « Qu'est-ce que c'était ces histoires, que Dieu n'existait pas, qu'il n'était pas question que sa fille fasse sa communion.... ». Pfft, j'ai dit : « Moi, personnellement, ça m'est égal ! Si elle veut la faire, elle la fait, si elle veut pas la faire, c'est pas... ». Enfin, elle, elle aurait voulu oui ! Elle était baptisée de toute façon donc elle pouvait mais il a pas voulu ! ». (Famille d'accueil n°6, ont accueilli Julie durant seize ans).

Mme H parlant des enfants confiés : « On les a baptisés quand même ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Même si certains jeunes rencontrés ne semblent pas avoir pris au sérieux cette activité (« Le catéchisme... ça m'a fait rigoler ! » Stéphane, J16), ils ont néanmoins grandi au sein d'une famille où les valeurs religieuses paraissent importantes. Or, quelques études sociologiques ont montré des liens entre la pratique religieuse et la réussite scolaire. Ainsi, Lasserre (1972,

cité par Laurens, 1992) a observé que c'est parmi les ouvriers les plus pratiquants que les trajectoires de promotion sociale sont les plus rapides et les plus fortes. Il explique cela en soulignant que la religion leur offre une vision du monde dans laquelle la volonté et les valeurs individuelles peuvent surpasser les contraintes sociales. Les valeurs d'honnêteté et de labeur véhiculées par la religion catholique se retrouvent d'ailleurs dans le discours des familles d'accueil comme nous le verrons dans la partie qui suit³⁷. Cependant, si les valeurs véhiculées par la culture religieuse semblent bien favoriser la réussite scolaire, Laurens (1992) précise que : « l'idéologie et la pratique religieuse qui en découle est un élément de réussite parmi d'autres, au même titre que la stabilité du père, l'activité de la mère, l'ascendance non ouvrière, la famille restreinte... » (p.192). En effet, l'accrochage scolaire étant le résultat d'un processus multifactoriel, il est évident que la pratique religieuse ne peut à elle-seule, être considérée comme un facteur unique de protection. En revanche, les valeurs véhiculées par la religion comme la cohésion familiale ou la persévérance à l'effort, peuvent constituer des éléments favorisant l'accrochage scolaire.

Les enfants confiés ont donc été parfaitement intégrés au sein de familles d'accueil où l'intensité des liens familiaux entre les différents membres semble être la norme et où les valeurs familiales paraissent influencées par la tradition chrétienne. Cela rejoint l'étude menée par Dumaret (2010) qui soulignaient que les familles d'accueil sont un « élément socialisant présentant souvent une grande stabilité conjugale et familiale, elles sont reliées à une institution structurée. Avec une famille élargie où plusieurs générations se côtoient, leur vie est rythmée par des événements de vie (baptêmes, mariages...) » (Dumaret, 2010, p.9).

Ainsi, la plupart des personnes que nous avons rencontrées ont grandi dans des familles où l'éducation des enfants, au cœur des préoccupations familiales, s'appuie sur des principes éducatifs aux premiers rangs desquels nous retrouvons la transmission du goût de l'effort et de la valeur travail.

1.2.2. Une éducation basée sur le goût de l'effort et la valeur travail

L'éducation transmise par les familles d'accueil, aux enfants de la famille et aux enfants confiés, est fondée sur la transmission, aux générations futures, du goût de l'effort et du travail comme une valeur fondamentale de la vie. Ces familles sont convaincues que le goût

³⁷ Cf : *Une éducation basée sur le goût de l'effort et la valeur travail*, p.235.

de l'effort et du travail sont indispensables pour réussir sa vie professionnelle et sociale. Ces valeurs fortes, ancrées dans la vision des familles issues du milieu populaire, sont l'héritage de la pensée chrétienne selon laquelle le travail est : « un devoir social que chacun doit remplir du mieux qu'il le peut [...] en assimilant travail, liberté et effort » (Méda, 1995, p.20). Selon Méda (1995), à cette pensée chrétienne du travail, s'ajoute une pensée humaniste et une pensée marxiste. Loin d'être opposées, ces différentes pensées sont complémentaires et convergent toutes vers l'idée que le travail est une norme sociale qui constitue l'essence même de l'homme : « Il y a une essence, un caractère anthropologique du travail, fait de créativité, d'inventivité et de lutte avec des contraintes, qui lui donne sa double dimension de souffrance et de réalisation de soi » (p.21). Ainsi, si le travail est perçu par ces familles comme une valeur menant à l'intégration professionnelle et sociale des jeunes, il ne peut être atteint sans efforts et sacrifices ; discours que les familles d'accueil ont tenté de transmettre à leurs propres enfants mais aussi à ceux qu'elles ont accueillis.

Ainsi, Monsieur C. conjoint d'une assistante familiale, nous a relaté une conversation qu'il a eue avec son fils cadet et qui reflète le discours ambiant dans ces foyers.

*Mr C : « Il finit les études au mois de septembre, et moi tous les matins je me levais à... Alors, il rentre de Niort et il nous dit :
Moi maintenant, je prends trois mois de congés sabbatiques !
Euh ? Oui !
Et... (rires sarcastiques), moi je me levais tous les matins à 5h30 (rires). Alors, y avait quand même un truc qui me convenait pas tellement ! J'ai rien dit ! [...] Au bout de quinze jours, trois semaines, j'ai dit : « Attend ! Faut que t'arrêtes là ! C'est terminé ! Tes congés sabbatiques, tu mets une croix dessus et tu vas commencer par me chercher du boulot ! » (Mr C, Famille d'accueil n°3).*

Ces valeurs d'effort et de travail ont semblent-t-elles été véhiculées par des discours et des actes des adultes de la famille envers leurs propres enfants, mais aussi, envers ceux qui leur ont été confiés. Les familles d'accueil que nous avons rencontrées nous ont relaté les discours qu'elles pouvaient tenir à l'égard des enfants accueillis.

Mr F : « Je lui disais : Rappelle-toi, tu vois ta vie ? Ben c'est la même pour nous ! Moi j'avais pas de père à douze ans ! J'ai dû bosser ! Voilà ! Alors la vie, tu n'as rien sans rien ! Travaille et tu seras récompensée ! Ça c'est certain ! » (Mr F, Famille d'accueil n°6)

Mme G : « Ah moi je faisais comme si j'étais la maman, je m'en occupais pareil ! Fallait qu'il y ait des résultats, fallait... Voilà ! Toute peine mérite récompense ! Et puis voilà, il voulait y arriver donc y a pas le choix, ça s'invente pas ! Il faut étudier et puis avancer quoi ! Et puis des soucis on en a tous ! « On né tous avec des casseroles » je lui disais, donc : « Laisse tes casseroles, occupe-toi de toi ! Concentre-toi sur ce que tu fais ! Allez,

un BTS c'est sur deux ans, après c'est fini ! T'as quelque chose dans les mains, t'as un diplôme ! [...] Après, on lui disait, Mathieu, mon fils a 23 ans et demi, il a son Master 2, il l'a eu avec mention ! Il vient juste de l'avoir ! On lui a toujours dit ! Déjà en Master 1 : « On n'est pas dans le droit, on n'est rien, t'as vu quand même ! Et Sébastien, il a eu son BTS, après il a fait une licence, il a fait un Master, regarde, ils se sont donnés ! Ils sont pas sortis, ils se sont privés mais c'est ça ! Réussir dans la vie, c'est aussi faire des concessions ! C'est énorme ! ». Mais voilà, ils sont arrivés à leur rêve maintenant ! Et ils peuvent être fiers d'eux parce qu'il y en n'a pas beaucoup qui y arrivent ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Mme I : « Mon mari des fois, il lui disait vraiment ce qu'il pensait ! [...] Que lui il travaillait à l'âge de quatorze ans et que moi aussi ! Voilà, on est des travailleurs ! Et que voilà, la vie, c'est pas comme ça, ça vient pas tout cuit quoi ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Si l'importance du travail a été longuement illustrée par les discours des familles d'accueil, ces dernières ont aussi insisté sur l'importance de montrer l'exemple aux enfants, en tant que figure parentale.

Mr A : « Il faut que les parents se lèvent de bonne heure le matin aussi, pour montrer l'exemple !

Mme A : Voilà ! Pour montrer l'exemple, il faut se lever !

Mr A : (Rires)

Mme A : Et donc ils voyaient l'exemple qu'on travaillait, qu'on faisait le jardin, qu'on faisait tout donc bon... ». (Famille d'accueil n°1, ont accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Cette conception de l'importance du modèle parental que les familles d'accueil jugent importante rejoint celle de certains jeunes comme Lucie (J30), pour qui le discours mais surtout l'exemple montré par sa famille d'accueil a eu un rôle important quant à sa volonté de s'accrocher à l'école malgré les difficultés rencontrées.

J30 : « Chacun son caractère, chacun comment il est, puis chacun son éducation aussi ! Je pense que ça, ça y joue aussi ! Je pense que ça y joue aussi ! Je pense que j'aurais été dans une maison, une famille d'accueil où c'est que... Parce que moi, dans la famille d'accueil où j'ai été, ils sont très, très bosseurs ! Vraiment ! Et je pense que j'aurais été dans une famille d'accueil où c'est qu'ils bossaient moins, je pense que je serais pas comme ça ! Parce qu'à mon âge, je me dis : « T'as pas du tout le comportement d'une gamine de 22 ans ! ». C'est : « tu veux travailler, tu veux être bien dans ta vie ! Nous, on pense à faire la fête, on s'en fout si on a un découvert à la fin du mois ! ». Non moi j'ai pas du tout... Je pense que la famille d'accueil, sur ce coup-là, ça y joue, ça y joue pas mal ! Ça y joue pas mal ! (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Les propos d'autres jeunes rencontrés rejoignent ceux de Lucie et démontrent que les discours et les actes des adultes ont bien été entendus par les enfants accueillis.

J5 : « Ils m'ont toujours dit : « Travaille c'est important ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

J12 : « C'est comme ça que ça fonctionnait à la maison. De rester à la maison devant la télé ou à rien faire non c'était pas possible ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J23 parlant du conjoint de la première assistante familiale : « Il me disait : « Travaillez quoi ! Il faut quand même que tu t'en sortes ! Ne fous pas rien que ils veulent plus de toi ou quoi ! Faut quand même que tu t'en sortes ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Dans les deux témoignages qui suivent nous relatons les extraits d'entretiens recueillis auprès de Madame E, assistante familiale puis auprès de Laetitia (J24) qu'elle a accueillie durant plusieurs années. Les entretiens ont été réalisés à plusieurs mois d'intervalle en présence de la seule personne interviewée. Pourtant, nous constatons d'importantes similitudes entre les deux extraits qui montrent que la famille d'accueil a transmis des valeurs parfaitement assimilées par l'enfant confié.

Mme E : « La situation de Laetitia, elle est très particulière ! C'est-à-dire que cette gamine, elle a eu des cours par ma belle-mère mais elle était d'un niveau... C'était vraiment très... très, très bas hein ! Elle est vraiment partie d'un niveau, mais elle a fait des efforts, mais des efforts... Et je crois que c'est ça, je crois que s'il faut résumer, il faut leur donner le goût de l'effort ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

J24 : « Christine et Paul c'était ça ! De la rigueur et dire que si on se contentait de, moi je me contentais de pas grand-chose et qu'en fait il faut jamais se contenter de peu ! On peut toujours avoir mieux ! Si on se donne les moyens, on peut toujours ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Dès 1985, Zeroulou s'intéressant à la réussite scolaire a priori atypique d'enfants de migrants en France, a mis en évidence la récurrence du discours familial sur l'effort à fournir pour réussir à l'école : « la famille apparaît comme le lieu d'exemplarité et d'apprentissage de l'effort » (p.114). Ces résultats sont corroborés par Lahire (2008) selon qui « des dispositions morales, des rapports à l'avenir, à l'organisation, à l'effort, à l'autorité, etc., sont transmis des parents aux enfants, dans l'intimité de la vie domestique et déterminent l'attitude des enfants face aux règles de vie, à l'ascétisme et aux savoirs scolaires » (p.143). Si Lahire insiste sur l'importance de l'imitation des parents par les enfants, notamment en ce qui concerne les activités de lecture et d'écriture, Delbos et Jorion (1984) ont souligné l'importance de l'imitation dans la transmission du goût de l'effort et du travail qui s'opère dans les familles par des enfants qui prennent exemple sur leurs parents. Ce phénomène d'imitation a semble-t-il été présent dans notre recherche puisqu'il apparaît que les enfants confiés ont vu les membres de la famille d'accueil, fournir des efforts quotidiens dans le cadre de leur activité professionnelle et se sont inspirés d'eux pour persévérer à l'école.

Nous observons le même processus pour Christophe (J26) et Clara (J28), dont les figures de socialisation primaire sont personnifiées par leur père respectif et qui ont tous deux connu les mêmes attentes paternelles en termes d'efforts scolaires, attentes similaires à celles vécues par les autres jeunes du corpus.

J26 parlant de son père : « Il était chef des ventes nationales mais à une époque où lui il a démarré sans étude avec un brevet des collèges et il a démarré en magasinier, puis il est passé commercial, directeur commercial etc et il a fini chef des ventes ! [...] C'était le deal quoi ! C'est-à-dire que j'étais gâté quoi ! Il m'avait payé des vacances à New York ! Je voulais aller faire du rafting, il me payait des cours de rafting... J'étais habillé..., voilà, j'étais gâté pourri quoi ! Mais en échange de très bons bulletins ! Je ramenaient de très bons bulletins ! Pour moi, être bon à l'école, c'était avoir minimum 15-16 de moyenne ! C'est-à-dire que si j'avais eu 13 de moyenne, tout s'arrêtait ! Il me payait plus mes activités ou mes vacances... Voilà c'était le deal ! Il me disait que c'était la vie quoi : « Voilà, moi si je travaille pas, j'ai pas mes primes, si j'ai pas mes primes, j'ai pas mes loisirs, si toi t'as pas tes notes, t'as pas tes primes quoi ! ». Et je sais qu'il me disait voilà : « Tant que tu seras sous mon foyer, t'auras des bonnes notes, je te lâcherai pas ! ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

J28 : « Mon père c'est lui en fait qui m'a donné ces capacités ! [...] C'est lui qui m'a investi dans l'école, dans l'école, dans l'école. Il lui écrivait des mots l'école : « Oui, votre fille a encore fait les trois pages qu'il ne fallait pas faire ! Nanana » mais il s'en fichait ! Parce que c'est lui qui m'a amené à faire ça ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Outre son père, Clara a quant à elle entendu ce même discours de la part de l'éducateur qui l'a accompagnée durant de nombreuses années et qui est devenu pour elle, un tuteur de résilience.

J28 parlant de son éducateur : « Il m'a expliqué qu'il va peut-être falloir faire des efforts et tout ça ! [...] Cédric il était là à ce moment-là, c'est mon éducateur, donc ça a été un peu compliqué pour lui parce que Cédric et justement c'est ce qui est important dans la continuation de ma vie, c'est que Cédric il a toujours été d'accord avec mes projets mais parfois il m'a fait réaliser que mettons je pouvais pas ! Pas que je pouvais mais qu'il allait falloir encore du travail ou des choses comme ça ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Nous voyons que tous les jeunes ont, au cours de leur processus de socialisation, entendu des discours relatifs à l'importance de la persévérance quel que soit l'effort à fournir et ont imité leurs figures parentales qui prônaient l'effort et le travail comme le meilleur vecteur d'ascension sociale. Pour ces familles, le travail reste une valeur importante qu'elles tiennent à transmettre aux enfants qu'elles élèvent et ces derniers ont semble-t-il bien intégré le message.

Si l'importance du goût de l'effort apparaît clairement comme une valeur éducative transmise aux enfants, cette valeur est aussi présente en filigrane via l'encouragement des familles d'accueil à la pratique d'activités périscolaires ce qui permet aux jeunes, par la même occasion, d'acquérir l'envie de s'ouvrir au monde.

1.2.3. Les activités périscolaires : bien plus qu'un loisir

Toutes les personnes rencontrées au cours de notre recherche ont pratiqué d'une à six activités périscolaires différentes et toutes les personnes interviewées ont pratiqué au moins une activité sportive ne serait-ce que le temps de quelques séances. Au total, nous avons recensé vingt-cinq activités périscolaires qui concernent chacune d'un à onze jeunes. Parmi les activités sportives, onze jeunes filles sur dix-sept ont pratiqué la danse à un moment de leur vie et ils sont neuf garçons sur treize à avoir pratiqué le football. Ces deux activités étant les plus représentées chez les sujets de notre corpus. Viennent ensuite, le tennis (cinq personnes), le basket et le handball (quatre personnes), puis l'athlétisme, le judo et l'équitation (trois personnes), le rugby, la natation, l'escalade et le ski (deux personnes). Enfin, une personne a pratiqué le VTT et une autre la gymnastique. Notons également des sports plus atypiques tels l'escrime, la boxe, le tir à l'arc ou le patinage artistique qui ont été pratiqués par une seule personne à chaque fois. Parmi les activités culturelles, la musique arrive en première position et concerne six jeunes ; l'instrument de prédilection étant la guitare, puis le piano et le violon. Viennent ensuite, le théâtre (trois personnes), puis le dessin, la chorale et les échecs pour une personne à chaque fois. Une personne a déclaré avoir fait de la poterie et une autre est engagée dans du bénévolat. Enfin, notons que quatre personnes ont souligné la lecture comme loisir quotidien qualifiant cette activité de « passion » (J14, J23, J28, J29).

Parmi ces activités périscolaires, certaines ont juste été pratiquées pour « essayer » et d'autres sont devenues réellement importantes pour la majorité des jeunes. Ainsi, seulement deux jeunes déclarent ne pas avoir accroché avec les sports qu'ils ont pratiqués.

J25 : « J'ai essayé mais j'ai tout abandonné ! J'ai fait du foot, du judo et enfin, j'ai tout arrêté ! ». (Kévin, vingt-et-un ans, confié de trois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Tu as fait des activités sportives ?

J27 : Euh oui, de la danse !

Chercheur : Pendant longtemps ?

J27 : Non, un an ! J'aime pas trop le sport ! » (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Au contraire, ils sont largement majoritaires à avoir pratiqué une ou plusieurs activités périscolaires durant plusieurs années. L'influence de la famille d'accueil semble être importante que ce soit consciemment en ayant incité les jeunes à pratiquer une activité ou de façon plus subtile, en pratiquant eux-mêmes une activité et en servant ainsi de modèle aux jeunes confiés.

J24 : « Alors au départ, quand je suis arrivée, on m'a inscrit à la danse ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Mr A : « On les a mis à faire du sport aussi ! Le football...

Mme A : Et voilà ! Le ...

Mr A : C'est énorme le sport !

Mme A : Moi je pense, le sport ça les a vraiment... ça les a vraiment débloqués !

C : Oui ? Pour vous ça a joué un rôle ?

Mr A : Ah ouais, moi je pense !

Mme A : Ah oui, oui !

Mr A : Moi je suis foutu sans le sport !

Mme A : Même pour eux aussi... ». (Famille d'accueil n°1, ont accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

J17 : « Ils avaient plein d'amis. Du coup des fois, on allait faire du cheval avec des amis à eux, ouais on allait faire du ski, on faisait plein de trucs ouais ! » (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

En effet, s'il semble que les familles d'accueil aient incité consciemment les jeunes confiés à pratiquer une activité, il ressort de notre recherche que certains jeunes ont pris exemple sur un membre de la famille d'accueil pour persévérer dans la pratique d'une activité.

Chercheur parlant de la pratique de l'escrime : « T'avais des copains, des copines, qui faisaient ce sport-là ?

J10 : Non mais, mon... le deuxième fils à ma famille d'accueil il fait de l'escrime depuis très longtemps ! ». (Agnès, vingt-deux ans, confiée de deux à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Moi, c'est en voyant Paul [conjoint de l'assistante familiale] aller jouer au rugby régulièrement que je me suis mise à la course à pieds et que du coup, j'ai été loin dans la course à pieds quoi ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Or, comme le souligne une recherche de Muller (2003), « avoir un père qui fait du sport favorise la pratique pour les garçons comme pour les filles et réduit l'écart garçons-filles » (p.2). Si cela a pu être le cas pour certains jeunes de notre étude concernant la pratique d'activités sportives, nous constatons le même phénomène en ce qui concerne la pratique d'un instrument de musique. En effet, parmi les six jeunes qui déclarent avoir pratiqué un instrument de musique, deux jeunes précisent avoir suivi l'exemple du « père d'accueil » pour cette activité.

J12 : « J'ai fait sept ans de piano [...] »

C : Y avait quelqu'un de la famille qui en jouait ?

J12 : Mon père [de la famille d'accueil] ouais !

C : D'accord.

J12 : Un p'tit peu ouais ! Lui, il a pas pris de cours, il avait tout appris comme ça et du coup il nous avait inscrit et... voilà, c'est vrai que les trois premières années à la rigueur ça me plaisait, après j'avais plus ou moins envie d'arrêter, ils m'ont poussé un p'tit peu encore à continuer, et ouais, c'est vrai qu'ils m'ont poussé quand même un peu pour la musique ouais ! Ouais, ouais ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Précisons aussi que Christophe (J26) et Clara (J29) n'ayant développé aucun lien particulier avec leurs familles d'accueil, soulignent aussi avoir été incités par leur père à pratiquer une activité physique durant leur enfance.

J26 : « Moi je suis très, très sportif aujourd'hui et j'ai été très, très sportif gamin encore une fois ! Avec, pareil, imposé par mon père, j'ai fait du foot, j'ai fait du tennis, j'ai fait plein d'activités, euh... ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

J28 : « Ben mon père c'est lui en fait qui m'a donné ces capacités, c'est pour ça que je regrette beaucoup de ce qu'il a fait parce que quand j'étais en athlétisme, c'est toujours lui qui m'a dit : « va faire du sport ! », qui m'a incité à bouger nana ! La danse c'est pareil ! J'ai toujours dansé avec mon père ! J'ai toujours... ben justement, si j'étais aussi forte là-dedans, c'était pas pour rien ! C'est qu'à un moment donné, on m'a formaté à être comme ça ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

La pratique d'activités périscolaires apparaît être une norme éducative inculquée aux jeunes que nous avons rencontrés. Loin d'être de simples activités occupationnelles, il semble qu'elles aient joué un rôle important dans l'épanouissement des personnes rencontrées.

En effet, près de la moitié des personnes de notre corpus à s'être exprimées (douze personnes sur vingt-six) ont souligné que les activités pratiquées leur ont permis de « se défouler », « se dépenser », « se libérer » ou « décompresser ». Derrière ces verbes, l'idée reste la même, c'est-à-dire que les jeunes ont trouvé dans les activités périscolaires un sas qui leur permet d'extérioriser leur énergie, mais aussi pour certains, leur colère, leur tristesse, leur incompréhension, leur sentiment d'injustice face à leur situation familiale.

J2 : « Le sport, ça a été je pense, un facteur, ouais ça a boosté les choses en fait ! C'est euh..., ça permettait d'oublier que j'étais en famille d'accueil, que j'étais placé, que mon père était loin, enfin voilà ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J10 : « Quand on n'a rien à faire, on se sent un peu inutile, et euh... et j'ai tendance un peu à déprimer et tout, donc je préfère avoir un emploi du temps assez chargé comme ça, ça m'évite de penser ! ». (Agnès, vingt-deux ans, confiée de deux à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J30 : « La danse ça m'a défoulée ! Parce que j'étais quelqu'un vraiment, enfin, j'acceptais pas le fait que je vive pas avec mes parents, que mes copines c'était leurs parents qui venaient les chercher à l'école, moi en plus, ma famille d'accueil elle était assez âgée quand elle nous a eue donc on nous disait : « oui, c'est ta mamie, c'est ta mère ? » alors moi j'étais une révoltée enfin... Mais ouais, ça m'a permis de me défouler en fait, de me défouler ! C'est important je pense !

Chercheur : Et est-ce que vous aviez un bon niveau ?

J30 : De ?

Chercheur : En danse ?

J30 : Ah oui, en danse oui ! Franchement ouais ! Ben ça me défoulait ! J'y mettais toute l'énergie, toute la haine je pense que j'avais en moi, je la défoulais comme ça en fait ! Après je pense que ouais, ça aide, ça aide d'évacuer je pense ! Enfin, pour moi ça m'aide en tous cas ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Plusieurs personnes ont également souligné que les activités périscolaires leur ont permis de s'intégrer au sein d'un groupe de pairs et au-delà, au sein de la cité.

J1 : « Le club sportif, comme tout truc, était intégrateur hein ! Dans la mesure où je me souviens, j'avais seize ans ou quinze ans, seize ans, quinze ans, et je jouais avec des séniors en équipe première quoi ! Donc et régulièrement, on voit des gens du village puisque maintenant, par mon épouse, qui a une profession de vigneron donc où on accueille du public et donc, on rencontre des gens qui nous ont connus jeunes ou enfants ! ». (Michel, cinquante-trois ans, confié à une famille d'accueil de sept à vingt-et-un ans).

J2 : « On a été bien intégrés, boh y a beaucoup de choses, beaucoup de facteurs qui ont joué hein ; dont les sports collectifs par exemple ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, nombreuses sont les personnes, notamment parmi les plus jeunes de notre échantillon, à avoir souligné pratiquer une activité pour retrouver leurs amis.

J21 : « Le foot j'y allais pas trop pour faire du foot. J'y allais pour voir mes potes et tout ». (Maxime, dix-huit ans, confié de quinze à dix-sept ans).

J13 : « Là t'es avec tes amis, tu profites, et des amis aussi avec qui j'étais à l'école, ils étaient là donc que ça soit à l'école ou même au foot ils étaient là quand ça allait pas donc... ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Il ressort des témoignages recueillis que les activités pratiquées, au-delà des bienfaits physiques sur la santé, ont été génératrices de lien social pour la plupart des jeunes rencontrés. Les activités ont non seulement facilité la création du lien social à l'intérieur même de la famille d'accueil par la pratique de sports collectifs (football), de sports d'hiver (skis), ou

d'activités culturelles (apprentissage d'un instrument de musique) mais aussi à l'extérieur de la famille d'accueil auprès de pairs pratiquant la même activité. De façon consciente ou inconsciente, les familles ont donc transmis aux enfants l'envie de s'ouvrir au monde qui les entoure et leur ont donné une clé pour se prémunir du risque de décrochage scolaire. En effet, Davailon et Nauze-Fichet (2004) se sont intéressées aux trajectoires scolaires des enfants « pauvres » et ont souligné que « les élèves en situation de réussite se démarquent des autres groupes par des activités extra-scolaires plus fréquentes » (p.56) ce qui va dans le sens des résultats de notre recherche tendant à montrer que la pratique régulière d'activités extra-scolaires chez les enfants confiés à une famille d'accueil représente un facteur favorisant l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes. Par ailleurs, la pratique d'une activité sportive ou culturelle durant de nombreuses années nécessite des efforts et de la persévérance, qui sont deux valeurs fortes véhiculées par les familles d'accueil aux enfants qui leur ont été confiés et qui sont utiles à l'accrochage scolaire d'un enfant pouvant éprouver des difficultés scolaires comme cela est le cas pour le profil de jeunes de notre recherche. Selon certains chercheurs (Méard, 2000, cité dans Knobé, 2008), à travers la pratique d'une activité sportive, artistique ou culturelle régulière, le goût de l'effort est valorisé par le jeune qui l'intègre comme une valeur positive. D'autres chercheurs comme Bonnéry ont montré comment « la pédagogie de détour » basée sur la pratique d'activités artistiques ou culturelles qui ne reposent pas seulement sur l'acquisition de savoirs scolaires rend possible « la réussite et [...] la valorisation supposée restaurer l'estime de soi des élèves » (Bonnéry & Renard, 2013, p.143).

Si les familles d'accueil sont majoritairement devenues des tuteurs de résilience (28 jeunes sur 30) pour les jeunes rencontrés, il apparaît pour Christophe et Clara, que les normes et valeurs éducatives et notamment scolaires, véhiculées par leur famille d'origine, puis par l'éducateur avec qui ils ont tissé des liens affectifs, rejoignent celles véhiculées par les familles d'accueil. Autrement dit, tous les jeunes rencontrés dans le cadre de notre recherche et qui ont atteint un niveau baccalauréat ont bénéficié de normes et valeurs relativement similaires en ce qui concerne l'éducation des enfants que ce soit en termes de cohésion familiale, de transmission du goût de l'effort et du travail mais aussi des loisirs qui permettent non seulement de s'ouvrir sur le monde par des activités périscolaires mais aussi, d'intégrer des valeurs d'efforts et de persévérance. Enfin, parmi les normes et valeurs véhiculées aux jeunes confiées par les adultes référents, devenus pour la plupart, tuteurs de résilience, nous retrouvons la scolarité comme base éducative incontournable qui semble avoir été l'un des vecteurs les plus importants dans l'accrochage scolaire des enfants confiés.

1.2.4. La scolarité au cœur des préoccupations éducatives

Les familles d'accueil rencontrées croient en l'ascenseur social incarné par l'école et incitent tous les jeunes dont elles sont chargées de l'éducation, à s'investir dans ce domaine. L'école représente pour ces familles le principal levier à activer pour réussir sa vie. Le niveau baccalauréat est selon elles, le niveau minimum à atteindre pour espérer réussir professionnellement et socialement dans la vie. L'obtention du diplôme est espérée et attendue dans la mesure où les familles d'accueil envisagent le baccalauréat comme un passage obligé vers la poursuite des études supérieures. Notons que c'est également le cas pour Christophe et Clara dont les pères respectifs, figures de socialisation principales pour ces enfants, concevaient aussi le baccalauréat comme le diplôme obligatoire minimum à obtenir. Ainsi, pour la majorité des personnes ayant joué un rôle prépondérant dans le processus de socialisation des jeunes confiés, le baccalauréat n'est pas une fin en soi mais bien le sésame qui permet d'accéder aux études supérieures que beaucoup regrettent de ne pas avoir suivies.

1.2.4.1. Le niveau baccalauréat : Le minimum requis pour s'insérer dans la société

D'après les entretiens réalisés, le baccalauréat a été présenté comme le niveau minimum à atteindre par les enfants confiés. Ce diplôme représente encore pour beaucoup de familles issues du milieu populaire, un gage de réussite scolaire et son obtention, loin d'être une finalité scolaire est vécue comme un premier palier à atteindre avec l'objectif de poursuivre vers des études supérieures. Nos résultats rejoignent les recherches de Laurens (1992) qui s'est intéressé à la réussite scolaire des enfants issus d'un milieu populaire et qui a mis en évidence que dans les familles où les jeunes ont réussi leurs études, le baccalauréat correspondait au niveau scolaire minimum à atteindre (p.43). Nicolas (J12), parfaitement intégré au sein de sa famille d'accueil chez qui il a été confié à la sortie de la maternité témoigne des attentes scolaires dans cette famille.

J12 : « A la maison, voilà, on partait avec le Bac quoi ! Donc, il nous fallait n'importe quel Bac mais il nous en fallait un ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Nous avons rencontré Madame et Monsieur H, famille d'accueil de Nicolas qui nous ont confirmé les attentes scolaires de la famille et ont insisté sur le fait que le baccalauréat constituait un pallier avant la poursuite d'études supérieures.

Mme H : « C'est très important pour nous l'école ! [...] Qu'est-ce que vous voulez débiter des études si vous n'avez pas le Bac ! [...] Moi je trouve qu'il y a un minimum !

Chercheur : Et c'est quoi ce minimum ?

Mme H : Ah c'est le bac ! Le Bac ! [...] Sans Bac, on peut rien faire ! Même dans l'administration maintenant, même en bas de l'échelle il faut un Bac ! [...] Moi ils allaient à l'école jusqu'à ce qu'ils en aient marre ! Mais ils allaient à l'école !

Chercheur : D'accord. Donc le minimum c'était le Bac et après ?

Mme H : Et après ils faisaient ce qu'ils voulaient ! Ça pouvait durer dix ans, onze ans, quinze ans, mais ils allaient, voilà !

Mr H : Après le Bac, c'est un BTS ! Un BTS ou... avoir un métier en mains quoi voilà !

Après le Bac : « Passe ton BTS, après on verra ! » (rires).

Chercheur : C'est ce que vous leur disiez en fait ?

Mme H : Ah oui, oui !

Chercheur : A chaque fois l'échelon plus haut ?

Mr H : Oui, oui !

Mme H : « On vous demandera jamais d'arrêter d'aller à l'école ! Allez à l'école le plus loin possible ! ».

Mr H : Le plus loin possible ! ». (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Loin d'être un cas isolé, les attentes scolaires dans les autres familles d'accueil semblent avoir été les mêmes.

J16 : « Fallait que j'avance ! J'avais pas le choix ! Mes parents, c'est mes parents d'accueils quand même qui m'ont, malgré tous les mauvais côtés que je puisse leur reprocher, y a ce bon côté où ils ont rien lâché sur la scolarité, où ils auraient vraiment voulu qu'on s'en sorte, même s'ils étaient pas peut-être au niveau eux-mêmes pour nous aider, au niveau scolaire, mais là-dessus ils ont rien lâché ils voulaient qu'on aille jusqu'au bout donc voilà !

Chercheur : C'était important pour eux que vous, quand tu dis, aller jusqu'au bout, ils vous avaient fixé un objectif ?

J16 : Ben au moins le Bac, je pense ! Parce qu'ils parlaient souvent du Bac et je pense qu'ils auraient aimé qu'on l'ait ! ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Ils [les membres de la famille d'accueil] voulaient que tu fasses un Bac ?

J22 : Oui, oui c'est un Bac ! ». (Pauline, dix-neuf ans, confiée durant douze ans à la même famille d'accueil).

Les attentes scolaires des familles d'accueil ont été très prégnantes et certaines ont incité les jeunes confiés à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention du baccalauréat malgré une première orientation vers un BEP. C'est ce que nous relate Fouad (J2) dont l'orientation vers un BEP, conseillée par le service d'accueil familial, a été mal acceptée par son assistante familiale.

J2 : « Et c'est vrai que... elle disait : « Ben continuez, continuez ! ». Euh... et je pense que ça a été un p'tit peu mal perçu quand j'ai commencé à faire un BEP électronique donc c'était ... c'était mal perçu ouais ! Même si j'avais de très, très bons résultats... Donc en BEP, moi j'avais fait une seconde, une seconde avant, donc c'est sûr que j'avais, j'étais le meilleur de la classe en BEP donc... C'est sûr je faisais rien mais j'étais le

meilleur de la classe donc euh... voilà ! Mais bon c'est vrai que... la formation, le fait d'être passé par la formation professionnelle... ça a un p'tit peu tiqué oui ! Donc au niveau de Rosa, de la famille d'accueil ! [...] Elle était... elle me demandait de continuer vers le général hein ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Madame A., l'assistante familiale de Fouad (J2) a également accueilli le frère cadet de Fouad, Abdel (J3). Nous retranscrivons un extrait de l'entretien réalisé avec elle dans lequel elle nous exprime son positionnement face au service d'accueil familial qui souhaitait orienter les deux jeunes vers un BEP.

Mme A : « Si, je les poussais ! Il faut dire ce que c'est ! Je les poussais à étudier parce que je disais toujours : « Il faut que vous sachiez plus que nous ! ». Toujours je disais... (rires). [...] J'ai tenu tête à l'éducateur..., j'ai tenu tête à l'éducateur, j'ai tenu un peu tête à..., au directeur ! J'avais été voir le directeur et j'ai dit :

- « Mais s'ils ont envie d'étudier, laissez-les étudier !

- Oui mais vous vous rendez compte, ils sortent de..., ils sortent, ils auront rien ! Même pas un CAP, même pas un... Il suffit qu'ils redoublent, ils auront même pas le Bac ! Ils auront pas un CAP, ils auront pas un BEP, ils auront rien ! Il faut qu'ils fassent le BEP, il faut qu'ils fassent le BEP !

- Bon ben, faire le BEP [pour Fouad] ! ».

Mais Abdel il est pas question qu'il fasse le BEP ! Il a dit : « C'est bon ! Pas de BEP, je vais directement au BAC ! ».

Chercheur : Parce qu'il était question qu'il soit orienté vers un BEP ?

Mme A : Mais toujours !

Chercheur : Tous les deux ?

Mme A : Toujours ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Cette forte orientation des éducateurs vers un diplôme professionnel a été souligné par d'autres chercheurs avant nous et notamment par Denecheau (2013) qui s'appuie sur de nombreuses recherches tendant à montrer que les attentes scolaires des éducateurs à l'égard des jeunes confiés sont faibles, ce qui selon les jeunes interrogés « entravent leurs progrès scolaires » (Denecheau, 2013, p.261). Ces faibles attentes scolaires des éducateurs s'avèrent préjudiciables à la poursuite d'études secondaires chez les jeunes pris en charge par l'ASE alors que certains chercheurs comme Gilligan (2008) soulignent pourtant que les professionnels peuvent stimuler la poursuite d'études des jeunes en « cultivant [envers eux] des attentes positives ». Denecheau rappelle d'ailleurs que plusieurs recherches anglaises, parmi lesquelles celles de Jackson et Martin P.Y. (1998) ou de Lindsay et Foley (1999, cités par Denecheau, 2013), préconisent aux éducateurs de valoriser la scolarité et d'élever leurs attentes scolaires envers les jeunes qu'ils accompagnent. En effet, si les faibles attentes scolaires des éducateurs en France peuvent s'expliquer par une absence d'objectif concernant la scolarité (Denecheau, 2013), des attentes élevées seraient certainement bénéfiques dans la

mesure où plusieurs recherches pointent l'importance des attentes parentales dans la réussite scolaire des enfants, indépendamment des facteurs liés au milieu social (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Lahire, 1995 ; Laurens, 1992 ; Yamamoto & Holloway, 2010 ; Zeroulou, 1988).

Dans la présente recherche, nous constatons que comme la majorité des parents de la population générale, les familles d'accueil ont des attentes élevées pour les enfants accueillis. Convaincues de l'importance du baccalauréat, elles essaient au maximum de persuader les services sociaux et les établissements scolaires de laisser les jeunes qui le souhaitent poursuivre leurs études comme le ferait la majorité des parents pour leurs propres enfants.

Par ailleurs, outre ce discours immuable sur l'importance du baccalauréat tenu par les familles d'accueil aux jeunes confiés, nous constatons que les mêmes attentes existent de la part de certains parents qui ont continué à voir leurs enfants tout au long du placement. Ainsi, certains enfants confiés ont connu les mêmes exigences scolaires que ce soit du côté de la famille d'accueil ou du côté de la famille d'origine ce qui a pu les inciter à poursuivre leur scolarité jusqu'au baccalauréat.

J27 : « Ici, ils me disaient de pas m'arrêter à un CAP, d'aller un peu plus loin ! Et puis même ma mère elle me disait : « Va plus loin ! Va en Bac, ça t'ouvrira plus de portes et tout ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Et pourquoi d'après toi, c'était important pour toi la réussite ?

J19 : Euh ben, par exemple pour que mon père il soit fier de moi !

C : Oui ? C'était important pour lui ?

J19 : Oui !

C : Par rapport à quoi ?

J19 : Il est très carré au niveau de la scolarité donc, faut pas que je dérape quoi ! [...] Il m'a dit : « Il faut que t'ais ton Bac ! ».

Chercheur : D'accord. C'était important pour lui depuis petite que tu arrives au moins jusqu'au Bac ?

J19 : Hum ! Et puis après bon, suivre des études derrière ! ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Tes parents tu les vois toujours ?

J25 : Oui ! [...] Ils voulaient pas que je m'arrête là. Ma mère elle a toujours voulu que je fasse un Bac de toute façon, un bac général, mais bon ça a été pro mais voilà.

Chercheur : C'est ta maman qui voulait ça ?

J25 : Ouais, ouais ! ». (Kévin, vingt-et-un ans, confié de trois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Concernant Christophe (J26) et Clara (J29) qui n'ont tissé aucun lien significatif avec une famille d'accueil, nous constatons, là encore, que dès l'enfance, les attentes scolaires paternelles concernant l'obtention du baccalauréat étaient identiques à celles exprimées par les familles d'accueil.

J26 : « Du côté de mon père, c'était plus qu'important puisque lui, il était directeur d'une structure [...] il était chef des ventes nationales mais à une époque où lui il a démarré sans études avec un brevet des collèges et il a démarré en magasinier, puis il est passé commercial, directeur commercial etc et il a fini chef des ventes ! Mais il savait, il côtoyé du coup, des gens à des bons postes et il savait que ça c'était une époque qui serait révolue aujourd'hui où pour accéder à des postes supérieurs, il faudrait être bardé de diplômes parce que la concurrence sera bardée de diplômes ! Donc pour lui oui, c'était super important ! C'est pour ça que je sais que si je l'avais pas perdu, je savais que j'allais être poussé au moins en tous cas, tant qu'il en avait le pouvoir jusqu'à mes 18 ans c'est sûr que j'allais être suivi de près pour avoir des bonnes notes quoi ! ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

J28 : « Mon père, il m'a toujours dit : « Oui, faut que t'aies ton bac, faut que t'aies ton bac ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Ainsi, d'après notre recherche, tous les enfants rencontrés ont bénéficié d'attentes scolaires élevées de la part de leur famille d'accueil mais aussi, pour certains de la part de leurs parents ce qui intensifie l'effet du discours. En effet, l'enfant ayant bénéficié des mêmes attentes scolaires de la part de toutes ses figures parentales a intégré que le baccalauréat est la norme scolaire à atteindre au point que cette norme devienne la sienne. Les tuteurs de résilience des jeunes rencontrés dans le cadre de l'accueil familial, aux premiers rangs desquels figurent les membres de la famille d'accueil, ont transmis des valeurs scolaires fortes aux enfants accueillis parmi lesquelles, la conviction que le baccalauréat est le diplôme minimum requis à atteindre pour réussir sa vie. Outre la famille d'accueil, certains enfants, qui ont continué à avoir des relations avec leurs parents durant le placement, ont aussi entendu ce discours de la part de leur famille d'origine. Enfin, si les deux éducateurs devenus tuteurs de résilience pour Christophe (J26) et Clara (J28) n'ont apparemment pas exprimé la même exigence scolaire, ils ont en revanche soutenu les jeunes dans leur persévérance (Clara) ou dans leur reprise d'études (Christophe). Ainsi, la plupart des personnes rencontrées ont grandi dans des familles où l'idée que le baccalauréat est la norme scolaire minimale à atteindre pour s'insérer convenablement dans la société, ce qui semble les avoir incités à poursuivre leurs études au moins jusqu'à ce niveau scolaire. Cela rejoint les conclusions de Bergonnier-Dupuy (2005), qui s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs (Lahire, 1995 ; Zeroulou, 1988) soulignent comment, dans certaines familles modestes, il existe un projet familial fort et durable autour de l'école menant à des attentes scolaires importantes car cette dernière représente la plus belle occasion de promotion sociale. Les aspirations de ces familles sont importantes puisqu'elles influencent en grande partie, le parcours scolaire, voire universitaire dans lequel l'enfant osera s'engager ; ce choix étant souvent déterminant pour la poursuite d'études supérieures, tant en termes d'orientation choisie que de motivation pour l'élève (Mons, 2016).

D'après notre analyse, il semble alors que la plupart des familles d'accueil ayant tenu ce discours ont projeté sur leurs enfants, et sur les enfants confiés, des ambitions scolaires qu'elles-mêmes n'ont pas pu assouvir durant leur jeunesse.

1.2.4.2. Une revanche scolaire de la figure parentale

Notre analyse met en lumière que les enfants confiés que nous avons rencontrés, ont été inconsciemment chargés par leur(s) figure(s) parentale(s), de réaliser une ambition scolaire, qu'elle(s)-même(s) n'ont pas pu accomplir. C'est ce que Cyrulnik appelle « *l'enfant chargé de mission* » (Cyrulnik, 1989, p.43). Cet ou ces enfants ont ainsi la responsabilité de réparer les échecs scolaires supposés ou les ambitions scolaires manquées de leurs parents ou dans le présent cas, de leur figure parentale, souvent personnifiée par l'assistante familiale.

Les jeunes que nous avons rencontrés se sont vus confiés cette mission par leur famille d'accueil au même titre que les enfants de la famille qui se sont majoritairement orientés vers des filières scolaires menant *a minima* au baccalauréat. Ainsi, il semblerait que la plupart des parents d'accueil aient transféré, non seulement sur leurs propres enfants, mais aussi sur les enfants accueillis, les fantasmes de réussite scolaire qu'ils n'ont pu vivre eux-mêmes.

Mme A : « Moi j'ai toujours voulu réussir ! Et je me rappelle, étant jeune, à 14-15 ans, les profs ils sont venus voir mes parents et puis ils ont dit, à mon père : « laissez-là étudier parce qu'elle est capable, elle est bonne et... ». Bon, j'avais toujours de bonnes notes ! Et puis là-bas, en Espagne, on allait que jusqu'à 14 ans à l'école, donc ils voulaient à tout prix que j'étudie, et mon père il a dit : « Non, non ! ». Comme j'étais la huitième, il a dit : « J'en ai sept devant elle qui ont pas étudié, ils ont été travailler ! Je vais pas faire étudier l'avant dernière parce que sinon ça va faire des jalousies ! ». Tu sais dans les familles... Donc, à travailler ! A la couture (lève les yeux au ciel en ricanant). [...]

Chercheur : Mais du coup, vous pensez que c'est ce manque qui fait que vous avez pu pousser les garçons ?

Mme A : Oui, je pense, je pense ! Les garçons et la fille ! Parce que j'ai toujours poussé ! Ça c'est sûr ! Je leur disais tout le temps parce que des fois ils disaient : « Aaaaah ». Je leur disais : « Ne vous en faites pas ! Nous on prendra un crédit s'il faut, on prendra un crédit, mais vous étudiez jusque où vous voulez ! ». Ça, ça a été dit dès le départ ! On prendra des crédits si on arrive pas avec la paye mais vous étudiez !

Chercheur : Donc ça c'était pour vos enfants...

Mme A : Pour mes enfants ! Et pour les autres, tous je les ai poussés parce que je disais il faut qu'ils s'en sortent parce que sinon après dans la vie, ils vont galérer quoi ! Parce que quand je voyais des fois, quand on faisait des réunions qu'ils disaient, « oh, l'autre il est parti, on l'a vu dans la rue qui travaillait pas, on l'a vu... ». Moi, ça je me disais, quand même, tant d'années, que tu travailles tant d'années et que tu réussisses même pas à faire des gens capables d'avoir un poste ! Parce que y en a beaucoup qui sont dans la rue ! Alors là, ça me..., ça me tracassait quoi ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

L'arrêt des études de Madame A. relève d'une décision parentale sur laquelle elle n'a eu aucun pouvoir. L'assistante familiale se projette aujourd'hui en tant que parent, pour ses propres enfants mais aussi pour ceux qu'elle accueille, en ne voulant surtout pas reproduire le schéma familial et en insistant donc pour que les jeunes poursuivent des études supérieures. Cette assistante familiale a subi l'arrêt de sa scolarité comme la privation d'une chance de réussir scolairement et socialement. Ce témoignage fait écho à celui de Madame C. qui a également subi l'arrêt de sa scolarité de manière anticipée. Pour elle, même si ses parents ne se sont pas directement opposés à la poursuite de ses études, ces derniers ne l'ont pas encouragé à persévérer et ce constat l'a incité à prendre le contre-pied une fois devenue mère.

Mme C : « Euh... personnellement, j'ai pas fait d'études ! Et je me dis, je me suis toujours dis que j'aurais eu des facilités mais nous étions huit et il fallait gagner sa croûte pour un peu... Enfin, c'était ma mentalité aussi ! Nous, enfin moi, en mentalité, j'aurais jamais pu aller à l'école jusqu'à 25 ans et me dire que j'étais toujours à la charge de mes parents ! Moi, dès que j'ai commencé à travailler, j'étais plus à la charge de mes parents ! Et, ça c'était dans mes gênes, voilà ! Mais je l'ai toujours constaté quelque part parce que j'aurais eu des facilités et l'occasion s'est pas présentée ! Après, à cette époque-là, les parents ils se posaient pas de questions... Tu sors, tu veux... Alors quand on réfléchit, moi je voulais sortir de l'école pour ne plus être à la charge de mes parents ! Mais je n'ai pas eu des parents qui m'ont dit : « Faut faire ta scolarité, faut aller un peu plus loin, l'école ça nuit pas ! ». Et moi, je me suis toujours dit que ça avec mes enfants, justement je ferais l'inverse, de dire : « L'école ça nuit pas, il faut continuer le plus que tu peux ! Si tu peux pas, ben tu t'arrêtes en route mais faut que t'aïlles le plus loin possible ! ». Et ça c'est vrai que ça, ça a été aussi une de mes exigences ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Par ailleurs, si certains adultes ont été contraints par leurs parents d'arrêter leurs études, d'autres ont fait ce choix délibérément et le regrettent aujourd'hui. C'est par exemple le cas de Madame E. et de Madame J.

Mme E : « Nous, mon mari et moi, peut-être ça s'explique hein ! Mon mari et moi, scolairement à un moment, on a très vite lâché ! On est allés au Bac mais bon pfft, sans grande conviction ! Mon mari un peu avant, moi un peu après mais je veux dire, peut-être le fait maintenant avec le recul de regretter de pas avoir exploité une possibilité scolaire qu'on a eue, peut-être c'est ce qui..., je pense que beaucoup de gens le font ça ! [...] On a projeté sur nos enfants, [...] Mais je pense qu'on a aussi eu la même attitude avec les jeunes qu'on a accueillis ici ! [...] C'est aussi ce que j'ai dit à mes enfants à un moment avec mon mari, on leur a dit : « Voilà, nous on a eu des projets dans notre vie quand on était jeunes, qui se sont pas réalisés ! ». Mon mari aurait aimé être prof de sport, moi prof d'anglais, euh voilà, y a des choses qui se sont pas faites par notre faute ! [...] Si vous voulez, peut-être que ça peut s'expliquer par le fait que malgré tout, un petit regret de pas avoir concrétisé un projet parce que trop jeune, parce que pas assez consciente des enjeux ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Mme J : « Bon c'est vrai que de notre époque, on trouvait peut-être plus facilement du travail ! Et puis... on regrette toujours après ! Mais quand on est jeune, on se rend pas compte ! Ça aussi, je lui ai dit ! « Tu vois, on me disait, continue tes études ! Non ! Je voulais travailler, je suis partie travailler ! ». Je lui ai dit : « Après on regrette ! Si j'avais su, j'aurais peut-être pu continuer un peu ! ». Alors si, ça je lui ai dit quand même ! Ça je lui ai dit : « Tu vois, quand on est jeune, on se rend pas compte, bon vous le prenez... Vous pensez que c'est pour vous embêter qu'on vous dit, il faut aller à l'école, il faut bien travailler ! Mais on y est passé avant vous et après, on se dit, tiens, si on avait su ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Ces familles d'accueil, frustrées de n'avoir pu réaliser leurs espoirs de réussite scolaire étant jeunes, projettent leurs désirs de réussite sur les enfants qu'elles éduquent en faisant de l'obtention du baccalauréat une norme scolaire inéluctable.

Cependant, si les familles d'accueil ont pu rejouer leurs fantasmes de réussite scolaire à travers les enfants, certains parents ont réagi de la même façon. C'est par exemple le cas de la mère de Cynthia (J17) qui a arrêté ses études en classe de seconde et qui souhaite que ses filles obtiennent le baccalauréat.

J17 : « Pour elle [sa mère], les études c'est important parce qu'elle, elle s'est arrêtée en seconde. Du coup, avec ma grande sœur, elle nous a toujours poussé à faire vraiment ce qu'on voulait et à bien réussir quoi ! ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Sonia (J27) et Clara (J28) ont toutes deux connu les mêmes aspirations parentales, en ce qui concerne l'obtention du baccalauréat, de la part de parents ayant eux-mêmes arrêté leur scolarité très tôt ce qui nous laisse supposer que là encore, les enfants se sont trouvés chargés de la mission de réussite inaccomplie par leurs parents.

*J27 : « Même ma mère elle me disait : « Va plus loin ! Va en Bac, ça t'ouvrira plus de portes et tout ! ». Moi je trouve que c'est bien où j'en suis.
Chercheur : Ta maman elle a fait des études ?
J27 : Euh non, euh je crois pas ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).*

*J28 : « Mon père, il m'a toujours dit : « Oui, faut que t'aies ton bac, faut que t'aies ton bac ! [...] »
Chercheur : Ton papa il avait fait des études lui ?
J28 : Non ! Il avait fait militaire nana, il faisait partie d'une très grande famille, du coup...
Chercheur : D'accord. Donc pas d'études...
J28 : Non !
Chercheur : Donc ce côté Bac en fait...
J28 : Non ! Euh lui, il a arrêté les cours même pas en primaire, il s'est fixé un truc sur moi et puis c'est bon, ça devait être ça ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).*

Cela rejoint les travaux de Laurens (1992) qui avait constaté dans son étude consacrée à la réussite scolaire des enfants issus du milieu populaire, que 19% des pères et 23% des mères interrogés faisaient « allusion à certains regrets de ne pas avoir pu continuer plus avant leurs études » (Laurens, 1992, p.176). Tazouti (2002) qui a aussi travaillé sur les performances scolaires des élèves de milieu populaire fait le même constat en soulignant que « les parents souhaitent voir leurs enfants faire ce qu'ils n'ont pas pu faire eux-mêmes » (p.71). Ces regrets semblent alors nourrir une partie de la motivation des adultes, qui une fois devenus parents, projettent sur leurs enfants, et dans le cas de notre étude, sur les enfants confiés, une envie de promotion sociale qui se traduit par un sentiment de revanche au regard d'une scolarité qu'ils jugent insuffisamment menée.

Conclusion :

Il ressort de notre analyse que les jeunes que nous avons rencontrés ont vécu au sein de familles ayant sensiblement inculqué les mêmes normes et valeurs aux enfants quel que soit leur degré d'appartenance à la famille. Ces derniers ont été au centre d'une vie de famille où la cohésion entre les membres est forte et où les normes et valeurs véhiculées sont celles d'une classe sociale populaire qui croit en l'ascension sociale possible par l'école à condition de travailler dur pour y parvenir, en fournissant les efforts nécessaires à la réussite scolaire. Dans ces familles, l'enfant a aussi été encouragé à s'ouvrir sur l'environnement social, via la pratique d'activités périscolaires notamment, ce qui a contribué à développer certaines qualités primordiales à l'accrochage scolaire, telle la persévérance dans la difficulté. Par ailleurs, la pratique d'activités périscolaires leur a permis d'extérioriser les sentiments relatifs au placement mais aussi de s'intégrer au sein d'un groupe de pairs. Enfin, nous avons constaté que la scolarité s'est, quant à elle, trouvée au cœur des préoccupations éducatives des familles et le baccalauréat représente le diplôme indispensable à obtenir. Les enfants confiés que nous avons rencontrés ont évolué au sein de ces environnements familiaux et se sont si bien identifiés aux membres de leurs groupes d'appartenance qu'ils en ont intériorisé les normes et les valeurs au point de les intégrer à leur propre personnalité, notamment dans le domaine de la scolarité.

2. L'influence du tuteur de résilience sur le parcours scolaire des enfants confiés

Après l'inculcation des normes et valeurs véhiculées par son groupe d'appartenance, l'intériorisation par l'enfant est le second mécanisme de la socialisation. Ainsi, les jeunes rencontrés se sont, bien souvent, identifiés aux membres de la famille d'accueil et notamment aux enfants. Ce constat fait écho au phénomène d'identification étudié par Mead (1963) qui a soutenu la thèse que les enfants développent leur propre personnalité en s'identifiant à autrui. Selon lui, l'interaction entre les individus est primordiale dans le processus de socialisation car c'est par l'échange avec les autres membres de la société, que chaque individu va intérioriser les normes de cette société. Ainsi, la personnalité de l'enfant se développe grâce aux relations avec des « *autrui significatifs* » qui sont en premier lieu, des membres de sa famille et notamment des enfants de la fratrie. Dans notre recherche, nous avons vu que les jeunes confiés se sentent pour la plupart affiliés à leur famille d'accueil ce qui nous permet de dire que ces enfants se sont prioritairement construits grâce à l'interaction avec les membres de cette famille. Nos résultats vont dans le même sens que ceux d'une étude rétrospective réalisée par Festinger (1996) auprès de 277 adultes ayant connu un accueil durant leur jeunesse et qui montre que les enfants confiés à une famille d'accueil s'identifient davantage à celle-ci qu'à leur famille d'origine. Nous avons alors constaté que loin d'être anodins, les liens tissés entre les jeunes de notre corpus et les enfants de la famille au sein de la fraternité d'accueil ont permis aux premiers de s'identifier aux aînés de la famille d'accueil notamment sur le plan scolaire.

2.1. Intériorisation de la norme scolaire par les enfants confiés

2.1.1. Dans le sillon des enfants de la fratrie

Comme nous l'avons vu précédemment, la majorité des jeunes que nous avons rencontrés se considèrent non seulement comme un membre à part entière de la famille d'accueil, mais aussi, comme un membre de la fratrie d'accueil³⁸. Un sentiment de fraternité existe dans de nombreuses situations évoquées, et ce sentiment a généré un phénomène d'identification des enfants confiés à ceux de la famille d'accueil, que ce soit concernant le mode vestimentaire, le comportement, les activités périscolaires ou encore le cursus scolaire.

³⁸ Cf : « *Un frère parmi les autres...* », p.204.

Mme G : « Il a pris modèle [sur mes fils] je pense, dans la manière de s'habiller, dans la manière d'être avec les gens ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

L'identification aux enfants de la famille est importante puisque l'influence de ces derniers sur la scolarité des enfants placés est un élément très fort qui ressort de notre recherche. En effet, le tiers des personnes rencontrées (onze sur trente) précisent clairement avoir voulu suivre l'exemple des enfants de la famille d'accueil en ce qui concerne le parcours scolaire. Ces jeunes disent s'être identifiés aux enfants de la famille et l'expliquent par la relation fraternelle qui lie les enfants entre eux.

J2 : « C'est vrai que j'étais dans une famille d'accueil où les enfants faisaient beaucoup d'études, enfin, beaucoup d'études... donc études au-delà du bac hein... largement ! Donc c'est sûr, qu'est-ce qu'on fait quand on est enfant, on regarde... on regarde le grand-frère ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J18 : « Ils ont qu'un fils ! [...] Il est ingénieur dans un truc, je sais pas quoi, euh, l'énergie voilà ! A chaque fois j'oublie. C'est l'énergie ouais ! Je voulais être comme lui et après je me suis dit : « Non c'est pas ça ! ».

C : Pourquoi tu voulais être comme lui ?

J18 : Parce que c'est mon grand-frère ! C'est l'exemple ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Cette identification se traduit de différentes façons en fonction des jeunes. Pour certains, comme Vanessa (J6), Cynthia (J17) ou Thomas (J23), il s'agit d'avoir voulu faire des études comme les enfants de la famille d'accueil.

J6 : « Mon assistante maternelle donc euh, je l'appelle tatie, elle a une fille qui a, euh, qui est, ingénieure et du coup elle a toujours fait des études, euh, donc elle a fait le bac S, suivi d'une prépa, d'une école d'ingénieur et du coup ben moi, j'avais envie de suivre comme elle dans les choses générales ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J17 : « Je voyais leur fils aîné, enfin qui habitait plus à la maison mais il venait assez souvent et lui, il avait fait plein d'études et tout, et du coup, on en parlait souvent ! [...] Il avait quand même bien réussi ses études et tout, du coup, ouais, j'avais envie de réussir aussi quoi ! ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J23 : « Dans cette famille d'accueil y a [prénom du fils de la famille d'accueil] le fils de Colette. Je le trouve hyper intelligent ce mec ! Il est trop gentil en plus ! [...] Et lui, il a fait des études et tout ça... Enfin, je trouve que je prends vachement modèle sur lui en fait ! Je fais vachement de trucs comme il fait lui tout ça ! C'est un peu un modèle pour moi ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Pour d'autres jeunes, l'identification des enfants accueillis se traduit par le choix de la même filière scolaire que l'un des enfants de la famille d'accueil. Cette influence est prégnante dans le choix du type de baccalauréat (filière Générale ou filière Technologique) et d'options du baccalauréat (option Littéraire, Economique et Social, Scientifique ou Sciences et Techniques Industrielles). L'influence est également importante concernant le choix des études supérieures que ce soit là encore concernant le type de filières choisi qu'elles soient courtes (BTS ou DUT) ou longues (Universités, grandes écoles) mais aussi concernant le domaine d'études envisagé (médecine, droit).

Chercheur : « Et pourquoi un Bac B ? Pourquoi tu t'es orienté vers cette filière-là ?

J16 : Et ben tout simplement parce que la fille aînée dont je t'ai parlée tout à l'heure de mes parents donc adoptifs, même s'ils ne m'ont jamais adopté, donc mes parents d'accueil [...] Donc cette fille-là, qui était elle dans un cursus scolaire très intéressant, qui était bachelière et qui avait des facultés, ben m'a aiguillé, m'a conseillé vers un Bac B. [...] Elle a neuf ans de plus que moi [Prénom de la fille de la famille d'accueil] ! Voilà. Donc elle avait une influence certaine et elle en a encore aujourd'hui, malgré l'âge ! ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J3 : « Je suis passé par là, je dirais peut-être par facilité parce que justement y avait les enfants de la famille d'accueil qui l'avaient fait avant et après dans l'ensemble, ça me..., ça me plaisait assez, enfin de ce que j'avais vu, à première vue [...]. Ils étaient passés par là, moi, je savais pas réellement ce que je voulais faire après le bac donc euh... je suis passé par là quoi ! ». (Abdel, 27 ans, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

J9 : « Et donc le plus jeune, il est parti à Toulouse [...]. Il est parti faire la licence que je vais faire ! D'économie et Droit ! ». (Guillaume, 19 ans, confié durant 10 ans à la même famille d'accueil).

Le témoignage d'Adeline (J8), confiée à l'âge de huit jours à sa famille d'accueil est une illustration parfaite de l'identification qui peut exister au sein des fratries. Adeline, a été confiée à l'âge de huit jours à une famille d'accueil qui avait déjà deux enfants, une fille et un garçon plus âgés qu'Adeline au moment du placement. Quand nous rencontrons la jeune fille dans le cadre de notre recherche, elle est âgée de dix-huit ans et elle suit une première année de médecine à l'université. Les études sont difficiles et elle tente en parallèle de son année universitaire, les concours pour intégrer un institut de formation en soins infirmiers. Durant ses études, elle est hébergée chez le fils et la belle-fille de sa famille d'accueil. Quand nous lui demandons les raisons de ce choix d'hébergement, voici sa réponse :

J8 : « Je m'entendais bien avec eux ! Et comme eux aussi ils ont fait médecine...

C : D'accord ! Eux c'est-à-dire ? Tous les enfants ?

J8 : Non ! Le fils à ma nounou et sa compagne ! [...] [Puis parlant de la fille de la famille d'accueil] Et ben elle, elle est... (rires). Elle a fait un parcours d'infirmière ! ». (Adeline, dix-huit ans confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, l'identification de cette jeune fille aux enfants de la famille d'accueil est telle qu'elle a orienté son parcours scolaire et universitaire en fonction de celui réalisé par les enfants de la famille. Soit, elle poursuit en médecine, prenant ainsi modèle sur le fils et la belle-fille de l'assistante familiale, soit elle intègre une formation d'infirmière prenant, dans ce cas, modèle sur la fille de la famille d'accueil. Pour les dix-sept autres enfants qui éprouvent un sentiment d'appartenance à leur famille d'accueil, et même s'ils ne nous ont pas spécifiquement précisé avoir pris exemple sur les enfants de la famille, l'importance jouée par au moins un des enfants de la famille d'accueil en termes de modèle scolaire paraît évidente pour dix d'entre eux. En effet, il ressort de notre analyse que la majorité des enfants des familles d'accueil ont effectué des études supérieures au baccalauréat ce qui a certainement influencé les enfants confiés dans l'idée que la norme scolaire est l'obtention du baccalauréat et la poursuite vers des études supérieures.

J22 : « Quand on a le BEP, ça serait dommage de pas faire juste un an de plus pour avoir le bac ! Et vu que ben déjà je pouvais pas travailler, j'étais pas majeure ! Du coup, ben j'ai voulu rester dans les études ! Parce que pour moi, c'est normal ! Les enfants ils vont là donc je vais là ! ». (Pauline, dix-neuf ans, confiée durant douze ans à la même famille d'accueil).

J14 : « Je suis en école d'ingénieurs sur Paris [...]. J'ai fait une filière S. [...] [La famille d'accueil] Ils ont deux enfants [...]. Quand je suis arrivé y avait le plus petit, lui il partait faire ses études sur Bordeaux et puis en Irlande [...] Il avait fait un Bac S aussi ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

En ce qui concerne Baptiste (J14), nous avons appris en nous entretenant avec la famille d'accueil que leur second fils, celui dont Baptiste parle dans l'entretien et qui a fait un Baccalauréat option Scientifique, a également poursuivi sur une école d'ingénieur tout comme le fait Baptiste à l'heure actuelle.

Chercheur : « Donc vos enfants, y en a un qui est maçon c'est ça ?

Mme C : Y en a un qui est dans le bâtiment voilà et le second il est ingénieur.

Chercheur : Oui ? Il est ingénieur aussi ?

Mme C : Oui.

C : Il a fait une école d'ingénieur ?

Mme C : Oui, oui ! Il a fait une école d'ingénieur ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Baptiste ne nous ayant pas parlé de ce parcours universitaire, nous supposons alors que le processus d'identification, des enfants confiés envers ceux de la famille d'accueil, puisse opérer de manière inconsciente ce qui nous amène à conclure que l'identification des enfants confiés envers ceux de la fratrie d'accueil a peut-être été encore plus importante que les résultats qui ressortent de notre recherche.

Les entretiens que nous avons réalisés avec les familles d'accueil vont aussi dans le sens d'une identification du parcours scolaire des enfants confiés vis-à-vis de leurs propres enfants. Certaines assistantes familiales (Mme A, Mme C, Mme G, Mme J) font le lien entre la persévérance scolaire des enfants confiés et une identification de ces derniers aux aînés de la famille.

Mme A : « Je pense, moi je dis toujours, comme les miens ils travaillaient pas trop mal, ils suivaient, ils copiaient un peu ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Mme J : « Je pense que, elle a une petite sœur qui travaillait mieux qu'elle ! Ma fille travaillait bien aussi, elle s'est trouvée au milieu des deux et alors, elle se sentait diminuée ! Elle s'est sentie diminuée énormément je trouve ! Et arrivée donc en troisième, moi en troisième, je l'aurais vu partir plutôt dans... Elle a voulu suivre dans l'enseignement général ! Moi je l'aurais vu partir plutôt en professionnel ! Trouver quelque chose... Mais non ! Elle n'a pas voulu, sa sœur travaillait bien, ma fille travaillait bien donc à tout prix, elle a voulu faire un enseignement général, une seconde générale ! Elle est partie quand même, elle est arrivée au Bac ! Elle a redoublé une année, elle n'a redoublé qu'une année ! Donc sa seconde et puis elle est arrivée quand même ! Elle a eu son Bac au repêchage mais elle l'a eu ! Et ensuite, elle a fait quand même un BTS aussi ! Et elle a eu son BTS de communication ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Ces entretiens font écho aux travaux d'autres chercheurs. Ainsi, comme l'ont souligné Mazza et ses collègues (2016) s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs : « les liens fraternels peuvent remplir nombre de fonctions pour l'enfant, telles que la socialisation (Espiau & Beaumatin, 2003), l'étayage (Scelles, 2004), la suppléance parentale (Uwera Kanyamanza, Brackelaire, & Munyandamutsa, 2012) » (p.4). Les aînés représentent, bien souvent à leur insu, un modèle identificatoire pour les plus jeunes qui s'imprègnent des goûts et des pratiques de ceux qu'ils considèrent comme leur « grand frère ». Plus qu'une simple « transfusion du monde extérieur au monde intérieur » (Delbos & Jorion, 1984, p.128), Court et Henri-Panabière (2012) soulignent que l'identification des uns aux autres, ne peut s'effectuer que dans la mesure où l'enfant, objet d'identification, est apprécié et reconnu par celui qui tend à s'identifier à lui ce qui semble bien avoir été le cas dans les fratries d'accueil de notre recherche. Cette « osmose » (Bourdieu & Passeron, 1964, p.34) qui s'opère entre les

enfants accueillis et les enfants accueillants semble aussi présente au sein de la fratrie d'origine lorsque les enfants, même confiés séparément se fréquentent régulièrement. Ainsi, si Madame J, assistante familiale de Vanessa (J6) évoque l'identification scolaire de la jeune fille envers sa propre fille aînée, elle ajoute que Vanessa s'est aussi identifiée à sa sœur cadette, Mélissa (J7) sur le plan scolaire.

Mme J : « Elle a voulu suivre dans l'enseignement général ! Moi je l'aurais vu partir plutôt en professionnel ! Trouver quelque chose... Mais non ! Elle n'a pas voulu, sa sœur travaillait bien, ma fille travaillait bien donc à tout prix, elle a voulu faire un enseignement général, une seconde générale ! Elle est partie quand même, elle est arrivée au Bac ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Mélissa (J7), sœur cadette de Vanessa (J6) indique quant à elle avoir pris sa sœur comme modèle concernant le choix du lycée.

J7 : « Pour le choix du lycée, j'ai suivi Vanessa en fait ! ». (Mélissa, dix-sept ans, confiée de l'âge de neuf mois à dix-huit ans à la même famille).

Si ces deux jeunes filles ont été confiées très jeunes à leur famille d'accueil, elles ont néanmoins maintenu des liens très forts tout au long de leur placement puisqu'elles se retrouvaient un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires chez leur mère. Par ailleurs, elles nous ont précisé que les deux familles d'accueil vivent à proximité l'une de l'autre et entretiennent des relations amicales privilégiant ainsi les rencontres entre les deux filles. Par conséquent, il apparaît que les conditions ont été favorables à l'apparition d'un lien affectif fraternel entre ces deux enfants, liens qui a eu pour conséquences de les influencer mutuellement dans leur parcours scolaire.

Ce phénomène semble également avoir été présent pour Michel (J1) qui a été confié avec sa sœur jumelle à la même famille d'accueil et qui ont tous deux, suivi un parcours scolaire et universitaire similaire en s'orientant, après le baccalauréat, vers une formation de travailleur social (Bac+3) ; seule la filière diffère puisque l'un est assistant de service social et l'autre est conseillère en économie sociale familiale.

J1 : « On était jumeaux donc avec ma sœur y avait une, comment dire, euh... une stimulation entre les deux, pour réussir scolairement ». (Michel, 53 ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

En s'identifiant aux membres de leur groupe, les jeunes ont commencé le processus d'intériorisation qui s'est ensuite consolidé par une assimilation complète des normes et valeurs scolaires véhiculées par les membres de la famille d'accueil. Selon Dubar (1991),

« c'est de l'équilibre et de l'union de ces deux faces du Soi, le "moi" ayant intériorisé "l'esprit" du groupe et le "je" me permettant de m'affirmer positivement dans le groupe, que dépendent la consolidation de l'identité sociale et donc l'achèvement du processus de socialisation » (p.97). Les jeunes que nous avons rencontrés ont atteint ce niveau d'intériorisation puisque comme nous allons le découvrir dans la partie qui suit, la plupart d'entre eux disent désirer le diplôme du baccalauréat en premier lieu, pour satisfaire un souhait personnel.

2.1.2. Etre bachelier : Plus qu'une norme, une valeur

Ayant vécu durant de nombreuses années au sein d'une famille où l'obtention du baccalauréat est la norme scolaire, les jeunes que nous avons rencontrés ont si bien intériorisé cette norme que l'objectif du baccalauréat semble être devenu une évidence pour eux.

2.1.2.1. Le bac à tout prix

Nombreux sont les jeunes rencontrés qui nous ont confié que l'obtention du baccalauréat était pour eux un objectif à atteindre, bravant les obstacles successifs sans se laisser démotiver, oubliant même parfois pourquoi, ce diplôme représente tant pour eux.

J22 : « Faut quand même avoir le bac ! [...] Je sais pas ce que j'avais avec le Bac mais je voulais un Bac ! ». (Pauline, dix-neuf ans, confiée durant douze ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, que ce soit Abdel (J3), Julie (J5), Vanessa (J6), Camille (J29) ou encore Lucie (J30), aucun ne semble avoir été ébranlé dans la certitude d'obtenir leur baccalauréat malgré les obstacles rencontrés sur leur chemin. Ainsi, Abdel a poursuivi vers un cursus général après avoir été scolarisé dans une classe à effectif réduit. Contre l'avis des enseignants et à la différence de ses camarades de classe, il a persévéré vers son objectif d'obtenir son baccalauréat avant de s'engager sur un parcours d'ingénieur.

J3 : « Côté mauvais souvenirs je me souviens qu'au collège, j'étais dans une classe on va dire, à effectif réduit, qui, qui avait pour ambition de regrouper les élèves qui étaient en difficultés...

Chercheur : Oui... C'était ton cas ?

J3 : C'était mon cas ! Enfin, je suis tombé dans cette école oui, je pense parce que j'avais des difficultés,

Chercheur : Dans cette classe tu veux dire ?

J3 : Oui pardon, dans cette classe ! Euh, parce que bon, à ce moment-là je préférais plus le sport que l'école et euh..., et donc ça c'était fait en cinquième il me semble, cinquième, quatrième et à ce moment-là, certains profs m'ont rabâché et ont cessé de nous rabâcher que pour nous le mieux, c'était de passer par une filière, pas généraliste, donc soit faire une quatrième PVP ou je sais plus comment ça s'appelle exactement, ou passer par un

BEP, ce genre de choses, et euh..., et moi j'ai décidé de continuer, donc j'étais le, j'étais pas un mauvais, un mauvais élève hein, c'était, je fournissais le minimum et j'étais, pas un des meilleurs de la classe mais j'étais pas loin ! Deuxième ou troisième mais bon c'était aux alentours de 12 de moyenne ; c'était pas, c'était pas super mais bon, j'ai souhaité continuer et pour mémoire on était, on devait être une vingtaine d'élèves dans la classe et je crois qu'on était peut-être trois ou quatre à partir en troisième. [...]

Chercheur : Tu dis que t'avais beaucoup de copains en 4ème qui sont partis vers des BEP, pourquoi toi malgré tout, t'as voulu partir en troisième général ?

J3 : Euh... je sais pas trop !

Chercheur : Contrairement au discours des profs, contrairement à tes copains qui sont pas partis en troisième général, pourquoi toi, t'as fait partie des deux ou trois... ?

J3 : Je sais pas ! Moi je me voyais pas faire un BEP maçonnerie ou un BEP pâtissier, je sais pas, je me voyais pas faire ça ! Et voilà !... Après, après voilà, peut-être ça a été un mélange avec des, avec les fils de la famille d'accueil qui avaient fait des parcours longs ! Ça m'a permis d'avoir une vision là-dessus, euh... je sais pas ! Parce que je voulais pas faire une quatrième PVP ou ce genre de choses parce que ben, y avait rien qui me plaisait et je préférais continuer, on va dire, dans la sécurité, en passant par une filière générale, je sais pas, j'ai pas vraiment d'idée, peut-être c'est un mixte de tout ça ! ». (Abdel, 27 ans, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

Julie (J5) nous raconte également comment son souhait de devenir kinésithérapeute aurait pu être stoppé par le premier stage qu'elle a fait mais qui n'a pas pour autant entamé, à ce moment-là, sa motivation et sa volonté d'aller jusqu'au baccalauréat pour poursuivre dans cette voie.

J5 : « Pourquoi un bac S ? Bon parce que à la base, je voulais devenir kiné ! Donc euh, j'ai fait mon stage en quatrième chez un kiné et comme il l'avait prédit, il m'avait dit, pour vous, c'est pas le métier qui va vous gêner, c'est vraiment le fait d'apprendre en fait ! Et il me dit, je suis pas sûr que vous soyez faite pour les études de kiné ! J'ai quand même persévéré voilà ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

Vanessa s'est également accrochée à son souhait d'obtenir un baccalauréat malgré un redoublement en classe de seconde et une réorientation à l'issue de son année de redoublement après avoir failli, selon elle, décrocher de l'école.

J6 : « J'ai été donc en seconde générale, parce que je voulais faire en fait des études générales, vu que c'était mieux vu, je voulais faire un Bac ES, mais j'ai pas réussi vu que j'ai redoublé ma seconde et du coup, je me suis dit, ben tant pis, on va partir sur le Bac STG ! [...]

C : Tout à l'heure, tu as utilisé le mot « décrochage » en seconde [...] Mais du coup, qu'est-ce qui t'a fait poursuivre ?

J6 : Après une fois que j'ai redoublé j'avais pas envie de m'arrêter là et de me dire « c'est un échec, tu vas regretter plus tard de pas avoir continué, de pas être arrivée à ce que tu veux ! Là si ça se trouve, tu vas faire quelque chose mais ça va même pas te plaire ! » donc du coup, ça m'a permis de pas arrêter ! ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Tout comme Vanessa, Camille (J29) s'est accrochée autant qu'elle l'a pu pour obtenir son baccalauréat qu'elle a fini par avoir au prix de nombreux efforts.

J29 : « Il fallait, il me fallait ce putain de Bac ! [...] J'ai commencé à redoubler ma seconde ! [...] J'ai eu ma seconde, j'ai eu ma première et puis j'ai redoublé ma terminale, à la grande surprise de tout le monde ! De mes professeurs surtout ! J'ai pas eu mon baccalauréat ! Ça a été mais une catastrophe ! Vraiment une catastrophe quoi ! Enfin, c'était 2 en histoire, 6 en philo alors que j'étais très bonne en philosophie, en histoire, enfin voilà quoi ! Quand j'ai redoublé, j'avais le plus gros taux d'absentéisme de mon lycée ! Parce que j'avais 18 ans hein ! Donc voilà, un travail, un logement, j'étais très autonome hein, donc voilà le lycée c'était plus pour moi ! J'avais plus mes amis ! J'ai quand même validé mon baccalauréat ! J'ai eu des notes assez chouettes ! Des 16, des 15, des 14, des 13, enfin voilà, c'était très, très bien ! Puis après la fac ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Enfin, Lucie (J30) a vécu une période de décrochage scolaire durant deux années avant de reprendre sa scolarité avec pour objectif d'obtenir son baccalauréat.

J30 : « J'ai arrêté ma scolarité pendant deux ans ! J'ai arrêté pendant deux ans et après, j'ai repris parce que je me suis rendue compte que sans bac, on n'allait pas trop loin donc... ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Par ailleurs, nous constatons qu'à l'image des jeunes qui ont trouvé des figures parentales parmi les membres de la famille d'accueil, Christophe (J26) et Clara (J28) ont aussi intégré l'objectif du baccalauréat comme niveau scolaire minimum à atteindre.

J26 : « J'avais conscience que c'était un minimum pour par la suite accéder à autre chose ! [...] J'étais conscient que si à un moment donné par la suite, je voulais faire une réorientation professionnelle, le bac était je dirais, un strict minimum ! ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

J28 : « J'ai arrêté la seconde ! J'ai essayé de travailler à droite à gauche parce que voilà, moi j'arrête jamais ! J'ai tout le temps envie d'arrêter mais c'est ça mon souci, c'est que je baisse toujours les bras, mais toujours, toujours, toujours, c'est comme si ma tête elle reste toujours, en haut, en haut, en haut et du coup je suis obligée ! Même moi des fois ça m'embête parce que j'ai envie de souffler comme les autres gens et je peux pas ! Je suis toujours en train de me battre, de me battre, de me battre, de me battre ! Et c'est inconscient, inconsciemment et c'est peut-être voilà, la vie qui a fait que ! Du coup j'ai arrêté la seconde ! Je disais à Cédric mon éducateur que je voulais un Bac, un Bac, un Bac ! Je venais juste de me faire virer mais madame elle voulait le Bac ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

A travers ces témoignages, nous voyons à quel point le souhait de devenir bachelier est une norme intériorisée par ces jeunes et à quel point l'idée de ne pas l'atteindre peut être douloureuse pour eux. Avoir un baccalauréat, n'importe quel baccalauréat pour pouvoir poursuivre vers des études supérieures mais aussi et surtout pour répondre aux attentes scolaires de leur(s) figure(s) parentale(s).

Ainsi, au-delà d'un enjeu strictement personnel, il apparaît que pour de nombreux jeunes, le baccalauréat représente le miroir qui renverra l'image d'un enfant ayant ou pas satisfait aux attentes de ses figures parentales, et au-delà, répondant aux critères d'un enfant digne d'appartenir réellement ou pas au groupe social tant convoité.

2.1.2.2. Plus qu'une envie de faire plaisir, un besoin de ne pas (se) décevoir

Parmi les rares recherches qui ont été menées sur la scolarité des enfants confiés à l'ASE, certaines comme celle de Dumaret (2010) soulignent les regrets exprimés par certains jeunes à l'égard d'une institution qui ne s'est, selon eux, pas suffisamment impliquée au niveau scolaire et affectif : « C'est Eux [l'Œuvre Grancher] qui nous ont élevés, il fallait qu'ils fassent comme si c'était nos vrais parents, qu'ils nous poussent jusqu'au bout ! » (Dumaret, 2010, p.8-9). A travers ce témoignage, nous voyons combien le rôle de l'adulte référent, durant le placement, est important pour l'enfant confié, et combien ce rôle, s'il n'est pas assumé, peut être source de difficultés. Trémintin et Benloulou (1996) définissent ce que devrait être le rôle du référent professionnel :

« L'instauration d'une relation personnalisée fait entrer peu ou prou le professionnel dans une logique de suppléance parentale : il exerce en effet un rôle d'écoute, d'observation et de guidance, et assure la continuité et la cohérence de la vie de l'usager. Il prend très vite une place centrale dans son univers, étant facilement sollicité pour répondre aux demandes, angoisses et problèmes de ce dernier. Cette réalité est d'autant plus renforcée que l'outil de travail essentiel qui constitue la base du relationnel entre le référent et l'usager, se situe bien dans le domaine de la confiance réciproque et de l'affectif. Du côté du professionnel, on ne peut s'atteler à apprendre ou à aider un être humain à gérer sa vie, sans tisser des liens empreints d'empathie, de compréhension et de grande proximité. Du côté de l'usager, s'en remettre à un adulte-ressource, c'est pouvoir compter sur lui, se placer sous sa protection et essayer d'obtenir satisfaction à partir de la relation privilégiée qu'il a établie avec lui » (Trémintin & Benloulou, 1996).

C'est bien cette relation privilégiée avec un adulte référent qui semble avoir influencé le parcours scolaire des jeunes rencontrés. En effet, la plupart d'entre eux expriment très souvent le souhait de répondre aux attentes scolaires d'un ou plusieurs de leurs proches. Ces personnes référentes ont joué un rôle important dans la vie de l'enfant confié, qu'elles soient issues de leur cercle familial (parents, grands-parents, beaux-parents) ou rencontrées dans le cadre de l'accueil familial (famille d'accueil, éducateur, directeur), elles ont été une figure affective importante pour l'enfant à un moment ou à un autre de sa vie. Réussir leur scolarité jusqu'au niveau baccalauréat représente alors, pour beaucoup de jeunes que nous avons rencontrés, la satisfaction d'être à la hauteur des aspirations de leurs proches (Kanouté et al., 2008).

J6 : « On n'a pas envie de les décevoir aussi je pense ! Y a ça aussi ! C'est vrai on n'a pas envie de les décevoir ! ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J29 : « Y a un truc que je déteste, c'est décevoir ! Surtout quand on a confiance en moi et que je sais qu'on attend de moi ! Donc voilà, j'avais pas envie de les décevoir quoi ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Ces jeunes pensent que leur réussite scolaire est vécue par leur famille d'accueil ou leur éducateur comme un gage de réussite professionnelle. Réussir leur scolarité serait pour certains d'entre eux une forme de remerciement face à l'investissement des familles d'accueil et des éducateurs, une façon de leur prouver qu'ils ont parfaitement accompli leur mission de suppléance parentale.

J5 : « Ça montre qu'il m'ont montré le bon chemin, ça les rassure je pense ! Enfin, ils se disent qu'ils ont pas raté quelque chose. Voilà, le fait de pas me voir partir d'un coup comme ça à 18 ans, je pense aussi. Ils se disent : « Bon, on a fait ce qu'on pouvait ! ». Je pense qu'ils sont contents ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

J14 : « Elle s'est toujours, ben justement, elle m'a poussé à faire mes devoirs, elle m'a toujours dit : « Ben si t'as besoin, moi je te fais réciter tes leçons ! Si t'as besoin, je fais si et tout ça ! », et du coup, peut-être justement pour dire : « Ben tu vois t'as pas travaillé longtemps pour rien ! T'as pas été derrière moi si longtemps pour rien, t'as donné de ta personne et puis, du coup, ben tu vois, ça a pas servi à rien ! C'est pas parti dans le vide tout ça ! ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

J26 : « Je sais que ça lui fait plaisir aussi ! Et je lui dis quoi... c'est-à-dire que quand il a des jeunes qui étaient quasiment perdus et qu'il s'aperçoit qu'il a réussi à faire prendre un autre chemin, j'imagine que c'est une satisfaction ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

Echouer dans le projet d'obtention du baccalauréat est alors un sentiment douloureux car il renvoie au jeune l'image d'un adolescent qui n'est pas à la hauteur des espoirs placés en lui. C'est le cas d'Alex (J13) et Stéphane (J16) qui ont tous deux échoué à l'examen du baccalauréat et qui se sont orientés vers une formation donnant accès au même niveau scolaire.

J13 : « Euh... Ce qui m'a fait m'accrocher à l'école ? Sandrine [son assistante familiale] ! C'est pour elle ! Sinon, moi j'aurais arrêté, y a longtemps déjà ! Elle a espoir donc j'essaye de lui faire plaisir ! Elle avait espoir pour moi pour le Bac et du coup ben je l'ai pas eu donc j'ai été obligé de me relancer et de viser quelque chose de plus haut quoi !

C : Et cette déception que t'as par rapport au bac, c'est vis-à-vis...

J13 : Pour elle ouais ! Ouais ! Parce qu'elle m'a soutenue pendant quatre ans au lycée, et j'étais un peu dégoûté de pas l'avoir ! pas pour moi, parce que moi je m'en foutais, je m'en fichais royalement ! C'était pour elle ! ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J16 : « Ils parlaient souvent du Bac et je pense qu'ils auraient aimé qu'on l'ait ! Je pense que quelque part, notre réussite elle leur aurait fait plaisir tu vois ! [...] J'aurais voulu leur faire plaisir oui ! ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Pourtant, au-delà de l'importance du regard de leurs figures parentales, les jeunes confiés à une famille d'accueil souhaitent également ne pas se décevoir eux-mêmes comme si le reflet renvoyé par le miroir devait être à la hauteur des espoirs que leurs proches ont placé en eux. C'est ce que renvoie le témoignage d'Anaïs (J18) dont le sentiment est corroboré par celui de Madame A, famille d'accueil de Fouad (J2) et Abdel (J3).

J18 : « J'ai envie de me faire plaisir à moi et de faire plaisir aux gens autour de moi ! Ils m'ont pas élevé pour que je fasse rien de ma vie au final ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Mme A : « Fouad et Abdel ils avaient vraiment envie de s'en sortir ! [...] Tu sais, ils voulaient pas décevoir ! Ils s'étaient tellement bien installés que, je pense, ils voulaient pas nous décevoir ! Mais, ne pas décevoir à nous mais ne pas se décevoir eux-mêmes parce que ils voulaient vraiment faire bien quoi ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Si les jeunes qui ont eu peu de relations avec leurs parents ont avant tout voulu ne pas décevoir leur(s) tuteur(s) de résilience, rencontrés dans le cadre de l'accueil familial, les jeunes qui ont continué à avoir des relations régulières avec leur famille d'origine ont eu les mêmes aspirations concernant leurs parents, leurs grands-parents, voire leurs beaux-parents.

J1 : « Pour nous, c'était important de pouvoir prouver à nos parents, qu'on réussissait quoi ! ». (Michel, 53 ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Vanessa disait qu'elle avait pas envie de décevoir sa famille d'accueil...

J7 : Oui voilà, moi c'est ça pour mon père et même ma mère mais surtout mon père parce que je vois qu'il met beaucoup, beaucoup d'espoir en moi et du coup, je sais très bien que si je rate les études c'est la chose la plus importante pour lui ! Donc je sais très bien que je le décevrais et du coup ça me pousse aussi à travailler ». (Mélissa, dix-sept ans, confiée de l'âge de neuf mois à dix-huit ans à la même famille).

J29 : « Alors moi je sais que le Bac c'était très important à l'époque pour mon beau-père ! C'était très important pour mon papi aussi ! Il m'a toujours dit : « T'inquiètes pas, ton Bac tu l'auras ! » (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Ces enfants se sentent investis d'une mission de réussite scolaire qu'ils semblent assumer comme l'avait déjà démontré Kanouté et ses collègues concernant les enfants issus de l'immigration (2008, p.282). Ce besoin de ne pas décevoir traduit pour certains jeunes un besoin de reconnaissance et de fierté de la part de leurs figures parentales, mais aussi une envie de montrer que, quel que soit leur parcours de vie, l'avenir n'est jamais écrit d'avance.

J15 : « Je l'ai fait pour moi mais je l'ai peut-être aussi fait un peu pour... oui pour ma famille pour... qu'ils soient fiers de moi en quelque sorte on pourrait dire.

Chercheur : Les deux familles ?

J15 : les deux familles oui.

C : Tu as envie de prouver quelque chose ?

J15 : Ben... qu'on peut y arriver si on s'en donne les moyens ! Que peu importe, voilà peu importe ce qui s'est passé avant, si vraiment..., si vraiment, on veut faire quelque chose, on peut y arriver ! Voilà. C'est ça que je veux montrer ! ». (Romain, 20 ans, confié de quatre à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Et pourquoi d'après toi, c'était important pour toi la réussite ?

J19 : Euh ben, par exemple pour que mon père il soit fier de moi ! ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J23 : « J'ai envie de leur montrer, même à mes parents et tout, j'ai envie qu'ils soient fiers de moi quand même ! Qu'ils se disent : « Putain, y en a quand même un qui s'en est sorti ! ». Même s'ils vont dire ça un jour, qu'ils seront contents une journée et puis après ils repasseront à tous leurs problèmes mais voilà enfin ! J'ai juste envie qu'on soit fier de moi et puis moi aussi, montrer que je peux m'en sortir. Je suis un battant voilà ! Je vais faire ce que j'ai à faire ! J'ai pas envie de me retrouver dans la merde ou quoi ! Enfin, voilà ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, il semble que bien plus que l'obtention d'un diplôme, devenir bachelier représente pour beaucoup d'enfants placés le symbole d'une réussite acquise contre l'adversité, une forme de réparation symbolique face aux différentes difficultés endurées dans leur vie. Le baccalauréat devient une valeur synonyme de fierté, sentiment qu'ils espèrent générer chez leurs proches, mais aussi ressentir au plus profond d'eux-mêmes.

Si la réussite scolaire est une notion dont la part de subjectivité appartient à chaque individu, sa définition semble commune aux jeunes de notre étude, et déterminée par l'obtention d'un diplôme équivalent au baccalauréat. Nos résultats vont dans le sens d'une intériorisation, par les enfants confiés, de la norme scolaire véhiculée par les familles d'accueil, mais aussi parfois par les familles d'origine. Les jeunes confiés ont intériorisé « l'impératif de réussite scolaire » (Merle, 2005, p.97) qui se traduit, *a minima*, par l'obtention du baccalauréat. Ainsi, pour « *faire plaisir* », pour « *ne pas décevoir* », pour prouver que la famille d'accueil leur a montré « *le bon chemin* », mais aussi, pour faire émerger un sentiment de fierté de la part de leurs figures parentales, « *les enfants-élèves sont amenés à travailler* » (Merle, 2005, p.97). Les attentes scolaires des familles d'accueil, mais aussi parfois de certaines familles d'origine, ont donc participé à la construction de la représentation de soi chez ces enfants en tant que futurs adultes (Merle, 2005) et ont encouragé certains jeunes à se projeter dans un avenir professionnel prestigieux.

2.2. Un style éducatif permettant à l'enfant confié de s'investir dans sa scolarité

La majorité des jeunes que nous avons rencontrés ont, comme expliqué précédemment, tissé des liens affectifs forts avec un ou plusieurs membres d'une famille d'accueil au point qu'ils se sentent, parfois plusieurs années après la fin du placement, encore affiliés à cette famille³⁹. Seuls deux jeunes, Christophe et Clara (J26 et J28) font exception à cette règle mais ont néanmoins tissé un lien affectif important avec leur éducateur. Ces familles d'accueil et ces éducateurs sont devenus des tuteurs de résilience, voire pour beaucoup de jeunes rencontrés, des figures parentales, leur apportant la stabilité, la bienveillance et la sécurité qui leur faisaient souvent défaut chez leurs parents. Par leur regard bienveillant sur l'enfant et leur style éducatif, ces personnes ont permis aux jeunes pris en charge dans le cadre d'un accueil familial, de persévérer dans leur scolarité au moins jusqu'à un niveau baccalauréat. Nous avons alors constaté, au cours de notre analyse, que les figures parentales rencontrées au sein de la famille d'accueil ont un style éducatif parental commun, que ce soit en ce qui concerne l'éducation globale ou plus particulièrement, la scolarité. Par style éducatif, nous nous rapprochons de la définition de Darling et Steinberg (1993), selon qui « le style parental correspond à une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un

³⁹ Cf : *Comme un de ses enfants*, p.197.

climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés » (Deslandes & Royer, 1994, p.65). D'après notre analyse, nous pouvons dégager deux types de style éducatif parentaux. L'un global, concerne les règles éducatives générales posées et les échanges éducatifs existants entre les adultes de la famille d'accueil et les enfants confiés, tandis que l'autre, plus spécifique, s'applique à la scolarité. Nous parlerons donc de style éducatif parental global pour le premier et de style éducatif parental propre à la scolarité pour le second.

En premier lieu, nous avons constaté que la qualité de la relation qui unit l'enfant confié à sa famille d'accueil permet certes, une intériorisation des normes et valeurs scolaires véhiculées, mais il semble aussi que cette suppléance affective se double d'un cadre éducatif familial conforme aux attentes scolaires ce qui facilite l'intégration de l'enfant au milieu scolaire.

2.2.1. Un cadre éducatif familial conforme aux attentes scolaires

Le cadre éducatif familial posé par les familles d'accueil, alliant affection et limites, est une des caractéristiques traduisant le style éducatif parental global dispensé au sein des familles.

Mme F : « Bon, les premiers temps, il a fallu cadrer quand elle était petite parce que c'est vrai que quand elle était chez Jany, c'était la reine ! [...] Et un jour, elle lui a dit devant moi : « C'est bien vrai Jany que chez toi c'est les enfants qui commandent ? » (rires). Ah j'ai dit : « Oui, peut-être chez Jany, pas chez moi ! Chez moi, tu commanderas pas hein ! Moi je t'aime bien mais tu commandes pas ! » (rires). (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

En effet, nous avons constaté que le style éducatif dispensé s'appuie à la fois, sur des règles éducatives précises, imposées aux enfants mais aussi, expliquées de telle sorte que l'objectif premier n'est pas l'obéissance des enfants, mais la recherche d'adhésion à ces règles. D'ailleurs, les familles insistent non seulement sur le fait que tous les sujets de discussion peuvent être abordés dans un échange libre entre les protagonistes, mais aussi, que la communication est encouragée notamment pendant les repas qui semblent être un moment privilégié d'échanges.

Mme C : « Les repas ils étaient quand même animés !

Mr C : Oui !

Mme C : Enfin animés... Tout le monde avait le droit d'échange ! Et bon, c'était toutes les discussions possibles que ça soit tabac, cigarettes...

Mr C : politique...

Mme C : Tabac, politique...

Mr C : N'importe quoi !

Mme C : Tous les sujets étaient abordés ; toute l'actualité était abordée ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Le style éducatif global dispensé aux enfants concerne les règles générales d'éducation qui vont de l'apprentissage de la politesse au savoir-vivre en passant par le contrôle des horaires de sorties ou des lieux fréquentés.

J30 : « On a été habitués à être courtois ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Ils m'ont apporté des bases qui sont justes énormes quoi ! Sans eux, je le dis très clairement, je serai peut-être dans la rue ou en train de faire n'importe quoi ! Sans eux c'est sûr !

Chercheur : Pourquoi ? Par rapport à quoi en fait vous me dites des bases énormes ?

J24 : « Ben l'hygiène déjà ! L'hygiène, ils m'ont appris que c'était pas une douche toutes les deux semaines, c'était une douche par jour ! Déjà. Nécessaire. Ils m'ont appris que les affaires ça se laissait pas traîner partout ! Ils m'ont appris ce que c'était une vie de famille, que de manger à table, que d'avoir des horaires, que de manger équilibré ! Faire du sport, avoir une vie sociale et être honnête ! Ça, ça vaut beaucoup ! C'est vrai que les [nom de famille de la famille d'accueil] ils nous considèrent un peu comme leur famille quoi ! C'est, voilà, on n'est pas leurs enfants ! On le sait, enfin qui plus est moi j'ai été placé, j'avais douze ans quoi ! Donc forcément, ma famille je la connaissais, je la connaissais bien ! Mais eux, ils apportent énormément ! Et je pense qu'ils ne se rendent pas compte à quel point ils apportent ! De par leur côté, ben vie de famille en fait ! Nous... ils se laissent pas dire, on va s'adapter aux jeunes, c'est le jeune qui s'adapte à eux ! Il a pas le choix ! De toute façon, eux c'est ça, c'est ça et c'est stop ! Enfin, ça a été des horaires quoi ! C'est des horaires, des bases en tout en fait ! Sur l'éducation, sur l'éducation de soi, l'éducation scolaire, voilà tout ce qui entoure l'éducation de toute façon, l'hygiène, le respect, tout, enfin tout ! Vraiment... ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Comme Laetitia (J24), nombreux sont les jeunes rencontrés à avoir souligné le cadre posé par les familles d'accueil comme une chance qui leur a permis de se construire et d'évoluer positivement. C'est par exemple le cas de Fouad (J2) qui précise que le cadre posé par la famille d'accueil a été bénéfique pour construire sa vie.

Chercheur : « Et tu penses que la famille d'accueil a été aidante dans ton parcours... ?

J2 : Ah oui carrément ouais ! Ça c'est sûr ! C'est sûr ! Faut pas, faut pas se le cacher c'est... Aujourd'hui, si on n'a pas un bon entourage, un enfant placé qui n'a pas un bon entourage c'est..., c'est..., c'est mort quoi ! C'est... (long silence).

Chercheur : Pourquoi c'est mort ?

J2 : Ben parce que c'est... je pense qu'on a beau... on a encore plus besoin d'équilibre qu'un autre enfant ! Donc euh, il suffit que... enfin, voilà... la personne, l'enfant n'est pas une bonne fréquentation, et qu'il y a pas... Normalement c'est le père et la mère qui doivent dire euh..., de..., de mettre les limites, mais aujourd'hui on a..., je pense qu'ici on a eu ça, dans cette famille d'accueil ! Peut-être pas dans les autres parce que voilà... c'est peut-être pas les mêmes relations, c'est pas... Y a beaucoup de paramètres qui entrent en jeu, à prendre en compte ! ... Mais... je pense qu'on a encore beaucoup plus besoin d'équilibre ! C'est-à-dire, j'veux pas dire... être triste..., euh..., j'veux pas que ce soit l'armée mais..., euh...

Chercheur : Un cadre...

J2 : Etre cadré oui ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Outre Laetitia (J24) et Fouad (J2), Alexandre (J13) précise aussi qu'il y avait des règles à respecter dans sa famille d'accueil. Mme G, assistante familiale d'Alexandre, que nous avons rencontrée plusieurs mois après le jeune homme, nous a tenu le même discours permettant aux deux témoignages de se compléter l'un, l'autre.

J13 : « Quand y a une famille d'accueil qui te laisse faire tout ce que tu veux... Sortir, rentrer que le lendemain alors que t'as que quatorze ans, ça te laisse plus de liberté, tu te sens... tu te sens pousser des ailes ! Du coup, tu fais n'importe quoi et... moi j'ai eu de la chance, y avait Sandrine qui était là pour me recadrer et... ça aidait ! ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Mme G : « Y avait des règles ! [...] Ou tu restes et y a des règles ! Ou tu t'en vas et tu fais ta vie ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Si le cadre éducatif parental concernant les règles de vie est clair et ritualisé, il l'est encore davantage concernant la scolarité où les familles d'accueil ont fait preuve d'exigences notamment concernant les devoirs.

Mme F : « Elle savait que... c'était comme mes filles hein. On arrivait à la maison, on goûtait, on faisait les devoirs et après il restait du temps pour jouer, pour faire ce qu'on veut mais c'était en priorité les devoirs !

Mr F : Disons que c'était structuré quoi ! Voilà. Et je pense qu'il lui faut à elle !

Mme F : Il faut qu'elle soit cadrée ! ». (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

Mr H : « Si ! On les a presque obligés à travailler parce que sinon, ils se laissaient aller ! [...] Parce qu'on les a tenus ! On les tient toujours !

Mme H : C'est comme ça, on veut des notes et on veut des résultats ! C'est pas la...

Mr H : Là c'est pareil, Pauline c'est pareil sinon elle serait tout le temps en train de jouer ! Et nous, la politique pendant l'école, tout ce qui est jeu, hop, on ferme tout ! Terminus, si y a école ! On sort les jeux pendant les vacances !

Chercheur : : D'accord.

Mme H : Et elle a tout ! DS, la tablette, l'ordinateur, sa tablette, la mienne, elle peut disposer de tout mais pendant les vacances !

Mr H : Que les vacances !

Chercheur : : Et du coup qu'est-ce qu'ils font le soir après l'école ou le week-end qu'est-ce qu'ils font ?

Mr H : Après l'école, y a les devoirs, un peu la télé et après, tous au lit !

Mme H : On mange quand même !

Mr H : Oui on mange ! (rires).

Chercheur : : Et le week-end ?

Mme H : le week-end ben on a un mobil home à [nom d'un village dans les Pyrénées] et on a le camping-car quand il fait beau pour la mer !

Chercheur : : D'accord. Donc vous partez presque tous les week-ends ?

Mr H : On part !

Mme H : On part tous les week-ends !

Chercheur : : Systématiquement vous partez en fait ?

Mme H : Ouais ! Ouais, ouais ! ». (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

En cela, le style éducatif parental dispensé au sein des familles d'accueil, chez qui les jeunes que nous avons rencontrés ont été confiés, semble se rapprocher du style parental démocratique défini par Baumrind (1978). En effet, Baumrind (1978) fut la première dans la lignée d'Henry Murray à effectuer des recherches sur les liens entre les styles éducatifs parentaux et les compétences sociales chez les enfants. Elle identifie alors trois modèles éducatifs que sont le style autoritaire, le style démocratique et le style permissif. D'après elle, les parents adoptant le style démocratique sont certes très exigeants mais aussi très sensibles (Baumrind, 1978 ; Maccoby & Martin J., 1983, cités par Deslandes & Royer, 1994), dans leurs interactions avec leurs enfants. Ils font preuve d'une discipline importante en établissant des règles de vie précises et invitent les enfants à les accepter. Cependant, les besoins individuels de l'enfant sont satisfaits car les parents leur portent une attention particulière (Tazouti, 2002). Il ressort de notre recherche que les adultes de la famille d'accueil et les enfants confiés communiquent régulièrement sur la scolarité des jeunes ce qui semble avoir une influence positive sur la motivation scolaire de ces derniers. Ainsi, Madame E, famille d'accueil de Maxime (J21) nous raconte que le jeune a été confié à une première famille d'accueil dans laquelle il refusait de communiquer sur sa scolarité. L'assistante familiale nous explique que chez elle, la communication sur ce sujet est inévitable et que malgré quelques réticences du jeune au départ, il s'est peu à peu ouvert aux autres membres du groupe familial et a accepté de communiquer.

Mme E : « Dans la famille d'accueil où il était avant, c'était hors de question qu'on s'intéresse, même pas qu'on pose des questions sur ses journées de classe, ici, bon, tout le monde parle à table de ce qu'il a fait la journée, on mange tous ensemble, y a des heures de repas, tout le monde est là, on parle, tout le monde ramène son petit grain de sel et lui, avec ! Alors au début, il était très en retrait et puis quand on lui posait la question, il était bien obligé de répondre quoi ! « Qu'est-ce que t'as fait ? Ah oui, mais t'as eu une interro de maths, combien t'as eu ? ». Au début, je savais que c'était violent pour lui de me répondre ! Mais bon ! Après, oui, oui, il répondait ! Oui, j'ai eu une interro, j'ai fait ci, j'ai fait ça ! Donc au fur et à mesure... ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Nous avons rencontré Maxime (J21) quelques mois auparavant et le jeune homme nous avait confié avoir été en échec scolaire avant son placement en famille d'accueil. Pour lui, la prise en charge par l'ASE a été un déclencheur au niveau de sa scolarité.

J21 : « Euh, pour moi ce qui a joué un rôle vraiment c'était le placement ! Franchement ça, ça a joué un gros rôle quoi ! C'est ça qui m'a permis de voir que la vie c'est pas Disneyland ! ». (Maxime, dix-huit ans, confié de quinze à dix-sept ans).

Davaillon (1993) souligne l'importance de l'échange quotidien entre parents et enfants autour de la scolarité ce qui est corroboré par Tazouti (2002) selon qui « les élèves qui parlent souvent avec leurs parents, comparés aux autres, s'avèrent plus ambitieux, plus investis dans leur travail scolaire » (p.83). La communication entre parents et enfants, ou dans le présent cas entre les adultes référents rencontrés dans le cadre de l'accueil familial et l'enfant confié, favorisent l'implication et la motivation scolaire des jeunes mais aussi les performances scolaires (Tazouti, 2002, p.233). C'est également ce que soulignent Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2012) selon qui « les discussions sur l'école, sur le projet d'avenir de leur enfant, sur ce que leur enfant fait en classe, sur l'encouragement qu'il donne à leur enfant, sont autant d'atouts qui peuvent permettre au jeune de valoriser l'école » (Leyrit, Oubrayrie-Roussel, Prêteur, 2012, p.116).

Comme Lahire (1995), nous postulons donc que le fait de communiquer régulièrement autour de la scolarité des jeunes confiés a permis aux enfants de sentir l'intérêt porté par les adultes référents ce qui les a incités à s'accrocher à l'école malgré les difficultés rencontrées. Nous constatons que le cadre familial, au sein duquel les jeunes ont vécu dans les familles d'accueil, est empreint de valeurs éducatives en adéquation avec les valeurs scolaires, qui attendent des élèves, un comportement alliant écoute et attention, mais aussi travail, efforts et persévérance ou encore respect et honnêteté. De ce fait, le contexte dans lequel ont vécu les personnes rencontrées, a favorisé leur acclimatation au contexte scolaire, réduisant alors le fossé qui peut parfois séparer l'enfant de l'élève.

Ainsi, nous constatons que le style éducatif parental dispensé par les familles d'accueil aux enfants confiés a eu d'une part, des effets bénéfiques quant à l'adaptation de l'enfant-élève au milieu scolaire, mais qu'il a aussi influencé le développement d'une estime de soi positive chez l'enfant confié. En effet, selon Kellerhals et ses collaborateurs (1992), « l'estime de soi est clairement reliée au style éducatif que les parents adoptent, et plus particulièrement au degré d'autonomie et de soutien dont l'enfant dispose ainsi qu'à la qualité de la communication entre lui et les adultes » (p.330). En cela, nos résultats rejoignent ceux de Kellerhals et ses collègues (1992) puisque nous constatons un lien significatif entre le style éducatif parental global des familles d'accueil et l'estime de soi des jeunes rencontrés.

2.2.2. Un style éducatif qui semble favoriser l'estime de soi positive des jeunes confiés

L'estime de soi peut se définir, selon Anaut (2008), comme « l'image que l'individu se forge de lui-même, le sentiment de sa propre valeur se traduisant à travers un ensemble d'attitudes et d'opinions que les individus mettent en jeu dans leurs rapports avec le monde extérieur » (Anaut, 2008, p.50). L'estime de soi, désigne le sentiment qu'a, chaque individu, en son for intérieur, de sa propre valeur (Coopersmith, 1967, cité par André et Lelord, 1999). L'estime de soi est donc le reflet subjectif, que renvoie le miroir intérieur de chaque personne. Ce reflet se forme à partir du regard d'autrui et de l'évaluation portée par l'individu sur ses propres réussites et échecs ; l'image renvoyée par le miroir évoluant dans le temps en fonction des événements vécus par l'individu. Selon André et Lelord (1999), l'estime de soi repose sur trois piliers que sont « l'amour de soi », « la vision de soi » et « la confiance en soi ». Dans notre analyse, nous rapprochons l'amour de soi du sentiment d'être aimé tandis que la vision de soi et la confiance en soi font échos au sentiment d'efficacité personnelle.

2.2.2.1. Le sentiment d'être aimé

L'amour de soi est le résultat des « nourritures affectives » qu'une personne reçoit de ses parents durant sa petite enfance et « les carences d'estime de soi qui prennent leur source à ce niveau sont sans doute les plus difficiles à rattraper » (André & Lelor, 2008, p.14) générant des troubles de la personnalité qui poussent les individus à se mettre en situation d'échec.

Comme nous l'avons vu précédemment⁴⁰, les raisons pouvant mener un enfant à être confié à une famille d'accueil sont diverses mais ne signifient pas nécessairement qu'une carence affective, qu'un manque d'amour, est à l'origine du placement. En ce qui concerne les deux tiers des enfants de notre échantillon, et même si nous n'avons pas focalisé notre étude sur cet aspect, il ressort en effet, des entretiens, que les raisons du placement ne sont pas liées à un rejet affectif de l'enfant mais bien à des carences éducatives, à la maladie ou au décès de l'un ou des deux parents. Pour certains enfants, la mère, bien que défaillante par ailleurs, a montré des signes d'affection durant la petite enfance, mais aussi parfois, durant toute la durée du placement.

⁴⁰ Cf : *Portrait actuel des enfants confiés à des familles d'accueil*, p.58.

J26 : « De zéro à trois ans, je m'en souviens pas mais je vois bien le cadre ! Et puis, on m'a parlé de ma mère et je vois bien mon cadre familial du côté de ma mère, je pense que j'ai dû être un bébé chouchouté ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

Mme D : « Mélissa, la maman, elle est comme elle est mais elle les a toujours protégées ! Elle a toujours bien regardé si elles étaient bien ! Tout le temps, tout le temps ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Quand l'enfant n'a pu trouver de nourritures affectives durables auprès de sa mère, il semble que le père ait quelques fois joué en partie ce rôle, malgré la maladie ou les déficiences dont il souffrait.

Mme F : « Elle avait son père, bon, au début elle en avait un petit peu peur parce qu'il est assez violent, enfin il était violent parce que maintenant le pauvre, je crois qu'il est à l'ouest... Et mais c'était quand même quelqu'un, d'abord il tenait beaucoup à elle, il l'aimait beaucoup ! ». (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

Cependant, nous constatons que le fait de continuer à voir ses parents durant le placement n'est pas forcément synonyme de création d'un lien d'attachement pour les enfants. Ainsi, Stéphane (J16) nous a confié avoir eu des visites « imposées » chez ses parents, tout comme Anaïs (J18) qui a maintenu des contacts avec sa mère sans pour autant avoir tissé de lien d'attachement avec elle.

J16 : « Alors enfant, en tant qu'enfant, j'avais surtout des visites, on va dire, imposées aux parents. Voilà ! Mais c'était jamais quelque chose de réjouissant ou quelque chose que j'attendais avec impatience. Donc, voilà ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Donc tu as dit que tu as été confiée à cette famille-là à l'âge de deux mois, tes parents, tu les vois plus du tout ?

J18 : Euh ma mère si. Mais voilà quoi ! C'est ma mère biologique c'est tout !

Chercheur : D'accord. Et ton papa ?

J18 : Je le connais pas ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Pour ces enfants, la relation affective tissée avec la famille d'accueil ou l'éducateur est venue renforcer le sentiment fébrile d'être aimé par un parent dont les carences éducatives, la maladie ou le décès ont fragilisé la transmission de ce sentiment ce qui a pu compenser les effets dévastateurs d'un manque d'amour durant l'enfance.

J1 : « On était dans un contexte familial aimant ». (Michel, 53 ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

J12 : « J'avais ma famille [famille d'accueil] ! J'étais... Ben, j'étais aimé comme leur fils ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J16 : « Quand t'es un gamin, que tu sais que tu as été abandonné ou tout au moins quand t'es tout gamin, que tu te sens aimé, ben t'as le sentiment d'affection qui te porte à aimer les gens ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J27 : « Pour moi c'est comme ma famille ! Je suis là depuis toute petite, ils nous considèrent comme leurs enfants je pense ! Aussi je me sens bien ! » (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

L'estime de soi trouve son origine dans les interactions que le nourrisson développe avec sa figure d'attachement primaire, c'est-à-dire avec la personne qui s'occupe le plus de lui, qui répond à ses besoins primaires, qui le reconforte en cas de peur ou de stress. L'enfant comprend alors qu'il est digne d'intérêt et qu'il a de la valeur, en toutes circonstances et quel que soit son comportement. Cela est particulièrement important chez les enfants confiés qui peuvent considérer le placement comme un manque d'amour de la part de leurs parents. Dès lors, ils peuvent se sentir coupable de la situation et indigne d'affection d'où l'importance pour ces enfants, de tisser une relation affective sécurisée avec une personne qui endosse le rôle de figure parentale quand les parents ne sont pas à même d'assurer cette fonction.

Parmi les personnes rencontrées, neuf ont été confiées à une famille d'accueil avant l'âge de deux ans ce qui a permis à l'assistante familiale de devenir une figure parentale importante pour ces enfants. Cette dernière s'est rendue disponible pour répondre aux besoins de l'enfant confié et lui a permis de se construire une image de lui digne d'intérêt à travers la perception que la professionnelle avait de lui, faisant ainsi écho à la métaphore de Winnicott (1975) : « avant de se voir, l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant ». Ici, quand la mère n'a pu regarder son enfant au sens de Winnicott, l'assistante familiale a joué ce rôle en renvoyant à l'enfant un regard sécurisant et bienveillant.

Mme D : « Ils font partis de la famille ! Mélissa plus parce qu'elle était plus petite ! Mélissa un peu plus ! Et Mélissa c'était une petite, elle m'a posé aucun souci ! Toujours mignonne, toujours, elle est très proche de moi aussi ! Mélissa c'est Mélissa ! [...]

Chercheur : Vous dites : « Mélissa, c'est Mélissa », elle a eu une place à part ? Elle a une place à part pour vous ? Ou pour votre famille ?

Mme D : Oui un peu je crois ! (honteuse). Enfin, pas, pas... Je sais pas, je sais pas comment vous dire ! On a toujours un petit préféré de toute façon ! [...] Mélissa je l'ai élevée pratiquement ! Neuf mois ! Elle a fait ses premiers pas ici ! C'est, mon mari, il se rappellera toujours, c'est vers lui qu'elle est partie ! Donc, c'est pas pareil ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Cependant, comme nous l'avons vu, l'âge du placement n'empêche pas la création d'un lien affectif entre l'assistante familiale et l'enfant confié et les enfants ayant été confiés plus tardivement durant l'enfance ont aussi bénéficié du regard sécurisant et bienveillant de leur assistante familiale ce qui les a aidés à se construire une image positive d'eux-mêmes.

Ainsi, il semble que les personnes rencontrées aient toutes bénéficié d'un regard bienveillant, aimant et sécurisant de leur tuteur de résilience rencontré dans le cadre de l'accueil familial ce qui leur a non seulement permis de se sentir en confiance avec ces personnes mais de se sentir également, digne d'intérêt et de confiance. Ce regard positif du tuteur de résilience sur l'enfant confié influence favorablement son estime de lui et lui donne la force et l'envie d'expérimenter de nouvelles situations, en acceptant les réussites mais aussi les échecs, car certain du regard positif que le tuteur de résilience porte sur lui. Or, une estime de soi positive semble influencer la réussite scolaire des élèves (Martinot, 2001) dans la mesure où un individu ayant une haute estime de lui, sera peu impacté par un échec qu'il accrédi-tera à un manque de chance plutôt qu'à un manque de compétences et de ce fait, il osera davantage expérimenter et renouveler ses initiatives en cas d'échec qui, à force d'entraînement, auront davantage de chances de se transformer en réussite (André, 2005).

Par ailleurs, nous avons vu que dans les familles d'accueil concernées par notre recherche, le style éducatif démocratique domine les relations entre les parents d'accueil et les enfants. Or, des études ont montré que les enfants bénéficiant du style éducatif démocratique présentent « une haute estime de soi, et s'avèrent indépendants et compétents dans les domaines social et scolaire » (Deslandes & Royer, 1994, p.66). Par conséquent, il semble que le style éducatif adopté par les parents d'accueil envers les enfants confiés a permis à ces derniers de se sentir valorisés et estimés ce qui constitue un important facteur favorisant l'accrochage scolaire des jeunes. En effet, Martinot (2001) rappelle que Pintrich et Schrauben (1992 ; cité dans Martinot, 2001) ont montré que « des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue » (Martinot, 2001, p.485). Ces éléments nous amènent à penser que l'estime de soi positive des jeunes confiés, initiée par la relation affective qu'ils ont eue avec leur famille d'accueil et par le style éducatif dispensé par ces familles, a été un facteur de protection favorisant l'accrochage scolaire de ces jeunes. Nos données corroborent celles de Martinot (2001) qui rappelle combien une estime de soi positive peut permettre à un enfant de s'accrocher à l'école malgré les difficultés rencontrées.

« Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles » (Harter, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992, cités par Martinot, 2001, p.485).

Le sentiment d'être aimé est le socle sur lequel se construit l'estime de soi de tout individu et il semble que les jeunes rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche ont pu bénéficier, à un moment de leur vie, du regard positif d'au moins un adulte référent qui a assuré une mission de suppléance familiale mais aussi affective. Cependant, si le sentiment d'être aimé a permis l'émergence d'une estime de soi positive des jeunes confiés à une famille d'accueil, le regard porté par le tuteur de résilience de l'enfant, et plus généralement par son entourage, sur ses défauts et ses qualités, mais aussi sur ses compétences, a aussi participé à la construction d'une estime de soi positive chez ces enfants.

2.2.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle, précisément dans le domaine scolaire est une qualité inhérente aux jeunes que nous avons rencontrés. Il se définit comme « la croyance qu'à chacun d'être capable d'influencer son fonctionnement psychosocial et les événements qui affectent sa vie » (Bandura, 2004, p.43). Ce sentiment d'efficacité personnelle trouve ses racines dans la vision de soi et la confiance en soi que le jeune développe suite à des succès qu'il vit lui-même ou par procuration vis-à-vis d'une personne qui lui ressemble, mais aussi, par la persuasion sociale dont fait preuve envers lui, son entourage.

La vision de soi, au sens d'André et Lelord (1999), s'apparente au regard subjectif que chaque sujet porte sur ses défauts et ses qualités. Ce regard se construit à partir des attentes de l'environnement familial, c'est-à-dire, à partir des projets que les parents forment pour leurs enfants. La confiance en soi trouve quant à elle son origine dans le mode d'éducation reçu et se réfère aux actes que le sujet accomplit.

Concernant les personnes rencontrées, il semble que les familles d'accueil chez qui elles ont été confiées ont non seulement eu un regard bienveillant à leur égard mais ont également projeté sur l'enfant des ambitions élevées en termes de réussites scolaire et professionnelle.

J2 : « La famille d'accueil, donc Rosa, elle nous poussait à faire des études ! Donc euh, à aller le plus loin possible ! Elle avait ses enfants qui avaient fait des études donc heu, le plus grand [prénom de l'aîné de la famille d'accueil], avait fait des études à Bac+5, +6, donc c'est vrai que, c'était, de faire des études quoi ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J27 : « Y a un mari.

Chercheur : Y a un mari...

J27 : Mais ils sont plus ensemble [...]

Chercheur : D'accord. Et il t'encourageait à poursuivre ?

J27 : Oui. Oui, il voulait que j'aille loin ! Après il me considérait aussi comme ses enfants ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil)

Chercheur : « Tu dis, mon objectif c'est ingénieur, et comment ça se fait que tu t'es fixé un objectif comme ça ?

J23 : Ah ben, je sais pas ! C'est venu comme ça ! Parce que quand les gens me voyaient faire, mon ancienne famille d'accueil, la dame elle me le disait, tu fais beaucoup de choses, tu bricoles tout le temps, enfin, je fabriquais des petits trucs en miniatures avec des moteurs et tout et du coup, elle me disait, tu devrais faire ingénieur ! Quand je suis arrivé ici, j'en ai parlé à Colette, elle a vu ce que j'ai fabriqué et tout ça et elle m'a dit, ben oui, t'imagines bien, t'as de la suite dans les idées donc du coup je pense c'est de là que je me suis dit, je vais faire ça ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Convaincues du potentiel scolaire de l'enfant confié, les familles d'accueil ont encouragé l'enfant à fournir des efforts pour développer ses capacités. Cette notion de capacité a maintes fois été formulées par les familles d'accueil au point que l'enfant a intégré le fait qu'il pouvait poursuivre sa scolarité et réussir sa vie malgré les difficultés rencontrées dans son parcours.

Mme F : « J'avais décelé qu'elle pouvait y arriver ! C'était des fois, difficile, c'était des fois... C'est ce que je lui disais ! [...] Je lui ai dit : « tu vois... »

Mr F : « Tu es capable... »

Mme F : Oui, voilà, « Tu travailles bien ! »...

Mr F : « Tu es sérieuse, tu bosses... » (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

J11 : « Depuis toute petite, ils me disaient : « Tu peux réussir ! ». Bon, parce que déjà petite, j'avais des capacités, donc c'était dommage de les gâcher comme ça et tout, donc je sais pas, ils m'ont toujours encouragé à me dire : « Vas-y, continue ! Tu vas y arriver ! ». Et donc, voilà ! Du coup, ça motive ! ». (Emilie dix-huit ans, confiée depuis l'âge de six ans à la même famille d'accueil).

Le regard positif de la famille d'accueil et les encouragements successifs à l'égard des jeunes confiés ont eu un effet bénéfique sur l'estime d'eux-mêmes.

J10 : « La famille d'accueil elle m'a pas dit, « oui, t'es une cas sociale ou... », enfin, elle me disait : « Oui, tu peux t'en sortir ! » et c'est très important ça aussi ! » (Agnès, vingt-deux, confiée durant dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Selon Bandura (2004), « *la persuasion sociale* » est une façon d'influencer le sentiment d'efficacité chez l'enfant. En effet, lorsque la personne avec qui l'enfant a créé des liens affectifs forts l'encourage à persévérer dans ses efforts de façon réaliste, ce dernier se sent capable de réussir puisque son tuteur de résilience en est persuadé. Là encore, l'effet miroir fonctionne comme un levier de motivation. L'enfant confié, dont les efforts scolaires sont encouragés à bon escient par son tuteur de résilience, va donc avoir davantage de chances de se convaincre de ses capacités scolaires et va ainsi fournir davantage d'efforts pour réussir.

J9 : « Quand je ramenaient des bonnes notes, ils me disaient « t'es capable de faire mieux ! » donc j'essayais de faire mieux ! ». (Guillaume, 19 ans, confié durant 10 ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Mamie Paulette ça a été celle avec qui j'ai passé tous mes mercredis après-midi pendant plus d'un an, ça a été celle qui m'a dit : « Mais t'y arriveras, donne t'en les moyens ! ». Les autres aussi mais Mamie Paulette c'était différent ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Les recherches de Castets-Fontaine (2011) soulignent que dans certaines familles issues du milieu populaire, les parents croient très fortement au potentiel scolaire de leurs enfants et que cette conviction peut devenir « prophétie autoréalisatrice » contribuant ainsi à la motivation scolaire de ces derniers ce que nous constatons également concernant les jeunes constituant le corpus de notre recherche. En effet, les familles d'accueil ont persévéré durant de nombreuses années pour essayer de faire intégrer aux enfants accueillis qu'ils étaient capables de réussir, tentant d'effacer l'image négative que certains jeunes avaient ancré au fond d'eux.

Mme G : « On a tellement envie qu'ils se sauvent ces enfants ! On a tellement envie qu'ils se sortent et qu'ils se disent : « tu as eu mauvais démarrage mais maintenant tu vas prouver que tu peux ! ». Oui ! Après on les laisse choisir ce qu'ils veulent mais s'ils peuvent... Il avait un BEP mais s'il pouvait... Non, c'était un CAP ? BEP ? Un BEP d'abord ? Enfin, peu importe mais s'il pouvait d'abord avoir le BTS, on lui disait : « tu seras sur une grille, déjà tu seras plus chef qu'en dessous de l'échelle ! Il vaut mieux être au-dessus ! Il avait les capacités donc voilà on insiste, tant qu'il y a les capacités, on insiste ! Mais c'est lui qui a choisi sa branche à la base ! On était sur un projet, après le BTS, de faire une année à Bordeaux de paysagiste ! Architecte paysagiste parce qu'il dessine extrêmement bien ! [...] Tant qu'il pouvait scolairement, je pensais que c'était super important de le pousser ! [...] Quand il a eu son BP là, même si c'était un petit niveau, ben j'étais fière de lui ! Je lui ai dit : « Tu vois, t'as réussi un passage, maintenant, tu trouves encore une autre voie, une autre porte ouverte et tu vas la franchir, allez ! On va l'ouvrir, on va la refermer et tu referas autre chose ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Mme I : « Il était très intelligent ! Il avait besoin qu'on le booste mais il était très intelligent ! [...] Je suis sûre qu'il aurait eu les capacités d'aller plus haut ! [...] On lui disait qu'il était capable ! Ah oui toujours ! Toujours le valoriser, toujours ! Parce que voilà ! Alors là, si on avait dit le contraire, c'était fichu ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Le regard porté par le tuteur de résilience sur les réussites ou les échecs de l'enfant est très important car même en cas de difficultés, la conviction que la réussite est possible reste immuable et l'enfant s'en saisit pour renforcer sa croyance en ses capacités.

J19 : « Quand j'arrive par exemple que j'ai une mauvaise note, elle me dit : « Mais c'est pas grave, tu vas te rattraper, de toute façon, je sais que t'es capable ! » etcetera. Et quand je ramène une bonne note, elle est..., enfin, ça se ressent, elle est contente pour moi, donc ça fait plaisir quoi ! Et puis, elle s'intéresse à ce que je veux faire plus tard, tout ça..., c'est important je trouve ! ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J28 : « La personne du Bac m'a dit que valait peut-être mieux mûrir alors qu'elle me connaissait pas, qu'elle m'avait jamais suivie mais simplement, elle me connaissait pas mais elle avait eu les échos pour mon absentéisme [...] Je suis sortie, j'ai appelé mon éducateur parce que pour le coup, j'allais mal, enfin à un moment donné on peut pas tout encaisser et c'est compliqué ! On a beau... Elle m'a dit : « Oui, je pense que t'es pas assez mûre ! Vaudrait mieux que t'aïlles voir dans la vie courante ce que ça donne le milieu du travail ! » sauf qu'à un moment donné, elle sait pas ce que j'ai fait dans ma vie, elle sait pas que ben oui, j'ai déjà travaillé, [...] Ben ça m'a blessé ! Je suis vraiment sortie de là, j'étais pas bien ! Je me suis dit : « Affronter la vie d'accord, c'est à partir de quel moment ? C'est quand j'étais petite ? Après ? A 13 ans quand je me suis fait virer ? A ce moment-là ? A ce moment-là ? A ce moment-là ? », enfin je trouve ça banal de balancer des trucs comme ça pour eux et ils se rendent pas compte des répercussions que ça peut avoir ! Moi, j'aurais pas eu mon éducateur qui me dit : « Tu sais très bien ce que tu vaux ! », pour le coup, un autre adulte, parce que du coup toi t'es là et tu te dis : « Bon attends ! C'est des adultes qui te disent ça ! Toi tu as une vision des choses différentes alors comment ça se passe ? ». Du coup, quand un autre adulte me dit : « Tu sais ce que tu vaux ! Elle t'a dit ça à un moment donné... », il m'a dit : « Y a des gens cons ! » mais c'est bête hein mais ça m'a fait plaisir de l'entendre ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Le regard bienveillant et encourageant du tuteur de résilience compense les effets négatifs d'autres expériences car le lien tissé permet à l'enfant de se sentir en confiance et en sécurité ce qui l'invite à s'apaiser en cas de difficultés et à se ressourcer auprès de son tuteur afin de retrouver le courage d'expérimenter de nouvelles épreuves. Dans ces conditions, l'enfant ne craint pas le jugement négatif en cas d'échec ce qui l'incite à aller de l'avant, à expérimenter en se trompant peut-être, mais en s'accrochant car ce qui sera mis en avant par le tuteur n'est pas le résultat mais bien l'effort fourni.

Mme G : « On peut se tromper, on a toute la vie ! Moi, j'ai redoublé une fois, personne le sait ! Et alors, il est où le problème ? Non, on peut se tromper quatre ou cinq fois ! Bon, faut pas durer jusqu'à 35 ans quand même comme je leur dis parce que ça, ça fait des Tanguy après ! Après ça fait des fainéants ! Mais on a le droit de se tromper deux ou trois fois dans sa vie ! Et d'être polyvalent, ça n'est que mieux dans la vie ! » (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Nous avons constaté que certains parents ont aussi projeté des ambitions de réussites scolaire et professionnelle à l'égard de leur enfant mais quand les encouragements ne sont pas toujours pertinents, ils ont plutôt tendance à décourager l'enfant plutôt qu'à l'encourager.

Chercheur : « Et Mélissa me disait aussi que le papa était très... Par rapport à la scolarité, qu'il la poussait beaucoup !

Mme D : Ah oui, oui, oui ! Là, oui, oui ! Il avait jamais assez ! Elle portait des 17 des fois ou des fois des 15 et il lui disait : « oh, t'aurais pu faire mieux hein ! Il va falloir faire mieux ! » mais ça l'agaçait un peu ça ! Elle a dit : « qu'est-ce qu'il veut de plus ? ». Voilà, parce que lui, il avait au début, il voulait qu'elle soit docteur et elle, elle aime pas ça ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Selon Bandura (2004), « les encouragements sans les conseils pour rendre plus compétent ne donnent pas beaucoup de résultats » (p.44). Il ne suffit donc pas d'encourager un enfant pour augmenter son sentiment d'efficacité personnelle, mais bien de l'encourager de façon réaliste afin de lui donner envie de persévérer dans ses efforts et d'augmenter ainsi ses chances de réussites. C'est ce que nous explique Madame J, assistante familiale de Vanessa (J6) qui l'a certes toujours encouragée à persévérer dans sa scolarité et a toujours cru en ses compétences mais en étant consciente des efforts qu'elle fournissait pour y arriver et en adaptant par conséquent, ses conseils et ses attentes scolaires vis-à-vis de la jeune fille.

Mme J : « Je lui ai toujours dit : « Mais non ! Tu vas y arriver, t'es pas plus bête qu'une autre ! Si tu t'en donnes la peine, tu vas y arriver ! [...] Ce qu'elle avait à l'école, bon quand elle a appris, la première chose qu'elle disait : « Je n'y arriverai jamais ! Je ne sais pas ! Je ne peux pas ! », alors là, ça a été vraiment dur, dur ! Des crises, n'en parlons pas ! Je parlais, je la laissais, je parlais, je revenais, le début affreux ! A se rouler par terre, j'ai eu tout disons au début ! Et puis après bon, petit à petit mais, elle se décourageait ! Euh, c'était toujours : « Je n'y arriverai pas ! ». Elle n'essayait même pas certaines fois ! « Pourquoi ? », « Non, je sais pas ! Je ne veux pas ! » et puis après, bon, elle suivait quand même, tout doucement mais elle suivait ! Et puis après bon, elle est arrivée en sixième, bon, ce n'était pas, elle n'a jamais été une enfant très, très brillante hein disons ! Elle s'en sortait, elle avait la moyenne, elle avait des notes... certaines qui relevaient les unes mais elle était pas... Et puis je pense que, elle a une petite sœur qui travaillait mieux qu'elle ! Ma fille travaillait bien aussi, elle s'est trouvée au milieu des deux et alors, elle se sentait diminuée ! Elle s'est sentie diminuée énormément je trouve ! Et arrivée donc en troisième, moi en troisième, je l'aurais vu partir plutôt dans... Elle a voulu suivre dans l'enseignement général ! Moi je l'aurais vu partir plutôt en professionnel ! Trouver quelque chose... Mais non ! Elle n'a pas voulu, sa sœur travaillait bien, ma fille travaillait bien donc à tout prix, elle a voulu faire un enseignement général, une seconde générale ! Elle est partie quand même, elle est arrivée au Bac ! Elle a redoublé une année, elle n'a redoublé qu'une année ! Donc sa seconde et puis elle est arrivée quand même ! Elle a eu son Bac au repêchage mais elle l'a eu ! [...] C'était elle, d'elle-même qui voulait faire son Bac ! On l'a laissé faire, on l'a encouragée ! Mais on lui a pas dit : « Il faut à tout prix que tu ailles... ». Parce qu'en troisième, on lui a dit : « C'est toi qui choisit mais bon, si tu veux partir vers le manuel, tu peux t'en sortir aussi bien ! » mais non, à tout prix, elle, elle voulait faire un Bac général ! Il fallait que ça soit... parce que je lui ai dit : « tu peux faire un Bac

*professionnel », non ! C'était à tout prix, un Bac général qu'elle voulait faire ! ».
(Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).*

D'après le témoignage de l'assistante familiale, Vanessa a trouvé sa motivation dans ce que Bandura appelle « *le modelage social* » c'est-à-dire qu'« assister aux efforts persévérants, et aux succès, de quelqu'un qui nous ressemble augmente nos croyances en notre propre efficacité » (2004, p.44). Ainsi, selon Madame J, c'est en assistant à la réussite scolaire de sa sœur cadette et de la fille de l'assistante familiale que Vanessa a puisé sa motivation pour accéder à la classe de terminale et obtenir son baccalauréat.

Le modelage social a été très important à l'adolescence, incitant même certains jeunes à changer de groupes de pairs pour correspondre aux normes et valeurs scolaires qu'ils avaient intégrées. Ainsi, Nicolas nous explique avoir changé de collège car il trouvait que son groupe de copains ne travaillait pas assez et que cela allait le pénaliser scolairement.

J12 : « Dans la scolarité, j'ai jamais été en tête de classe hein, j'étais un élève moyen on va dire, voilà, en général, et suite à ça, je suis parti sur [Nom du lycée], où... oui, je suis parti à [Nom du Lycée] où en fait j'ai fait ma troisième là-bas, [...] parce que j'étais un élément, un peu perturbateur on va dire, voilà, et encore j'étais assez gentil ! Euh..., je voulais voilà, être sûr d'avoir mon brevet et de changer d'environnement parce qu'avec les copains c'était pas possible ! Donc, voilà, j'ai mis les chances de mon côté pour partir voilà, à [Nom du Lycée] en troisième pour passer mon brevet ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Ce phénomène est encore plus prégnant chez les jeunes qui ont été placés à l'adolescence et qui, après avoir tissé une relation affective et de confiance avec un professionnel de l'accueil familial, ont changé leurs fréquentations, pour là encore, correspondre aux normes et valeurs scolaires véhiculées par les tuteurs et intériorisées par les jeunes. Ces derniers précisent alors avoir été influencés par leurs nouveaux amis et que cela a été bénéfique pour leur scolarité.

J17 : « Quand je suis arrivée en famille d'accueil, je me suis dit que c'était important le collège. Parce que ouais, j'avais trouvé des bonnes copines avec qui je pouvais vraiment bien m'entendre, des copines que j'ai encore maintenant et qui m'ont poussé je pense à bien bosser parce qu'elles, elles bossaient bien !

Chercheur : D'accord. Elles font des études elles aussi ?

J17 : Ouais ! Elles font, ben elles sont toutes en terminal aussi, on a toutes été dans la même classe. Et ouais, les copines que j'avais avant [nom du service d'accueil familial], enfin je sais pas si c'était à cause de [nom du service d'accueil familial] mais je pense qu'avant [nom du service d'accueil familial], mes copines elles m'aidaient pas quoi ! Elles m'aidaient pas à avancer ! ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Vous, le cercle d'amis a changé aussi à ce moment-là ?

J26 : Ouais, ouais, ouais ! Et c'est toujours mes amis aujourd'hui pour la plupart. Et des amitiés assez fortes qui durent depuis quinze, vingt ans. J'habite maintenant à [nom d'une ville dans l'Ouest de la France] et je viens régulièrement, et je vois toujours mes amis régulièrement ! Quand je viens ici, c'est rare que je dorme à l'hôtel. Je viens pour le boulot, mais hier je dormais encore chez mes amis ; c'est quasi systématique ! Et du coup c'est un autre cadre qui s'installe quoi ! C'est-à-dire qu'au lieu d'être en relation qu'avec des délinquants et à penser que faire des conneries, comme y a d'autres amis qui prennent place et que eux voient les choses autrement, on a envie d'exister différemment aussi au regard de tous les autres ! Donc je pense que c'est là-dessus très important quoi ! ». (Christophe, 39 ans, confié de quinze à dix-huit ans à deux familles d'accueil).

A un âge où le groupe de pairs joue un rôle extrêmement important pour n'importe quel jeune, il semble que le placement entraîne chez certains un changement d'environnement social et relationnel qui influence positivement le comportement des adolescents, et ce d'autant plus que le niveau social et scolaire des jeunes est différent.

J27 : « Ben c'est important après la scolarité !

Chercheur : Pourquoi ?

J27 : Ben c'est important d'aller à l'école pour apprendre ben des..., plein de choses et tout et puis après, pour avoir un bon métier plus tard ! Il faut aller à l'école pour avoir un métier.

Chercheur : C'est un discours ça que t'as pu entendre ?

J27 : Euh oui ! On me l'a dit oui !

Chercheur : Qui c'est qui te l'a dit ?

J27 : Ben partout ! Tout le monde ! Ma famille d'accueil, mon éducatrice, même des copains, des copines ! [...]

Chercheur : C'est des copines que t'as depuis toute petite ?

J27 : Euh, y en a juste une que j'ai gardée contact depuis petite, après c'est toutes celles du lycée là, puisque les autres après maintenant, quand tu grandis, ben elles t'ignorent hein ! Donc voilà.

Chercheur : Et celle avec qui tu as gardé contact depuis toute petite, euh, je te vois faire un grand sourire...

J27 : Ouais c'est ma meilleure amie ! (rires). On est dans la même classe et tout quoi !

Chercheur : Ah oui donc vous êtes, j'allais te dire, qu'est-ce qu'elle fait elle ?

J27 : Ben elle est comme moi en Bac pro. On est meilleures amies, ben depuis longtemps, depuis le CM1 ! On est meilleures copines ! On est tout le temps ensemble !

Chercheur : Et elle, elle a tenu ce genre de discours pour toi ?

J27 : Oui ! Ben elle, elle est toujours aussi dans ses études, le bac, le bac, le bac ! Il le faut, il le faut ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Nous constatons que les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche semblent avoir été influencés par leurs pairs concernant leurs ambitions scolaires ce qui rejoint les résultats d'une recherche menée par Duru-Bellat (2003) qui souligne l'importance des interactions au sein du groupe de pairs.

« La composition du groupe des camarades influencerait aussi sur les interactions : elles seraient inégalement stimulantes selon les différences de niveau initial entre les élèves, les élèves de milieu populaire pouvant notamment « apprendre » de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires plus positives. Leurs visées scolaires pourraient également être stimulées par la fréquentation quotidienne d'élèves aux projets ambitieux » (Duru-Bellat, 2003, p.202-203).

Les amis des jeunes confiés, leur permettent à la fois de se sentir intégrés dans un groupe de pairs mais aussi de se valoriser en se disant que si leurs amis peuvent réussir leur scolarité, eux le peuvent aussi. Par ailleurs, nombreux sont les jeunes confiés à avoir trouvé soutien et réconfort auprès de leurs amis ce qui a aussi contribué à au développement d'une estime de soi positive.

J28 : « Euh, ben du coup, les amis que j'ai là, alors j'ai une personne que j'ai connue [...] quand j'étais en foyer là-bas. [...] On a les mêmes centres d'intérêts mais différemment ! Donc elle, elle est toujours présente ! [...] J'ai trois amies aussi qui sont à [nom de la ville où elle est allée au lycée] et voilà. Et une amie là que j'ai connue à [nom du centre de formation où elle effectue son Bac professionnel] avant ma pré-qualification et qui, on s'entraide énormément parce que on a les mêmes objectifs ! [...] Elles m'ont menées vers le haut peut-être par rapport à moi parfois, où je leur en parlais pas mais où j'avais besoin de leur présence ou des choses comme ça, [...] Après, de les voir elles, qui passent leur bac ou nana, ben ouais, peut-être que ça m'a motivé ! [...] Ben y en a une là, elle vient d'avoir son Bac S ou L ou je sais pas ce que c'est là ! Et elle veut continuer nanana, et de la voir après, on a qu'un an d'écart, du coup, c'est compliqué ! [...] Mais ils m'ont aidé oui ; de les voir comme ça, de voir ben qu'à côté de ça, ils pouvaient être heureux et qu'ils pouvaient passer leurs études normalement et tout ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

J29 parlant de ses amis : « C'est ma famille par contre ! Mes amis, ça fait onze ans qu'on se connaît et même si je vis plus sur [nom d'une ville du Sud-Ouest], qu'on se voit plus etc, ils sont là quoi !

C : Donc tu les as connus avant le placement ?

J29 : Euh non, un peu plus tard ! En première !

C : D'accord. Donc tu as été placée en seconde tu me dis ?

J29 : Oui. [...] On était une bande de six ! J'étais la seule fille ! Je suis restée très en contact avec un de mes meilleurs amis aujourd'hui, et voilà, eux, ont été beaucoup là pour moi et depuis, on s'est jamais quittés quoi voilà ! Donc euh, ouais, ils sont importants ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Les travaux de Duru-Bellat confirment cela puisque selon elle, « les amitiés entre élèves (de niveau scolaire et social plus ou moins varié) et le soutien socio-émotionnel qu'elles apportent peuvent influencer sur la performance via l'estime de soi, la confiance dans ses propres possibilités, [...] la motivation à apprendre, etc » (Duru-Bellat, 2003, p.203).

Grâce à une vision de soi positive et une confiance en leurs capacités scolaires, puisée dans les encouragements de leur entourage et notamment auprès de leur tuteur de résilience, les jeunes ont développé un sentiment d'efficacité personnelle qui leur a permis de s'accrocher à leur scolarité malgré les difficultés rencontrées.

J27 : « On voyait que y en a qui me soutenait, c'est important quand les gens te soutiennent, qu'ils croient en toi !

Chercheur : Et tu penses que ça a pu jouer un rôle ?

J27 : Euh oui je pense ! Ben oui ! Parce que si je voyais que les gens ils me soutenaient, je me suis dit : « Ben peut-être que je suis capable donc je peux voir, je continue ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Cependant, si les encouragements ont été efficaces, il semble que l'expérience des premières réussites ait joué un rôle important dans le sentiment d'efficacité personnelle développé chez les jeunes que nous avons rencontrés ce qui a pu constituer une forme de tableau d'honneur symbolique qui joue l'effet inverse du « casier scolaire » décrit par Millet et Thin (2003). En effet, les auteurs ont montré comment l'accumulation de comportement turbulents chez certains élèves peut mener à les identifier comme des élèves perturbateurs qui accumulent les sanctions et les avertissements d'une classe à l'autre, puis d'un établissement à l'autre, traînant derrière eux un véritable « casier scolaire » renforçant alors l'image négative que le jeune peut déjà avoir de lui. A l'inverse, des bonnes notes, des sanctions positives, des encouragements, de la reconnaissance de la part de la famille, des enseignants et des pairs auraient des conséquences positives sur les résultats scolaires (Catets-Fontaine, 2011). Castets-Fontaine (2011) parle alors d' « escalade d'engagement » (Beauvois & Joule, 1998) pour décrire le « mécanisme de cercle vertueux » dans lequel les élèves sont engagés, rappelant au passage que d'autres avant lui (Bergier & Francequin, 2005 ; Laurens, 1992) avaient déjà repéré ce phénomène « comme si le succès appelait le succès » (Laurens, 1992, p.43).

« Les bonnes notes augmentent la probabilité de franchir l'obstacle suivant et justifient de revoir à la hausse les aspirations à prolonger la carrière. Ce qui était repéré comme échec appelait l'échec, la contagion se poursuit ici en s'inversant ce qui est repéré comme réussite appelle la réussite » (Bergier & Francequin, 2005, p.250).

L'expérience des premières réussites renforcerait la confiance en soi des jeunes qui sont dès lors, plus enclins à persévérer dans leurs efforts scolaires.

2.2.2.3. Des premières réussites à l'apparition d'une confiance en soi

Comme nous l'avons vu précédemment, tous les jeunes rencontrés ont pratiqué une activité périscolaire à un moment de leur vie⁴¹. Loin d'être une simple occupation pour passer le temps, il nous apparaît évident que ces activités ont permis, aux enfants confiés à une famille d'accueil, d'expérimenter le sentiment de succès dans un domaine ce qui a contribué à l'apparition d'un sentiment de confiance en soi chez ces personnes.

Parmi les activités exercées par ces jeunes, celle dans laquelle ils se sont sentis plus performants que les autres a toujours été privilégiée par rapport au nombre d'année pratiquées et à l'intérêt porté à l'activité. Ainsi, l'appréciation que chaque personne se donne de son niveau de compétence dans l'activité privilégiée va de « moyen » à « très bon ».

J4 : « Quand j'étais petite, quand j'étais avec mes parents etc, je faisais beaucoup de théâtre ce qui, je pense, m'avait beaucoup aidé, euh, j'en ai fait pendant sept ans et c'était pareil, j'avais toujours, j'avais toujours le rôle que je voulais etc, je sais pas, je suppose que j'étais, ouais pareil, dans les meilleurs en fait (rires) ». (Amandine, vingt-deux ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Aucun jeune ne s'est qualifié de « mauvais » dans l'activité pratiquée. En revanche, quatre personnes n'ont pas précisé leur niveau en sport et parmi elles, deux ont déclaré avoir rapidement arrêté leurs activités périscolaires car elles n'aimaient pas ça (J25) et (J27). Nous constatons alors qu'il s'agit des deux personnes (sur trois) souhaitant arrêter leurs études suite à l'obtention de leur baccalauréat professionnel⁴².

Parmi les jeunes qui disent avoir eu un bon niveau en sport, certains ont eu des retours très positifs de leur investissement. Ce fut le cas de Clara (J28) qui aurait selon elle, pu faire une carrière d'athlète si son père ne s'y était pas opposé.

J28 : « J'ai, même par rapport au sport et tout, j'étais super forte, je faisais de l'athlétisme et de la danse [...] Un recruteur m'a vu et tout, pour justement m'amener vers le haut, et ça s'est pas fait parce que ben, mon père ne voulait pas, donc voilà ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

⁴¹ Cf : *Les activités périscolaires : Bien plus qu'un loisir*, p.243.

⁴² Cf : *Ceux qui s'arrêtent au Bac*, p.175.

Si le refus de son père a généré chez Clara un sentiment de frustration et de déception intense, le fait d'avoir été mise en valeur pour ses capacités a généré chez elle, une confiance dans laquelle la jeune fille puise à chaque épreuve et grâce à laquelle elle est convaincue de pouvoir réussir presque tout ce qu'elle entreprend si elle le souhaite vraiment. Elle attribue alors ses difficultés et ses échecs vécus à des raisons extérieures (placement, incompréhension des enseignants, dépression) mais en aucun cas, à un manque de capacités de sa part.

D'autres jeunes ont, comme Clara, connu le goût du succès dans des activités périscolaires. Ce fut par exemple le cas d'Emma (J19) ou de Julie (J5).

J19 : « J'étais souvent sur le podium ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J5 : « Je faisais des échecs aussi [...] Les échecs j'ai commencé en 6ème et euh, j'ai fait partie d'un club et je suis partie au championnat départemental, ensuite au championnat d'Aquitaine et au championnat de France après derrière. [...] Oui ça par contre j'étais plutôt douée et après, après ouais en fait, quand je suis arrivée au championnat de France, même si je suis arrivée huitième en fait, j'ai arrêté tout ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée de quatre ans et demi à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

L'expérience de la réussite dans une activité périscolaire, qu'elle soit sportive, artistique ou culturelle permet au jeune de se découvrir des capacités dans un domaine différent de la scolarité ce qui est positif pour l'estime de soi de l'enfant d'autant plus que cette réussite est valorisée par son environnement (entraîneurs, camarades) mais surtout par ses proches et notamment, par le tuteur de résilience.

J19 : « Je m'éclate quand je danse ! Et puis après je suis fière de montrer ce que je sais faire à la famille d'accueil ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Ces performances, sont pour certains jeunes leurs premières réussites ce qui leur a permis d'acquérir de la confiance en soi ce dont témoignent Stéphane (J16) et Amandine (J4).

J16 : « Je ne sais pas si c'est réellement la pratique du hand mais de toutes façons, à partir du moment où tu fais un sport, t'es pas mauvais, t'es reconnu dans l'équipe parce que je pense que le plus important c'est d'être reconnu quoiqu'on fasse et le fait d'être reconnu, ouï, ça a dû me donner l'envie d'aller plus loin, ça a dû me donner confiance en moi et peut-être créer des bases pour la vie et puis pour ce que je suis devenu ouais ; sans doute ouais ! Mais, comment le justifier, j'en sais rien !

Chercheur : Hum, hum !

J16 : En tous cas je pense que oui, je sais pas, ça doit être lié ! Ça doit être lié ! C'était peut-être la première reconnaissance que j'avais ou que je ressentais par rapport à moi et oui ça doit pas, ça doit avoir joué oui ! ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J4 : « Ouais ça m'a apporté beaucoup je pense niveau confiance, confiance en moi puisque je réussissais non seulement voilà, à l'école mais dans quelque chose d'extrascolaire voilà qui était, bien sympa, du moins pour moi ! ». (Amandine, vingt-deux ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Les jeunes de notre étude ont, par le biais des activités périscolaires, goûté aux plaisirs de la réussite grâce aux efforts persévérants fournis ce qui a participé au développement d'une confiance en soi. Plusieurs chercheurs travaillent sur les conséquences de la pratique d'activités de loisirs par les enfants et notamment de l'activité physique qui a de nombreux effets positifs pour le développement des jeunes. Ainsi, selon l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, « l'activité physique peut contribuer à l'amélioration de la santé mentale et même à la prévention de certains troubles mentaux en améliorant la confiance en soi, l'estime de soi et autres variables psychologiques » (Carrière, 2003, p.15). Ces données sont corroborées par la Direction de la santé publique de Montréal qui affirme que « la pratique régulière d'une activité physique permet de réduire les symptômes de dépression légère, peut aider à améliorer la santé mentale et peut prévenir certains troubles mentaux en agissant sur la confiance en soi et l'image de soi » (Direction de la santé publique de Montréal, cité par Carrière, 2003). Nous avons vu dans une première partie que les jeunes confiés aux services de l'ASE rencontraient des risques importants de dépression et de troubles du comportement pouvant accentuer le risque de décrochage scolaire. A l'inverse, nous pouvons donc supposer que la pratique régulière d'une activité physique favorisant l'estime et la confiance en soi des jeunes confiés, peut les aider à s'accrocher à l'école malgré la présence de facteurs de risques.

Par ailleurs, d'autres recherches montrent que le fait de pratiquer une activité sportive génère chez le jeune sujet, un sentiment d'appartenance au groupe de pairs et d'acceptation par ses semblables, ainsi qu'une « raison d'être ». Ces sentiments sont bénéfiques pour le développement psychologique de l'enfant. Ainsi, selon Roberts et ses collègues (1994, p.162), « une des façons pour l'enfant de se faire accepter consiste à faire preuve de compétence dans une activité tenue en haute estime par d'autres enfants ». Or, les auteurs ajoutent que « l'un des domaines de compétence valorisés par les enfants est celui du sport » (Chase et Drummer, 1992 ; Roberts et Treasure, 1992, cités par Roberts et al., 1994). En effet, avoir des compétences sportives reconnues constitue « un atout social » (Roberts et al, 1994, p.162) ce qui a semble-t-il été le cas des personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche.

Par conséquent, les enfants confiés ayant pratiqué une activité sportive régulière se sont intégrés à leur groupe de pairs et ont donc eu plus de chances de développer une confiance en soi positive ce qui leur a permis de se sentir capables de réussir dans leur scolarité. L'effort fourni dans le cadre des activités sportives est reconnu socialement comme une valeur positive (Méard, 2000, cité par Knobé, 2008) ce que les jeunes ont apparemment intégré. Par ricochet, l'enfant qui a été récompensé d'avoir fourni des efforts sportifs, a compris qu'en faisant des efforts à l'école, la réussite pouvait être au bout du chemin.

J1 : « C'était un moyen, le sport, de réalisation et de montrer qu'il fallait gagner sa place quoi ! Soit en équipe, soit dans la vie, soit dans la scolarité et tout ça ! [...] Le sport je crois, est un facteur d'intégration ou de dépassement de soi ou de prise de conscience qu'un match c'est comme la vie, ça se gagne quoi ! ». (Michel, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J24 : « En fait, quand je suis arrivée en cinquième, du coup, accident de voiture l'année d'avant, tout le monde m'a dit : « Hop, hop, hop, toi, t'y arriveras jamais ! Reste sur le côté ! ». Et puis en fait, j'ai gagné le cross ! Et pour moi, ça a été la première réussite que j'ai pu avoir niveau scolarité ! Voilà ! Par le sport ! Alors que je me pensais pas du tout sportive, loin de là et pourtant, le sport ouais !

Chercheur : Et quel effet ça a eu sur vous justement ?

J24 : Ben on prend confiance, on voit que..., enfin, c'est valorisant ! On voit qu'on peut réussir à quelque chose ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Ces premières réussites sportives ont laissé percevoir à l'enfant, qu'il pouvait aussi réussir à l'école s'il s'en donnait les moyens. Afin d'illustrer nos propos, nous avons choisi de retranscrire ci-après, une partie de l'entretien réalisé avec Justine (J20), vingt-deux ans, qui a été confiée de l'âge de huit ans à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil (au moins six)⁴³. Justine semble encore aujourd'hui fragilisée par son enfance et son adolescence (elle se met à pleurer à plusieurs reprises durant l'entretien) mais nous explique l'intérêt que le sport a eu pour elle.

Chercheur : « Alors comment tu te sentais à l'école justement ?

J20 : Ben à l'école, c'était pas le domaine où je me sentais le mieux non plus ! Parce que bon voilà, comme je disais par rapport à mon physique et tout ça, j'étais toujours charriée dessus. Euh, « la grosse timide » et tout ça ! On me disait « ah la touche pas, elle est polluée ! ». Enfin bon voilà, des choses comme ça ! [...] Et après, ça s'est calmé au fil du temps parce qu'aussi j'ai appris à prendre confiance en moi et voilà !

Chercheur : Et comment justement t'as appris à prendre confiance en toi ?

J20 : Le basket ! J'ai fait du basket à [nom d'un village] ! J'ai fait du basket et vu que c'est un sport d'équipe où il faut se dépenser et tout ça et ben j'ai appris à prendre confiance en moi ! Et voilà.

[...]

⁴³ Nous avons coupé quelques parties afin de ne pas alourdir le discours inutilement.

Chercheur : Et t'en as fait longtemps ?

J20 : Non j'en ai fait un an, un an et demi parce qu'après j'ai eu un ongle incarné au pied et j'ai dû arrêter. Et après dès que j'ai arrêté, apparemment toute l'équipe s'est dissoute donc voilà.

Chercheur : Et en un an, un an et demi ça a suffi pour te donner confiance en toi ?

J20 : Oui ! Enfin sur cette période-là parce que là j'ai encore un peu de mal (rires). Mais sur cette période-là oui !

Chercheur : Et t'étais douée ?

J20 : Ah oui j'aimais bien le basket ! [...] Parce que j'aimais pas trop le sport et c'est au collège que j'ai découvert ce que ça faisait en fait ! Parce que ma prof Madame [nom de l'enseignante], elle me poussait beaucoup à courir et tout ça ! Et du coup, je me suis inscrite au basket après et voilà !

Chercheur : Et quand tu dis « j'ai découvert ce que ça faisait », ça faisait quoi justement ?

J20 : Ben je sais pas ; ça faisait une sensation de liberté ! Et ce que j'aimais trop c'était l'impression d'avoir des ressorts dans les jambes ! Quand on traverse tout le terrain de basket en cinq enjambées, j'étais là, ah ouais c'est trop bien ! Et du coup, voilà je faisais ça !

Chercheur : Et les autres te renvoyaient que justement tu te débrouillais bien ?

J20 : Ben au début non pas trop parce que ben, j'étais aussi une débutante, j'arrive dans une équipe de cadette où ça fait toutes cinq ou six ans qu'elles y sont depuis le début qu'elles sont là ! Donc au début, pas trop, et après au fur et à mesure à la fin, elle me disait « ah c'est bien ! T'as bien joué ! T'as pas fait trop de fautes ! N'aie pas peur de rentrer dans le lard des autres et tout ! ». Voilà. [...]

Chercheur : Et l'entraîneur ? Il te renvoyait aussi des choses positives comme ça ?

J20 : Oui ! Et ouais il était content ! Il me disait « c'est bien, t'as bien évolué » et tout ! Moi qui me croyais incapable de faire des abdos et des pompes, un jour on a perdu un match et on avait perdu de 17 points et il nous a fait faire 17 abdos et 17 pompes ! Et du coup, j'ai fait : « Je vais jamais y arriver et tout ! ». Et sous l'adrénaline en fait, si ! On y arrive trop bien ! (rires). Et j'étais trop fière de moi ! Je me disais « ah c'est trop bien et tout ! ».

Chercheur : Et ça, toi tu penses que c'est ça qui t'a en fait boosté à côté ?

J20 : Hum !

Chercheur : Et est-ce que ça a pu te booster dans ta scolarité aussi ?

J20 : Oui parce que du coup on se sent mieux ! On se mieux, on a envie d'avancer, on a envie de réussir, enfin au final, c'était comme un match quoi ! Donc voilà ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

Pour cette jeune fille en mal d'intégration et de reconnaissance, la pratique d'une activité sportive dans laquelle ses efforts et son investissement furent récompensés par une augmentation de ses performances et un retour positif de ses coéquipières et de son entraîneur, a fait émerger chez elle, un sentiment de confiance en soi qui lui a permis de projeter les mêmes espoirs dans sa scolarité.

Au regard de ces entretiens, nous pouvons dire que la pratique d'activités périscolaires a permis aux jeunes confiés à des familles d'accueil d'expérimenter les joies d'une première réussite ce qui a pu influencer leur confiance en soi de manière positive, et par ricochet, de leur donner le goût de s'accrocher à leur scolarité. En effet, face à la réussite obtenue dans les

activités périscolaires, suite à de nombreux efforts fournis, les jeunes ont fait le parallèle avec leur scolarité en se disant qu'en travaillant davantage dans les matières dispensées à l'école, ils pouvaient également parvenir à une réussite scolaire. Cette relation positive qui existe entre le goût de l'effort éprouvé au cours d'activités sportives et le sentiment d'estime de soi positif ressentie par les élèves, notamment ceux qui rencontrent le plus de difficultés scolaires, a d'ailleurs déjà été repéré avant nous par Méard (2000, cité par Knobé, 2008).

L'estime de soi des jeunes confiés à une famille d'accueil qui ont atteint un niveau baccalauréat, trouve donc son origine à la fois dans le « *sentiment d'être aimé* », mais aussi dans le « *sentiment d'être compétent* » ce qui rejoint les conclusions d'autres chercheurs comme Holmes (1993), selon qui l'estime de soi repose sur deux fondations principales : le sentiment d'avoir de bonnes relations et le sentiment d'efficacité personnelle.

La qualité de la relation affective tissée entre l'enfant confié et un professionnel de l'accueil familial définit en partie la qualité de l'estime de soi ressentie par cet enfant qui contribue elle-même, au développement des ressources qui lui sont propres et qui vont lui permettre d'évoluer tout au long de sa vie. En effet, la confiance en soi ne peut apparaître que chez un individu qui se sent valorisé, aimé et soutenu (Tomkiewicz, 2001, p.60) ce qui a été le cas des sujets de notre étude au sein de leur famille d'accueil ou auprès de leur éducateur pour deux d'entre eux. Ainsi, le lien affectif créé entre l'enfant confié et un suppléant parental, devenu tuteur de résilience nourrit le narcissisme du premier et lui permet de « se construire un capital de confiance en soi » (Peille, 2005, p.97). Selon Guédeney, une estime de soi positive va permettre au sujet de « développer son sentiment de capacité à compter sur soi et sur ses ressources propres » (Guédeney, 2011, p.133) ce qui lui sera particulièrement utile en période de difficultés scolaires qui peut être source d'angoisse et de doutes.

Notre recherche montre que toutes les personnes rencontrées ont bénéficié du regard bienveillant et protecteur d'un ou plusieurs adultes rencontrés dans un contexte d'accueil familial et grâce auxquels ils ne se sont pas/plus vus comme des « vilains petits canards » mais plutôt comme des individus aimés et estimés ce qui leur a permis de se développer sereinement et d'avoir une estime de soi suffisamment importante pour s'imaginer réussir dans la vie, notamment par le biais de la scolarité. L'estime de soi, qui se nourrit du regard bienveillant d'autrui et qui se construit dans un contexte de vie stable et aimant, au fur et à mesure des années et des rencontres, apparaît être un important facteur de protection permettant l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil. En effet, les liens

d'interdépendance des trois composantes de l'estime de soi que sont l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi, permettent aux jeunes de développer des ressources intérieures indispensables à la poursuite de la scolarité malgré les embûches rencontrées ce qui rejoint les conclusions de Mensa-Schreque (2012) :

« L'amour de soi maintiendra une stabilité affective, des relations épanouissantes avec les autres, une résistance aux critiques et aux rejets. Avec sa vision de soi, il saura poursuivre ambitions et projets, résister aux obstacles et contretemps. Enfin, la confiance en soi lui permettra d'agir au quotidien avec facilité et faire face aux échecs » (Mensa-Schreque, 2012, p.41).

L'estime de soi des jeunes confiés s'est développée grâce au style éducatif de la famille d'accueil ce qui influence l'accrochage scolaire des jeunes. Selon Kellerhals et Montandon (1992), « 80 % de ceux qui ont une estime de soi élevée choisissent des professions nécessitant des études longues, contre 47% de ceux qui ont une estime de soi faible » (p.331). Ainsi, par leur regard bienveillant et leur confiance inébranlable en la capacité de réussite des enfants confiés, les familles d'accueil ont impulsé le désir de réussite chez l'enfant qui a peu à peu pris confiance en lui grâce à l'effet de premières réussites que ce soit dans le domaine scolaire ou extra-scolaire.

Cyrulnik (2004) affirme qu'un enfant peut s'en sortir à condition de rencontrer une personne qui croit en lui et en ses capacités ce qui a été le cas pour les personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de notre recherche puisque nous avons vu que les familles d'accueil étaient convaincues des capacités de réussite scolaire des jeunes et les ont encouragés à s'accrocher à l'école malgré les difficultés scolaires que certains ont rencontrées. Cependant, nos résultats nous permettent de constater qu'au-delà des mots, les parents d'accueil ont aussi fait preuve d'un réel investissement scolaire quotidien et sur le long terme pour accompagner l'enfant confié sur les chemins de la réussite scolaire.

2.2.3. Un important investissement dans le suivi scolaire

En parallèle du style éducatif global, nous constatons que les familles d'accueil, à qui les jeunes rencontrés ont été confiés, ont adopté un style éducatif propre à la scolarité. En effet, il ressort de notre recherche que les jeunes confiés ont tous bénéficié d'un soutien sans faille de la part de leur famille d'accueil, que ce soit concernant le soutien affectif, mais aussi, le soutien matériel ou encore le soutien financier. Par conséquent, nous définissons le style

éducatif propre à la scolarité comme l'ensemble des pratiques professionnelles éducatives visant à inciter l'enfant confié à s'accrocher à sa scolarité. Celui-ci se caractérise par un intérêt porté au domaine scolaire, un investissement, un encouragement et un soutien (moral, matériel et financier) sur le long terme.

Toutes les familles d'accueil que nous avons rencontrées déclarent porter un réel intérêt quant à la scolarité des enfants qui leur sont confiés. Les échanges sur ce sujet sont réguliers, voire quotidiens, et nous avons vu combien la communication entre les enfants et leurs figures parentales, est importante pour l'ambition, la motivation, l'investissement et les performances scolaires des jeunes (Davaillon, 1993 ; Tazouti, 2002)⁴⁴.

Les familles d'accueil disent s'être régulièrement intéressées aux notes obtenues par les jeunes et ont sollicité les éducateurs autant que possible quant à la possibilité d'assister aux réunions parents-professeurs. Sur ces points, nous constatons que les pratiques divergent en fonction des services d'accueils familiaux puisque certains éducateurs délèguent complètement cette mission aux familles d'accueil en photocopiant les bulletins scolaires et en invitant les assistantes familiales à se rendre aux réunions et à échanger avec les professeurs sur la situation des jeunes, tandis que d'autres, considèrent que cette mission ne fait pas partie du rôle des assistantes familiales et de ce fait, leur interdisent de se rendre aux réunions et d'avoir une photocopie du bulletin scolaire. L'investissement des familles d'accueil est donc différent puisque quand certaines sont très fortement impliquées dans l'accompagnement scolaire des jeunes, d'autres n'ont pas connaissance des notes des enfants qu'elles accueillent. Ainsi, Madame H témoigne d'une forte implication dans la scolarité des enfants confiés ; elle reçoit les bulletins scolaires, assiste aux réunions parents-professeurs et est même déléguée de la classe dans laquelle l'enfant est scolarisé.

Chercheur : « Par rapport à l'école, c'est vous qui alliez par exemple aux réunions parents-profs ?

Mme H : Ah oui ! J'étais déléguée de classe ! Ah je peux vous dire qu'ils étaient suivis à la trace ! » (rires). (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

En revanche, d'autres assistantes familiales comme Madame I par exemple, nous disent n'être ni conviées aux réunions parents-professeurs, ni informées des notes obtenues par l'enfant, à moins que celui-ci n'accepte de les leur communiquer.

⁴⁴ Cf : *Un cadre éducatif familial*, p.273.

Mme I : « On reçoit pas les notes, ça part à [nom du service d'accueil familial] directo !

Chercheur : D'accord. Et vous n'avez pas une copie en fait des bulletins ?

Mme I : Non, rien ! Rien ! Rien !

Chercheur : Jamais vous les avez eus ?

Mme I : Non, non, jamais ! On ne sait pas ! Ça je trouve que c'est dommage ! [...]

Chercheur : Euh, donc vous me dites que vous ne recevez pas les bulletins scolaires, est-ce que vous alliez à l'école des fois ? Aux réunions parents-professeurs, des choses comme ça ?

Mme I : Non parce que c'est les éduc qui y vont à [nom du service d'accueil familial] ! C'était pas nous ! Mais je demandais comme ça à l'instit comme je la connaissais ! Mais sinon, non, on va pas aux réunions parents-professeurs !

Chercheur : D'accord. Donc à l'école primaire, vous connaissiez l'instit mais après au collège, vous n'aviez pas de contact ?

Mme I : Ah non, non ! Ah non, non ! C'est pas nous ! C'est les éduc !

Chercheur : D'accord. Et après, ils vous faisaient un retour de ce qu'ils s'étaient dit ?

Mme I : Oui, oui après ils me racontaient le résumé ! Mais les notes, je voyais jamais les notes ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Les assistantes familiales qui ne reçoivent pas les bulletins scolaires regrettent fortement de ne pas être associées au suivi scolaire dans la mesure où elles considèrent être les premières à s'investir quotidiennement dans l'accompagnement scolaire des enfants et perçoivent leur rôle comme important pour la scolarité des jeunes confiés. Nous pensons que cela est une spécificité de l'accueil familial car Denecheau qui s'est intéressé au phénomène de l'accrochage scolaire des jeunes placés en établissement (2013, 2014) constate au contraire que la majorité des éducateurs ne se sentent pas concernés par la question scolaire : « L'accompagnement à la scolarité et le soutien sur les questions d'orientation ne sont pas la priorité [et] sont peu investis » (Denecheau & Blaya, 2014, p.86).

Concernant les réunions parents-professeurs, les assistantes familiales précisent que certaines fois, les éducateurs parviennent à se libérer pour assister aux rencontres parents-professeurs ou prennent un rendez-vous individuel avec le professeur principal. Les assistantes familiales soulignent alors, dans la majorité des cas, que les éducateurs font ensuite un retour de cette rencontre en présence de l'enfant et de l'assistante familiale comme en témoigne Madame E.

Mme E : « Pour Julien, je suis allée pratiquement à chaque fois aux réunions parents-professeurs ou en tous cas, pas parents-professeurs parce que c'était toujours un rendez-vous qui était pris avec l'éducateur parce qu'ils peuvent pas aller non plus à 18h ou à 20h le soir, rencontrer les profs donc...

Chercheur : Mais vous alliez avec l'éducateur ?

Mme E : Oui ! Pour Julien, je suis allée ! Après, ça s'est un peu perdu mais j'avais toujours, toujours, l'éducateur ou l'éducatrice, en sortant, qui venait à la maison !

Chercheur : D'accord.

Mme E : Et on échangeait sur ce qui s'était dit, sur ce qui avait été... amené comme problématique vis-à-vis du gamin donc ça c'est... En fait, oui, je me rends compte en vous l'expliquant que j'ai toujours été partie intégrante du... Alors, est-ce que je l'ai provoqué ? Je sais pas ! Ça, je sais pas vous le dire ! Je sais pas vous le dire ! Mais, mais

c'est vrai que même quand j'allais pas aux réunions, j'avais toujours, toujours, toujours le compte-rendu ou les explications de pourquoi, y a cette appréciation ! Ben, je reçois, je sais pas si c'est tout le monde mais moi en tous cas, j'ai les bulletins scolaires ! Toujours !

Chercheur : D'accord.

*Mme E : J'ai toujours eu ! Toujours ! Donc, on en parle ! C'est aussi une base aussi ! ».
(Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).*

Les familles d'accueil soulignent néanmoins que du fait de l'emploi du temps chargé des éducateurs, ceux-ci ne sont pas souvent en mesure d'assister aux rencontres et que la majeure partie du temps, personne n'est donc présent pour représenter la figure parentale de l'enfant lors de ces réunions. Cela corrobore les résultats des recherches menées par Denecheau (2013, 2014) qui tendent à montrer un moindre investissement des éducateurs dans l'accompagnement scolaire des jeunes confiés, perçu comme « secondaire » au regard des difficultés individuelles et familiales à gérer par les jeunes et/ou ne relevant pas de leur fonction. C'est souvent cette façon de penser qui conduit les éducateurs à attendre des assistantes familiales le même positionnement professionnel quant à l'accompagnement scolaire. Ainsi, elles sont plusieurs à nous avoir déclaré ne pas avoir l'autorisation de s'impliquer dans l'accompagnement scolaire des jeunes confiés.

Chercheur : « Et vous ? Vous impliquiez vous dans leur scolarité ?

Mme A : Ben impliquer ? On n'a même pas le droit ! Si, impliquer quand je demandais les notes : « T'as de bonnes notes ? » ou « T'as eu des bonnes notes et tout ça ? » mais après non !

Chercheur : Et avec les éducateurs ça se passait comment justement cette relation autour de la scolarité ?

Mme A : Ben, disons que, je sais pas quand ils les avaient avec eux parce qu'ils se prenaient des après-midi avec eux ! Donc, là je sais pas ! Mais, quand ils venaient ici, à part : « Bon, ben, t'as pas travaillé, t'as pas fait ! », pfft, après l'école c'était un peu... ça laissait un peu de côté quoi !

Chercheur : Y avait pas... voilà, un point à trois avec vous, avec le jeune, avec l'éducateur... pour savoir ?

Mme A : Oui, des fois y en avait mais pas vraiment, pas vraiment pour l'école !

Chercheur : Hum. Et avec les enseignants ? Vous aviez vous des contacts avec les enseignants ?

Mme A : Quand ils étaient à [nom du village où se situait l'école primaire] oui ! Parce que ils savaient que quand ils appelaient l'éducateur, il venait, il venait pas hein ! Mais, ils me le disaient à moi ! Mais après au collège non ! Et d'abord, t'as pas le droit, non plus !

Chercheur : D'accord. Oui, c'est ça, vous, vous n'alliez pas aux réunions parents-profs ?

Mme A : Ah ben non ! Ben non !

Chercheur : C'était l'éducateur qui faisait tout ce travail-là...

Mme A : C'était l'éducateur ! Mais l'éducateur il a jamais été !

Chercheur : D'accord.

Mme A : Je sais pas si ils vous l'ont dit mais...

Chercheur : Ben, ils se souvenaient pas trop en fait !

Mme A : Non !

Chercheur : Ils se souvenaient pas trop... Il leur semblait que c'était l'éducateur mais après ils en étaient plus sûrs.

Mme A : Par contre, il allait peut-être pas aux réunions, mais après il se renseignait des notes parce que, parce que ça doit être normal mais...

Chercheur : D'accord. Mais vous, on ne vous demandait pas d'y aller ?

Mme A : Ah non, non ! Non, non ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Comme en témoigne Madame A, la scolarité ne semble pas être une priorité pour certains éducateurs ce qui rejoint les conclusions de Denecheau (2013) selon qui : « La scolarité n'est pas un élément prioritaire de la prise en charge, elle est traitée après de nombreux éléments. Les éducateurs ne sont ainsi pas toujours reconnus lorsqu'ils travaillent sur cette question, ils peuvent alors faire l'impasse sur la scolarité, ou ne pas avoir de rigueur dans son soutien. Ce ne sont que les éducateurs particulièrement motivés par cette question scolaire qui vont travailler davantage sur celle-ci » (p.306). De ce fait, certains éducateurs acceptent de déléguer certaines missions mais cela semble se faire au cas par cas lorsque la famille d'accueil insiste pour être associée à la question scolaire.

Chercheur : « C'est vous qui alliez aux réunions parents-profs ?

Mme F : Oui.

Chercheur : D'accord.

Mme F : Oui c'est moi !

Chercheur : Vous receviez le bulletin scolaire ?

Mme F : Parce que [nom du service d'accueil familial] ça les intéressait pas d'y aller le soir jusqu'à 10h ! (rires). [Prénom de la 1^{ère} éducatrice], elle me disait : « Je vous laisse y aller hein ? », « oui, oui bien sûr ! ». Non par contre les bulletins, c'est eux qui les recevaient !

Chercheur : D'accord.

Mme F : Alors j'ai dû quand même me battre un petit peu parce qu'à une période, je les avais pas reçus et j'ai dit : « je suis désolée ! ». Alors Julie, elle rouspétait aussi parce qu'elle disait à chaque fois qu'elle rentrait, ses copines disaient : « Voilà, j'ai reçu le bulletin, j'ai ça, j'ai ça » et moi j'avais rien ! Alors elle était pas contente ! Elle me disait : « Ben ouais, mais moi je sais pas mes notes ! Je sais pas mes appréciations ! ». Elle a toujours eu besoin de ça ! C'est vrai ! Et donc j'avais dit à [Prénom de la 1^{ère} éducatrice] : « Attendez, je veux bien que ce soit [nom du service d'accueil familial] qui reçoive les notes mais moi il me les faut ! » et c'est vrai qu'après, elle me les faisait passer ! ». (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

Dans le cas où les éducateurs ne se rendent pas disponibles pour rencontrer les professeurs ou les maîtres d'apprentissage, les familles ressentent un sentiment d'injustice pour l'enfant à l'instar de Monsieur I qui regrette qu'aucun éducateur n'ait rencontré le maître d'apprentissage de Kévin (J25) au cours des quatre années de CAP et de Bac Pro.

Mr I : « Il est resté quand même quatre ans chez le même patron, et par contre où c'est que je trouve moi que c'est pas très bien, alors je sais pas si ils sont tous pareils mais le patron, il a jamais vu un éducateur ! Moi ça, ça me fait mal au ventre quand même quelque part ! Je sais pas, c'est peut-être pas leur boulot mais je regrette !

Chercheur : Oui alors Louissette disait que c'est eux qui gérait la scolarité, enfin que vous n'aviez pas les bulletins scolaires....

Mr I : Ah non, non, non !

Chercheur : ... Que vous n'alliez pas non plus voir les profs donc on pourrait s'attendre effectivement à ce qu'ils soient allés voir...

Mr I : Ça, ça on n'a pas droit de vue sur les bulletins de salaires euh...

Chercheur : Scolaires...

Mr I : Scolaires ! Ni les notes, ni quoique ce soit ! Et ça, si on demande pas à l'éducateur, on n'a rien ! Et ça, c'est un peu dommage aussi je pense !

Chercheur : Hum.

Mr I : Je pense que ce serait aussi bien que les familles d'accueil aient les notes quand même plus ou moins ! Quand même, on les élève et ils méritent d'avoir des chances comme tout le monde ces gosses-là, moi je dis ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Les différentes pratiques professionnelles constatées ne tiennent pas seulement à des logiques institutionnelles différentes puisque quatre assistantes familiales que nous avons rencontrées (Mme A, Mme E, Mme F et Mme I), salariées du même service, témoignent de pratiques professionnelles très différentes en fonction des éducateurs avec qui elles travaillent. En effet, comme le souligne Denécheau (2013), « l'accompagnement de la scolarité, le suivi des devoirs, le soutien par un travail non demandé par l'enseignant, les tentatives de motivation des jeunes varient suivant les individus » (p.438) et certains éducateurs, se sentant plus concernés que d'autres par cette question vont plus facilement coopérer avec les familles d'accueil sur ce sujet. Nous constatons alors que ces pratiques, non homogénéisées entre les services d'accueils familiaux, voire entre les éducateurs d'un même service, génèrent chez certaines assistantes familiales rencontrées, le sentiment que l'accompagnement scolaire n'est pas une mission qui leur est confiée alors qu'elles revendiquent le fait d'être les premières concernées par le suivi scolaire quotidien des jeunes. D'ailleurs, comme en témoigne Madame E, quand les familles d'accueil reçoivent les bulletins scolaires, elles se sentent immédiatement reconnues et revalorisées dans leur rôle d'accompagnante scolaire et utilisent le bulletin scolaire comme support d'échange avec les jeunes.

Mme E : « Quand l'éducateur fait venir à la maison aussi un bulletin scolaire, je veux dire, c'est que je suis intégrée dans la dynamique scolaire quand même ! Ça veut dire que j'ai un droit de regard, ça veut dire que j'ai une appréciation à donner aussi sur le fait que : « Là, tu t'es mal comporté ! T'as pas bossé, t'as eu une banane ! Ah, c'est super, t'as bien bossé ! ». Là, Justine hier, toute contente elle arrive, elle annonce : « j'ai eu 17,5 ! » bon voilà ! C'est aussi, un échange, un tremplin pour voir plein de choses aussi ! Et le fait est, qu'en général, à part Maxime qui avait bien freiné des deux pieds au départ, ça a été plutôt bien accepté ! Franchement ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Or, quand les jeunes ressentent l'intérêt porté par leur famille d'accueil ou leur éducateur sur leur scolarité, ils sont davantage motivés pour s'investir sur le long terme comme en témoignent ceux que nous avons rencontrés.

J18 : « Euh ben, c'est eux qui m'ont poussé tout le temps de toute façon ! Ça c'est clair et net ! Ils m'ont toujours dit, de toute façon, pour eux, il faut que j'ai de bonnes notes donc à côté, de les avoir derrière, qu'ils me poussent à avoir de bons résultats forcément... Ils ont toujours été attentifs à ma scolarité ! Que ce soit, quand j'étais petite à me faire faire les devoirs, même quand j'étais grande, à me poser des questions. Même maintenant ! Quand il voit que je bosse pas, ils sont toujours derrière moi : « qu'est-ce que tu fais ? tes devoirs ? » (rires). Donc c'est vrai que d'avoir quelqu'un qui nous pousse derrière, ça aide toujours ! Donc c'est vrai qu'avec eux, j'ai pas de soucis pour ça ! je sais que si je me relâche, ils sont derrière ! Le premier semestre que j'ai pas eu, je l'ai senti ! Forcément, ils m'ont dit qu'il fallait que je bosse donc c'est vrai qu'ils m'ont beaucoup, beaucoup aidé par rapport à mon choix de bac, à mon choix de lycée ou autre, c'est vrai qu'ils ont toujours été derrière pour peser le pour et le contre ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J20 parlant des éducateurs : « Ils sont vraiment là pour nous booster, pour qu'on réussisse et pour qu'on fasse quelque chose de notre vie ! Donc du coup, ouais ! Justement, pour pas qu'on tombe dans les rideaux de la délinquance ou qu'on tourne mal quoi ! Donc ouais, je pense qu'ils ont vraiment...

C : Toi t'as senti ce rempart-là ?

J20 : Ouais ! Moi je pense qu'ils sont vraiment là pour nous aider ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

J30 : « Le choix du Bac Pro, ça a été mes éducateurs qui me l'ont conseillé. Parce que j'avais arrêté pendant deux ans en fait et je voulais travailler direct ! Et on m'a dit qu'il fallait avoir un Bac dans la vie pour que ça puisse nous ouvrir des portes donc finalement, je me suis rendue compte que c'était pas complètement faux donc au lieu de faire des CAP, je me suis dit, si t'as un Bac après, ça t'ouvre des portes, tu peux faire ce que tu veux quoi ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, notre recherche montre un important intérêt des familles d'accueil pour la scolarité des jeunes accueillis ; intérêt qui s'est caractérisé de différentes façons en fonction de la place laissée par les éducateurs aux assistantes familiales. Il apparaît alors que la scolarité n'est pas une question prioritaire pour de nombreux éducateurs qui préfèrent déléguer une partie, voire l'intégralité de cette mission aux familles d'accueil. Cependant, quand ceux-ci se sentent investis par une responsabilité d'accompagner le jeune dans sa scolarité, il semble que son avis soit important pour les enfants qui sont confiés à son service ce qui rejoint les conclusions de nombreuses études anglaises qui s'exhortent à demander aux éducateurs de se sentir davantage concernés par la scolarité des jeunes qu'ils accompagnent. Denecheau (2013) rappelle alors que « plusieurs articles scientifiques (Jackson, 1994) [demandent] aux autorités locales et aux travailleurs sociaux de donner le même degré d'importance à l'éducation que donneraient des « bons » parents en s'occupant de leurs propres enfants » (p.280).

Par ailleurs, outre l'intérêt porté à la scolarité des enfants confiés, il semble que l'investissement scolaire des familles d'accueil ait été marqué par un soutien moral de chaque minute, incitant sans relâche, les jeunes accueillis à poursuivre leurs études au moins jusqu'au niveau baccalauréat.

2.2.4. Un soutien du tuteur de résilience déterminant à l'accrochage scolaire

Si tous les jeunes rencontrés s'accordent à dire qu'ils ont bénéficié, de la part de leur famille d'accueil, d'un soutien scolaire décisif à la poursuite de leurs études, nous constatons que l'aide apportée prend différentes formes complémentaires entre elles. Ainsi, au soutien moral sans faille des membres de la famille, s'est ajoutée un soutien matériel dans l'aide aux devoirs, voire pour certains, un soutien financier qui les aide à poursuivre leurs études supérieures.

2.2.4.1. Un soutien moral sans faille des familles d'accueil

Les jeunes que nous avons rencontrés sont unanimes à souligner l'importance jouée par leur famille d'accueil en ce qui concerne le soutien moral dans le domaine scolaire. En effet, toutes les personnes ont bénéficié d'une attention particulière concernant le suivi scolaire qui s'est traduit par des encouragements répétés et soutenus tout au long des années de scolarité. Les termes utilisés par les jeunes dans le cadre des entretiens sont révélateurs du soutien qu'ils ont ressenti et montrent un besoin différent d'encouragement en fonction des personnes. En effet, si certains disent que l'intérêt et les encouragements portés par la famille d'accueil ont été importants en tant que soutien moral mais non décisifs quant à leur persévérance scolaire, d'autres insistent sur le fait que ce soutien de la famille d'accueil a été stimulant, voire déterminant pour la poursuite des études.

Ainsi, Sophie (J10), confiée à l'âge de deux ans, nous explique que la famille d'accueil l'a toujours soutenue et encouragée dans ses projets mais que l'envie de persévérer lui est personnelle.

J10 : « C'était juste un soutien moral parce que la plupart du temps, je pense que tout ce que j'ai c'est un peu grâce à moi parce que j'ai voulu, j'ai voulu avancer, mais derrière ils étaient toujours là pour acquiescer, pour dire : « Bon c'est bien ce que tu fais ! ». Donc c'est super important pour un enfant je pense de, de se sentir soutenu ! ». (Agnès, vingt-deux, confiée durant dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Ce sentiment semble minoritaire puisque près de la moitié des sujets interviewés soit quatorze personnes précisent le rôle déterminant de leur famille d'accueil quant à leur persévérance scolaire jusqu'au niveau baccalauréat. Ainsi, ils utilisent spontanément le verbe « pousser » pour expliquer la fonction jouée par leur famille d'accueil dans le domaine scolaire.

J6 : « Elle m'a poussé quand même parce que j'étais plus, euh, j'avais pas envie de travailler, j'avais pas envie de, euh, je suis plus du genre flemmarde ! Donc du coup, j'avais vraiment pas envie et elle a quand même réussi à me pousser et que ce soit sa fille ou elle pareil, elles ont réussi quand même à me booster et du coup j'ai eu mon bac ! ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J8 : « Ma nounou elle m'a toujours poussé à faire des études... elle a toujours... été derrière moi pour me pousser ! Enfin, comme on a besoin quoi ! Parce que, un enfant de lui-même, va pas forcément étudier, faut que quelqu'un le pousse ! ». (Adeline, dix-huit ans, confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J20 : « [Les familles d'accueil] sont là aussi pour nous pousser, pour faire nos devoirs et tout ça ! J'avoue que si elle aurait pas fait... Mes devoirs, pfft, voilà ! (rires) ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

Selon les témoignages recueillis, les familles d'accueil ont donc fortement encouragé les jeunes à poursuivre leurs études au moins jusqu'au niveau baccalauréat. En effet, ils sont plusieurs à préciser leur manque d'envie de fournir des efforts dans le domaine scolaire, notamment concernant les devoirs à faire à la maison et disent devoir leur persévérance scolaire à l'implication quotidienne des familles d'accueil.

D'autres jeunes, utilisent quant à eux le champ lexical du soutien pour qualifier l'accompagnement moral de leur famille d'accueil tout au long de leur scolarité. Ce soutien passe alors par des encouragements répétés mais aussi par des gestes et des attentions qui témoignent de l'importance accordée à la scolarité par les familles d'accueil.

J4 : « Ils me soutenaient à ce niveau-là. Au niveau du bac quand je révisais par exemple ils allaient m'amener je sais pas, mon goûter dans ma chambre ou des trucs comme ça, voilà c'était, ouais c'était, c'est quand même assez important ouais ! ». (Amandine, 22 ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J3 : « Côté famille d'accueil, je pense qu'ils me soutenaient pas mal ! ». (Abdel, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

J13 parlant de son assistante familiale : « Elle m'a soutenue pendant quatre ans au lycée ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J27 : « J'ai eu un bon soutien aussi ! Et puis ici ils me disaient de pas m'arrêter à un CAP, d'aller un peu plus loin ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Enfin, certains jeunes rencontrés ont, à un moment de leur parcours scolaire, éprouvé des difficultés à se concentrer du fait de leur situation familiale et par ricochet, les résultats scolaires ont chuté. Ces jeunes nous ont relaté les phrases d'encouragement qu'ils ont pu entendre à ce moment-là de la part d'un membre de la famille d'accueil, et le vocabulaire utilisé incite clairement à l'accrochage scolaire.

J17 parlant du fils de la famille d'accueil : « Il me disait : « Faut que tu t'accroches, c'est important quoi ! ». Du coup, ça me donnait envie ». (Cynthia, dix-huit ans, confiée de treize à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

J29 : « Rosy, elle a toujours été là psychologiquement parlant pour m'aider et me dire : « T'inquiète pas, c'est pas grave, si t'as une note de merde ! T'inquiète pas ! » voilà : « Accroche-toi ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Nous voyons alors que le soutien apporté par les familles d'accueil a incité plusieurs jeunes à poursuivre leur scolarité au moins jusqu'au niveau baccalauréat. En effet, par un intérêt porté à la scolarité des jeunes confiés et des encouragements réguliers, la famille d'accueil a incité les enfants à persévérer, au-delà même de qu'ils pensaient être possible. Nos résultats rejoignent ceux de Deslandes et ses collaborateurs (2010) qui montrent « l'effet positif de comportements parentaux comme les encouragements, les compliments sincères, voire le soutien affectif » (Deslandes, 2013, p.317).

Si ce soutien a souvent été le moteur qui a motivé les jeunes, il a pu, à certains moments, être décisif en permettant à certains adolescents de ne pas décrocher, voire à raccrocher avec l'école. Ainsi, lorsque Kévin (J25) a commencé à être perturbé dans sa scolarité par sa relation avec sa mère, son assistante familiale, Madame I, l'a incité à se concentrer sur l'école.

Mme I : « Quand sa mère était mal, je lui disais : « T'inquiète pas ! Laisse maman ! Quand tu seras grand, fais tes études, c'est toi qui pourra aller la voir ! », ça oui, ça le gênait beaucoup ! Vis-à-vis je pense de nous et de ses parents ! Quand il revenait, il était révolté ! Alors là, il était mal ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Plus tard, à l'issue de la classe de troisième, Kévin s'est trouvé en situation de décrochage scolaire durant environ une année au cours de laquelle il est resté, durant six mois, oisif, au domicile de la famille d'accueil, avant d'entreprendre un CAP, puis un Baccalauréat Professionnel mécanique en apprentissage. Il attribue son raccrochage scolaire à la persévérance de la famille d'accueil qui n'a cessé de le motiver et de l'inciter à reprendre des études. Les deux extraits qui suivent sont issus des entretiens réalisés avec Kévin (J25) puis avec Mme I, son assistante familiale.

J25 : « Ben pendant six mois, j'ai vraiment rien fait ! Et après au bout de six mois, j'ai commencé à faire des stages dans des entreprises pour essayer de trouver quelque chose qui me plaisait. Du coup, j'ai fait un stage en mécanique et ça m'a plu donc je suis resté !

C : Et t'avais quel âge à peu près ?

J25 : J'avais 17 ans, 16-17 ans.

C : Donc t'aurais pu t'arrêter tout cours ?

J25 : Ouais aussi.

C : Qu'est-ce qui fait que du coup t'as eu envie de ?

J25 : Ben parce que y avait Louissette et Jean-Marc derrière qui m'a poussé un peu ! [...] S'ils auraient pas été là, je pense que moi j'aurais arrêté ! ». (Kévin, vingt-et-un ans, confié de trois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Mme I : « A Kévin, on l'a toujours boosté ! Ah on l'a boosté sinon, il en serait pas là ! Je l'ai inscrit à l'auto-école tout ! C'est moi qui l'ai inscrit ! [...] C'était moi qui cherchait des stages ! [...] C'est pas évident d'avoir les stages ! C'est moi qui ai appelé tous les garages hein ! Sinon [Prénom de l'éducateur] il voulait le mettre dans une école parce qu'il trouvait qu'il avait des difficultés, je sais pas... C'est vrai que comme il parlait pas et qu'il se renfermait on savait pas trop ! Mais moi je savais qu'il avait pas de difficultés ! Il voulait le mettre dans une école, ça aurait été dommage ! Enfin, moi je trouve que ça aurait été dommage !

C : Dans une école ?

Mme I : Dans une école avec des gosses qui ont des difficultés !

C : Dans une école spécialisée ?

Mme I : Voilà ! Spécialisée ! Et là juste moi j'ai trouvé l'apprentissage ! Alors je vous dis pas ! [...] Alors j'ai fait ça pour le sortir de l'eau ! Parce que je sentais que ça partait mal ! Hum ! Quand j'ai entendu [Prénom de l'éducateur] qui disait ça, j'ai senti... j'ai dit : « Là ! Hum ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

La famille d'accueil semble donc avoir joué un rôle central dans la motivation des jeunes à poursuivre leurs études mais elle a parfois aussi représenté le dernier rempart contre le décrochage scolaire. Nous constatons que si le soutien moral des familles d'accueil est important durant la période où l'enfant est confié, il continue bien souvent après la fin de la prise en charge et représente un filet de sécurité pour les jeunes qui sont sortis du placement et qui n'ont aucun autre soutien, comme en témoignent Madame et Monsieur C, famille d'accueil de Baptiste (J14) qui a terminé sa prise en charge depuis quelques mois.

Mme C : « Comme je lui ai dit, moi là : « Nous on peut plus t'aider au niveau de tes études », c'est complexe ce qu'il fait, « Donc on peut plus t'aider ! ». Résultats de l'opération : « Nous on peut t'aider sur certaines choses, euh, tu sais qu'on est là ! ».

Mr C : Ici, à la maison, y a un certain esprit de famille, aller, à peu près équilibré (rires)... On peut le dire comme ça, à peu près équilibré. On sera prêt à t'aider pour tout ce que tu veux ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

De même, Julie (J5) nous confie que malgré la fin de son placement chez Madame et Monsieur F depuis plusieurs mois, son ancienne famille d'accueil reste mobilisée quant à ses résultats scolaires.

J5 : « Même aujourd'hui, son mari il est toujours derrière moi, en train de me dire : « Ça se passe bien ? ». Il me dit : « Qu'est-ce que tu veux faire après ? ». C'est lui qui m'a accompagné dans ma démarche pour me trouver un travail à [nom de l'entreprise où elle travaille], donc du coup, ben ils sont, toujours, toujours derrière moi. Voilà ». (Julie, vingt-deux ans, confiée de quatre ans et demi à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Ce soutien des familles sécurise les jeunes qui se sentent non seulement soutenus dans leurs projets mais aussi valorisés quant à l'intérêt porté par leur famille d'accueil. Une récente étude menée par Rochette (2016) sur le raccrochage scolaire de jeunes filles dans une Institution Publique de Protection de la Jeunesse en Belgique montre combien le soutien moral à l'issue du placement peut être important pour la poursuite des études et au-delà, pour la réussite des projets de vie.

« Quant au contexte éducatif des jeunes au moment de leur sortie, il impacte fortement la scolarité. Quelques-unes expriment un ras-le bol de la vie institutionnelle, d'autres doivent gérer leur autonomie et leur liberté soudaine. Les témoignages montrent alors à quel point la présence et le soutien ne fut-ce que d'une personne peut se révéler comme moteur positif dans la poursuite et la construction des projets de vie » (Rochette, 2016, p.95).

Le soutien moral sans faille des familles d'accueil, tout au long de la scolarité des enfants confiés semble avoir été l'un des principaux facteurs d'accrochage scolaire pour ces jeunes. Cependant, en complémentarité du soutien moral, les familles d'accueil se sont grandement impliquées dans un soutien matériel régulier, notamment en ce qui concerne l'aide aux devoirs quotidiens.

2.2.4.2. Un soutien matériel des familles d'accueil

Les participants à notre recherche sont nombreux à souligner l'importance de l'aide aux devoirs effectuée par au moins un membre de la famille d'accueil notamment au primaire. Véritable pallier dans l'accompagnement, nous constatons que l'investissement des familles et notamment des assistantes familiales est très important à ce niveau scolaire. L'assistante familiale est pour certains jeunes, le repère principal en termes d'aide aux devoirs, accompagnant les enfants confiés comme elles l'ont fait pour leurs propres enfants. Chacune à leur façon, elles font lire et réciter, elles surveillent et parfois sermonnent en mettant un point d'honneur à ne jamais laisser l'enfant seul dans la réalisation de son travail scolaire. Convaincues que la réussite scolaire passe par un investissement quotidien dans l'aide aux devoirs, notamment au primaire, les familles d'accueil ont mis en œuvre un style éducatif propre à la scolarité qui passe dans un premier temps par le fait d'être présentes aux côtés de

l'enfant lorsqu'il fait ses devoirs et ne pas le laisser seul dans sa chambre. L'importance de cette présence parentale lors des devoirs des enfants a déjà été soulignée par Lahire (1995) comme un facteur favorisant la réussite scolaire des enfants issus de milieux populaires. Les témoignages recueillis montrent que les lieux investis par l'enfant sont souvent le salon ou la cuisine pendant que l'assistante familiale prépare le repas du soir.

Mme C : « Les enfants, ils ont jamais été tout seul pour faire leurs devoirs ! Ils étaient là, ils étaient à la cuisine, au salon mais ils étaient pas tout seuls ! Les leçons, il fallait les réciter ! Moi, j'ai jamais parlé anglais donc Baptiste avait des lacunes en anglais, j'ai jamais pu lui faire réciter son anglais ! Mais tout le reste, il est passé à la trappe hein, comme les autres, tous les autres ! [...] Ils ont jamais fait leurs devoirs tous seuls sans personne ! Ils ont fait leurs devoirs tous seuls hein, je leur faisais pas les devoirs hein ! Mais y avait des devoirs vérifiés et y avait des leçons apprises ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Cette présence de l'assistante familiale semble d'ailleurs être recherchée des jeunes comme en témoigne Madame D, assistante familiale de Mélissa (J7).

Mme D : « Elle a toujours fait les devoirs toute seule, mais par contre, elle voulait toujours venir les faire à la cuisine ! Pas dans sa chambre ! A la cuisine, parce que moi je préparais à manger le soir et elle faisait ses devoirs, tranquille, là ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Si l'aide aux devoirs est personnalisée et donc différente en fonction des familles et des besoins des jeunes, il semble que l'apprentissage de la lecture et la récitation des leçons au primaire soient des points communs à l'ensemble des jeunes qui ont bénéficié d'un soutien de leur famille d'accueil dans l'accompagnement scolaire.

J5 : « Je me faisais tout le temps réciter et en fait ma famille a toujours le truc pour m'apprendre des p'tits trucs justement pour bien apprendre ! C'est-à-dire, elle était très bonne en français et elle me disait toujours, « il n'est pas permis de mettre un s à parmi » et c'est toujours resté, toujours des p'tits trucs comme ça ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée de quatre ans et demi à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J8 : « Ben, elle me faisait faire mes devoirs... elle était... elle était euh... derrière moi tout le temps, au primaire aussi, et après elle me laissait un peu de lâche, pour me laisser un peu autonome ». (Adeline, dix-huit ans, confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Le témoignage d'Adeline fait écho à la relation difficile que certains jeunes entretiennent avec les devoirs. Pour eux, cette partie du travail scolaire n'est pas synonyme de plaisir et les assistantes familiales ont dû faire preuve de persévérance pour inciter, voire contraindre les enfants à faire leurs devoirs.

Chercheur : « Au quotidien, c'est vous qui gériez les devoirs quand elle était petite ?

Mme J : Euh oui ! Quand elle était petite oui !

Chercheur : Comment ça se passait en fait ?

Mme J : Ou la la ! (elle fait une grimace et s'attrape la tête).

Chercheur : ça vous rappelle des bons souvenirs on dirait ?

Mme J : « Ou la la, c'était l'époque encore où elle se roulait par terre ! (rires). Et je devais me la prendre, me la tenir ! (rires) quand elle piquait ses caprices ! La lecture, l'écri..., n'importe quoi, ça a été vraiment... Y a des moments, je lui disais : « j'arrête ! Fais ce que tu veux ! je m'en vais ! », je m'en allais dehors, je la laissais, après je l'entendais : « Tatie, reviens ! », je revenais, on repartait pour un moment ! Ah non, ça a été affreux ! Jusqu'au, la lecture tout ça, après CE1, CE2, c'est vrai qu'on avait quand même une institutrice qui donnait quelques devoirs ! Alors, moins que du temps de ma fille mais elle en donnait quand même un petit peu ! Alors c'est vrai que ça... Mais enfin, elle faisait quand même ! Elle voulait pas partir sans avoir fait ses devoirs quand même ! Fallait faire les devoirs ! On y mettait le temps qu'on y mettait ! Ce qu'elle aurait pu faire en une demi-heure, elle y mettait une heure de temps parce qu'elle prenait, elle piquait sa crise, après elle y revenait quand même ! » (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

J6 : « Même pour lire quand j'étais petite etcetera, c'était pareil j'avais pas envie ! [...] Et ben elle me poussait ! Jusqu'à ce que j'ai lu ça et ben y avait pas de télé, y avait pas de jeux, jusqu'à ce que j'ai fait ça, enfin voilà...

Chercheur : Mais elle t'aidait à faire tes devoirs ?

J6 : Ah oui, oui ! Elle m'aidait ! Tant qu'on n'a pas lu cette page, tu sors pas ! Et du coup elle restait assise (rires). Oui, oui elle m'aidait ! ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Nous constatons alors que si l'assistante familiale est celle qui accompagne le plus les devoirs des enfants confiés, certains jeunes ont aussi bénéficié de l'entraide familiale dans le domaine scolaire. Ainsi, certains conjoints se sont régulièrement investis dans l'accompagnement scolaire des jeunes, notamment en ce qui concerne l'aide aux devoirs.

J27 : « Y a un mari.

C : Y a un mari...

J27 : Mais ils sont plus ensemble.

C : D'accord Ok. Et lui, il a joué un rôle dans ta scolarité ?

J27 : Oui, oui, il m'aidait à faire mes devoirs tous les soirs lui ! Lui, il m'aidait bien et même lui, il m'encourageait ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

J14 : « Pour les tables de multiplication, à ce moment-là, ça avait été [Prénom du conjoint de l'assistante familiale] ... mais à un moment j'apprenais des... quand on avait des poésies ou des leçons au début, qu'il fallait apprendre par cœur, plus collège, primaire, du coup, c'était j'apprenais ma leçon, et puis j'arrivais avec mon cahier et puis elle me faisait réciter ma leçon, mes conjugaisons, quand j'apprenais les conjugaisons et tout ça quoi ! ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, l'assistante familiale s'occupe de l'apprentissage de la lecture, des dictées, des poésies soit plus généralement des domaines qui relèvent du français tandis que les domaines plus spécifiquement liés aux mathématiques (géométrie) sont souvent confiés aux conjoints des

assistantes familiales. Toutefois, nous constatons que certains domaines tels les langues vivantes sont prises en charge par l'un ou l'autre, en fonction des compétences de chacun.

Mr H : « Je fais l'espagnol, l'anglais.

Mme H : Et géométrie !

Mr H : et géométrie.

Mme H : Voilà ! Et moi je fais tout le reste ! Français... On se partage les tâches ! ». (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Chercheur : « Et au niveau de la scolarité aussi il s'en est occupé votre mari ?

Mme I : Oui, oui ! Moi aussi mais mon mari aussi !

Chercheur : Et comment vous vous répartissiez un peu les rôles justement ?

Mme I : Oh, ben quand moi j'étais occupée à quelque chose ou comme lui il est plus fort en maths, moi en français, le contraire... Lui il s'occupait des maths et moi du français ! ». Voilà. (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

D'après les témoignages recueillis, nous constatons que si l'assistante familiale et son conjoint s'investissent dans l'accompagnement scolaire des jeunes, les enfants, voire les beaux-enfants sont aussi sollicités pour aider les enfants confiés à faire leurs devoirs mais apportent une aide plus ponctuelle à la réalisation d'un exposé ou de dossiers, voire dans quelques cas, soutiennent les enfants par du renforcement dans une matière. Ainsi, Madame G (famille d'accueil n°7) nous a raconté que son fils Mathieu a apporté une aide spécifique en mathématiques à Alexandre (J13).

Mme G : « Mathieu lui donnait des cours de maths parce qu'ils ont fait un Bac S tous les deux, Sébastien et Mathieu, bon mais après comme Séb il est parti après pensionnaire en géologie, il est parti à Bordeaux, donc il restait Mathieu. Et Mathieu, parce que lui il était en droit, il était à la Fac de Pau, donc il l'a vachement aidé dans les maths et tout ça ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Enfin, plus rarement, les grands-mères (mère ou belle-mère des assistantes familiales) ont aussi apporté une aide régulière aux enfants confiés concernant le suivi des devoirs (J1) ou le renforcement de certains domaines d'acquisitions (J24).

J1 : « Les premières années, je me rappelle qu'il y avait la grand-mère et donc c'est elle qui nous faisait relire ou faire les devoirs ». (Michel, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Je suis arrivée chez Christine et Paul en 98 ; j'avais douze ans ! [...] Là où c'était compliqué c'est que moi j'étais livrée à moi-même ! Euh, les devoirs c'était quelque chose que je connaissais par le terme mais que je ne faisais pas ! Euh, ce qui a été compliqué en fait, c'est d'arriver dans une famille où on m'a dit : « Hop, hop, hop, ma petite Laetitia, la scolarité, tu vas y mettre un petit coup de fouet ! ». Voilà ! Alors que moi je glandais rien ! [...] Et donc quand je suis arrivée en 5ème chez Christine et Paul, euh voilà, moi j'avais 1 en dictée, j'étais très fière ! Voilà donc sur le coup pour moi c'était une réussite, j'avais pas zéro ! Donc des lacunes énormes ! Aucune base ! Et puis la chance que j'ai eu c'est que la grand-mère était instit ! Donc Mamie Paulette de son

p'tit nom, donc Mamie Paulette m'a donné des cours particuliers tous les mercredis après-midi.

Chercheur : D'accord.

J24 : On m'a laissé passer le premier trimestre, je pense le temps que je m'adapte et tout ça. Quand ils ont vu la catastrophe que c'était... voilà, donc je suis passée, j'avais 5-6 de moyenne générale, je suis passée à 11 en 4ème. [...] Après une pédagogie de fou ! On y allait en fait, on goûtait et en même temps qu'on goûtait on faisait les devoirs. Voilà donc, quelqu'un de très bien ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, nous constatons que les membres des familles d'accueil mutualisent leurs compétences afin d'œuvrer ensemble au soutien scolaire des enfants confiés, ce qu'avaient déjà repéré certains chercheurs, concernant la cohésion familiale qui peut exister en milieu populaire autour de la question scolaire (Ichou, 2010 ; Lahire, 1995).

J19 : [Les devoirs] « je les fais dans ma chambre. Après sinon, je les fais dans le salon ici et j'essaie de m'avancer le week-end au maximum pour après, dans la semaine, être tranquille ! Parce que bon, je rentre à sept heures le soir, donc du coup après, le temps de manger, d'aller à la douche etcetera, après ça fait long quoi ! Et sinon, c'est vrai que des fois, je suis un peu débordée, et bon après, j'essaye de gérer comme je peux.

Chercheur : Et donc par rapport à tes devoirs, est-ce que des fois tu as besoin d'aide ?

J19 : Oui !

Chercheur : Oui ? Est-ce que tu peux te faire aider ?

J19 : Oui alors des fois par exemple, ça dépend quelle matière mais je peux très bien demander à [Prénom de l'assistante familiale] ou à son mari. Sinon, son gendre à [Prénom de l'assistante familiale], il est fort en maths donc du coup, je peux demander ! ». (Emma, dix-sept ans, confiée de quinze à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

L'implication de la famille d'accueil dans sa globalité, pour œuvrer à la réussite scolaire du jeune confié, fait écho aux travaux de Laurens (1992) sur la réussite atypique d'enfants d'ouvriers qui met en avant le fait que dans les familles où l'enfant réussit, « l'école est manifestement apparue comme une priorité familiale dans la gestion du quotidien ». L'auteur ajoute que : « lorsqu'ils n'ont pu accomplir ce travail éducatif eux-mêmes, ils [les parents] ont délégué cette tâche à autrui » (p.39). Cette « solidarité familiale » (Lahire, 1995, p.247) peut non seulement compenser les lacunes scolaires des adultes mais renvoie également à l'enfant l'importance d'atteindre un niveau scolaire convenable pour se sentir valorisé aux yeux de toute une famille.

Nous constatons que le soutien apporté par les membres de la famille d'accueil est différent en fonction du niveau dans lequel est scolarisé l'enfant (Deslandes, 2007). Ainsi, si le suivi est assidu, régulier et concerne toutes les matières au primaire, il devient moins prégnant au collège où l'aide aux devoirs se caractérise davantage par la récitation des leçons, voire une aide ponctuelle en fonction des besoins exprimés par les jeunes.

J11 : « Ben au collège, elle me faisait réciter. Si j'avais des problèmes, parce qu'elle est forte en espagnol, ben, elle m'aidait en espagnol, faire des exercices et tout... Donc euh, ils m'ont vachement aidé pour les devoirs ouais ! » (Emilie dix-huit ans, confiée depuis l'âge de six ans à la même famille d'accueil).

J10 : « Des fois quand j'avais des exposés à faire, je leur demandais pour la présentation orale comment on faisait ». (Agnès, vingt-deux, confiée de deux à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Les familles d'accueil qui se sont exprimées sur le sujet précisent qu'elles ont favorisé l'apprentissage de l'autonomie au collège, tout en contrôlant le travail effectué.

Mme J : « Et après, arrivée en sixième, elle faisait davantage, elle était un peu plus autonome mais fallait y être ! « Tu as fait tes devoirs ? », on faisait réciter, mais c'est vrai que... Après, elle a pris quelques cours particuliers en maths, parce qu'en maths, elle était vraiment pas bonne ! Mais c'est vrai que bon, ça a été toujours, les devoirs il fallait y être ! « Tu as fait tes devoirs ? Fais tes devoirs ! », alors euh, contrôler ! Alors des fois quand je lui faisais réciter, elle me disait : « mais ça y est, je le sais ! », je faisais réciter et c'est tout juste si elle avait lu la page disons ! Et après, bon, elle s'y remettait ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Au lycée, les familles d'accueil laissent les jeunes autonomes dans la gestion de leur travail scolaire mais continuent à superviser les devoirs et sont présentes en cas de besoin.

J15 : « Ils m'ont un peu aidé mais à partir du lycée, euh, j'ai plus travaillé tout seul. Ils suivaient un peu de loin mais j'étais plus indépendant on va dire ». (Romain, 20 ans, confié de quatre à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J18 : « Quand j'avais besoin d'eux, à chaque fois, pour les leçons ou autre, ils m'aidaient. Quand j'étais plus petite, ils m'aidaient pour certains cours. Bon maintenant, voilà, même moi des fois j'y arrive pas donc... Mais oui, ils m'ont toujours aidé ! Quand le soir, j'avais des problèmes en devoirs, ils venaient ou même des fois quand je savais que j'avais beaucoup de devoirs et qu'il fallait que je rentre tôt, ils venaient me chercher pour que j'ai plus de temps pour bosser à la maison. Ça passe par des petits trucs mais au final, ça me fait gagner du temps ! Et même oui des fois, quand j'ai pas envie de bosser, ça fait du bien d'avoir quelqu'un derrière qui dit « bon, faut bosser maintenant, ça suffit ! » (rires). (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

J21 : Si j'avais une question, je sais par exemple qu'elle était bilingue en espagnol donc je pouvais lui demander des choses en espagnol par exemple. (Maxime, 18 ans, confié à trois familles d'accueil différentes en cinq ans).

Cet ajustement des familles d'accueil au niveau scolaire de l'enfant fait écho aux travaux de Spera (2005, p.129) qui s'appuyant sur une large revue de littérature souligne que l'implication des parents diminue à l'adolescence. Cependant, si les familles d'accueil n'accompagnent plus les jeunes, au collège ou au lycée, de la même façon que lorsqu'ils étaient scolarisés au primaire, le suivi scolaire reste prégnant et l'incitation à travailler

demeure une priorité des assistantes familiales ce qui contribue à prévenir des situations de décrochage scolaire à la période sensible de l'adolescence (Poncelet & Francis, 2010).

J23 : « Ils me poussent à continuer les études aussi ! Surtout Colette ! [Prénom de l'assistante familiale]

Chercheur : Oui ? Tu te sens poussé là-dedans ?

J23 : Ah oui, oui, oui ! Colette, elle répète, elle répète tout le temps ! (rires).

Chercheur : Ça se traduit par quoi ?

J23 : Ben « va réviser ! », « t'avais dit que tu réviserais ce soir ! », « pourquoi t'as pas révisé ? » (rires). Tout le temps ! Elle le sait hein, elle fait exprès de tout le temps me le répéter mais c'est pour que je le fasse !

Chercheur : Et du coup c'est important pour toi ?

J23 : Ben à un moment, ça me saoule donc je le fais, comme ça elle arrête de le dire ! (rires) ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Nous constatons alors que quel que soit l'âge et malgré la réticence de certains au départ, les jeunes ressentent le besoin que les adultes s'intéressent, même de loin, à leur travail scolaire.

J20 : « Mme C. c'est la première qui m'a poussée à faire mes devoirs, mes études et tout ça ! Euh oui, j'étais au salon ! Elle me demandait d'aller au salon pour faire mes devoirs comme ça elle vérifiait en même temps ! Si je comprenais pas elle m'aidait ! Enfin c'était vraiment comme le rôle d'un parent normal quoi en fait envers ses enfants ! Donc là oui ! Et Mme TR c'était pareil ! Tous les soirs : « t'as fait tes devoirs ? », « oui, oui ! », « je peux vérifier ? », « oui, vas-y ! ». Voilà, c'est, non c'est bien ! C'est bien et ça fait du bien ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

Mme E : « A un moment donné, la scolarité n'était pas top, top, il a jamais voulu qu'on s'en occupe mais par contre, à un moment, c'est lui qui a demandé : « est-ce que tu peux... », enfin avec son éduc : « est-ce que Christine et Paul peuvent juste me dire, euh, est-ce que tu as fait ce que tu avais à faire ? ». Même s'il voulait pas qu'on regarde précisément ce qu'il faisait, qu'on lui renvoie en tous cas ! C'est-à-dire que comme il jouait beaucoup à la play ou comme ça, lui dire, le lendemain matin, quand c'était le week-end : « est-ce que tu t'es mis un peu au boulot ? », Voilà. A un moment, ça a été sa demande ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Ce besoin d'être accompagné dans ses devoirs par la famille d'accueil cache pour certains jeunes un besoin de se sentir signifiant aux yeux des membres de la famille.

J30 : « Moi, le ressenti que j'ai c'est que c'est comme si c'était ma maman donc bien-sûr, on faisait les devoirs ensemble, enfin, ça se faisait naturellement en fait !

C : D'accord. Elle y portait attention quand même à la scolarité ?

J30 : Ah oui, oui, oui, oui ! Elle allait aux conseils de classes, quand y avait quelque chose qui allait pas, tous les soirs elle regardait le carnet de correspondance, le carnet, les devoirs qu'on avait à faire, enfin elle s'occupait de nous, vraiment très, très bien ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, par l'accompagnement aux devoirs qui est une fonction normalement dévolue aux parents, les enfants dont les familles d'accueil fournissent des efforts importants en s'investissant quotidiennement dans le suivi scolaire se sentent valorisés et peut-être même, aimés au regard de la disponibilité et de l'implication des membres de la famille. Madame B qui a accueilli deux sœurs ayant obtenu toutes les deux leur baccalauréat nous raconte une scène qui relate toute l'ambiguïté et les sentiments cachés derrière un acte aussi anodin que le soutien scolaire.

Chercheur : « Par rapport à la scolarité, vous dites qu'en fait vous étiez tout le temps derrière elles, ça se traduisait comment ?

Mme B : Ben ça se traduisait que tous les soirs là [elle montre la table de la cuisine où nous sommes installées] et grosse crise ! Très, très grosse crise ! D'ailleurs c'est rigolo parce que, je devrais même pas le dire mais ça m'exaspérait tellement des fois qu'un jour, parce qu'elles étaient quand même assez têtues ! Elles n'étaient pas insolentes ni rien mais elles avaient une façon de regarder et tout, puis têtues ! Et puis Tiffany, c'était comment dire, par rapport au participe passé, alors je faisais que lui dire, elle le savait en plus hein, mais elle avait pas envie de me répondre ! Ça m'a exaspéré ! Moi j'étais là, elle était là, je lui ai fichue une baffe comme ça ! Elle a saigné du nez, elle avait une trousse, et y avait deux gouttes qui étaient tombées dessus ! Ben vous savez qu'elle l'a toujours gardée ! (rires). Elle me dit : « Tu sais que j'ai toujours la trousse » elle me dit ! Par contre, elle fait zéro faute je peux vous dire ! Les deux d'ailleurs c'était très bien ! « Ah non, je l'ai gardée ! Je me souviens trop ! » elle me dit : « Je t'avais bien, bien... » comment elle me dit ? « Bien piquée ! » elle me dit !

Chercheur : Et c'est marrant justement qu'elle l'ait gardée !

Mme B : Elle l'a gardée !

Chercheur : Parce que ça aurait pu être pour elle justement un mauvais souvenir ?

Mme B : Non mais je pense que pour elle, c'était quelque chose qui... je m'intéressais à elle ! Donc pour elle, c'était vachement important ! Elle l'a gardée, elle l'a toujours ! (rires). Elle me dit : « Ça je m'en souviens, tu vois, je l'ai toujours gardée ! ». (Famille d'accueil n°2, a accueilli deux jeunes filles ayant obtenu le baccalauréat).

Nos résultats rejoignent ceux de nombreux chercheurs (Cooper, 1989 ; Côté, 2008 ; Deslandes, 2004 ; Epstein, 1992, cité par Deslandes & Royer, 1994 ; Ichou, 2010) qui ont constaté que l'implication des parents dans l'aide aux devoirs est un facteur de protection favorisant la persévérance et la réussite scolaires des enfants. Ainsi, à l'instar de l'implication parentale comme facteur de protection du décrochage scolaire, nous concluons que l'implication dans l'aide aux devoirs d'un adulte signifiant aux yeux de l'enfant confié est un facteur de protection favorisant l'accrochage scolaire de ces derniers. En effet, par le suivi quotidien qui incite, voire contraint les enfants à faire leurs devoirs mais aussi et surtout par l'investissement affectif qui émane de ces accompagnements, les jeunes confiés se sentent importants et valorisés aux yeux d'un membre de leur famille d'accueil, devenu tuteur de résilience ce qui les motive à s'accrocher à l'école. Plus que les capacités scolaires des familles d'accueil, il semble alors que ce soit l'investissement affectif et moral qui ait été

important pour les enfants ce que confirment d'ailleurs les travaux de Lahire (1995) : « Le soutien moral, affectif, symbolique apparaît d'autant plus important que les atouts familiaux sont faibles » (Lahire, 1995, p.219). Ainsi, l'investissement quotidien d'au moins un membre de la famille d'accueil dans l'aide aux devoirs mais aussi et surtout les échanges autour de la question scolaire semblent avoir bénéficié à l'enfant confié.

Enfin, au-delà du soutien moral et matériel apportés par les tuteurs de résilience, il apparaît que les jeunes rencontrés ont souvent bénéficié d'un soutien financier de la part de leur famille d'accueil nécessaire à la poursuite d'études supérieures au baccalauréat.

2.2.4.3. Un soutien financier décisif pour la poursuite des études supérieures

En France, la scolarité est gratuite jusqu'à la limite d'âge obligatoire de seize ans. Si la gratuité se poursuit généralement jusqu'à la fin du lycée, soit la classe de Terminale, elle devient payante au-delà, dès qu'un jeune souhaite poursuivre sa scolarité dans l'enseignement supérieur. Dès lors, de quelques centaines d'euros pour l'université, les coûts d'inscription peuvent s'élever à plusieurs dizaines de milliers d'euros pour les grandes écoles privées freinant ainsi les ambitions des jeunes les plus motivés mais qui ne disposent pas d'un budget suffisant pour financer leurs études. A ces frais de scolarité, peuvent s'ajouter des frais de logement, de transports, de repas, d'achats liés au matériel scolaire (livres, matériel spécialisé) qui accentuent encore les difficultés de financement et révèlent par conséquent des inégalités d'accès aux études supérieures pour certains jeunes. Certes, le système des bourses de l'enseignement supérieur peut permettre de pallier quelques dépenses mais il est évident qu'il ne couvre pas la majorité des coûts engagés par de nombreux étudiants et par leur famille. En effet, en France, 97% des jeunes étudiants sont aidés financièrement par leur famille et cette participation financière, comprenant celle au logement et à l'alimentation, représenterait près de 75% des ressources des étudiants (Robert-Bobée, 2002). Selon Robert-Bobée (2002), « les aides de la famille sont ainsi la principale source de revenus des jeunes étudiants ne vivant plus chez leurs parents, même si les aides publiques, sous forme de bourses ou d'allocations logement, sont fréquentes » (p.2). Dès lors, les jeunes pris en charge par l'ASE et dont la fin de prise en charge intervient au plus tard le jour de leur vingt-et-un ans sont victimes d'une discrimination criante d'accès aux études supérieures dans un pays où « la majorité des parents préfèrent pousser leurs enfants dans des études longues quitte à en assumer le coût » (Moulin, 2012). Une étude de 2007 souligne d'ailleurs que le montant des aides financières

versées par la famille a augmenté de 35% entre 1997 et 2003 (Gruel, Vourc'h, Zilloniz, 2007) ce qui montre la prise de conscience des familles quant à l'enjeu que représente la poursuite d'études supérieures pour l'insertion professionnelle des jeunes. Au regard de ces éléments, il apparaît que la poursuite des études, par les étudiants ayant été confiés aux services de l'ASE durant leur enfance, nécessite davantage qu'une motivation à toutes épreuves puisqu'ils sont bien souvent obligés de cumuler leurs études et un emploi qui leur apportent quelques ressources financières pour si ce n'est vivre, au moins, survivre. L'apprentissage de l'autonomie et la transition vers la vie adulte qui se fait, pour la majorité de la population en douceur, accompagnée par les parents, est synonyme pour ces jeunes de solitude les menant bien souvent sur la voie de la vie active même s'ils souhaitent poursuivre leurs études.

Nos entretiens révèlent que malgré une prise de conscience des familles d'accueil quant à cette réalité financière cela n'a pas été renvoyée aux enfants comme une limite à la poursuite des études. A l'image de certaines familles rencontrées par Lahire (1995), certaines familles d'accueil rencontrées témoignent d'une volonté de préserver les enfants et leurs ambitions scolaires, quitte à se priver soi-même. Ainsi, Madame A, famille d'accueil de Fouad (J2) et Abdel (J3) nous a confié qu'elle était prête à tous les sacrifices pour que les enfants puissent poursuivre leurs études.

Mme A : « Je leur disais tout le temps parce que des fois ils disaient : « Aaaaah ». Je leur disais : « Ne vous en faites pas ! Nous on prendra un crédit s'il faut, on prendra un crédit, mais vous étudiez jusque où vous voulez ! ». Ça, ça a été dit dès le départ ! On prendra des crédits si on n'arrive pas avec la paye mais vous étudiez !

C : Donc ça c'était pour vos enfants ?

Mme A : Pour mes enfants ! Et pour les autres [...] ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Concernant les personnes que nous avons rencontrées et qui poursuivent leurs études au-delà de leur vingt-et-un ans, nous avons constaté que des solutions financières ont la plupart du temps été trouvées par les jeunes, souvent accompagnés de leur famille d'accueil pour qu'ils puissent poursuivre leurs études. Ainsi, une participation financière a parfois été octroyée à certains jeunes ayant le statut de pupilles de l'Etat et qui en ont fait la demande au préalable à l'Association Nationale des pupilles de l'Etat ; ce fut par exemple le cas des deux frères Fouad (J2) et Abdel (J3) mais aussi de Nicolas (J12) et Baptiste (J14).

Chercheur : « Et donc à vingt-et-un ans ça s'est arrêté ; t'avais fini tes études à ce moment-là ?

J2 : J'avais pas terminé non ! J'avais pas terminé donc euh, j'ai eu droit à des aides,

Chercheur : Oui,

J2 : des aides de l'association des pupilles il me semble,

Chercheur : D'accord,

J2 : Donc euh qui, qui m'aidait financièrement, pour mes études et puis pour mon appartement !

Chercheur : D'accord.

J2 : Et puis après, ça s'est arrêté en fait ! Mais bon je revenais toujours, je revenais toujours chez Rosa, parce que, bon la porte elle a toujours été ouverte ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J3 : « Y a eu un peu un transfert qui s'est fait puisque j'ai eu droit à d'autres aides, après [nom du service d'accueil familial] donc ça c'était quelque chose je pense, presque indispensable pour continuer !

Chercheur : Oui, c'est ce que j'allais te demander du coup, parce que t'as dû financer cinq ans ? Sur Paris ?

J3 : Non, trois ans ! Parce que j'avais déjà le DUT.

Chercheur : Parce que t'avais déjà le DUT d'accord. Donc, trois ans, sur Paris,

J3 : Ouais !

Chercheur : Et sans prise en charge du coup, la prise en charge était terminée par rapport à [nom du service d'accueil familial] ...

J3 : A [nom du service d'accueil familial] ouais !

Chercheur : D'accord. Et là du coup, ta prise en charge ?

J3 : Ça a été fait par une autre association.... Euh... et donc ça m'a permis en gros de financer, financer un peu mes études et ma vie, ma vie sur Paris quoi !

Chercheur : Et l'association ? C'est peut-être la même que ton frère...

J3 : Ouais, ouais !

Chercheur : C'est l'association des pupilles de l'Etat c'est ça ?

J3 : Ouais, c'est ça !

Chercheur : D'accord, Ok.

J3 : C'est mon frère qui a trouvé ça ; je sais pas comment il a fait exactement pour trouver mais vu qu'il avait déjà, qu'il était déjà en relation avec eux, donc moi je suis passé directement par eux ». (Abdel, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

En plus de l'aide financière apportée par l'association des pupilles de l'état, Fouad et Nicolas ont en outre bénéficié du soutien financier direct (financement des études) et/ou indirect (hébergement) de leur famille d'accueil pour mener leur projet scolaire à terme.

Mme A : « Moi je me rappelle pour Fouad, quand il a eu le BTS, il est parti en BTS après. Il faisait ses 21 ans en février et il passait l'examen du BTS en...

Chercheur : En juin !

Mme A : En juin ! Si tout allait bien, c'était en juin ! Alors déjà, pour le faire aller en BTS, on s'est accrochés avec le directeur ! Je suis allée lui dire que moi, je m'engageais sur trois mois, pour qu'il continue, à le nourrir gratuitement et qu'il reste à la maison, comme les miens quoi ! Et il m'a interdit hein ! Il m'a interdit ! Il m'a dit : « Vous vous rendez compte ? ! Et je vous interdis de le faire parce que si j'ai envie de vous placer un, je veux que la chambre soit libre et puis... c'est interdit ! Dès l'instant qu'il part, il part ! S'il a pas son... » et j'ai dit... alors du coup à force de me baratiner et j'ai dit : « Alors bon, à partir de maintenant déjà, je ne veux que un... ! », c'était exprès pour pouvoir garder la chambre libre pour Fouad, « je ne veux qu'un ! Et chez moi, je reçois qui je veux ! » (rires). Là, je lui ai dit : « A partir du moment où les enfants sont dehors, je reçois qui je veux ! Une fois que je suis chez moi, je reçois qui je veux ! ». Non mais attend, il allait pas me dire si je veux recevoir Fouad après... qu'il va m'interdire non ! Et il m'avait tellement tétu, que du coup, « bon, on verra comment ça se passe, on verra

comment ça se passe ! » et du coup Fouad il a été... on allait le chercher au train, on l'amenait au train... [...] Et il venait ici dormir et manger ! J'ai tenu tête ! (elle tape du poing sur la table). [...] Il aurait été sous les ponts ? Ah non ! Moi je le laisse pas sous les ponts ! Du coup, Fouad il a passé du temps ici après. Et jusqu'à ce qu'il trouve du travail, il a été là ! ». (Famille d'accueil n°1, a accueilli Fouad et Abdel durant quinze ans).

Nous voyons alors à quel point les familles d'accueil ont investi leur rôle de suppléance parentale puisque malgré la fin de prise en charge à vingt-et-un ans, synonyme pour elle de fin de rémunération, elles ne peuvent concevoir de laisser l'enfant qu'elles ont accueilli durant de nombreuses années, trouver un moyen de subvenir à leurs besoins, seul du jour au lendemain. La suppléance parentale qui va donc au-delà de leur mission professionnelle, peut provoquer des heurts avec leur employeur, mais prouve alors combien les familles se sentent investies auprès des enfants confiés qu'elle souhaite, si besoin, continuer à accompagner bien au-delà de leur majorité.

*Chercheur : « Et pour Nicolas alors, y avait une fin de prise en charge à vingt et un ans ?
Mme H : Ah ben oui, ben on a assuré ! Mais attendez, le bon tuyau c'est qu'il était pupille de l'Etat et les pupilles de [nom de la ville la plus proche de son lieu de résidence] ont financé l'école de régisseur à Lyon. Heureusement ! 5700 euros les six mois ! Mais attendez après y avait l'hébergement ! C'est un adulte hein, en dehors de la maison, les allers retours, on en a eu là des frais !*

C : Donc ça c'est vous qui avez financé ?

Mme H : Ben oui !

Mr H : Oui ! ». (Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Nous avons rencontré Nicolas quelques mois avant sa famille d'accueil et le jeune nous avait expliqué que sa famille d'accueil l'avait non seulement aidé à financer ses études durant sa formation sur Lyon mais qu'elle l'avait également hébergé gracieusement à son retour et ce, jusqu'à ce qu'il trouve un emploi stable.

J12 : « Sur Lyon, maintenant y a une association d'anciens pupilles de l'Etat qui m'a aidée financièrement sur place. Tous les mois, ils me faisaient un petit chèque de 150-200 euros et voilà, ça me dépannait aussi en fait ! [...]

Chercheur : Tu es parti sur Lyon, tu as été aidé par l'association des pupilles,

J12 : Ouais et puis par mes parents aussi, enfin, par ma famille d'accueil !

Chercheur : Voilà c'était ça que je voulais savoir. Est-ce que ta famille d'accueil t'avait aidé financièrement ?

J12 : Ah oui, oui aussi !

Chercheur : D'accord. Donc quand tu étais sur Lyon et après quand tu es revenu ?

J12 : Aussi ! Voilà. [...] Sur Lyon ouais ! Ta, ta, ta. Je suis parti, tac, je suis revenu, euh, ouais après j'étais toujours chez mes parents, enfin domicilié chez mes parents. Je bougeais entre Bordeaux et Pau pour le boulot, quand j'étais intermittent et..., tac, tac, tac, euh, oui et après j'ai eu mon poste rapidement après sur Bergerac et voilà, là j'ai quitté le domicile ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Pour ces jeunes et pour un certain nombre d'autres que nous avons rencontrés, la famille d'accueil participe aux financements des études dans la mesure de ses possibilités. Cette aide se traduit alors pour certains par un hébergement gratuit durant les quelques mois entre la fin de prise en charge par l'ASE et l'obtention du diplôme par le jeune, voire au-delà si le jeune le souhaite.

Mme J : « Oui elle est arrivée à vingt et un ans.

Chercheur : L'année de son BTS ?

Mme J : L'année de son BTS.

Chercheur : Elle est restée chez vous jusqu'à la fin quand même ? A quel âge elle faisait vingt et un ans ?

Mme J : Elle faisait vingt et un ans au mois d'avril !

Chercheur : Oui c'est ça !

Mme J : Ah non mais après je l'ai gardée ! Elle est restée, elle est partie en septembre sur Toulouse, donc elle est restée jusqu'en septembre à la maison.

Chercheur : D'accord.

Mme J : Non, j'allais pas la mettre... (rires), depuis trois ans que je l'avais ! Et elle revient encore ! ». (Famille d'accueil n°10, a accueilli Vanessa durant dix-huit ans).

Mme G : « Le service a simplement dit : « On arrête le contrat, vous ne serez plus payée ! ». Maintenant moi, il était hors de question que je le mette à la porte ! Alors je lui ai dit : « voilà, ça se passe comme ça ! Tu fais tes études sérieusement ! Tu sors normalement comme tous les jeunes ! Tu rentres, tu m'avertis... » [...] Après, il prenait son envol, il prenait un appartement comme mes enfants ont fait, comme tous les enfants quoi qui sont étudiants ou des trucs comme ça mais après, on revient au nid régulièrement ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

J18 : « Comme je suis en famille d'accueil, forcément j'ai des bourses assez élevées. Euh, après moi, j'ai une situation assez particulière dans ma famille d'accueil comme j'y suis depuis que j'ai deux mois, sur ça, y a aucun souci, je resterai dans ma famille d'accueil jusqu'à la fin de mes études. J'aurais pas besoin d'avoir un appartement ou autre et après, comme je suis déjà à la maison, que les études à l'université c'est payé en général, j'ai pas besoin d'avoir en plus des dépenses. [...] De toute façon, c'est clair avec [nom du service d'accueil familial] ou autres que même après la fin du contrat jeune majeur, tant que j'ai besoin de rester ici par rapport à mes études ou autre, y a pas de soucis pour ça ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Là encore la solidarité familiale est prégnante puisque les enfants de certaines familles d'accueil aident aussi à leur manière les jeunes ayant été confiés chez leurs parents. Ainsi Adeline (J8), âgée de dix-huit ans nous explique qu'elle est hébergée chez le fils et la belle-fille de sa famille d'accueil durant sa première année de médecine.

Chercheur : « Tu es encore prise en charge en protection jeune majeur ?

J8 : Oui, oui, oui !

Chercheur : Ok. Donc c'est eux qui te financent les... ?

J8 : Ben, pour le moment non parce qu'en fait je vis chez le fils à ma nounou,

Chercheur : Oui,

J8 : Du coup, j'ai rien à déboursier, tout ce qui est logement et tout. Et comme j'ai les bourses à taux plein, du coup, ils me donnent pas ». (Adeline, dix-huit ans, confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Pour d'autres jeunes qui veulent poursuivre leurs études loin du domicile de la famille d'accueil, cette dernière contribue financièrement en les accueillant pendant les week-ends ou les vacances scolaires. Les jeunes repartent alors avec quelques cadeaux qui les aident à mieux agrémenter leur quotidien.

Mme C : « A l'Aide Sociale à l'Enfance, vous demandez un vélo tous les ans, vous avez un vélo tous les ans ! Vous demandez à partir en camp, à la mer à Pâques ou en été et à la montagne au mois de décembre, vous avez tout ça ! Mais à côté de ça, vous avez 18 ans, y a presque plus rien quoi ! C'est pas normal, des jeunes qui font des grandes études, c'est pas normal qu'on les aide pas plus que ça ! Baptiste, il aurait ses parents, ses parents ils l'aideraient ce gamin ! Vous croyez que c'est normal qu'il soit obligé de se tirer la ficelle pour arriver à manger un sandwich le midi ! C'est pas normal ! [...] Moi, j'ai une armoire là-bas, elle est remplie d'affaires parce que sur Paris, il a pas pu tout amener ! Quand il est parti d'ici, son trousseau, c'était pour lui ! Là aussi j'ai été, exigeante ! [...] il avait suffisamment de linge pour pallier ces trois années ! Maintenant comme je lui dis, « grossit pas hein ! » parce que maintenant...

Mr C : (rires).

Mme C : C'est tes sous hein ! Bon, moi je mets bien la main au porte-monnaie (rires et regards complices avec son mari).

Chercheur : Est-ce que justement vous le soutenez un petit peu financièrement ?

Mme C : On dira rien à personne hein ? On dira rien...

Mr C : (rires).

Mme C : (un peu gênée) Moi ça me fait mal au cœur ! Il a plus droit à rien ! Là, dans sa valise, il a une boîte de chocolats, il va partir avant Noël, il aura sa boîte de chocolats ! (elle se tourne vers son mari) : « toi tu le sais pas ! Mais tu sais que je suis comme ça ! ». Et ben là, il va partir, alors il a son manteau mais son manteau, il me dit « ah non, moi je vais avoir trop chaud avec mon manteau, un k-way ça me suffirait ! ». Donc il va partir avec un K-way ! C'est 8 euros ou 10 euros je sais pas mais il aura un k-way avant de partir ! Parce que je sais que...

Mr C : Le [date d'anniversaire] c'était son anniversaire, on lui a donné 50 euros !

Mme C : J'ai plus de bons de personne hein mais... Et là, cette semaine qu'il passe là, c'est une semaine de bénévolat ! Mais comme je dis à [Prénom de son mari], moi je vais pas les donner au Restos du Cœur, je vais pas les donner au Téléthon ou machin, voilà moi je donne toute l'année pour Baptiste, c'est comme ça !

Mr C : on a oublié de dire qu'il y a eu des soucis financiers et...

Mme C : Et personne n'était là !

Mr C : On lui a avancé 285euros ! [...] Qu'est-ce qu'on fait ? On le laisse partir et puis, c'est l'envoyer au casse-pipe ?! C'est l'envoyer à faire des conneries, à emprunter des sous... L'éducatrice, elle me l'avait dit ça : « il fait un emprunt ! ». Il part dans la vie, il a pas de famille et puis on lui colle un emprunt ? On n'est pas sûrs que dans trois ans, il ait du boulot directement hein ?! Et ces trois ans, il fait quand même qu'il essaie de les passer le mieux possible à Paris ! Je, je... je trouve ça moi, que c'est pas normal quand même ! ». (Famille d'accueil n°3, a accueilli Baptiste durant quatorze ans).

Comme Madame et Monsieur C, les familles d'accueil soulignent souvent la difficulté pour ces jeunes de poursuivre leurs études en ayant constamment la question financière en tête. Certains sont donc obligés de travailler en plus de leurs études ce qui est souvent compliqué

notamment pour ceux qui sont scolarisés dans certaines filières (médecine, droit, école d'ingénieurs) où le programme est très chargé et nécessite non seulement une présence assidue en cours mais aussi, un important travail personnel. Dès lors, la persévérance scolaire risque d'être parasitée par l'obligation de travailler pour assouvir ses besoins primaires.

J14 : « Au début de l'année, là c'était au début de l'année scolaire quoi, début septembre, c'est [Prénom du conjoint de l'assistante familiale] qui m'avait donné un peu d'argent parce que du coup, ben, j'avais pas beaucoup d'argent et pour arriver sur Paris, pour commencer le mois. [...] »

Chercheur : Et donc là tu as 21 ans ? Tu les as ?

J14 : Oui.

Chercheur : Oui ?

J14 : Depuis septembre !

Chercheur : Donc tu n'es plus en... Tu as été en contrat jeune majeur ?

J14 : Oui ! Ça s'est arrêté là fin septembre, quand j'ai eu mes 21 ans.

Chercheur : Et du coup comment ça se passe maintenant pour toi ?

J14 : Ben euh, du coup, c'est un peu serré ! Bon parce que j'ai jamais été très économe, j'étais plus dépensier qu'économe quoi ! Dès que j'avais de l'argent j'avais plutôt tendance à le dépenser ! Du coup, bon ben... A un moment, j'avais réussi à mettre un peu d'argent de côté, bon, ça a pas tenu très longtemps quoi ! Et euh... ben du coup, maintenant c'est un peu serré surtout que maintenant je suis sur Paris donc c'est pas forcément très, très facile ! Mais bon, pour l'instant ça se passe bien ! Je suis pas, je vis pas dans la rue sans rien quoi !

Chercheur : Comment tu finances tes études en fait ?

J14 : Ben du coup, pour l'instant j'ai les bourses, et du coup j'ai une aide de l'ADEPAP, l'association des anciens pupilles de l'Etat qui me donne de l'argent tous les mois quoi pour m'aider ! Et qui, ben normalement, va me suivre sur les trois ans qui sont prévus pour l'école d'ingénieur. Et du coup, ben là en arrivant sur Paris, je m'étais dit que j'essaierai de trouver un travail pour justement, essayer soit de mettre un peu plus d'argent de côté parce que bon, je vis mon mois quand même, je peux faire mon mois avec l'argent que j'ai mais du coup je m'étais dit, mettre un peu plus d'argent de côté pour me faciliter parce que bon les bourses, pendant les vacances ça le fait pas, on n'a pas de bourses sauf que du coup, ben, on est censé faire un stage en fin d'année pendant les vacances quoi ! Et du coup, il va falloir forcément que je reste habiter là-bas et donc du coup, ben ça serait plus facile ! Et même pour moi, pour le mois, je serai moins à me dire, « bon ben j'ai 20 euros dans la semaine à dépenser, j'ai pas le droit de dépenser un euro de plus ! » voilà quoi ! Du coup, ce que j'avais fait avant de venir, j'avais réussi à avoir un entretien pour être professeur particulier, puisque du coup, bon j'ai pas encore la réponse, puisque du coup, ça arriverait début novembre, mais du coup voilà... Du coup, les mois sont faisables mais c'est vrai que si j'obtenais un travail, ça serait plus, plus tranquille quoi ! ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Concernant les plus jeunes lycéens que nous avons rencontrés, ceux qui passent leur baccalauréat l'année de nos entretiens, la question financière quant à la poursuite des études est présente et nous voyons alors que la relation d'affiliation à la famille d'accueil permet aux jeunes de se projeter sur une éventuelle participation de cette dernière concernant le financement de leurs études. En effet, si certains ont clairement abordé le sujet avec leur famille d'accueil, d'autres n'en ont pas ressenti le besoin car ils sont convaincus de l'aide

apportée par cette dernière en cas de besoin. Ainsi, Guillaume (J9), et Pauline (J22), âgés de dix-neuf ans et qui s'apprêtent à passer leur baccalauréat quelques jours après notre entretien nous ont dit que la participation financière de leur famille d'accueil pour les aider à poursuivre leurs études en cas de besoin ne fait aucun doute.

Chercheur : « Donc t'envisages de garder un lien en fait avec ta famille d'accueil ?

J9 : Ouais, ouais, ouais... de rentrer... pour les... Parce que comme je te le disais, c'est ma famille quoi ! Enfin, voilà quoi ! On va pas être séparés complètement dès que, ..., dès que ça sera fini... le contrat ! Je peux y revenir et puis, y a pas de soucis pour ça, ... c'est vraiment comme ma famille quoi ! Ya vraiment pas...

Chercheur : D'accord. Est-ce que tu penses que même financièrement, ils vont t'aider à... gérer tes études si tu en as besoin ? Est-ce que vous en avez parlé ?

J9 : Ouais, ouais, ouais ! Ouais, ouais, c'est clair qu'ils interviendront ! Ils me l'ont toujours dit hein ! Voilà, c'est clair que si j'ai des soucis... Dans la mesure de ce qu'ils ont la possibilité de faire, ils le feront ! ». (Guillaume, 19 ans, confié durant 10 ans à la même famille d'accueil).

J22 : « Je sais que la famille d'accueil, si j'ai besoin d'eux, ils seront là. [...]

Chercheur : D'accord. Est-ce que par exemple, ils te proposeront de rester à la maison sans être en contrat jeune majeur ?

J22 : Si ! Oui je pense !

Chercheur : Vous en avez pas du tout discuté de ça ?

J22 : Non mais je le sais. [...] Elle me l'avait déjà dit ! ». (Pauline, dix-neuf ans, confiée durant douze ans à la même famille d'accueil).

C'est aussi le cas de Thomas (J23) qui nous a dit s'être inquiété à l'annonce de la fin du contrat entre l'ASE et la famille d'accueil avant que cette dernière ne lui assure qu'il pourra continuer à être hébergé gracieusement durant les week-ends et les vacances.

J23 : « Et justement [Prénom de l'éducatrice] me disait : « Du coup, si tu pars en BTS ou quoi, tu auras ta maison ou ton appartement et du coup, tu seras plus en contrat avec [Prénoms de l'assistante familiale et de son conjoint]. Ça m'a fait un choc sur le coup parce que je me disais « attend, je vais plus les voir ? je vais plus... ? », [...]

Chercheur : Ta famille d'accueil comment ils perçoivent les choses ?

J23 : Ben très bien ! Ils m'ont dit : « la semaine tu seras là-bas et le week-end tu viendras ici ! », et puis voilà !

Chercheur : C'est ça, ils continuent à t'accueillir le week-end ?

J23 : Oui, oui ! Oui, oui ! Pas de soucis ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Lorsque nous avons posé la question aux quelques familles d'accueil concernées, la réponse a été sans équivoque. Elles sont toutes prêtes à continuer l'accueil du jeune confié aussi longtemps que nécessaire pour lui permettre de terminer ses études et de s'intégrer professionnellement.

Chercheur : « Elle risque en fait d'arriver à 21 ans sans avoir terminé ses études... »

Mme D : Ah oui ben moi je la suis ! Ça c'est sûr !

Chercheur : Si à la fin de la prise en charge à 21 ans, vous continuez vous... »

Mme D : Ah mais elle a ses parents ! Le papa, elle peut aller quand elle veut et la maman aussi ! Mais y a pas de problème, elle peut rester ici ! Moi ça me pose pas de problème ! [...]

Chercheur : Vous les accueillez au-delà de 21 ans en fait ?

Mme D : Oui, oui ! Oui, oui ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Nous voyons alors que cet investissement des familles d'accueil au-delà de la fin de la prise en charge a pu modifier le parcours scolaire du jeune. Ainsi, Anaïs (J18), nous explique que le service d'accueil familial souhaitait l'orienter vers un BTS afin d'assurer la fin de prise en charge par l'obtention d'un diplôme qui permet une insertion professionnelle rapide. Néanmoins, le service a accepté de revenir sur sa décision car les professionnels étaient assurés du soutien financier de la famille d'accueil concernant la poursuite des études d'Anaïs.

J18 : « Le [nom du service d'accueil familial] avait dit que peut-être le BTS, ce serait mieux vu ma situation, que c'était compliqué parce qu'à 21 ans, y a plus personne ! Et après on a réévalué et comme j'avais toujours ma famille d'accueil derrière moi, ils m'ont dit que finalement si je voulais tenter la fac, ce serait bien quoi ! Donc voilà, après c'est pour ça, on a tenté la fac ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, tout comme « la famille d'origine soutient financièrement les étudiants jusqu'à la fin de leurs études en France » (Moulin, 2012), les familles concernées par l'accueil des jeunes constituant notre corpus de recherche, ont participé de manière plus ou moins directe et plus ou moins soutenue au financement des études supérieures des jeunes accueillis ce qui a représenté un précieux soutien à la poursuite de leur scolarité. En effet, confiants quant au soutien financier que pourrait leur apporter leur famille d'accueil, les jeunes confiés ont sérieusement pu envisager de poursuivre des études supérieures et le baccalauréat est alors devenu le diplôme obligatoire pour accéder aux filières de l'enseignement supérieur.

Notons enfin que si la participation financière des familles d'accueil concernant la scolarité des jeunes qui leur sont confiés est prégnante à l'issue de la prise en charge par l'ASE, elle a également été une réalité durant le placement pour quelques jeunes rencontrés. Ainsi Agnès (J10) nous a expliqué que sa famille d'accueil lui a financé des cours de soutien en mathématiques avec un professeur indépendant.

J10 : « Par exemple, les cours de maths, c'est eux qui ont payé ! C'est pas [nom du service d'accueil familial] ! [...] En fait c'était ma famille d'accueil qui a..., qui a payé ! Elle a... elle a demandé à [nom du service d'accueil familial] de..., si ils pouvaient trouver... Une année, ils avaient trouvé quand j'étais en primaire, par le biais d'une association, je crois que c'était la Croix-Rouge, mais après les autres fois, c'était ma famille d'accueil qui devait trouver et qui payait ! ». (Agnès, vingt-deux, confiée de deux à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Par ce soutien financier, les familles d'accueil ont permis aux jeunes de transiter sereinement de l'état d'adolescent pris en charge par l'ASE à celui de jeune adulte autonome. Nous voyons alors que la principale préoccupation des familles d'accueil a été de permettre aux enfants accueillis durant de nombreuses années de s'épanouir à leur rythme, sans rupture affective afin de leur permettre de poursuivre le plus paisiblement possible leur insertion dans la vie.

Mme I : « Il continue à venir ! Il est resté un mois comme ça ! Alors qu'il avait l'appartement, il est resté un mois ici ! Je le sentais pas prêt ! [Prénom de l'éducateur] il me disait : « vous n'êtes plus rémunéré, il faut qu'il parte ! », je lui disais : « non, non, il passe le Bac ! », j'allais pas le perturber avec ça ! Ah non ! Moi ça m'est égal qu'il reste là ! Et après un jour il s'est décidé à partir ! [...] Il continue à venir manger ! Au début, il venait faire sa lessive parce qu'il n'avait pas de machine ! Donc moi je lui faisais sa lessive, je lui étendais et le soir il venait la rechercher ! ». (Famille d'accueil n°9, a accueilli Kévin durant dix-huit ans).

Mme F : « Ils lui ont dit ça à [nom du service d'accueil familial], ils lui ont dit : « bon, ben maintenant, il faut que tu te cherches un appartement parce que... », bon, bon donc c'est là qu'ils lui ont dit : « On te payera, on te payera les meubles, on te payera ci, on te payera là... » sauf que, ils lui ont payé un matelas je crois ! Tout le reste, c'est moi qui lui ai payé, qui lui ai donné, enfin bref ! [...] Y a pas eu de cassure quoi ! Elle venait quand elle voulait ! Le samedi, c'est le repas de famille, et elle était là tous les samedis ! Elle venait quand elle voulait ! ». (Famille d'accueil n°6, a accueilli Julie durant seize ans).

Enfin, nous constatons que quelques jeunes, principalement ceux qui n'ont pu tisser de lien d'affiliation avec leur famille d'accueil mais aussi, certains qui, pour des raisons non précisées, n'ont pas bénéficié du soutien financier de la famille d'accueil ont trouvé des solutions alternatives à la poursuite de leurs études qui s'en sont néanmoins trouvées bouleversées. Ainsi, Amandine (J4) et Christophe (J26), étant tous deux orphelins de père et mère ont reçu en héritage, à leur majorité, une somme d'argent qui les a aidés à subvenir à leurs besoins, mais aussi à reprendre leur scolarité après l'avoir interrompue durant quelques années.

J4 : « Quand mes parents sont décédés en fait, enfin pas mes parents mais ma grand-mère est décédée quand j'avais quelque chose comme 8 ans je dirais, elle m'a laissé un héritage, donc j'ai une maison à X qui est inhabitée voilà, donc y a des travaux à faire, donc cette maison elle m'a rien rapportée en terme d'argent mais elle m'avait laissé

également un héritage, euh, donc en fait ça m'a permis de vivre en fait, donc notamment à Bordeaux avant de trouver un travail etc... Ça m'a permis de payer tout ce qui est caution d'appartement etc... Euh, ça m'a permis aussi de déménager à Londres plus ou moins confortablement mais à côté de ça, j'ai toujours, j'ai toujours travaillé en fait donc, et là c'est pareil, maintenant l'héritage y a plus rien, ouais c'est vraiment, ouais il me reste rien niveau argent, à part la maison, j'ai plus l'argent de cet héritage mais c'est vrai que à côté de ça, ben je travaille toujours à mi-temps donc c'est comme ça que je finance mes études. Euh comme je suis en prépa, la 1ère année j'ai dû la payer moi-même en fait donc c'était 3500 pounds, donc j'ai travaillé en fait voilà tout l'été. J'avais deux jobs donc la journée je travaillais donc euh, dans ma boîte de market research et le soir je bossais dans un bar, en fait, en bas de chez moi. Voilà donc j'ai pas vraiment eu d'été quoi, ça a vraiment été tout pour financer cette école quoi et puis après y a aussi, le coup de la vie, voilà le coup de tout ce qui est matériel etc, tout ce qui est imprimer mes dissertations etc, ce genre de choses, les magazines etc... Voilà ! ».

(Amandine, 22 ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Michel (J1) a travaillé en tant que surveillant d'internat dans un lycée afin de pouvoir financer ses études.

J1 : « Dès que j'ai quitté le Bac, j'étais pion quoi ! Donc j'étais étudiant et c'est là la difficulté de pouvoir mener un temps plein pour avoir des ressources financières, et pour faire face à la scolarité donc, peut-être que on aurait fait autre chose mais bon après... on s'est satisfaits de la situation dans laquelle on est quoi !

Chercheur : Y avait cette idée de frein financier ? Vous aviez cette idée ?

J1 : Oui, parce que les études ça a un coup et donc il fallait faire face dans la mesure où on était partis sur une voie pour étudier ». (Michel, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Précisons alors que Michel est la personne la plus âgée de notre recherche puisqu'il a cinquante-trois ans au moment de notre rencontre. Il a donc atteint la majorité en 1980 à un âge où la poursuite des études supérieures et le soutien financier des parents étaient moins prégnants qu'aujourd'hui ce qui peut expliquer la non-participation de sa famille d'accueil dans le financement de ses études.

Justine (J20) et Laetitia (J24) ont bénéficié du soutien financier de leur compagnon.

Chercheur : « Et financièrement ? T'avais fini tes études à la fin de tes 21 ans ou non ?

J20 : Non ! A la fin de mes 21 ans, non ! Ben il me restait encore jusqu'à juin !

Chercheur : Et comment tu as fait alors financièrement parce que là du coup, le versement s'est arrêté ?

J20 : Ben heureusement y avait mon copain qui était avec moi ! Et j'avais encore les bourses scolaires donc voilà ! C'était... heureusement qu'il était là surtout ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

Enfin, certains jeunes n'ayant le soutien de personne se trouvent dans l'obligation de trouver un contrat en alternance ou un emploi suffisamment rémunérateur s'ils veulent espérer pouvoir poursuivre leurs études. C'est notamment le cas de Clara (J28), de Camille (J29) et de Lucie (J30).

J28 : « J'espère que si j'ai mon Bac, je pourrai faire mon BTS comme ça l'alternance ben ça paiera l'appartement et si j'ai pas mon Bac, je partirai direct dans le travail ! Et au moins, ça sera réglé parce qu'il faudra que je cherche du travail un point c'est tout ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Camille (J29), âgée de vingt-quatre ans, nous raconte les difficultés qu'elles surmontent au quotidien pour pouvoir poursuivre ses études et la répercussion de ces difficultés sur sa santé et ses résultats scolaires.

J29 : « Je veux devenir avocate depuis mes six ans ! Avocate pénaliste ! Et pareil, ça a été un échec considérable ! J'étais avec quelqu'un, on s'est installés, avec qui on a pris le chien d'ailleurs ! J'avais un travail, j'avais mes bourses, enfin, j'avais 1400 euros par mois, enfin voilà, et puis j'ai déménagé sur [nom d'une autre ville du Sud-Ouest], première année de droit également ! Redoublement ! Qui s'est passée mais alors très, très chaotiquement, qui a été un échec mais monumental ! Grosse dépression aussi en parallèle donc ça a été très dur pour moi ! Et j'ai tout fait pour tripler ma première année ! J'ai réussi à tripler ma première année [...] j'ai enfin validé ma L1 ! Donc je suis enfin officiellement Bac+1 ! Voilà, avec une très bonne moyenne pour moi pour le peu de travail que j'ai fourni ! 12,5 je crois ! Mais j'ai pas validé ma seconde année ! Pour très peu de points ! Donc voilà ! Et aujourd'hui, s'offrent à moi, pas mal de possibilités mais je pense que je vais redoubler ! Même si personne me suit et personne n'a envie, je vais le faire quand même parce que j'ai un rêve dans ma vie et je vais le réaliser ! Voilà, mon parcours scolaire en quelques mots !

Chercheur : Donc là tu es en L2 ?

J29 : Euh ben là, je suis rien ! Je suis en grand questionnement sur moi-même !

Chercheur : D'accord mais tu es inscrite sur...

J29 : Je suis pas inscrite parce qu'il y en a pour 404 euros de frais d'inscription, que je ne sais pas si je peux être boursière parce que je ne l'étais plus là, cette année, ce qui a aussi fait que c'était très, très compliqué pour moi financièrement ! J'ai passé cinq, six jours sans manger ! Donc, à plusieurs reprises ! Mes animaux aussi ! Donc c'était vraiment Koh Lanta ! Euh, sans aide financière de la part de ma mère ! Sans aide financière de la part de personne d'ailleurs ! Ça a été très, très compliqué, ça a vraiment été une année sport là pour moi mais je m'en suis sortie ! Je me suis battue et voilà !

Chercheur : Tu as quel âge-là ?

J29 : Je vais avoir 24 ans dans, dans ben moins d'une semaine !

Chercheur : Et oui ! Donc aucune aide ! Tu sors de tous les dispositifs d'aide en fait...

J29 : Quand on est étudiants, on n'a rien ! Enfin, on a droit à rien ! Parce qu'on a le statut étudiant ! Alors que je travaille depuis mes quinze ans quoi ! Donc c'est dur !

Chercheur : C'est ça. Donc tu travailles en parallèle en fait ?

J29 : J'ai toujours travaillé en parallèle !

Chercheur : A temps plein ?

J29 : Ben non je peux pas, à temps plein ! Parce que j'ai justement, ce statut étudiant ! Donc ici, on a plus de matières à [nom de la ville où elle est inscrite à l'université] en plus ! Donc c'est très compliqué, c'est plus dur, ça demande plus d'investissement, et voilà !

Chercheur : D'accord.

J29 : Ouais c'est galère ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Si la motivation scolaire de ces jeunes est indéniable, nous voyons comment la réalité financière peut freiner leur soif de persévérance et favoriser alors, parmi d'autres facteurs, des épisodes de dépression pouvant mener au décrochage scolaire⁴⁵. Ce fut le cas de Camille (J29) qui nous a montré des traces de scarification sur les avant-bras, mais aussi de Lucie (J30).

J30 : « Là, je me suis arrêtée l'an dernier suite à ce que je vous avais raconté, des petits soucis de santé là, je me suis arrêtée là ! En ce moment, je travaille dans la restauration, mais après je compte reprendre mes études quand ça ira, quand ça ira mieux, quand je me serai stabilisée. Je compte faire éducatrice spécialisée donc c'est un Bac +3 à peu près ? Voilà. [...] Avant, je voulais faire du droit, je voulais faire avocate, au final, je me suis rendue compte que sans parents derrière, sans apports financiers, enfin on pouvait pas ! Je travaillais à côté pour pouvoir payer ma fac ! Enfin, c'était le gros binz ! Non ! je pense que ouais, non ! C'est compliqué quand on n'a pas de revenus ! C'est pour ça que là j'essaie de travailler, de mettre des sous de côté, justement pour me dire, je sais que mes parents, je peux pas compter dessus ! Ma famille d'accueil, c'est plus son job de me payer des choses ! Donc je me dis, de toi-même, il faut que tu mettes des sous de côté pour pouvoir te payer tes études ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

A la lumière des deux derniers témoignages nous voyons à quel point le rôle de soutien financier des familles d'accueil pour les jeunes confiés est important pour envisager une poursuite d'études plus sereine à l'issue de l'obtention du baccalauréat. En effet, comme l'a expliqué Tremblay (2011), les jeunes qui concilient études et emploi ont davantage de risques de décrocher :

« La conciliation des horaires de travail et de ceux des études est une réalité pour un nombre grandissant de jeunes. D'un côté, travailler pendant ses études peut permettre au jeune de se familiariser avec le marché de l'emploi, de mieux définir ses aspirations scolaires et professionnelles, d'acquérir des compétences et de développer son autonomie ainsi que son sens des responsabilités. Pour certains jeunes, il s'agit également d'une condition d'accès à des études supérieures. D'un autre côté, le cumul d'activités peut conduire les jeunes plus exposés à d'autres facteurs de risque à décrocher » (p.3).

Le constat que fait Tremblay (2011) quant au risque de décrocher durant le cursus supérieur nous semble également être un facteur pris en compte par les jeunes dans leurs choix d'orientation au lycée, voire en fin de collège, ce qui peut expliquer un choix scolaire moins ambitieux qui les conduit rapidement à une insertion professionnelle. En effet, comme nous

⁴⁵ Cf : *Des facteurs de risques personnels*, p.92

l'avons montré au cours de ce travail de recherche, les jeunes confiés aux services de protection de l'enfance ont de multiples facteurs de risque de décrocher de l'école et la garantie d'une prise en charge financière peut donc être un facteur de protection favorisant la persévérance scolaire de ces enfants à l'issue du baccalauréat, voire même en amont dans la mesure où le jeune n'est pas contraint par une orientation scolaire forcée qui relèverait d'un choix purement financier et non pas d'une réelle volonté de s'engager vers une filière courte.

Les résultats de notre recherche s'orientent donc vers le rôle prépondérant des familles d'accueil dans l'accrochage scolaire des enfants confiés. En effet, le style éducatif global dispensé au sein des familles d'accueil inscrit l'éducation des enfants dans un cadre constitué de règles éducatives précises mais néanmoins chaleureuses et bienveillantes, auquel s'ajoute le style éducatif propre à la scolarité qui se caractérise par un intérêt, un investissement et un soutien persistant des familles d'accueil durant toute la scolarité des enfants confiés. Le style éducatif global et le style éducatif propre à la scolarité ont alors de nombreux points communs avec les pratiques parentales étudiées par Deslandes et Cloutier (2005) qui distinguent deux types de pratiques parentales favorisant la réussite scolaire des jeunes ; il s'agit des pratiques parentales de bases et des pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Ces deux types de pratiques parentales rejoignent celles que nous avons mises en évidence dans le cadre de notre recherche. Deslandes et Cloutier (2005) résument en une définition les principaux travaux de nombreux chercheurs (Deslandes & al., 1997 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000 ; Dornbusch & al., 1987 ; Rosenzweig, 2000 ; Steinberg, 2001) :

« Les pratiques parentales de base (style parental) se définissent en termes d'engagement parental, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement du jeune. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent (engagement parental), supervisent ses allées et venues (encadrement) et favorisent son autonomie (encouragement à l'autonomie), l'adolescent réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers le travail et se développe de manière optimale » (Deslandes & Cloutier, 2005, p.62).

Les pratiques parentales reliées au suivi scolaire auraient alors un rôle déterminant en ce qui concerne la réussite scolaire des jeunes. Selon Deslandes et Cloutier (2005, p.62), « les adolescents réussissent mieux lorsque les parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des

discussions entourant l'école, les choix de cours, etc ». Les chercheurs font donc le lien entre les pratiques parentales reliées au suivi scolaire et la persévérance scolaire des jeunes, tout comme nous avons pu le faire entre le style éducatif global et le style éducatif propre à la scolarité, dispensés au sein des familles d'accueil et l'accrochage scolaire des jeunes qui leur sont confiés.

Dans cette partie, nous avons mis en évidence deux styles éducatifs complémentaires existant au sein des familles ayant accueilli les jeunes constituant notre corpus de recherche. Nous avons constaté que le style éducatif dispensé au sein des familles d'accueil privilégiant la communication, le soutien et l'encouragement à l'autonomie influence positivement l'estime de soi des jeunes confiés comme l'ont montré d'autres chercheurs avant nous concernant la relation entre parents et enfants (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Kellerhals & al., 1992, Oubrayrie & Lescarret, 1997). Or, plus le style éducatif parental est « stimulant » (Oubrayrie & Lescarret, 1997) c'est-à-dire plus l'enfant est au cœur de la dynamique familial, plus l'estime de soi développée par les jeunes est positive. Ces styles éducatifs parentaux ont permis aux jeunes confiés de s'accrocher à leur scolarité au moins jusqu'à l'obtention d'un niveau baccalauréat. A l'instar de Deslandes (2013) qui souligne que « les pratiques parentales reliées à l'éducation de l'enfant-adolescent et à la vie scolaire représentent des facteurs de protection ou de résilience en matière de réussite et de persévérance scolaires et d'adaptation scolaire » (p.318), nous constatons que les pratiques parentales des familles d'accueil, en matière d'éducation, semblent représenter des facteurs de protection favorisant l'apparition d'un processus d'accrochage scolaire des jeunes confiés. Cela rejoint l'étude de Laurens (1992, p.40) sur les facteurs favorisant la réussite scolaire atypique en milieu populaire qui a montré comment une ambiance familiale centrée sur la scolarité alliant encouragements et soutien répété des parents, favorise la réussite scolaire des enfants.

En effet, il semble que le quotidien que partagent l'enfant confié et la famille d'accueil, se traduisant pour certains par un sentiment d'affiliation de l'enfant à sa famille d'accueil, génère une assimilation des normes et valeurs scolaires véhiculées par la famille. Il ressort des témoignages des personnes rencontrées au cours de notre recherche, que la scolarité est au cœur des préoccupations des figures parentales de l'enfant confié, dont la plupart ont également endossé le rôle de tuteur de résilience. De ce fait, en projetant sur l'enfant confié, les espoirs et la confiance d'une réussite scolaire qui passe nécessairement par la poursuite des études jusqu'au niveau baccalauréat minimum, les familles d'accueil ont peu à peu

inculqué leurs propres normes et valeurs jusqu'à, comme le souligne Giraud (2008), se substituer aux normes et valeurs véhiculées par la famille d'origine.

« Tout se passe comme si le placement, combiné avec les conditions familiales et sociales qui l'ont motivé, avait, pour certains, en partie gommé ou brouillé les critères de la différenciation sociale initiale, conduisant à un relatif laminage social des descendants, selon les fortunes des transplantations. C'est ainsi que l'on peut considérer que, dans certaines circonstances, le placement peut correspondre, à l'instar de l'adoption, à une nouvelle donne sociale » (Giraud, 2008, p.7).

Nos conclusions rejoignent alors celles de Castets-Fontaine (2011) selon qui « la relation entre réussite et origine sociale ne se situerait donc pas dans le niveau de capital culturel ni même dans celui des ressources économiques mais dans l'engagement » (p.11). Ainsi, en adoptant les normes et valeurs scolaires d'une famille d'accueil qui s'implique au quotidien dans l'accompagnement et le soutien scolaire des jeunes qui lui sont confiés, l'enfant accueilli, infléchit la courbe de sa trajectoire scolaire, et par la même, son destin scolaire qui semblait pourtant prédéfini par le déterminisme social.

Conclusion :

Par conséquent, les résultats de notre recherche convergent vers l'apparition d'un lien affectif sécurisant et bienveillant tissé entre les enfants confiés et au moins un suppléant parental rencontré dans le cadre de l'accueil familial. Cet adulte, par son regard sécurisant et bienveillant, est devenu tuteur de résilience pour l'enfant confié ce qui a selon nous permis aux enfants de développer une estime de soi positive, qui, combinée à l'intériorisation des normes et valeurs scolaires et à l'investissement de la famille d'accueil, a été la clé de voûte sur laquelle repose tout le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés. En cela, nous rejoignons les conclusions de Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2012) qui insistent sur l'importance jouée par la famille dans la scolarité de l'enfant.

« L'histoire scolaire de l'enfant s'inscrit et se construit dans une dynamique familiale, à travers le jeu des identifications, des modèles, des contre-modèles, des demandes implicites et des injonctions explicites, de l'aide que la famille peut apporter à l'élève. Cette mobilisation familiale se manifeste clairement dans le cadre du travail scolaire à la maison et peut être appréhendée par la participation parentale » (Leyrit, Oubrayrie-Roussel, Prêteur, 2012, p.116).

Dès lors, si les familles d'accueil semblent avoir rempli leur fonction de suppléance familiale auprès de l'enfant confié, la relation affective qu'elles ont tissée avec l'enfant accueilli paraît déterminante pour la vie du jeune puisqu'au regard des éléments que nous avons en notre possession, nous concluons que grâce à leur accompagnement bienveillant, elles ont permis aux enfants accueillis de développer un processus de résilience salvateur pour leur scolarité. Par ailleurs, grâce aux interactions entre l'enfant confié et sa famille d'accueil, « l'enfant a intériorisé la réussite scolaire comme une nécessité interne, personnelle, un moteur intérieur » (Lahire, 1995, p.353) qui l'a vraisemblablement incité à s'accrocher à l'école malgré les difficultés rencontrées.

Ainsi, au contact de son tuteur de résilience, l'enfant confié a peu à peu appris à dépasser les traumatismes vécus durant l'enfance et grâce au soutien et aux encouragements d'une figure parentale rencontrée dans le cadre de l'accueil familial, il s'est élancé sur les chemins de la résilience scolaire.

3. Sur les chemins de la résilience scolaire

A ce stade de notre travail de recherche, nous sommes amenée à penser que les personnes rencontrées sont des individus résilients qui, grâce à la relation tissée avec un tuteur de résilience rencontré dans le contexte de l'accueil familial, ont bénéficié de facteurs de protection suffisamment efficaces pour leur permettre de s'engager sur les voies de l'accrochage scolaire. La relation affective dont ont bénéficié les jeunes confiés à une famille d'accueil, leur a permis de dépasser les traumatismes vécus durant l'enfance, non pas en les effaçant mais en apprenant à grandir avec, sans se laisser sombrer, c'est-à-dire en en faisant une force plutôt qu'une faiblesse. L'enfant, régénéré par la relation tissée avec son tuteur de résilience peut reprendre les rênes de sa vie et devenir acteur de sa scolarité. En effet, nous postulons que l'enfant confié, loin d'être un individu passif, joue au contraire, un vrai rôle sur sa vie en prenant conscience, grâce à l'éducation reçue, de l'importance de la scolarité pour son avenir.

3.1. L'école : Un lieu propice au développement de la résilience ?

L'école, par les relations sociales qu'elle offre avec les professionnels, qu'ils soient enseignants, conseiller principal d'éducation, infirmière ou encore assistante sociale mais aussi avec les camarades dont les relations sont bien souvent minimisées, peut offrir à l'enfant confié un lieu qui lui permette de développer pleinement ses capacités de résilience scolaire. Esther Mujawayo, qui a vécu le génocide rwandais insiste sur le fait que quelle que soit la gravité des traumatismes subis, il reste toujours un potentiel à exploiter chez tout individu : « Tout ce qu'il faut pour que tu remontes à la surface, c'est qu'on t'aide à retrouver ce qui est fort en toi. Retrouver ce qui a été écrasé, comment ça a été écrasé et puis reconstruire dessus » (Mujawayo & Belhaddad, 2011, p.65).

Pour certains enfants rencontrés, l'école est synonyme de désamour, de désintérêt, voire de stigmatisation, tandis qu'elle représente pour d'autres un lieu de stabilité, de sécurité, de sérénité, voire d'épanouissement qui leur a permis d'oublier, quelques heures, leur statut d'enfants placés. Parmi ceux qui disent ne pas aimer l'école, les raisons invoquées sont variables mais montrent une difficulté des enfants à dépasser les difficultés inhérentes à leur situation personnelle et familiale d'enfants placés. Ainsi, Stéphane (J16) témoigne d'un désamour de l'école, non pas parce qu'il se sentait en échec scolaire mais par rapport à ses difficultés relationnelles.

J16 : « J'ai eu plus une relation conflictuelle avec l'école en fait parce que j'aimais pas... J'aimais pas les autres en fait c'est surtout ça quoi ! » (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Malgré toute son amertume et ses difficultés relationnelles, Stéphane (J16) a réussi à s'accrocher à l'école jusqu'au niveau Baccalauréat, diplôme qu'il n'a cependant pas obtenu puisqu'il a échoué à deux reprises à l'examen.

Si la scolarité peut quelques fois être douloureuse pour les enfants confiés à une famille d'accueil car elle demande de leur part, une capacité d'adaptation importante et un détachement vis-à-vis de leur situation personnelle et familiale, l'école peut aussi être un lieu où l'enfant, victime de traumatismes divers, se révèle en réussissant sa scolarité. Ainsi, Bouteyre (2008) précise qu'« être en mesure de poursuivre une scolarité [alors que la vie du sujet laisse prévoir un échec] est retenu comme un témoignage de résilience » (p.3).

Cependant, pour qu'un enfant soit en capacité de suivre une scolarité sereine et donc efficace, il faut en premier lieu que ses besoins fondamentaux soient satisfaits. Nous nous référons ici à la théorie des besoins élaborée par Maslow (1943, cité par Tisseron, 2007, p.43) qui met en évidence que non seulement les besoins physiques et corporels doivent être satisfaits (se nourrir, se reposer, se vêtir) mais aussi, le besoin de sécurité, les besoins d'amour et d'appartenance, l'estime de soi et la réalisation de soi ce qui semble bien avoir été le cas des personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche. En effet, les jeunes confiés à une famille d'accueil ont bénéficié d'une relation aimante et sécurisante tissée avec au moins un adulte référent rencontré dans le cadre de l'accueil familial ce qui leur a permis de se construire une estime de soi positive qui les a aidés à s'accrocher à l'école malgré les difficultés rencontrées dans leur parcours scolaire. Comme nous l'avons souligné, la scolarité de l'enfant confié est une préoccupation principale de la famille d'accueil ce qui sensibilise les jeunes à l'intérêt que peut représenter l'école pour leur avenir. Par ailleurs, les normes et valeurs véhiculées par les familles d'accueil et intégrées par les enfants confiés correspondent aux normes et valeurs scolaires ce qui permet aux enfants de s'adapter plus facilement aux règles de l'école. Ces enfants sont heureux d'aller à l'école car l'institution s'inscrit dans le prolongement de l'éducation familiale. Même si des efforts doivent être fournis, le fossé entre le cadre familial et le cadre scolaire est réduit, ce qui leur donne un sentiment d'aisance et d'autonomie dans la continuité de l'éducation reçue en famille d'accueil. Être familiarisé avec les règles scolaires et celles de la vie en collectivité donne un avantage à ces enfants qui réussissent mieux que d'autres élèves confiés à un établissement ou à une famille d'accueil

qui ne dispenserait pas le même type d'éducation. En cela, l'adaptation au contexte scolaire des personnes rencontrées ne diffère pas vraiment de celle de n'importe quel autre enfant ayant grandi au sein d'une famille véhiculant les mêmes normes et valeurs familiales qui sont en adéquation avec celles dispensées à l'école. Cela a facilité l'adaptation des enfants confiés que nous avons rencontrés et a certainement modifié la perception des enseignants à leur égard. Dès lors, ils ont pu être jugés méritants aux yeux des professeurs qui sont devenus attentifs aux capacités et aux mérites de ces élèves (Pourtois & Desmet, 2007) tout en commençant à formuler envers eux des attentes scolaires différentes. En effet, les recherches menées sur la question indiquent que les attentes scolaires des enseignants sont différentes selon le sexe, le milieu social ou ethnique, ou encore la façon de s'habiller ou de s'exprimer (Duru-Bellat, 2002). Or, l'enfant qui réussit à l'école malgré son contexte de vie, attire l'attention des enseignants qui, voient leurs représentations bouleversées et qui vont, par conséquent, souvent à leur insu, mettre en place des mécanismes de réussite à l'égard de ces jeunes (effet Pygmalion). La spirale de la réussite scolaire s'enclenche alors pour l'enfant confié qui se trouve entouré de plusieurs adultes (famille d'accueil, éducateurs, enseignants) croyant en ses capacités scolaires, ce qui va augmenter son estime de lui et son sentiment d'efficacité personnelle. Convaincu de ses capacités personnelles, l'enfant va dès lors être plus confiant à l'école et moins blessé par ses échecs scolaires ce qui va avoir un effet positif sur le développement de ses compétences scolaires. De ce fait, l'école devient un lieu de résilience pour ces enfants qui vont pour certains s'investir totalement dans la scolarité pour dépasser et vaincre leurs difficultés tandis que d'autres vont chercher et trouver en l'école un refuge où, l'espace de quelques heures, ils vont laisser leurs difficultés familiales à la porte de l'établissement et être considérés comme un enfant « normal ».

Sécurisés par le placement dans une famille d'accueil où l'enfant se sent peu à peu digne d'intérêt et capable de réussir, l'élève s'investit scolairement et sous l'effet des premières réussites scolaires, l'école devient pour lui, un lieu riche en découvertes, synonyme d'espoir d'une vie meilleure.

3.2. L'école : Un lieu propice aux nouvelles rencontres

Les résultats de nos recherches nous amènent à constater que les jeunes confiés à une famille d'accueil, qui s'accrochent à l'école jusqu'au niveau baccalauréat, ont trouvé en son sein un élément positif qui, à un moment ou à un autre de leur vie, leur a permis de se sentir un être signifiant et digne d'intérêt, que ce soit grâce au regard d'un enseignant ou au soutien d'un groupe de copains. Or, nombreuses sont les études qui soulignent qu'une relation chaleureuse entre un élève et un enseignant permet de diminuer les risques de décrochage scolaire chez l'enfant (Fallu et Janosz, 2003 ; Rumberger, 1995, cité par Rumberger, 2001). De même, les liens développés entre pairs dans le cadre de l'école peuvent avoir une influence positive sur la scolarité des jeunes (Duru-Bellat, 2004 ; Emond, Fortin L. & Picard, 1998 ; Hartup, 1992). Par conséquent, nous nous intéressons dans la partie qui suit, aux relations sociales développées par les jeunes de notre échantillon, dans l'enceinte de l'école.

3.2.1. Avec les enseignants

Au cours de ce travail de recherche, quelques personnes ayant été confiées à une famille d'accueil nous ont révélé avoir eu des relations conflictuelles avec leurs enseignants au cours de leur scolarité.

J13 : « Les profs, je pouvais pas les voir ! Bon, après, ils pouvaient pas me voir non plus donc... ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, comme en témoigne Alexandre (J13), les relations entre les enfants confiés et les enseignants sont parfois synonymes d'animosité et nombreux sont les chercheurs à avoir montré que les enfants pris en charge par la protection de l'enfance souffrent souvent à l'école, d'un sentiment de stigmatisation et de rejet de la part leurs professeurs (Denecheau, 2013 ; Jackson, 1994 ; Sellenet, 1999). C'est par exemple le cas de Michel (J1) qui malgré les années passées, reste encore très éprouvé par le souvenir de la stigmatisation dont il s'est senti victime de la part de ses enseignants.

Chercheur : « Et du coup avec les professeurs ça se passait comment ?

J1 : Euh..., euh... comment on le vivait nous hein !

Chercheur : Tout à fait oui.

J1 : On n'était pas forcément objectifs ; on a toujours senti que les enfants de l'Assistance, ils étaient des enfants à part quoi ! (pleurs). [...] A partir du collège, quand il fallait remplir les fiches, c'était toujours difficile ! » (pleurs). (Michel, 53 ans, confié de sept à vingt et un ans la même famille d'accueil).

Le fait de demander aux élèves de compléter en début d'année les fiches de renseignements dont Michel parle dans son témoignage, peut sembler un acte anodin pour les professeurs mais les témoignages recueillis nous prouvent que pour certains enfants, ce rituel peut représenter une réelle source de douleur et un sentiment de stigmatisation. Ainsi, Julie (J5) nous raconte comment elle perçoit la rédaction de ces fiches et nous explique pourquoi une de ces séances s'est transformée en conflit avec un enseignant.

J5 : « Y a juste un moment où ils nous font toujours remplir des fiches et un jour j'en ai eu tellement marre que je lui ai dit, enfin, je suis rentrée à la maison en disant : « Voilà Josiane, écoute, aujourd'hui j'ai envoyé balader mon professeur principal en lui disant que ça le regardait pas ! ». Voilà, ils nous demandent notre âge, où on est, qu'est-ce qu'on fait, et je lui ai dit : « Ben si vous voulez vraiment savoir vous n'avez qu'à regarder le dossier ! Le dossier c'est toujours le même, le principal l'a, donc si vous voulez savoir, ben vous regardez dedans quoi ! Y en a assez qu'on perde toujours du temps sur ça et que ça sert à rien et que certains ça les met mal à l'aise donc non ! ». Du coup, je me suis fait sortir de cours mais c'est pas grave. [...]

Chercheur : Et après ça s'est bien passé ?

Julie : Après ça s'est bien passé. Il a vu que j'étais quelqu'un de fort, que ça avait rien à voir ! Parce que finalement ces fiches, ça sert à classer les élèves d'un côté, enfin j'ai vu que certains nous classer.

Chercheur : Vous vous êtes sentie ...

Julie : Pas par rapport à moi forcément mais je l'ai vu sur d'autres qui m'ont fait penser à moi derrière. J'ai vu que certains, dès qu'ils disaient qu'ils étaient placés, ils les mettaient au fond de la classe et ils s'en occupaient pas ! ». (Julie, vingt deux ans, confiée durant seize ans et demi à la même famille).

Or, le sentiment de Julie (J5) semble partagé par les assistantes familiales qui présument aussi d'un comportement différent de l'enseignant envers l'élève dès lors qu'il connaît la situation d'enfant placé. Ainsi, une assistante familiale nous a racontés qu'elle s'était « battue » dès l'école maternelle pour une jeune fille qu'elle accueille et qui est actuellement scolarisée en classe de cinquième. Selon elle, cette enfant a été victime de discrimination de la part du corps enseignant durant toute sa scolarité en maternelle.

Mme H : « Elle leur convenait pas ! Elle avait pas le... des autres ! Mais un enfant ne ressemble jamais à un autre ! Moi je croyais, j'en suis venue à me demander s'il fallait pas que je lui colle un tee-shirt avec marqué : « Aide Sociale à l'Enfance » ! Parce que, ils la différenciaient toujours des autres ! A une fête scolaire, ils l'ont même foutu dans un bateau parce qu'ils avaient peur qu'elle tombe ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Ces témoignages soulèvent la question du regard porté par l'enseignant sur l'élève, dès lors qu'il connaît la situation personnelle des enfants ; question qui a d'ailleurs déjà été posée, avant nous, par Sellenet (1999) et qui reste visiblement d'actualité.

La question de la stigmatisation des enfants confiés à l'ASE dans le domaine scolaire n'est pas nouvelle puisque comme nous l'avons déjà rappelé dans ce travail de recherche⁴⁶, Jackson (1994) avait déjà souligné que les enfants confiés à l'ASE pouvaient être victimes de stigmatisations et d'humiliations de la part de certains enseignants.

Clara (J28) qui a décroché de l'école en classe de seconde avant de reprendre un apprentissage quelques mois plus tard, souligne, elle aussi, une différence de traitement des enseignants et un manque de compréhension et de soutien. Nous retranscrivons une partie de son entretien, très riche en détails (1h25 d'entretien), à partir du moment où elle nous parle de sa relation avec ses enseignants, qu'elle juge en partie responsable de son décrochage scolaire.

J28 : « Donc j'ai fait ma seconde et tout et je crois que je me suis fait virer pour absentéisme parce que ben voilà, j'avais fait exactement la même année et qu'au bout d'un moment, c'est plus possible ! Et que surtout, ce qui est compliqué, c'est les gens qu'il y a autour de nous ! A un moment donné, moi j'avais zéro mot dans mon carnet ! J'avais jamais de, jamais de billets de retard, jamais de billets d'absence alors que les autres ben, ils avaient pas le droit à la même chose ! Mais parce qu'ils savaient que nous, on s'en fichait un peu, que les mots qu'ils allaient signer mes éducateurs, ils allaient le signer, ils allaient pas forcément m'engueuler, ils allaient pas forcément avoir une répercussion sur moi du coup ben ils arrêtaient ! Je pense que c'est surtout pour ça qu'ils ont décidé de me virer, pour les gens qui avaient autour ! Et en fait, c'est ça qui est compliqué ! C'est que quand on commence dans notre vie, nous les enfants qui sommes placés, et ben on est obligés de rentrer ! La société elle a fait qu'il y a des règles à suivre, qu'on doit suivre le cheminement de chacun ! Ben aller là, faire ça, nana, nana ! Et qu'en fait ils se rendent pas compte qu'à côté, la société c'est beaucoup plus, c'est des enfants qui sont maltraités ou des enfants qui vont pas bien ou des enfants qui ont besoin d'aide, des enfants qui seront agressés sexuellement et que ces enfants-là psychologiquement, ils peuvent, ils peuvent pas suivre ! [...] On n'est pas jugé, traité et regardé de la même manière ! Moi, c'est toujours comme ça que je me suis vue ! J'ai pas eu l'impression qu'on a mis en place des choses pour justement m'aider ! Je pense que ben non, on m'a laissé tomber ! Mais ça m'a pas... Mais je suis contente, heureusement que justement c'est ce que je disais au départ, que j'ai eu ce potentiel et ces capacités d'aimer l'école parce que je me dis, mais ça serait, ça serait, dix mille fois pire ! Là, j'ai lâché prise parce que psychologiquement, j'y arrivais plus mais comment ils font les gens qui veulent s'en sortir mais qui n'y arrivent pas à l'école ? ! Ou qui à côté... parce que c'est des choses aussi dont tu peux pas parler ! Moi j'ai jamais parlé de mes problèmes ou quoi, ni aux profs, ni aux élèves autour de moi ! Justement, ben pour pas que ça m'incite encore une fois à ce qu'on me voit différemment ! La seule chose que les gens savaient c'est que j'étais suivie par des éducateurs ; le pourquoi, nana, ils savaient pas !

Chercheur : Et tu sentais malgré tout, rien que le fait de savoir que tu étais suivie par des éducateurs, un regard différent des profs par exemple ?

J28 : Mais pour eux déjà, quand t'es suivie par des éducateurs, c'est déjà que t'as fait quelque chose de pas bien ! Ils se mettent même pas dans la tête qu'il y a une autre possibilité aussi c'est que tu as eu des soucis, que même si là j'avais un mauvais vocabulaire ou que je pouvais être agressive, pour eux, ben c'était pour ça que j'étais en famille d'accueil ou au foyer ou nana, sauf que les gens ben, ils vont pas chercher

⁴⁶ Cf : De la stigmatisation en milieu scolaire à l'orientation par défaut, p.85.

forcément plus loin que leur nez ! Et c'est pour ça que moi je, ... pour moi, les gens qui vont pas chercher plus loin, ben je les aiderai jamais à voir... C'est débile hein, mais je les aiderai pas parce que eux-mêmes ils veulent pas donc je vais pas... Là, vous venez vers moi, vous cherchez donc bien-sûr que oui, je vais parler, je vais faire en sorte d'expliquer le pourquoi ! Mais ils cherchent pas plus loin ! Je sais pas... voilà, ils sont dans la société, il faut faire ça, il faut faire ça ! Limite, là mettons je suis en train de pleurer, ils ont un, une trame, pourquoi, qu'est-ce que je dois faire et tout ! Ben ça pour moi ça a pas été efficace à mon envol ! Du coup j'ai arrêté la seconde ! ». (Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

Les recherches menées depuis de nombreuses années montrent qu'une relation conflictuelle entre un enseignant et un élève a une influence négative sur les résultats scolaires de ce dernier qui enregistre une moyenne générale plus faible (Di Lalla, Markus & Wright-Phillips, 2004) et un taux de redoublement plus important que ses pairs (Crosnoe & Elder, 2004). Or, des chercheurs ont montré que le retard scolaire affecterait la relation entre l'enseignant et l'élève (Galand & Phillipot, 2005) dans la mesure où le premier peut inconsciemment étiqueter l'élève redoublant comme un élève en difficultés et/ou à difficultés et de ce fait, moins s'investir auprès de l'élève ce qui est problématique dans la mesure où « le désengagement de l'enseignant affecterait négativement le rendement scolaire » (Klem et Connell, 2004, cité par Fortin et al., 2011).

Les relations conflictuelles avec les enseignants ont également été repérées comme un important facteur de risque du décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Lessard, A. et al., 2008). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la relation pédagogique qu'un enseignant entretient avec un élève joue un rôle très important dans la perception positive ou négative que ce dernier a de son enseignant et de l'enseignement qu'il dispense. Or, les interactions entre l'élève et l'enseignant peuvent être biaisées par des attentes réciproques différentes qui génère une situation conflictuelle. Ainsi, Bernard souligne combien « les attentes réciproques [...] s'expriment par des pratiques langagières qui peuvent générer une série d'interactions pouvant aboutir à une rupture entre l'élève et le maître » (Bernard, 2011, p.75). Les malentendus successifs qui peuvent porter sur le sens donné à l'activité scolaire, sur le comportement à adopter en classe, sur les raisons des difficultés scolaires augmentent les risques d'incompréhension entre les deux principaux protagonistes de la relation pédagogique que sont l'enseignant et l'élève. Certains enseignants confrontés à des élèves dont les qualités ne correspondent pas aux attentes scolaires (autonome, poli, attentif, qui écoute le maître, qui est régulier dans son travail et dans ses efforts (Lahire, 1995, p.77)) peuvent « nourrir une certaine amertume et développer une forme de désinvestissement professionnel » (Bernard, cité par Gravillon, 2016, p.35) qui peut démotiver un élève déjà risqué de décrocher par

ailleurs. Du côté de l'élève, les incompréhensions qui résultent des échanges avec les enseignants mais aussi, qui concernent plus largement le cadre scolaire dans sa globalité (attentes et contraintes) peuvent mener à des comportements internalisés (ennui) ou externalisés (chahut, insultes, violence) qui sont autant de facteurs de risques de décrochage scolaire. Parmi les jeunes rencontrés, certains font état d'un sentiment de stigmatisation des enseignants en raison de leur situation d'enfants placés. Notre recherche ne nous permet pas de dire si ce ressenti est fondé sur des faits objectifs qui relèvent d'une réelle stigmatisation en raison du seul critère lié au placement ou si la relation conflictuelle décrite par ces jeunes est le résultat d'une succession de malentendus ayant amené les enseignants à étiqueter ces jeunes comme étant voués à être en situation d'échec scolaire. Toutefois, la recherche montre que « chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation enseignant-élève positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté » (Fortin et al., 2011, p.5) ce qui semble se confirmer d'après les témoignages recueillis. En effet, si certains jeunes rencontrés ont témoigné avoir vécu des expériences difficiles avec certains enseignants, la majorité d'entre eux déclarent avoir eu de bonnes, voire de très bonnes relations avec la plupart de leurs professeurs comme le confirme Anaïs (J18).

Chercheur : « Avec les profs ça se passait comment justement ?

J18 : Génial ! A moi les profs, bon y en avait forcément que j'aimais pas mais j'ai eu aucun soucis avec les profs ! A chaque fois, aux réunions parents-profs, ils disaient des choses bien sur moi ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Comme Anaïs, ils sont nombreux à faire le lien entre leurs bons résultats scolaires et les relations positives entretenues avec leurs professeurs ce qui fait écho aux recherches sur le sujet. En effet, selon l'enquête PISA (2015) sur l'incidence des relations enseignants-élèves, « teacher-student relations are strongly associated with both performance in mathematics and students' happiness and sense of belonging at school »⁴⁷. Les élèves qui entretiennent des relations cordiales avec leurs enseignants ont donc plus de chances d'obtenir de meilleures performances scolaires ce que certains chercheurs ont démontré : « Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003, cité par Fortin et al. 2011). Les jeunes font d'ailleurs l'hypothèse que leurs performances scolaires ont pu orienter favorablement le regard des enseignants à leur égard.

⁴⁷ Traduction auteur : « Les relations enseignants-élèves sont étroitement liées à la fois à la performance des élèves en mathématiques et à leur sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école ».

J4 : « J'étais pas l'élève brillante sur tous les points mais ça passait voilà. Y avait des profs avec qui ça passait mieux parce que même si j'étais très dissipée, ben par exemple, en anglais ou en lettres j'étais, j'étais toujours dans les meilleures en fait donc euh... Ben ça passe toujours mieux en fait dans ces cas-là que le contraire ». (Amandine, 22 ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Et vous Mélissa avec les profs ça se passait comment ?

J7 : Très bien. Ils étaient toujours contents de moi parce que je respectais tous les trucs, je faisais pas de bruit, j'étais silencieuse, je travaillais au calme et du coup, ils se sont jamais plaints, voilà, ça allait ». (Mélissa, dix-sept ans, confiée de l'âge de neuf mois à dix-huit ans à la même famille).

J9 : « Avec les profs y a toujours eu une bonne relation ; ils m'aimaient bien ! Et puis comme j'avais des bons résultats, même encore aujourd'hui, voilà, j'ai de bons résultats donc euh... les profs ils ont jamais eu de soucis avec moi je pense ! Voilà ». (Guillaume, dix-neuf ans, confié depuis l'âge de dix ans à la même famille).

J29 : « Je me souviens en seconde, ma première seconde, j'avais un prof principal que j'adorais ! C'était de l'histoire et moi j'adore l'histoire ! C'est..., ça va très vite, j'apprends par cœur et puis j'ai des notes extraordinaires quoi ! Enfin extraordinaires... [...]. Et un jour, ce professeur, c'est vrai, je me souviendrai toute ma vie de ça, j'ai des phases autistes, je déconnecte ! J'écoute, parce qu'on a cette capacité à toujours..., On entend tout, mais on n'est plus là quoi ! On se met dans une espèce de bulle, on regarde par la fenêtre, et c'est trop cool ! Il m'avait dit : « tu papillonnes ! T'es une petite papillonneuse mais je peux rien te dire parce que t'as des bonnes notes ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Ce constat des jeunes rencontrés rejoint celui de plusieurs chercheurs qui ont montré une association positive entre le rendement scolaire des élèves et une perception favorable des enseignants :

« Pour ce qui est du rendement scolaire, Gilly (1980) mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne. La réussite scolaire agit ainsi comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves, laquelle croît avec la réussite scolaire de ces derniers et le niveau du groupe socio-familial d'origine » (Potvin & Rousseau, 1993, p135).

Ce regard positif des enseignants, que certaines personnes de notre échantillon accèdent à leurs bons résultats scolaires s'explique aussi pour d'autres par le fait que selon elles, la plupart des professeurs ignoraient leur situation d'« enfant placé » ce qui aurait évité les conséquences négatives liées à une stigmatisation de leur situation.

Chercheur : « Quelle était ta relation, tes relations avec tes profs en général ?

J15 : Ben, ça se passait bien ! J'étais pas un perturbateur ou quoi que ce soit donc bon, ça se passait bien ! Et puis, j'avais de bons résultats donc... Après, mes profs savaient pas que j'étais placé ou quoi que ce soit donc euh... Y avait pas de différences par exemple, je pense en fait, par rapport à un autre que moi ». (Romain, 20 ans, confié de quatre à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Cette indifférence dans le comportement des enseignants amène la plupart des personnes que nous avons rencontrées à qualifier leurs relations de « normales », avec leurs enseignants, c'est-à-dire des relations qui ne sont pas différentes de celles que leurs camarades ont, et en cela, qui ne les distinguent donc pas de millions d'autres élèves.

Chercheur : « Comment ça se passait avec tes profs ?

J11 : Ça allait ! Normal ! Comme tous les gens quoi ! ». (Emilie dix-huit ans, confiée depuis l'âge de six ans à la même famille d'accueil).

Pourtant, malgré ce sentiment de normalité, ils sont nombreux à souligner avoir tissé une relation significative avec au moins un professeur ce qui leur a permis de se sentir soutenus et accompagnés dans leur projet scolaire et ainsi (re)prendre confiance en leurs capacités de réussite scolaire. Ces résultats corroborent ceux déjà mis en avant par Fortin et ses collègues en 2011, qui témoignent, dans leur rapport recensant les écrits sur la relation enseignant-élève, de l'importance de la qualité des liens établis entre le professeur et l'élève en ce qui concerne la motivation des élèves, mais aussi, leur sentiment d'appartenance à l'école, la persévérance et la réussite scolaire (p.11).

Après analyse des entretiens, il est apparu qu'à chaque fois qu'un jeune nous a dit avoir tissé une relation privilégiée avec un enseignant, cela correspondait à un moment où l'enfant était particulièrement vulnérable dans ses relations aux autres et notamment à ses pairs. En effet, il semble que l'attention de l'enseignant envers l'élève soit d'autant plus importante et remarquée par ce dernier qu'il se trouve dans une phase où les relations avec les pairs sont modifiées du fait d'un changement d'établissement ou de classe. Ainsi, quand l'enfant se sent seul, voire perdu à l'école le regard bienveillant et soutenant d'un enseignant à ce moment-là peut avoir une importance dans l'adaptation de l'élève à son nouvel environnement. Abdel (J3) nous a confié comment, en sortant d'une classe à effectif réduit et alors que tous ses copains « *sont partis dans un autre chemin* » car il a été l'un des seuls à souhaiter poursuivre une scolarité en filière générale, il a rencontré un professeur qui a cru en lui et qui l'a aidé à progresser.

J3 : « Les autres sont partis dans un autre chemin ! Et euh... moi je me suis retrouvé en troisième, dans une des meilleures classes du collège, la meilleure classe du collège et ça m'a fait drôle justement, d'être plus sur la fin du classement que sur le début du classement ! J'me suis... On va dire, après, j'ai réussi à monter un peu dans le classement parce que y a eu notamment un professeur qui, qui a toujours essayé de me motiver, donc ça c'est le côté bon des professeurs, où, voilà, j'étais l'un des moins bons, des moins bons dans une matière, et à la fin j'ai réussi à être, voilà, à être dans les premiers, premiers du, premiers de la classe quoi ! Donc voilà ! ». (Abdel, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

Lucie (J30) qui a été confiée de l'âge de six mois à treize ans environ à la même famille d'accueil, avec qui elle a développé un lien d'affiliation tel qu'elle considère l'assistante familiale comme sa maman, a été obligée de changer de famille suite à des problèmes de santé de l'assistante familiale. Elle a donc été accueillie par une autre famille d'accueil avec qui, selon ses termes, « ça s'est très, très mal fini » et suite à quoi elle a eu une période de décrochage scolaire. Lucie nous a aussi confié, qu'à la même époque, ses relations avec ses pairs ne se passaient « pas très bien » car elle souffrait trop de sa situation. Paradoxalement, c'est le seul moment où elle se souvient avoir été « marquée » par une enseignante dont une seule remarque lui a permis de progresser considérablement dans sa matière.

J30 : « Ma prof d'SVT ! Elle m'avait marqué cette dame !

Chercheur : Pourquoi ?

J30 : Elle m'avait marqué parce qu'elle me disait que je pouvais faire de grandes choses si je voulais mais que j'étais tellement têtue, renfermée sur moi et que je voulais écouter personne et que je faisais n'importe quoi ! Et je lui avais répondu : « De toute façon, l'SVT, ça sert à rien ! ». Et à cette époque-là, je voulais pas faire éducatif, je voulais être violoniste et elle m'avait dit : « Si un admirateur, t'offre des roses et que tu lui dis, merci pour l'orchidée ! », elle m'avait dit : « Tu vois, dans ces cas-là, ça sert la SVT ! » et en fait je sais pas, elle m'avait, elle m'avait débloquée ! Et j'étais passée d'une moyenne de 9, un progrès énorme et j'avais eu 16 le mois dernier ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Ce témoignage de Lucie (J30) fait écho à différentes recherches (Hugon, 2003 ; Miller, 2006) qui soulignent qu'entre autres méthodes pédagogiques utilisées, les professeurs efficaces dans la lutte contre le décrochage scolaire « parviendraient à relier les enseignements aux situations de la vie courante de ces derniers, à leur contexte personnel, familial et social, tout en les valorisant et en les responsabilisant » (Bruno, Saujat & Félix, 2015, p.97). Nous pouvons en effet imaginer qu'un jeune en difficultés pour comprendre des éléments abstraits à la base de certains enseignements va davantage être intéressé par un enseignant qui parviendrait à concrétiser certaines situations en liant les centres d'intérêts du jeune, ses goûts ou son expérience passée aux savoirs théoriques qu'il doit enseigner, comme ce fut le cas pour Lucie. La jeune femme exprime alors que cette adaptation de l'enseignant à ses centres d'intérêt, tout en la valorisant en lui laissant penser qu'elle pourrait devenir violoniste, a été la clé de sa

motivation pour la matière enseignée. Or, selon Rochette (2016), « une meilleure relation élève/enseignant contribue au développement de la motivation, laquelle affectant positivement l'investissement et les comportements scolaires » (p.38). Ainsi, en se sentant compris et soutenus par leurs enseignants, les élèves s'intéressent davantage à la matière enseignée ce qui augmente les chances de progresser dans cette matière. Par leur regard bienveillant et leur adaptabilité à l'environnement et aux centres d'intérêts des jeunes, les enseignants peuvent représenter d'importants soutiens scolaires pour les élèves, notamment pour ceux qui sont le plus en difficultés (Fallu & Janosz, 2003 ; Tiet, Huizinga et Byrnes, 2010). Ainsi, Justine (J20) qui a connu de multiples lieux de placements différents (foyers et familles d'accueil) et qui nous a confié avoir eu peu de camarades de classe, se souvient d'une enseignante qui l'a soutenue et encouragée à persévérer dans ses efforts scolaires.

J20 : « J'avais des mauvaises notes, j'étais pas, je me donnais pas à fond ! Je savais que j'étais pas à fond dans mes capacités parce que j'avais pas vraiment envie non plus ! Je me contentais du minimum. La preuve, j'ai eu mon brevet deux fois avec 10,00 donc voilà... [...] Ma prof de maths au collège ! Mme [nom de la prof de maths]. Oui, elle, elle savait que j'avais des capacités et que je travaillais pas à fond et du coup, elle, elle m'a poussé. Elle m'a poussé et voilà ! [...]

C : Tu dis, cette prof de maths, elle sentait que t'avais des capacités c'est ça ?

J20 : Oui !

C : Et ça a eu une importance pour toi ?

J20 : Ben oui parce qu'en maths, j'adorais ça mais c'est là que je me tapais les plus mauvaises notes ! Parce que je sais pas, j'avais pas envie, j'avais pas envie de prouver que j'étais bonne ou quoi et j'avais pas envie de montrer que j'étais capable ! Donc du coup elle l'a vu et elle le savait très bien donc au bout d'un moment, elle m'a dit : « Justine, je sais que tu peux y arriver ! Je comprends pas pourquoi tu fais pas d'efforts et tout ça, puis moi je vais te prendre en soutien le mardi soir pour te faire travailler ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

Par conséquent, un enfant confié qui souffre d'une faille narcissique due aux carences affectives générées par son histoire de vie peut, grâce à un enseignant qui a la conviction que l'enfant peut réussir à l'école, se sentir valorisé et « combler sa carence narcissique » (Englander, 2007, p.243). Ainsi, Amandine (J4) se rappelle aussi de deux relations fortes qu'elle a eues avec deux enseignantes qui l'ont soutenue à des moments particulièrement difficiles de son adolescence et dont l'implication lui a sans doute permis de ne pas décrocher de l'école.

J4 : « Quand ma mère a été hospitalisée, que mon père est décédé, euh, donc j'allais, j'allais assez peu en fait à l'école, c'est vrai que je craquais souvent les matinées etc, ma mère se réveillait pas ou je me réveillais pas etc et euh, donc j'ai eu, une de mes profs, ma prof d'anglais je pense, qui était donc la mère d'une fille de ma classe, donc qui était au courant de la situation et qui m'a en fait, augmenté mes notes pour que je puisse

passer à l'année d'après en fait et c'est vrai que je me suis dit, y a quand même des gens qui se rendent compte que j'ai un potentiel etc, et qui m'aident voilà ! Après, pareil quand je suis partie de chez ma sœur, c'était pas forcément très joyeux...

C : Je vous coupe juste, pour la prof d'anglais, elle a augmenté vos notes c'est ça ?

J4 : Voilà elle a augmenté mes notes en fait. Et après en 1^{ère}, ça se faisait pas forcément mais, non 1^{ère} ou seconde, je mélange toujours les 2, quand je suis partie de chez ma sœur en fait, c'est vrai que j'ai, ben c'est ma prof de littérature qui, ben, s'était rendue compte que ça n'allait pas du tout voilà machin et avec qui j'en avais parlé qui était, qui m'avait beaucoup supporté à ce niveau-là en fait, qui m'avait aidé entre guillemets un p'tit peu à surmonter ça au niveau du lycée, à la fin du cours, elle me demandait comment j'allais etc, si y avait du nouveau pour ma situation etc, donc c'est vrai que, voilà, on se dit : « Ah ben j'ai pas envie de la décevoir puisque, puisque, puisque voilà, quand même, ils sont gentils, ils sont là pour moi, machin, voilà ! ». (Amandine, 22 ans, confiée de quinze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Amandine s'est sentie soutenue à un moment où elle était particulièrement vulnérable et où le regard porté sur elle par ces deux enseignantes lui a permis de maintenir un niveau de confiance en elle nécessaire à la poursuite de sa scolarité. Amandine a été définitivement confiée à une famille d'accueil à l'âge de quinze ans suite aux décès de ses deux parents. Elle a passé un baccalauréat option littéraire et vit aujourd'hui sur Londres comme si l'influence des deux enseignantes (l'une professeur d'anglais et l'autre professeur de littérature) a eu un impact dans la prédilection et l'aisance pour certaines matières, voire même, dans le choix de son orientation scolaire.

Stéphane (J16) qui déclare « ne pas avoir aimé l'école », se souvient de trois enseignants qui ont eu un rôle important dans sa vie d'élève notamment à un moment où il dit avoir eu peu de camarades de classe car il était violent envers eux. Il se souvient avoir eu un comportement différent en fonction des enseignants et notamment, en fonction du regard que ces derniers portaient sur lui.

C : « Comment tu t'y sentais en fait à l'école ?

J16 : Je m'y sentais... je sais pas si le terme est bon mais je m'y sentais exclus en fait, j'avais toujours besoin... euh, comment dire... en fait, je faisais souvent preuve de violence pour exister et ça forcément c'était malvenu, c'était pas du tout dans le contexte d'une scolarité normale, du tout dans l'idéologie des professeurs je pense hein, même à la date d'aujourd'hui je pense que ça doit être pareil mais je m'y sentais pas chez moi et j'avais toujours besoin de frapper les gens pour exister, pour être le meilleur, pour être vu, pour être le premier quoi en fait ! Mais j'étais pas le premier par la scolarité parce que j'ai toujours eu un blocage, j'avais pas envie de travailler, et voilà, et j'étais pas à l'aise, voilà ! [...]

C : Et donc avec tes profs, ça se passait comment ?

J16 : Alors, y a... je souris, parce que, ça dépendait du prof quoi ! J'ai souvent eu, enfin quand j'étais gamin, je me souviens en CE2, j'avais, j'allais dire une relation passionnelle et fusionnelle pour une prof, Mademoiselle [nom du professeur] je me souviendrai toujours. Donc déjà, je sais pas, parce que, je la, je la trouvais belle, elle sentait bon, elle avait une voiture alors c'était une 2 chevaux type Charleston, on appelait comme ça tu vois, elle avait vraiment une image particulière de la jeune prof qui

pouvait tout comprendre, qui pouvait... Et je me confiais souvent à elle sur les déboires qu'on avait à la maison et elle, elle m'a donné envie de rester à l'école ! Souvent, elle m'a donné envie de rester à l'école ! Après, j'ai eu d'autres profs un peu plus farfelus ou un peu plus différents des autres mais qui avaient une approche des choses qui, je pense à Monsieur [nom du professeur], c'était un professeur sénégalais que j'avais en terminal, c'était un professeur d'économie. Alors lui, il m'a fait adorer l'économie parce qu'il sortait sa guitare, il se mettait à chanter en plein milieu du cours, et voilà, il me fallait vraiment ce genre de personnes différentes pour vraiment pouvoir acquiescer et adhérer à leurs idées. Et là, je pouvais écouter tout ce qu'on voulait. Y avait Mr [nom d'un autre professeur] aussi, un prof d'histoire donc, en première et en terminal, je l'ai eu deux ans de suite. Alors lui c'était le grand blond aux cheveux longs, homosexuel avec son look santiags, jean serré donc tout ce que j'aime pas en fait, tout ce que je déteste et tout ce qui est pas moi ! Mais j'adorais ce mec ! J'adorais ce mec parce qu'il avait une manière particulière de transmettre les informations, d'être lui, d'être vrai et de te donner envie en fait ! Et voilà ! J'étais vraiment différent en fonction des époques, en fonction des cours suivis mais surtout en fonction des professeurs en fait !

C : Et tu penses que ces trois profs, puisque tu en cites trois, ont joué justement, ont eu cette importance, tu dis que celle du primaire, t'as donné envie...

J16 : Ouais ! Je pense qu'ils ont eu... j'en ai la chair de poule là tu vois ! Ils ont eu une réelle importance sur ma manière de concevoir ma propre personnalité en fait ! Et de me dire que... enfin comment dire, qu'avec toute la douleur, la méchanceté qu'il y avait en moi, il y avait d'autres choses tu vois ! Et ça c'était ouais ! C'était pas mal ! C'est eux qui m'ont sorti de tout ça en fait, je pense ! Pas qu'eux mais ils en font partis ouais ! Voilà ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

La première partie du témoignage de Stéphane fait ici écho à un phénomène bien connu décrit par Aspy et Roebuck (1990), à savoir qu' « on n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas ». Stéphane décrit une « relation passionnelle et fusionnelle » pour une enseignante qui lui a porté de l'intérêt et de l'affection à un moment où il en avait particulièrement besoin car s'il dit avoir aimé sa famille d'accueil et avoir ressenti de l'amour de leur part, il confie aussi avoir attendu plus que ce que les adultes de la famille d'accueil ne souhaitaient lui offrir. Stéphane souffrait en effet de sa situation d'enfant placé et aurait voulu être adopté par sa famille d'accueil. Il se sentait un enfant de la famille et n'a compris que plus tard pourquoi les sentiments qu'il avait, c'est-à-dire l'amour d'un enfant envers ses parents, n'étaient pas les mêmes en retour car selon lui, avec du recul, sa famille d'accueil ne l'a en réalité jamais considéré comme un fils mais bien comme un enfant confié dans le cadre d'un emploi rémunéré. Stéphane, qui souffrait de ne pas recevoir de la part de sa famille d'accueil ou de sa famille d'origine l'affection qu'il espérait, a trouvé en cette enseignante, une confidente, une personne dont la bienveillance et l'affection lui ont permis de trouver un peu de sérénité dans son cœur malmené. Or, plus les enfants, et notamment ceux qui sont vulnérables sur le plan affectif, reçoivent de la part d'un enseignant un regard bienveillant empreint d'empathie, voire d' « amour compassionnel » (Virat, 2014), plus ils auront de chances de développer des attitudes scolaires positives et d'observer une augmentation de leurs résultats scolaires ce dont

témoignent certains jeunes que nous avons rencontrés. Lecomte (2004) souligne à ce sujet « un tabou, un déni de l'affectivité » dans le cadre scolaire alors que « de nombreux élèves, pourtant, disent s'investir pour faire plaisir à l'enseignant » (Englander, 2007, p.233) ce qui semble avoir été le cas de certaines personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, si certains enseignants, par leur bienveillance et leur empathie envers les jeunes confiés, ont permis à certains de s'accrocher à l'école dans des périodes particulièrement difficiles, d'autres, par leur compétence pédagogique et leur charisme, ont donné envie au jeune, de progresser dans une matière précise. La deuxième partie du témoignage de Stéphane concernant son professeur d'économie et son professeur d'histoire fait écho à ce que certains jeunes nous ont confié, c'est-à-dire, qu'ils ont adoré un professeur car il était passionné par sa matière et passionnant dans sa façon de transmettre son savoir ce qui leur a donné envie de s'accrocher dans cette matière en faisant des efforts supplémentaires. Les jeunes concernés disent alors s'être mis à écouter avec plus d'attention et avoir eu envie de travailler davantage dans cette matière ce qui s'est conclu par une augmentation des résultats scolaires dans cette matière. Ces enseignants se rapprochent de la description du « bon » professeur faite par les élèves, c'est-à-dire un enseignant dont les capacités pédagogiques et la passion qu'il entretient avec la matière enseignée, donnent envie à l'élève de progresser. Charlot et ses collègues (2006) ont étudié la question et proposent une définition du « bon professeur » :

« Il s'investit, explique bien et répète avec patience, donne envie de travailler, parle aux élèves, est cool, et, en outre, fait des sorties.... Il y a là une demande très forte des élèves : être reconnus et respectés en tant que personnes, au-delà de leur statut d'élèves. En tant qu'élève, ils sont sous l'autorité du professeur qu'ils acceptent et même exigent. Mais, ils veulent aussi pouvoir parler avec lui, de jeune à adulte, de personne à personne. » (Charlot, Bautier, Rochex, 2006).

Sans tisser de relation significative avec l'enfant confié, l'enseignant, par le charisme qu'il dégage peut à un moment donné, être un vecteur d'accrochage scolaire dans une matière et provoquer un déclic scolaire chez le jeune en difficulté comme en témoigne Maxime (J21) qui dit avoir trouvé en son professeur de mathématiques, une personne qui lui a donné envie de persévérer dans sa scolarité.

J21 : « Après, au niveau du collège bon ben, de 6^{ème} à 4^{ème}, j'ai on va dire, vite été en échec scolaire carrément donc euh..., en 4^{ème} je me suis repris, plutôt en début de 3^{ème}, je me suis repris grâce à un prof, un prof de maths d'ailleurs, que j'appréciais beaucoup et qui m'a fait découvrir la matière donc là, j'ai commencé à écouter en cours, à bien écouter [...] Quand je suis arrivé en famille d'accueil, bon j'ai jamais pu m'y faire à la

famille d'accueil mais y avait quand même plus de règles, c'était plus, plus encadré, si j'avais un problème, je pouvais demander à ma famille d'accueil ou à mon éduc ou des choses comme ça donc ça, ça m'a vraiment recadré ! Mais après c'est pas vraiment ça qui m'a fait, qui m'a fait on va dire en gros, repartir dans la bonne voie, c'est vraiment mon prof de maths je pense, qui a été vraiment excellent en fait quand il enseignait je trouve parce que grâce à lui, comme j'ai eu des bonnes notes dans sa matière je me suis dit, ben attend, je peux en avoir aussi dans les autres et donc ça m'a permis de mieux écouter en cours et c'est là que voilà ». (Maxime, dix-huit ans, confié de quinze à dix-sept ans).

Dans cet exemple, l'enseignant n'a semble-t-il pas prêter davantage d'attention au jeune confié qu'aux autres élèves et c'est bien sa façon d'être et d'enseigner qui ont donné envie à l'élève de persévérer et non pas une relation affective privilégiée entretenue entre les deux protagonistes que sont l'élève et son professeur.

Au regard des témoignages recueillis, il apparaît que les relations entretenues entre les personnes rencontrées au cours de notre recherche et leurs enseignants sont assez disparates dans la mesure où certaines ressentent un sentiment de stigmatisation tandis que d'autres trouvent leurs relations conformes à celles entretenues par la plupart des élèves scolarisés.

Or, pour limiter le risque de décrochage scolaire et favoriser l'accrochage scolaire de chaque élève, il est primordial de tenir compte du besoin de sécurité, du besoin d'une relation de qualité tissée avec des adultes bienveillants et structurants (Canivet & al., 2007) qui guident les élèves, les soutiennent et reconnaissent leur travail (Thibert, 2013). Ces derniers sont bien souvent à leur insu, des tuteurs de résilience et notamment, de résilience scolaire. Selon Thibert (2013), « un seul adulte de ce type peut faire la différence, et peut permettre à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Des relations bienveillantes de la part des enseignants peuvent diviser par deux le taux de décrochage » (p.15). Cyrulnik souligne d'ailleurs que « dès que ces enfants établissent un lien affectif, l'école prend sens sous le regard d'un autre et l'enfant rattrape en trois mois son retard » (Cyrulnik, 2009, p.28). Il explique cela par le fait que l'affectivité motive l'effort et donne sens à l'apprentissage pour ces enfants. Loin d'être un constat nouveau, Neill soulignait dès 1966 l'importance d'une relation affective entre les enseignants et les élèves : « L'éducation sera une vaste farce tant que nous ne mettrons pas dans nos écoles des hommes et des femmes qui aiment et comprennent les enfants. » (p.49) ce qui ne semble pourtant toujours pas à l'ordre du jour des concours de recrutement ou des programmes de formation des enseignants en France.

Ainsi, nous montrons que la plupart des participants à notre recherche ont rencontré au cours de leur scolarité un ou plusieurs enseignants qui leur a donné envie de s'accrocher à l'école. Or, selon Tisseron, un enfant « qui a vécu un traumatisme ou qui ne bénéficie pas d'un environnement familial satisfaisant trouve dans un tel enseignant un support d'étayage » (2007, p.55) ce qui renforce l'importance de tisser une relation de confiance avec un enseignant. Toutefois, nous constatons que ceux qui déclarent avoir eu de mauvaises relations avec les enseignants ont en revanche, trouvé parmi les pairs de leur âge, un soutien important qui leur a permis de surmonter les difficultés liées au cadre scolaire et parfois, au placement lui-même. Dans la partie qui suit, nous nous intéressons alors aux relations entretenues entre les jeunes de notre échantillon et leurs camarades de classe afin de repérer comment ces dernières ont pu être bénéfique à l'accrochage scolaire des jeunes confiés.

3.2.2. Avec les camarades

De nombreuses recherches insistent sur l'importance, pour les adolescents, de se sentir intégrés à un groupe de pairs, que ce soit pour le développement harmonieux des jeunes mais aussi, concernant la relation qui se crée entre le jeune et l'école.

« L'appartenance à un groupe d'amis devient ainsi essentielle et nécessaire car elle répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : se découvrir, s'affirmer, se construire une image, une personnalité, à travers l'identité groupale mais également à travers l'intimité, le soutien affectif, l'entraide. . . Les pairs, leur importance, leur nécessité et les différentes fonctions qu'ils offrent, vont alors influencer sur le rapport que les adolescents entretiennent avec l'école » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, Prêteur, 2012, p.88).

Souvent sous-estimés par les adultes, les relations entre copains dans le contexte scolaire semblent jouer un rôle important dans la persévérance scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil. Qu'elles soient positives ou négatives, les relations tissées ne laissent jamais indifférents.

Parmi les personnes constituant notre corpus de recherche, onze sur trente déclarent avoir eu des relations compliquées avec leurs camarades à un moment ou à un autre de leur enfance et/ou de leur adolescence. Les explications des jeunes quant aux raisons de ces relations sont confuses mais laissent présumer un sentiment de mal être vis-à-vis du groupe de pairs qui peut s'expliquer par leur situation d'enfants placés.

J14 : « Moi j'ai toujours été plus solitaire ! Genre, par exemple, pour les TP, ben la plupart des gens ils aiment toujours manipuler à deux ou trois parce que du coup, ils laissent le plus de choses possibles à faire à l'autre et puis voilà ! Alors que moi, ben justement, j'aimais bien manipuler tout seul, me dire voilà, je savais où je buguais et puis j'aimais bien être confronté à mes propres trucs et puis bon, j'ai toujours été solitaire. Y a que très récemment que j'ai commencé vraiment à aller vers les autres. Ben, plus en terminale, prépa, sur les quatre dernières années parce qu'avant, surtout au collège hein, je sortais du cours, j'avais mon bouquin, je traversais tout le collège avec mon bouquin dans les yeux et y avait rien d'autre... »

C : Et c'était volontaire pour pas voir les autres ou t'étais vraiment intéressé par le bouquin ?

J14 : Ben je sais pas ! Je pense qu'il devait y avoir un peu des deux ! Je pense que je devais pas trouver les autres intéressants, ben du coup on n'avait pas les mêmes centres d'intérêts donc du coup, je me disais, ben je vais pas me forcer à aimer leurs trucs. Du coup, ben je restais enfermé dans mes bouquins ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : « Et avec les copains ça se passait comment ?

J30 : Avec ?

Chercheur : Avec les copains, les copines ?

J30 : Pas très bien ! Pas très bien ! Je restais moi, mon frère, j'ai un frère jumeau donc forcément, je restais souvent avec mon frère ! Mais les copains et les copines non ! Là, à cette époque-là, non ! Même ouais..., je voulais parler à personne ! Non ! Après, c'était un choix, c'était moi hein, parce que je souffrais en moi donc je pense que je révoltais tout ça mais maintenant ça s'est calmé ! Ça va ! Mais non ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, si Baptiste (J14) dit sobrement ne pas s'être senti à son aise parmi ses pairs, Lucie (J30) avoue clairement que la source de son mal-être s'explique par sa situation familiale et notamment par sa difficulté à accepter sa condition d'enfant placée au regard des autres enfants de son jeune âge. Cette difficulté à se situer dans le placement génère un mal-être qui peut ressortir à l'école se traduisant pour certains enfants par une mise à l'écart du groupe de pairs de par des comportements inadaptés au contexte scolaire. C'est par exemple le cas de Julie (J5) ou de Clara (J28) qui nous ont confié avoir été « jalouse » ou « envieuse » de leurs camarades.

J5 : « Ben euh, d'un côté, j'étais jalouse, envieuse envers eux, donc euh... Du coup, j'essayais toujours de les déstabiliser et quand ils s'en rendaient compte, je me retrouvais tout le monde à dos ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

C'est aussi le cas de Stéphane (J16) qui souligne ne pas avoir eu de copains de par son comportement violent envers ses pairs.

Chercheur : « Comment ça se passait avec les copains à l'école ?

J16 : Les copains ?! (rire cynique). J'avais jamais de copains moi ! [...] J'avais pas de copains ! (triste). Le seul copain que j'ai eu, c'était le fils d'un docteur [Prénom et Nom de l'enfant] il s'appelait. Et j'ai jamais eu le droit de le fréquenter parce que ses parents ben, ils m'aimaient pas tout simplement ! Après, avec du recul, c'est un peu légitime ! Si

mes enfants aujourd'hui se font copains avec un gamin du même type que moi, que ce que je représentais à l'époque, je leur dirais tout de suite, « c'est pas quelqu'un pour toi, c'est pas quelqu'un de fréquentable ! ». J'étais pas quelqu'un de fréquentable ouais ! Voilà, donc j'avais pas de copains !

Il semble que certains jeunes rencontrés aient intériorisé le fait qu'ils étaient différents des autres (Rouanet, 2010, p.135) ce qui a pu rendre les relations avec les pairs compliquées. Les assistantes familiales que nous avons rencontrées précisent que les jeunes confiés ressentent un sentiment de honte et de stigmatisation vis-à-vis de leurs pairs, sentiments qui peuvent être fondés sur des préjugés, voire des insultes à leur égard.

Mme G : « Ces enfants-là, il faut vous dire qu'ils sont vachement marginalisés ! [...] Tout le monde se pose des questions parce que les enfants à partir de douze ans, ils sont cruels en sixième ! « Ah bon, t'as pas ta mère ? Pourquoi, elle était saoule ? Elle était pute ? ». Moi j'ai entendu ça ! C'est énormément dur les enfants à cet âge-là ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Par ailleurs, outre le sentiment de stigmatisation ressenti par les jeunes, il se peut que la crainte de changements fréquents de lieux de vie les encourage à ne pas trop tisser de liens amicaux avec des copains de leur âge. A ce sujet, nous constatons que parmi les onze personnes ayant déclaré avoir eu des relations compliquées avec leurs pairs, six ont vécu plusieurs lieux de placements différents ce qui peut entraîner chez elles, une peur de s'attacher aux camarades puisque selon Potin (2009, p.7), en cas de nouveau déplacement « rien n'est mis en œuvre pour faire perdurer les liens créés, notamment les liens amicaux ». Cette peur de tisser des liens qui pourraient ne pas être maintenus dans le temps peut donc de façon consciente ou inconsciente générer un comportement de retrait du jeune confié vis-à-vis de son groupe de pairs à l'école et entraîner chez l'enfant, un sentiment de solitude.

Cependant, malgré le tiers de jeunes déclarant avoir eu des relations compliquées avec leurs pairs durant leur enfance et/ou leur adolescence, ils sont un peu plus nombreux (quinze sur trente) à affirmer avoir eu de bonnes, voire de très bonnes relations avec leurs camarades d'école durant l'enfance.

*Chercheur : « Et avec tes copains, ça se passait comment ?
J25 : « Ben très bien aussi ! ». (Kévin, vingt-et-un ans, confié de trois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).*

*Chercheur : « Avec vos camarades ça se passait comment ?
J6 : « Oh moi toujours très bien. Enfin, j'ai jamais eu de problèmes particuliers avec ». (Vanessa, vingt-et-un ans, confiée durant dix-huit ans à la même famille d'accueil).*

Nous constatons alors que sur les quinze personnes qui déclarent avoir eu de bonnes ou de très bonnes relations avec leurs camarades, quatorze ont été confiées à une seule famille d'accueil. Parmi elles, toutes se considèrent comme un membre à part entière de la famille même si deux précisent ne jamais avoir considéré les adultes comme leurs parents.

Il semble alors que la façon dont l'enfant vit son placement, et notamment son positionnement vis-à-vis de la famille d'accueil, soit déterminant dans la qualité de la relation qu'il construit avec ses pairs. En effet, ceux qui déclarent avoir de très bonnes relations avec leurs camarades sont ceux qui semblent avoir accepté le placement et qui savent comment se positionner dans la famille d'accueil.

Chercheur : « Et avec tes camarades comment ça se passait ?

J10 : Ça va ! Enfin... la difficulté c'est qu'à chaque fois, quand on est en famille d'accueil en fait, on nous pose beaucoup de questions, « pourquoi c'est pas tes parents qui viennent te chercher ? », « Pourquoi t'es en famille d'accueil ? ». Et j'avoue que c'était assez compliqué parce que, à chaque fois, il faut mentir, ou alors, c'est difficile ! Encore aujourd'hui, j'ai du mal à dire, « oui, je reviens à Pau dans ma famille d'accueil ! ». Et quand on a..., on pose des questions du genre « oui, qu'est-ce qu'ils font tes parents ou est-ce que tu as des frères et sœurs ? », c'est toujours compliqué ! Est-ce que je dis « non, je suis fille unique ! » parce que c'est vrai biologiquement ou est-ce que je dis « oui, j'ai trois frères » parce que... c'est ceux de la famille d'accueil en fait ! Donc à chaque fois, on est un peu... C'est un peu difficile quoi ! ». (Julie, vingt-deux ans, confiée durant seize ans à la même famille d'accueil).

J18 : « C'est vrai que quand on est petit, on le vit assez mal ! Forcément ! C'est pas tellement nous mais c'est le regard des autres ! C'est, « t'as été adopté ! Personne ne t'aime ! » donc c'est vrai qu'au final, au début ça a été dur surtout que quand j'étais petite, j'ai changé de nom, parce qu'on s'est rendus compte qu'au final mon père, c'était pas mon père ! Donc c'est vrai que ça a été compliqué toutes ces étapes et au final, au fur et à mesure qu'on grandit, on comprend que voilà, pour nous c'est notre famille ! Maintenant, quand j'en parle à des amis, les gens ont grandi, ont évolué donc au contraire, c'est bien quoi ! C'est... y a plus de soucis sur ça ! Et moi, maintenant je le vis très, très bien ! J'ai plus honte d'en parler ! Quand je le dis aux gens, les gens sont toujours choqués ! Mais bon moi, je le vis très bien ! ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Nous notons alors qu'une étude de Juvonen, Nishina et Graham (2000) indique que la qualité des relations qu'un élève entretient avec ses pairs prédit son attitude vis-à-vis de l'école. Ainsi, plus l'intégration auprès des pairs est de qualité, plus l'attitude scolaire sera positive.

Dans la présente recherche, parmi les personnes qui déclarent avoir eu de très bonnes relations avec leurs pairs, certaines insistent sur le fait que les amis ont représenté un réel soutien tant d'un point de vue personnel que scolaire.

J29 : « C'est ma famille par contre ! Mes amis, ça fait onze ans qu'on se connaît et même si je vis plus sur [nom d'une ville du Sud-Ouest], qu'on se voit plus etc, ils sont là quoi !

Chercheur : Donc tu les as connus avant le placement ?

J29 : Euh non, un peu plus tard ! En première !

Chercheur : D'accord. Donc tu as été placée en seconde tu me dis ?

J29 : oui ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Chercheur : « D'accord ! Et avec tes... tes copains ?

J13 : Super bien, super bien ! Ouais ! Y a jamais eu de problèmes majeurs on va dire. Ça se passait super bien !

Chercheur : Donc t'avais des copains au collège ?

J13 : Au collège ouais !

Chercheur : Tu les fréquentes toujours ?

J13 : Euh... certains oui ! Mais après c'est dur parce que y en a ils partent assez loin donc ! Ouais, ceux du collège ouais, de temps en temps ! Et par contre, ceux du lycée à [nom du village où se situe le lycée agricole] ouais ! Je garde assez de contacts avec pas mal de monde ouais !

Chercheur : D'accord ! Ils ont été importants dans ta scolarité ?

J13 : Euh... Pas que dans la scolarité ! Dans la vie personnelle on va dire ! Y en a ils ont été là à différents moments et ça fait du bien !

Chercheur : Et c'est des copains que t'avais depuis très longtemps ceux-là ?

J13 : Euh... ben depuis que j'étais en seconde ! Et jusqu'en terminale, et même maintenant ils sont encore là !

Chercheur : D'accord. Et est-ce que par hasard c'est ceux qui justement ont fait le même BTS que toi ?

J13 : Ouais ! Ouais !

Chercheur : C'est ceux-là ...

J13 : Mais eux ils ont eu le BAC !

Chercheur : D'accord. Mais au final ils sont aussi dans l'aménagement paysager...

J13 : Ouais mais eux ils font un BTS ben à [Nom du village où se situait le lycée agricole] parce que le truc c'est pas en alternance ! Alors que moi je voulais quelque chose en alternance pour gagner des sous ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Plusieurs chercheurs (Brunot, 2007 ; Edmond & al., 1998) s'accordent sur le fait que « le soutien affectif et émotionnel ainsi que la stabilité apportés par les camarades de classes offrent un bien être à l'élève indispensable à sa réussite » (Hernandez et al., 2012, p.88). Il est dès lors possible d'envisager que la stabilité du placement dans la même famille d'accueil durant plusieurs années génère une stabilité affective qui incite l'enfant à tisser de nouveaux liens à l'extérieur de ses cercles familiaux ; liens amicaux qui s'avèrent nécessaires à un épanouissement personnel et scolaire. Des recherches ont en effet montré que les pairs peuvent avoir une influence positive sur le plan de la réussite scolaire, sur la pratique d'activités périscolaires et sur les habitudes de vie (Brown & Braun, 2013). Concernant les jeunes rencontrés, nombreux sont ceux qui ont souligné que l'une des principales motivations qu'ils avaient à aller à l'école était de retrouver leurs copains de classe. Ainsi, Nicolas (J12) nous explique par exemple qu'il n'aimait pas vraiment l'école si ce n'est pour retrouver ses copains. En revanche, il dit avoir détesté la période lycée car suite à un changement

d'établissement, il a perdu son groupe d'amis et n'a pas réussi à se créer un nouveau réseau amical dans l'enceinte de l'établissement scolaire.

C : « Comment tu te sentais à l'école ? Est-ce que tu aimais ça ?

J12 : (rires). Euh, pfft, ouais, c'était...oui, oui..., non je peux pas dire que j'aimais ça, c'était..., fallait y passer, y avait pas le choix, c'était... (long silence), je sais pas trop, comment dire. J'étais..., bon après j'aimais bien y aller pour retrouver les copains et après c'est vrai que la période collège ça allait, la période lycée, j'ai détesté parce que j'étais dans un environnement qui..., voilà quoi ! Avec d'autres élèves qui étaient pas, voilà..., le même genre de types, le genre d'amis avec qui je fréquentais ouais ! ». (Nicolas, vingt-sept ans, confié durant vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Nous voyons alors combien le groupe de pairs peut avoir son importance dans la perception que le jeune peut avoir de son rapport à l'école. Certains auteurs insistent d'ailleurs sur l'importance de l'intégration dans le groupe de pairs pour la motivation et l'adaptation scolaire des élèves (Buhs & Ladd, 2001 ; Michinov, 2004). Toutefois, les jeunes font une distinction entre les copains avec qui ils s'amuse et ceux, considérés comme de vrais amis, avec qui ils partagent une part importante de leur intimité. Ces amis écoutent, soutiennent et encouragent les jeunes à s'accrocher à leur scolarité. Ils sont présents quand rien ne va et auprès d'eux, les jeunes placés se sentent en confiance pour parler de leurs difficultés, qu'elles soient familiales ou scolaires.

C : « Donc t'avais des copains au collège...

J13 : Au collège ouais !

C : Tu les fréquente toujours ?

J13 : Euh... certains oui ! Mais après c'est dur parce que y en a ils partent assez loin donc ! Ouais, ceux du collège ouais, de temps en temps ! Et par contre, ceux du lycée à [nom du village où se situe le lycée agricole] ouais ! Je garde assez de contacts avec pas mal de monde ouais !

C : D'accord ! Ils ont été importants dans ta scolarité ?

J13 : Euh... Pas que dans la scolarité ! Dans la vie personnelle on va dire ! Y en a ils ont été là à différents moments et ça fait du bien ! ». (Alexandre, vingt ans, confié de dix à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Comme Alexandre (J13), Camille (J29) a vécu des moments difficiles avec sa mère juste avant et juste après son placement en famille d'accueil. Ses amis, et notamment son petit copain de l'époque ont joué un rôle de soutien capital pour la jeune fille. Elle raconte alors comment la séparation forcée avec ses amis, par un changement d'établissement contraint par sa mère, a bien failli la faire décrocher de l'école tandis que seul l'objectif de retrouver son groupe de pairs l'a maintenue dans la scolarité.

J29 : « En fait, le fait d'avoir redoublé ma seconde m'a permis de rencontrer les amis que j'ai encore aujourd'hui quoi !

C : D'accord. Tu as changé d'amis en seconde ?

J29 : Pas en seconde non ! Disons plus en, ben en Terminale quand mon premier amoureux m'a quitté ! On était une bande de six ! J'étais la seule fille ! Je suis restée très en contact avec un de mes meilleurs amis aujourd'hui, et voilà, eux, ont été beaucoup là pour moi et depuis, on s'est jamais quittés quoi voilà ! Donc euh, ouais, ils sont importants !

C : Donc tu as fait une première seconde, tu étais chez ta maman, et donc c'est à ta deuxième seconde que tu étais placée ?

J29 : Hum.

C : C'est ça ? D'accord.

J29 : Ouais ! Ouais, ouais !

C : D'accord. Et c'est là que tu as changé un peu de groupe d'amis ?

J29 : Non ! Non parce qu'en fait, j'étais placée à [nom d'un lycée privé], ma mère n'avait pas compris que moi...

C : Donc tu as changé d'établissement aussi ?

J29 : Ouais, ma mère m'a changé d'établissement ! Et en fait, c'est ça qui a été le déclencheur ! C'est-à-dire qu'on avait la même date de rentrée scolaire avec mon amoureux et mon groupe de cinq garçons, euh, mais moi je commençais plus tard, et eux plus tôt. Du coup, je les avais rejoints devant le lycée [nom du lycée public où elle était scolarisée lors de sa première seconde] et pour déconner en plus, on dit : « Tu vas voir, ma mère va passer ! »... Ma mère est passée ! Donc je n'ai pas fait ma rentrée scolaire, j'ai fini chez le juge ! Voilà. Et je n'allais pas en cours ! Enfin, je faisais crise d'angoisses sur crise d'angoisses et mon beau-père m'en a encore parlé, la semaine dernière, ben le week-end dernier : « Ouais mais quand t'étais à [nom du lycée privé], t'avais des notes géniales ! » mais oui, parce que j'avais une carotte au bout ! [Prénom + Nom de l'éducateur] m'avait dit : « Si t'as des bonnes notes... » et y avait un encadrement, nana nana ! (grimaces). Il m'avait dit : « Voilà, si t'as des bonnes notes, la carotte au bout, c'est promis, je te fous, je te remets à [nom du lycée public] quoi ! ». Donc moi le vendredi c'était mon jour préféré ! Ah j'étais hyper contente, je parlais aux gens, parce que j'allais chez mon petit ami de l'époque, mon premier amoureux, j'avais mon sac et puis je retournais à [nom du lycée public] et on rentrait tous les deux en bus quoi ! Et mais ça a été, les quatre mois les plus horribles pour moi quoi ! Parce que tout ce qui me tenait c'était mes amis à cette époque-là et ma mère m'avait changé d'établissement ! (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Or, le soutien apporté par les amis favorise une meilleure estime de soi personnelle chez les adolescents, mais aussi une meilleure estime de soi scolaire essentielle à l'investissement de l'élève dans sa scolarité (Cloutier, 1996). Si les amis soutiennent, ils sont aussi vecteurs de réussite puisqu'ils incitent les jeunes confiés à poursuivre leur scolarité en leur servant de modèle identificatoire. Ainsi Abdel (J3) nous raconte comment le changement de groupe de pairs lui a permis de modifier sa perception de l'école et de la réussite scolaire.

J3 : « Au collège, j'avais des copains qui, pour la plupart, étaient... on va dire, on va dire... qui ont fait des filières un peu BEP et tout ça, notamment en fin de 6^{ème} à 4^{ème}. Et après, après j'ai... j'ai eu des copains où ça s'est plutôt bien passé, où là ils avaient une envie de continuer dans les études etc... Donc ça, je pense à partir de là aussi c'est peut-être ça qui m'a aidé aussi d'avoir on va dire, un entourage là-dessus qui avait une vision un peu plus longue sur les études quoi ! ». (Abdel, confié à la même famille d'accueil de six à vingt et un ans).

Selon Englander (2007), « il est notoire que les pairs constituent un important facteur d'étayage et, par conséquent, de résilience » (p.246). En effet, si les camarades de classe participent parfois au processus de décrochage scolaire d'un jeune par un climat de classe négatif empreint de phénomènes de harcèlement, de violence et de stigmatisation, ils peuvent aussi influencer le processus d'accrochage scolaire (Dubet & Martucelli, 1996) en renforçant l'estime de soi des jeunes qui dépend non seulement du soutien apporté par les proches, mais aussi du regard positif des parents et des pairs (Harter, 1986), notamment à l'adolescence.

Ainsi, nous constatons que les jeunes déclarant avoir eu une relation compliquée ou conflictuelle avec leurs enseignants ont en revanche eu une relation positive et soutenante avec leurs amis. A l'inverse, ceux qui déclarent avoir eu des relations compliquées avec leurs camarades ont trouvé, au cours de leur scolarité, un ou plusieurs enseignants qui les a soutenus et encouragés à s'accrocher à l'école. Ces relations sociales soutenantes, tissées avec des camarades et/ou des enseignants semblent avoir permis aux jeunes que nous avons rencontrés, de trouver en l'école, un lieu générateur de lien social ce qui a pu les aider à s'accrocher dans les moments de difficultés. Il semble alors que toutes les personnes rencontrées ont entretenu, au cours de leur scolarité, au moins une relation positive dans le cadre scolaire que ce soit avec leurs pairs ou avec un ou plusieurs enseignants ce qui a contribué à renforcer leur estime de soi. Aucun ne nous a, en effet, confié avoir été en conflit avec ses pairs et dans le même temps, avec ses enseignants ce qui nous laisse penser que les jeunes composant notre échantillon ont réussi à développer un tissu social à l'intérieur des établissements scolaires favorable au développement de la résilience et par conséquent, à leur processus d'accrochage scolaire.

3.3. L'école : Un lieu refuge synonyme de normalité

Si l'école est de plus en plus perçue par les professionnels, par les parents et par les enfants eux-mêmes comme une « nouvelle barbarie » (Barrot, 2000 ; Mattéi, 1999) ou comme « l'homme malade de notre société » (Mannoni, 2002, p.30), elle peut aussi être pour certains enfants confiés à une famille d'accueil, un lieu refuge, au sein duquel ils peuvent expérimenter le sentiment de normalité qui leur fait parfois tant défaut.

3.3.1. L'école : Un havre de paix

Parmi les personnes qui nous ont dit avoir aimé, voire adoré l'école, nous retrouvons le sentiment de bien-être parmi les raisons invoquées et ce indépendamment des résultats scolaires obtenus.

J2 : « Moi j'ai jamais été très, très bon ! (rires). Non, en fait je bossais pas mais euh, non j'me sentais bien ! J'me sentais bien ouais... surtout au collège ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J27 : « J'ai toujours aimé l'école ! [...] Je me sens bien à l'école ! ». (Sonia, vingt ans, confiée de trois à vingt ans à la même famille d'accueil).

Ce sentiment de bien-être dont parlent Fouad (J2) et Sonia (J27) a été peu étudié par les chercheurs et ne semble pas être une préoccupation première des équipes éducatives dans les établissements scolaires alors que « la prise en compte du bien-être de l'élève est inscrite dans les missions de tous les personnels, membres de la communauté éducative » (Lenoir & Berger, 2007, p.374). Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (1946), la santé se définit comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Par conséquent, le bien-être constituant la base même de la définition de la santé, il est intéressant de nous pencher sur les raisons qui font que certains enfants confiés à une famille d'accueil et ayant persévéré dans leur scolarité, ressentent un sentiment de bien-être à l'école. Nous remarquons alors que les jeunes qui disent se sentir bien à l'école sont des élèves qui entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades et/ou avec leurs professeurs. Malgré les difficultés scolaires rencontrées pour certains, ils ne se sentent pas diminués grâce à l'estime de soi positive qu'ils semblent avoir d'eux-mêmes. Ainsi, Anaïs (J18) nous parle de sa scolarité comme d'un long fleuve tranquille où rien n'a pu entamer sa motivation et sa réussite scolaires.

J18 : « Ben, j'ai commencé l'école primaire, j'étais à l'école de [nom du village où habite la famille d'accueil]. C'était facile quoi, l'école primaire, moi j'ai eu aucun souci ! Après, je suis arrivée au collège et comme j'étais pas habituée à travailler, c'est vrai qu'on a commencé à dire, peut-être bon, faut peut-être bosser mais au final j'avoue que c'était peut-être pas bien mais j'ai jamais travaillé ! Parce que j'écoute beaucoup en cours donc comme c'est vraiment 80% du travail, j'ai eu des moyennes, de très, très bonnes moyennes pendant toute ma scolarité. Donc c'est vrai, j'ai eu mon brevet je crois avec mention Bien, j'avais la grippe quand j'ai passé mes épreuves, mais donc oui, j'ai eu vraiment aucun souci ! Après, au lycée, c'est vrai que j'ai eu une petite claque la première année. En arrivant au lycée, euh, première, parce que je suis partie en européenne, donc à [nom du lycée technique] et le problème, à [nom du lycée technique], c'est axé sur tout ce qui est physique, math, et moi je suis nulle en ça donc j'ai eu dix de moyenne au premier semestre. Après, j'ai bossé, j'ai augmenté. Après je me suis orientée vers une première ES parce que j'adore l'économie. En fait, je me suis rendue compte en fait, après et là, je suis remontée dans des 13-14 directement donc j'ai fait ça toute la fin

de ma scolarité. Donc au lycée, je me suis sortie avec un Bac avec mention Assez bien, à cause de la philo, hein ! Donc j'ai pas eu la mention Bien (rires). Mais après c'est vrai que moi j'ai eu aucun problème avec ma scolarité ». (Anaïs, 18 ans, confiée de deux mois à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Anaïs s'est sentie parfaitement intégrée à l'école qui a représenté pour elle un lieu de socialisation avec ses pairs, mais aussi un lieu qui lui a permis de conforter sa haute estime de soi par de bons résultats scolaires. D'autres jeunes comme Baptiste (J14) ont trouvé en l'école un lieu stimulant, qui a répondu à sa soif de connaissances.

J14 : « Alors moi l'école, j'adore ça ! Moi, j'entends toujours les gens qui disent : « Oh mais l'école, c'est nul ! Plus vite, je vais en partir, mieux ça va être et tout ça ! ». Ben moi, j'aime bien l'école ! Franchement, ça m'a jamais dérangé ! Ouais ! Je voyais toujours les gens répétés, qui arrivaient avec la tête : « Ouais, on va encore avoir une semaine de cours ! Encore ! ». Ben moi, ça me dérangeait pas tant que ça ! Non, moi j'ai toujours bien aimé les cours ! Le fait qu'il y ait quelqu'un justement, qui veuille nous transmettre quelque chose pour nous faire comprendre et tout ça, moi j'ai toujours bien aimé ! Ouais ! Moi, j'aime bien l'école ! Franchement ouais ! ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Baptiste se décrit lui-même comme un solitaire qui passe son temps, lors des récréations, le nez dans les livres car il ne trouve pas les autres intéressants. Il dit avoir peu d'amis et ne pas en ressentir le besoin. Loin de souffrir de la situation voulue ou subie, il va à l'école non pas pour avoir une vie sociale mais pour répondre à un appétit de savoir et ainsi, être en paix avec ses besoins. Souvent ignoré, l'école, par son rapport affectif au savoir (Englander, 2007 ; Lecomte, 2004) peut devenir un lieu de résilience où l'enfant confié va s'épanouir sous l'effet constant de nouvelles connaissances acquises.

Julie (J5) est un peu dans la même dynamique que Baptiste dans la mesure où elle se qualifie aussi de « solitaire ». Elle exprime des relations « compliquées » avec ses pairs a en revanche toujours eu de très bonnes relations avec ses enseignants et de très bons résultats scolaires qui l'ont propulsé en tête de classe, voire en deuxième place durant toute sa scolarité. L'école a alors représenté pour elle un refuge au sein duquel elle a pu trouver une réponse à ses besoins.

J5 : « Disons que peut-être que ceux qui ont vécu la même chose que moi se sont réfugiés dans la rue ou avoir des amis, moi je me suis réfugiée dans le travail ! Pour moi, c'était ma détente, c'était ça et la danse et c'est vrai que du coup, peut-être que ça a fait que j'ai aimé travaillé et que j'ai continué mes études par rapport à d'autres qui ont peut-être décroché, je sais pas ! [...] Ça me défoulait en fait de, ben ça me permettait de pas penser aux problèmes que j'avais finalement avec la famille, savoir qui j'étais, ce que je faisais et, et donc je me suis rendue compte que je les ai réglés en même temps finalement et j'me suis dit, ben ma famille en fait, c'est vraiment eux et les autres ça compte pas quoi ! (murmures). ». (Julie, vingt-deux ans, confiée de quatre ans et demi à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Pour cette jeune fille, l'école a représenté un lieu de neutralité où elle a pu, tout en préparant son avenir, apprendre à accepter sa situation familiale et ainsi, se sentir en paix avec elle-même. Certains enfants confiés ont donc fait le choix implicite de se saisir du relatif anonymat que permet l'école, notamment à partir du collège, pour ne pas se distinguer des autres enfants et faire oublier leur situation d'enfants placés. L'école, semble alors le lieu le plus efficace pour être un élève parmi tant d'autres, pour se sentir « normal » malgré les difficultés personnelles et familiales.

3.3.2. De l'enfant à l'élève : La recherche de normalité comme leimotiv

Le placement résonne en chaque enfant confié comme une blessure plus ou moins intense que la relation affective tissée avec une figure parentale rencontrée dans le cadre de l'accueil familial peut compenser mais pas effacer. En cela, le jeune confié à une famille d'accueil ressent le poids du stigmate relatif à son placement et recherche constamment la normalité dans une situation familiale anormale. L'école est alors pour ces jeunes, un lieu synonyme de normalité puisque tous les enfants, quel que soit leur condition familiale, ont pour obligation d'aller à l'école (Bouteyre, 2008). Selon Olsson et ses collaborateurs (2003), l'école dans sa globalité est un facteur de protection favorisant la résilience des enfants :

« This makes school an important setting or system to promote resilience in young people, not just at the level of individual resource development, or providing an environment in which to practise these skills, but in terms of a safe environment that can actively buffer against adversity (Glover, Burns, Butler, & Patton, 1998; Patton et al., 2000). »⁴⁸ (Olsson et al., 2003, p.7).

Dans ce lieu, l'enfant confié peut oublier son stigmate d'« enfant placé » pour devenir un simple élève parmi d'autres. C'est ce que nous a exprimé Justine (J20) qui malgré ses multiples placements et difficultés scolaires, s'est toujours accrochée à l'école comme à une bouée de sauvetage.

⁴⁸ Traduction auteur : « Cela fait de l'école un important système de promotion de la résilience chez les jeunes, pas seulement au niveau du développement des ressources individuelles, ou en fournissant un environnement dans lequel ils peuvent mettre en avant leurs compétences, mais en termes de lieu sécurisant qui peut protéger efficacement contre l'adversité ».

J20 : « C'est un peu la forme de normalité dans tout ça en fait ! C'est un peu là où on se dit, qu'on est normal ! Qu'on n'a pas ce souci familial et tout ça ! Donc du coup, on s'accroche et c'est notre seul point de repère au final en fait ! ». (Justine, vingt-deux ans, confiée de huit à dix-huit ans à plusieurs foyers et familles d'accueil).

L'école représente alors pour les jeunes comme Justine (J20), un lieu ordinaire de par l'obligation scolaire pour tous les enfants, mais parfois aussi, un lieu extraordinaire où les jeunes confiés peuvent oublier l'espace de quelques heures leurs problématiques personnelles et familiales et être considérés comme n'importe quel autre élève, à condition toutefois que les camarades et les adultes de l'établissement ne stigmatisent pas l'enfant placé. A travers l'école, l'enfant confié cherche à oublier son stigmate d'enfant placé pour devenir un enfant « normal ». Selon Durkheim (1975), « les sociétés humaines présentent un phénomène nouveau, qui consiste en ce que certaines manières d'agir sont imposées ou du moins proposées du dehors à l'individu et se surajoutent à sa nature propre » (p.71). Par cette affirmation, Durkheim sous-entend que l'être humain est à la fois un être de nature et de culture. Ainsi, selon Durkheim, tous les êtres humains ont des caractéristiques biologiques communes qui relèvent de l'inné, auxquelles s'ajoutent des attributs culturels, propres à chaque société, chaque période historique, chaque pays ou religion et qui relèvent de l'acquis. Être normal signifierait donc correspondre à la norme sociale la plus répandue dans la société dans laquelle le sujet vit. Ainsi, pour un enfant français, la norme sociale consiste à aller à l'école et c'est pour cette première raison que certains jeunes expliquent s'être accrochés à l'école. C'est par exemple le cas de Baptiste (J14) :

J14 : « Au début, je pense que c'était plus la routine de dire, ben les enfants ils vont à l'école, ben du coup, va à l'école quoi ! ». (Baptiste, vingt-et-un ans, confié durant quatorze ans à la même famille d'accueil).

Cependant, si aller à l'école est une norme sociale intégrée dans nos sociétés occidentales modernes, le fait de vivre avec ses deux parents (famille nucléaire) ou, tout du moins, avec l'un de ses parents (familles monoparentales) constitue aussi une norme importante. Dès lors, comment un enfant confié à une famille d'accueil, n'est-il pas alors susceptible de se sentir différent par rapport à ses camarades du même âge ? D'autant que nous avons vu à quel point ces enfants portent sur leurs épaules la douloureuse étiquette d'enfants placés, héritage de nombreux siècles de rejet et de stigmatisation de la part de la société. C'est donc la volonté de combattre ce sentiment d'anormalité qui a semble-t-il animer durant plusieurs années, les personnes rencontrées. Madame H, assistante familiale de Nicolas, qui a été confié à l'âge de

sept jours, nous raconte comment ce sentiment d'anormalité est présent chez l'enfant confié, et ce, dès le plus jeune âge.

Mme H : « Je vais vous dire quelque chose, ça vous allez peut-être jamais l'entendre ! Ils m'ont laissé, même pas le choix, ils m'ont laissé de lui dire, que la maman était décédée ! Je m'en rappellerai toujours ! Il rentre de l'école, il fallait lui dire ça ! Il avait cinq ans ! Alors je le mets à goûter et je me mets à pleurer ! Il me dit :

- « Qu'est-ce que tu as ? »

Je lui dis : « Tu sais, il est arrivé vraiment un accident, Maman Faustine est décédée ! »,

- « Ah bon ? », il me dit, « Mais pourquoi tu pleures ? »,

- « Pourquoi je pleure ? ». Je lui dis : « Mais c'est triste quand même, c'est ta maman ! ».

Alors il me dit :

- « Non, ben maintenant je suis comme tout le monde, j'ai plus qu'une seule maman ! ».

(Famille d'accueil n°8, ont accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Comme nous l'avons souligné dans la partie sur le portrait actuel des enfants confiés à des familles d'accueil⁴⁹, le sentiment de stigmatisation est souvent présent chez ces enfants ; sentiment qui relève à la fois d'une perception personnelle quant à la norme sociale mais aussi de faits avérés, notamment dans le domaine scolaire. Certains enfants peuvent alors se laisser envahir par ce sentiment jusqu'à se persuader qu'ils sont tels que la société le pense alors que d'autres au contraire, choisissent de se considérer, avant tout, comme un enfant normal, qui ne vit certes pas avec ses parents, mais dont la différence s'arrête là. Les personnes que nous avons rencontrées au cours de cette recherche, que ce soit les jeunes ou les familles d'accueil, ont lutté durant de nombreuses années contre l'étiquette négative souvent associée aux « enfants placés ». Les jeunes ont souvent volontairement choisi de ne pas parler de leur histoire personnelle afin de ne pas attirer un regard négatif sur eux.

J2 : « Ben à vrai dire ils [les professeurs] savaient pas trop euh... que j'étais placé ! Donc euh...

Chercheur : Tu penses que ça a aidé ou... ? Le fait qu'ils le sachent pas ou... ça aurait été pareil ?

J2 : Je pense que j'en parlais pas beaucoup !

Chercheur : Oui...

J2 : Euh... j'me dis « tant mieux ! » quelque part, parce que quand on en parle, des fois on se fait une mauvaise opinion de la personne ! Donc euh... quelque part moi je dis, moins je, moins je raconte ma vie, mieux je me porte quoi !

Chercheur : D'accord. C'est quelque chose que t'as ressenti ça, qu'on pouvait se faire une mauvaise opinion... ?

J2 : C'est... Je pense hein, pour plein de choses ! Pour plein de choses, c'est... Je pense que oui ! Je pense que l'on peut se faire une mauvaise opinion d'une personne qui était placée... Donc euh... c'est vrai que... j'en parlais pas ! ». (Fouad, trente ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

⁴⁹ Cf : p.58.

J8 : « On n'a jamais vraiment parlé de ça ! A part, en première, ma prof principale qui s'intéressait à la famille et tout. J'ai eu un rendez-vous avec elle, et voilà ! Mais sinon, non ! Au collège non. Certains profs aussi, ne savaient pas que j'étais en famille d'accueil... à ma nounou, ça l'a choquée une fois... elle avait fait une rencontre familiale, enfin parents-profs,

Chercheur : Parents-profs,

J8 : Et, c'est ma nounou qui venait comme mon papa il pouvait pas se déplacer, il habitait à Tarbes, et euh... elle me disait, oui, c'était ma prof de français, et elle me disait : « Ça se voit pas qu'elle en famille d'accueil et tout, patati, patata... », ma nounou elle se pensait dans sa tête : « Ben c'est pas écrit sur son front ! ». (Adeline, dix-huit ans, confiée de huit jours à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Mme G : « Ils sont vachement marginalisés ! [...] Mais Alex, pour rien au monde, il n'aurait dit qu'il était placé ! Tout le monde le savait mais voilà, ils faisaient pas toujours attention ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Conscientes de la stigmatisation dont souffrent ces enfants, y compris en milieu scolaire, les familles d'accueil, quant à elles, se sont souvent engagées à les défendre face aux préjugés.

Mme H : « Pour Nicolas, dès le... (rires), dès la maternelle, je me suis bagarrée ! ». (Famille d'accueil n°8, a accueilli Nicolas durant vingt-et-un ans).

Mme D : « Et moi, j'avais été voir la CPE et je lui avais dit : « Faut le traiter comme un enfant normal quoi ! » parce que c'est pas lui faire de..., c'est pas bon pour lui de le protéger comme ça ! ». (Famille d'accueil n°4, a accueilli Mélissa durant dix-sept ans).

Les familles d'accueil ont par ailleurs essayé de gommer le plus possible les manifestations des stigmates comme nous l'explique Madame G, assistante familiale d'Alexandre (J13).

Mme G : « On doit attendre la fin du mois pour acheter les fringues donc voilà, moi je jouais le jeu de pas le faire, mais logiquement j'aurais dû !

Chercheur : C'est-à-dire « ne pas le faire » ?

Mme G : Ben j'attendais pas la fin du mois pour lui acheter un pantalon quoi !

Chercheur : Donc vous avanciez l'argent ?

Mme G : Ben oui ! Oui ! Il avait 40 et quelques euros, je pense qu'on m'a jamais remboursé ! Mais après je le voyais pas dans ce sens-là ! C'est parce que voilà, je voulais qu'il soit comme mes enfants ! C'est pareil, à Noël, je crois qu'on vous donne 35 euros ? Qu'est-ce que vous faites avec 35 euros pour Noël ? Voilà donc on met toujours plus ! ». (Famille d'accueil n°7, a accueilli Alexandre durant onze ans).

Certains enfants ont transformé ce sentiment de stigmatisation en force de caractère en ayant pour objectif de prouver que le fait d'être confié n'est pas une fatalité et que « placement » n'est pas obligatoirement synonyme d'« échec ». En cela, nous pensons qu'ils sont dans une stratégie de gestion du stigmate (Anderson & David, 2001 ; Goffman, 1968) c'est-à-dire qu'ils cherchent à détourner la représentation négative infligée par la société pour construire une image positive d'eux-mêmes dans un contexte d'interactions constantes avec des personnes ne partageant pas les mêmes caractéristiques. Cela est d'autant plus possible que le stigmate est « discréditable » c'est-à-dire qu'il peut être caché.

Les enfants s'investissent donc à l'école car c'est non seulement la façon pour eux de prouver leur normalité mais aussi, la chance à saisir pour s'en sortir dans la vie.

3.4. L'école : Un lieu qui permet le rêve d'un avenir meilleur

Les familles d'accueil et certaines familles d'origine des jeunes confiés, croient que l'école est le vecteur qui permet aux enfants, issus du milieu populaire ou ayant vécu des difficultés durant leur jeunesse, d'accéder à une réussite sociale et professionnelle. Les jeunes ayant développé une relation affective avec au moins un membre de leurs familles d'origine et/ou d'accueil, ont intériorisé les normes et valeurs véhiculées ce qui les conduit à s'investir dans leur scolarité avec la conviction que l'école sera leur meilleure chance d'accéder à un avenir porteur d'espoir.

3.4.1. Une chance à saisir pour s'en sortir dans la vie

Les épreuves endurées par les jeunes confiés à une famille d'accueil leur ont permis de mûrir plus vite que les autres adolescents du même âge. La séparation avec leurs parents et le(s) placements en foyer(s) et/ou en famille(s) d'accueil les ont plongés, parfois très jeunes, dans un sentiment de solitude et une introspection nécessaire de leurs besoins personnels pour s'adapter aux épreuves vécues. Ils ont été contraints à faire confiance à des étrangers pour dépasser la peur de ne devoir compter que sur eux-mêmes. L'insouciance a laissé place au réalisme et très tôt, les enfants ont intégré qu'ils auraient peu de soutien dans leur vie. En effet, leurs parents ne sont pour la plupart pas en mesure de les accompagner dans leur vie de jeune adulte et la prise en charge par l'ASE s'arrête au maximum le jour du vingt-et-unième anniversaire. Malgré la relation affective tissée avec leur tuteur de résilience rencontré dans le cadre de l'accueil familial, les jeunes confiés souhaitent rapidement accéder à une autonomie financière et sociale afin de subvenir à leurs besoins le cas échéant. L'école représente alors leur meilleure chance de liberté et d'indépendance et c'est pourquoi, ils s'en saisissent pleinement.

J10 : « A partir du moment où ma mère est morte, j'ai compris qu'il n'y aurait plus personne en fait, donc qu'il fallait vraiment que.... Je sais pas comment j'en ai pris conscience mais... à force de devoir toujours demander des autorisations, de se sentir un peu liée en fait, par le Conseil Général, et ben, ça a mis cette ambition de..., de s'en sortir en fait, de liberté ! Cette envie de liberté ! ». (Agnès, vingt-deux, confiée de deux à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Malgré l'affection qui lie Agnès (J10) à sa famille d'accueil, la jeune fille ressent le besoin de s'amender en premier lieu, du service d'accueil familial puis de gagner en autonomie afin de pouvoir assumer sa vie. A l'inverse des jeunes de leur âge qui peuvent se permettre d'être insouciants, les jeunes confiés à une famille d'accueil prennent très tôt conscience de leur situation atypique qui les incite à se prendre en charge dès leur majorité ou peu de temps après. Madame E, assistante familiale de Maxime (J21) pense que c'est cette prise de conscience qui a incité le jeune homme à persévérer dans sa scolarité malgré des difficultés au cours des premières années de collège.

Mme E parlant de Maxime (J21) : « Je pense que ce gamin a vite, vite, vite compris que l'école serait sa seule bouée ! Ça je pense qu'il l'a compris ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

D'après nos résultats, il semble que pour les enfants qui se sont accrochés à l'école, cette dernière ait représenté un moyen de « s'en sortir » dans la vie (Beaud & Beaud-Deschamps, 2003, p.128), un moyen de connaître un destin autre que celui de leurs parents qu'ils craignent tant de reproduire.

J28 : « Ouais c'est ça mon petit rêve ! De pas finir SDF ! Parce que du coup, j'ai un peu peur de ça ! Mais c'est con hein parce que je sais que je finirai pas SDF mais j'ai peur de ça ! Parce que je me dis, ça arrive tellement facilement ! Et puis la vie autour de moi fait que je le vois aussi ! J'ai ma maman qui est SDF du coup, je me dis oulala, et puis c'est pas cool ! C'est pas facile ! Du coup, moi j'ai du mal à me positionner dans ma vie hein ! Mais après voilà, j'essaie de m'efforcer de ! Et je pense que c'est ça aussi ma force ! De voir les autres autour de moi et surtout qui me sont proches ! Mettons, ma mère qui galère, je me dis, peut-être qu'un jour, elle galèrera plus quoi ! Et peut-être que je ferai en sorte de la sortir de là ! Mon père qui a son cancer, qui est malade, je me dis, peut-être qu'un jour il habitera dans une maison ou quoi, que j'aurais, ou peut-être pas du tout quoi ! Mais je sais pas ! C'est des petits trucs qui font que ça donne envie ! ». ((Clara, vingt ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

A l'image de Clara (J28), cette envie de « s'en sortir », cache pour beaucoup la peur d'une reproduction du schéma familial que les jeunes s'exhortent à casser afin de ne pas être confrontés aux mêmes difficultés que leurs parents. A partir d'un rapport sur le bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir d'enfants placés, Frechon et Dumaret (2008) estiment le risque de reproduction d'une situation de placement entre les générations entre 0% et 20%. Même s'il est probable que les jeunes confiés n'aient pas connaissance des statistiques concernant le risque de reproduction, certains vivent dans la crainte de voir l'histoire de leurs parents se répéter à travers eux ce qui les motive d'autant plus à persévérer dans leurs efforts pour essayer de s'en sortir. L'éducation reçue et l'estime de soi qu'ils se sont forgés au fur et

à mesure des années, les ont convaincus de ne pas être des victimes et que leur chance de réussite passe avant tout par leur propre volonté de réussir.

J1 : « On a eu envie de réussir et de pas se satisfaire d'une situation ou de pouvoir, se remettre en cause quoi ! Enfin, pour réussir dans la vie entre guillemets quoi ! ». (Michel, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Chercheur : Pourquoi toi, tu t'es accroché et qui plus est, jusqu'à ce niveau-là ?

J16 : « Ben je pense que c'est une force de caractère. Et puis, t'as pas envie d'être toujours le dernier donc moi voilà, je me considérais pas comme un faible, comme quelqu'un qui devait toujours dire amen devant les autres, toujours être le dernier ou le deuxième. Voilà, j'ai toujours voulu être dans le trio de tête, voire le premier et me dire que quand j'ai décidé quelque chose, j'y arrive ! Mais fallait-il encore que je décide d'y arriver ! [...] Le diplôme, le titre IV, même s'il va pas me servir au quotidien ou que dans la reconnaissance d'un employeur, ça vaut peut-être plus rien, euh, c'est au moins un minimum de culture générale, de..., enfin, une ligne sur le CV supplémentaire qui me permet d'ouvrir peut-être des portes pour une deuxième carrière donc voilà, je pense que c'est une continuité de ta manière de concevoir ta vie et puis te dire que t'as envie de t'en sortir tout simplement donc voilà ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

Conscients des difficultés vécues par leurs parents, ces jeunes veulent une vie différente, parsemée de réussites personnelles et professionnelles. L'école, par ses promesses d'égalité des chances de réussite pour tous les élèves malgré les différences sociales et culturelles, apparaît alors pour ces jeunes comme le moyen d'accéder à une vie autonome et épanouie, synonyme de liberté et de normalité. L'accès à cette future vie passe avant tout par une réussite professionnelle que les jeunes imaginent d'autant mieux aboutie qu'ils obtiendront les diplômes nécessaires pour exercer le métier qu'ils auront choisi ce qui leur a été enseigné, parfois dès leur plus jeune âge par leur famille d'accueil. Au contact de cette famille, et notamment des enfants plus âgés qui poursuivent leurs études à qui ils s'identifient, ils découvrent que la réussite scolaire est envisageable à condition de s'en donner les moyens ce qui renvoie à l'importance de l'« hétérogénéité sociale et culturelle » définie par Bergier et Francequin (2005).

« Les collégiens et lycéens qui, issus de classes populaires, sont placés, au cours de leur histoire, dans des conditions d'existence favorisant l'hétérogénéité sociale ou culturelle [...] accrochent les probabilités objectives attachées à tel ou tel groupe de référence et des possibilités d'identification : « Pourquoi pas moi ? ». Ils fréquentent des individus appartenant à un milieu dont l'avenir collectif est précisément de « faire des études », « d'aller le plus loin possible » (Bergier & Francequin, 2005, p.95).

Même si les chercheurs n'abordent pas directement la question de l'enfant confié à une autre famille que la sienne, il nous paraît juste de dire que les jeunes rencontrés ont été confrontés à une situation d'« hétérogénéité sociale et culturelle », que ce soit à l'intérieur même des familles d'accueil, comme certains l'ont témoigné, ou par le biais d'activités extrascolaires pratiquées. En effet, comme nous l'avons vu, si les familles d'accueil n'appartiennent certes pas à un milieu social supérieur, leurs conditions de vie diffèrent, la plupart du temps, de celles des familles d'origine des jeunes et représentent en cela un milieu de vie différent de celui auquel le jeune confié était habitué dans sa famille (ou aurait été habitué dans le cas des enfants confiés dès les premières semaines de leur vie). Par ailleurs, nous avons également vu combien les familles d'accueil poussent tous les enfants vivant au sein de leur foyer, à faire des études d'une part, mais aussi, à s'ouvrir sur le monde via des activités périscolaires, ce qui là encore, peut offrir aux jeunes confiés un terrain favorable à l'hétérogénéité sociale et culturelle. Ainsi, le groupe familial et social fréquenté par les jeunes durant leur prise en charge, leur offre d'autres perspectives de carrière scolaire, d'autres modèles identificatoires que ceux qu'ils auraient vraisemblablement eu, pour la plupart, dans leur milieu social d'origine.

La persévérance et les efforts scolaires pour obtenir des notes satisfaisantes, s'orienter vers des filières intéressantes et au final obtenir les diplômes visés sont nécessaires et intégrés par les jeunes qui ont pris conscience que tout retard scolaire les éloignera davantage de la norme qu'ils souhaitent atteindre. Nous pensons alors que c'est de cette prise de conscience que tout s'enclenche, au moment où, comme le dit Lahire (1995), « l'enfant parvient, au point de croisement de la configuration familiale et de la configuration scolaire, à faire du travail scolaire le lieu de construction de sa valeur ou de sa légitimité propre [...] » (p.220). Dans ce cas, et c'est ce que nous observons « [...], les « handicaps » d'origine peuvent même devenir une source de défi supplémentaire pour l'enfant » (Lahire, 1995, p.220) qui trouve dans son passé, une motivation supplémentaire de persévérer. C'est précisément ce défi de prendre leur revanche sur une enfance difficile, qui amène les jeunes à formuler le souhait de réussir leur scolarité et de s'y accrocher autant que possible., comme nous l'a précisé Romain (J15).

Chercheur : « Tu as envie de prouver quelque chose ?

J15 : Ben... qu'on peut y arriver si on s'en donne les moyens ! Que peu importe, voilà peu importe ce qui s'est passé avant, si vraiment..., si vraiment, on veut faire quelque chose, on peut y arriver ! Voilà. C'est ça que je veux montrer ! ». (Romain, vingt ans, confié de quatre à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Dès lors, soutenus par leur tuteur de résilience et confiants dans leurs capacités scolaires, les jeunes qui ont intégré l'importance de l'investissement scolaire pour aspirer à une vie meilleure, se mettent à rêver et à espérer que toutes les portes leur sont ouvertes ce qui les incite encore davantage à travailler.

3.4.2. Des rêves plein la tête

Comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes que nous avons rencontrés ont acquis une estime de soi positive au contact de leur tuteur de résilience. Ils ont de fait, développé une confiance en leurs capacités de réussite scolaire et se sont projetés, au moins dans un premier temps, sur des études universitaires ambitieuses menant pour certains à des métiers prestigieux. Le choix de ces métiers est pour la plupart inspiré par un de leurs proches qu'il soit membre de la famille d'accueil, de la famille d'origine ou professionnel en lien avec la protection de l'enfance (travailleur social, avocat, juge des enfants). Cela fait écho aux travaux de Boudesseul et Grelet selon qui « les projets professionnels des jeunes sont liés étroitement à la connaissance personnelle d'un représentant de la profession envisagée dans leur entourage » (2010, p.97). Ainsi, Abdel (J3) est aujourd'hui ingénieur quand Baptiste (J14) commence sa première année dans ce cursus après avoir envisagé de devenir chercheur. Le métier d'ingénieur fait également rêver Thomas (J23) et Maxime (J21), qui, malgré un premier échec en seconde et une orientation vers un baccalauréat professionnel, ne perdent pas de vue leur projet professionnel. Il en est de même pour Romain (J15) qui rêvait de devenir pilote de ligne et qui s'oriente désormais aussi vers le métier d'ingénieur. Camille (J24) s'accroche à son rêve de devenir avocate (après avoir voulu être juge pour enfants) quand Adeline (J8) se lance dans des études de médecine. Enfin, Lucie (J30) se projetait en tant que violoniste et, malgré l'arrêt de ses études au moment de notre rencontre, souhaite toujours intégrer une école pour se former au métier d'éducatrice spécialisée.

J15 : « Au départ, quand je suis rentré en prépa, je voulais faire pilote de ligne ». (Romain, vingt ans, confié de quatre à dix-sept ans à la même famille d'accueil).

Mme E parlant de Maxime (J21) : « Il était sûr d'arriver jusqu'à politicien ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

J29 : « Je veux devenir avocate pénaliste ! Euh, à six ans, c'était juge d'instruction ! Et à un moment donné, faut revoir un peu ses exigences à la baisse quand on devient un peu plus grand ! Et voilà ! Je suis faite pour ça ! C'est carrément net et précis ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

J30 : « A cette époque-là, je voulais pas faire éducatrice, je voulais être violoniste ! ». (Lucie, vingt-deux ans, confiée de six mois à treize ans à la même famille d'accueil).

Certaines personnes plus âgées, ayant un emploi, envisagent également de reprendre leurs études à l'image de Fouad (J2) âgé de trente ans qui souhaite évoluer dans sa carrière ou de Stéphane (J16), quarante-deux ans qui, après une première carrière dans l'armée, envisage peut-être un jour de devenir éducateur, ou encore Laetitia (J24), vingt-neuf ans, qui se projette en directrice d'établissement social d'ici quelques années.

J16 : « Un métier qui m'aurait tenu à cœur de faire, c'est éducateur spécialisé ! Donc j'ai commencé à étudier dans ce domaine avec des amis qui sont dans ce domaine et des cousins de [prénom de son épouse] donc de mon épouse hein, qui sont éducateurs spécialisés tous les deux et avec qui j'ai des grandes discussions dans le domaine et sur, ben sur la vie tout simplement, et qui me verraient bien devenir un jour éducateur spécialisé. Et je me voile pas la face effectivement, c'est un domaine qui m'attire plus qu'il ne me rebute même si il m'a fait peur à un moment donné de ma vie mais pourquoi pas, un jour je finirai peut-être éducateur, on sait pas ! Bon, on verra ». (Stéphane, quarante-deux ans, confié de dix-huit mois à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J24 : « Je pense que je reprendrai ! Ça peut être bien ! J'aimerais bien peut-être faire un Master en Psycho ou quelque chose comme ça parce que je pense que c'est complémentaire. Euh... après..., j'aimerais bien... un jour je serai directrice d'une structure ! Je sais pas laquelle encore mais un jour je serai directrice ! ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

L'optimisme dont les jeunes font preuve les amène à croire en leurs compétences scolaires et ce, malgré les difficultés rencontrées au cours de leur scolarité. Or, selon Weiner (1985), « ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne, mais bien celles qu'il pense avoir » (cité par Viau, 1994, p.41). Convaincus de leurs capacités scolaires, les jeunes ont tendance à attribuer leurs difficultés et/ou leurs échecs scolaires (redoublements, orientation vers une classe spécialisée, non obtention d'un diplôme) à un manque de travail ou à des circonstances indépendantes de leur volonté (accident, changement d'établissement scolaire) mais non à un manque de compétences. L'estime de soi positive maintenue face aux difficultés scolaires a alors une influence importante sur leurs résultats.

J23 : « J'ai jamais été mauvais à l'école ou quoi. C'est pas forcément que je travaillais beaucoup mais enfin, plutôt des facilités que j'avais. Mais bon ça va ! Franchement la scolarité, je trouve que depuis le début ça s'est bien passé ! Là je suis en Terminale. J'ai le Bac à la fin de l'année. Je m'en sors mais voilà, je m'en sors bien sans forcément beaucoup travailler donc...

Chercheur : Quel bac tu passes là ?

J23 : un Bac pro mécanique auto.

Chercheur : D'accord.

J23 : Oui parce qu'au début, quand je suis sorti de 3^{ème}, je suis parti en 2^{nde} générale, et puis en fait, j'ai rien fait pendant l'année où j'étais là-bas donc du coup je me suis réorienté et je suis parti en Bac pro mécanique auto et du coup voilà ! Comme ça me plaisait, enfin c'est quelque chose, ça m'a toujours plu, je me suis dit, autant y aller ! Parce qu'au début, je voulais pas trop ! Un bac Pro, je trouvais que ça faisait, je trouvais

que c'était un petit peu déshonorant par rapport à ce qu'on pouvait faire, enfin à ce que je pouvais faire et bon après finalement, ça va !

Chercheur : Qu'est-ce que t'aurais visé à la base ?

J23 : Euh, seconde générale et après continuer, sûrement un Bac S et je voulais faire ingénieur à la base ! Sauf que je me suis pas du tout donné les moyens en seconde générale donc... Du coup, mon projet c'est de rattraper ce cursus par le Bac pro en fait ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Ainsi, en expliquant leurs difficultés scolaires par des causes extérieures à leur manque de compétences, les jeunes protègent non seulement leur estime de soi, mais peuvent par ailleurs continuer à s'investir dans les efforts scolaires puisque ce n'est pas leur manque de compétences vis-à-vis de la scolarité qui les met en difficulté. En cela, ils sauvent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes puisque leur réussite scolaire n'est pas selon eux, une question de capacité mais bien de volonté. Nos conclusions rejoignent celles de Martin-Krumm (2012), qui, s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs (Harter, 1990 ; Seligman, 1991, 1994, cités par Martin-Krumm, 2012), en déduit que « la spécificité des causes évoquées par les individus optimistes pour expliquer un échec n'affecte pas leur estime de soi ». Or, selon Martin-Krumm (2012), la compétence perçue prédit d'autant plus fortement les attentes de réussite que le style explicatif de l'élève est optimiste. Autrement dit, plus l'élève est optimiste, plus sa conception d'une compétence perçue comme élevée l'incite à avoir des attentes en termes de réussite scolaire importantes. Les jeunes rencontrés se perçoivent comme des individus ayant un fort potentiel, au-dessus de la moyenne de leurs pairs, ce qui les incite à formuler des projets scolaires et professionnels ambitieux.

J1 : « On a peut-être déjà un potentiel. ». (Michel, cinquante-trois ans, confié de sept à vingt-et-un ans à la même famille d'accueil).

J28 : « Ben déjà moi perso, je me vois pas comme... C'est débile ce que je vais dire mais j'ai pas les mots appropriés ! Je me vois pas comme le reste des gens de la société ! Moi je vois avec, tout le monde a du vécu, mais je me vois avec un potentiel que les gens n'ont pas et c'est moqueur ! ». (Clara, vingt-et-un ans, confiée à quatre familles d'accueil et deux foyers en cinq ans).

J29 : « J'ai appris y a pas longtemps en fait... Ben, d'où mes échecs scolaires successifs ! Après j'ai pas fait les tests parce que ça coûte cher mais j'ai appris que j'étais surdouée en fait ! Donc quand on apprend ça à 23 ans, c'est compliqué !

C : En fait, tu avais été diagnostiquée petite ?

J29 : Non ! Non, non mais après quand on apprend ça on fait... Parce que du coup, j'ai une mémoire qui commence vers mes 1 ou 2 ans donc...

C : Et comment tu l'as appris ça que tu étais surdouée ?

J29 : Ma mère ! Ma mère, ça en est une qui elle, a fait les tests etc et qui du coup, m'a envoyé des liens sur Internet, donc j'étais là : « mais qu'est-ce qu'elle me raconte ? Qu'est-ce qu'elle me fait celle-ci ? ». Et puis, au final, à la lecture des articles, je comprenais pas mais je me disais : « putain, mais c'est moi quoi ! ». (Camille, 24 ans, confiée à une famille d'accueil durant deux ans).

Convaincus de leurs compétences, les jeunes se sont accrochés à l'école malgré leurs difficultés et ont même parfois décidé d'y revenir après avoir arrêté leur scolarité durant quelques années. Laetitia (J24) fait partie de ces jeunes qui après avoir obtenu deux BEP, a quitté l'école pour se mettre à travailler dès l'âge de dix-huit ans. Certaines de ces compétences et du fait qu'elle méritait une vie meilleure, elle a repris des études quelques mois après.

J24 : « Ben j'ai continué parce que ben à faire du ménage et à faire des choses comme ça, ben on se rend compte que c'est pas..., enfin, moi j'ai de l'ambition et j'ai toujours dit qu'il était hors de question que je fasse..., enfin j'ai toujours dit, j'ai pas toujours dit hein mais quand on arrive dans la vie et qu'on voit qu'on est en train de se taper des métiers ingrats et qu'il faut se lever à pas d'heures et que c'est sous payé et que financièrement on est en train de calculer chaque fin de mois comment on va faire. Est-ce qu'un jour je pourrais m'acheter une baraque, j'en suis même pas persuadé ! Ça pour moi c'était pas possible ! (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Aujourd'hui Laetitia est éducatrice spécialisée et dit vouloir continuer à gravir les échelons.

J24 : « Je pense que je reprendrai ! Ça peut être bien ! J'aimerais bien peut-être faire un Master en Psycho ou quelque chose comme ça parce que je pense que c'est complémentaire ». (Laetitia, vingt-neuf ans, confiée de douze à dix-huit ans à la même famille d'accueil).

Son optimisme et sa confiance en ses capacités ont permis à cette jeune femme de persévérer dans sa scolarité malgré « des lacunes énormes et aucune base » selon elle et « un niveau très, très bas » selon Madame E, son assistante familiale.

L'optimisme dont ces jeunes ont fait part les a poussés à avoir un regard positif sur leurs compétences et leurs attentes ce qui a eu une influence considérable sur leurs résultats scolaires. Or, des chercheurs (Robbins, Spence et Clark, 1991) ont montré qu'un optimisme élevé est positivement corrélé à un haut niveau de réussite académique chez les élèves. Par conséquent, convaincus de leurs chances de réussite, les jeunes ont pu s'accrocher à l'école malgré toutes les difficultés rencontrées sur leur chemin.

En adoptant un comportement optimiste et en évitant de se considérer comme une victime, les jeunes trouvent la force de s'accrocher à l'école qu'ils considèrent comme la meilleure chance de réussir leur vie. Cette non-victimisation a été soulignée par Tomkiewicz (2001) comme un facteur important pouvant entraîner un comportement résilient : « Ceux qui se prennent constamment pour des victimes mènent une vie de victimes. Celui qui pense au contraire qu'il y a toujours plus malheureux que lui aura des chances de « s'en sortir » et de devenir

résilient » (p.56). Le sentiment de ne pas être une victime a permis aux jeunes de notre échantillon d'envisager leur vie en se situant comme un acteur à part entière qui peut changer le cours de son histoire, faisant le pari que le destin n'est jamais écrit d'avance. En cela, nous estimons qu'ils ont fait preuve d'optimisme face à leur vie future en s'imaginant dans une réussite personnelle, professionnelle et sociale à l'opposé de la vie menée par leurs parents. Selon Carver et Scheier (2001, cités par Martin-Krumm, 2012), « les optimistes sont les personnes qui s'attendent à vivre des expériences positives dans le futur » (p. 31). Cette prédisposition mentale les incite à franchir les obstacles les uns après les autres, à ne pas se résigner face aux accidents de la vie et à persévérer en toutes circonstances.

Mme E : « Après Laetitia, elle a eu le bon réflexe au bon moment ! Elle a mis plus de temps mais elle a quand même... Elle a un parcours tellement atypique, que à chaque fois, chaque étape, je pense qu'elle a du avoir une réflexion qui a du faire tilt ! [...] Je sais pas ce que vous avez pu voir comme autre situation mais c'est vrai que la situation de Laetitia, elle est très particulière ! C'est-à-dire que cette gamine, elle a eu des cours par ma belle-mère mais elle était d'un niveau... C'était vraiment très... très, très bas hein ! Elle est vraiment partie d'un niveau, mais elle a fait des efforts, mais des efforts... ! [...] Elle vouait être éducatrice aussi comme, comme beaucoup je pense ! Et à un moment, bon elle s'est rendue compte que son niveau scolaire pour arriver là était un peu juste et euh, donc elle s'est tournée vers l'accompagnement des gens ! Ça rejoignait quelque part ! C'est pas incohérent ! Dans tout son parcours, y a pas d'incohérence au final ! Elle a juste cherché le moment pour dévier, pour y arriver en fait ! Et elle l'a trouvé à chaque fois ! ». (Famille d'accueil n°5, a accueilli Laetitia durant six ans et Maxime durant deux ans).

Selon Martin-Krumm (2012), les personnes ayant un caractère optimiste acceptent la réalité et se centrent sur la résolution des problèmes afin de trouver des solutions. Ils développent ainsi « des stratégies de coping » (p.109) qui se définissent comme : « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu » (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Bruchon-Schweitzer, 2001). Le coping est un concept issu de l'approche cognitive et comportementale qui vise à faire face au problème, à le maîtriser de façon consciente et volontaire. Il est alors possible de croire, à l'instar de Scheier et Carver (1985, cités par Martin-Krumm, 2012), qu'un comportement optimiste constitue un facteur de protection face aux aléas de la vie, facteur qui a été présent chez certains sujets de notre enquête et qui les a, de fait, aidé à surmonter les difficultés liées au placement. Malgré les épreuves qu'ils ont eu à surmonter, les jeunes rencontrés se sont considérés comme chanceux par rapport à d'autres enfants qu'ils qualifient de plus malheureux qu'eux.

J9 : « J'ai de la chance par rapport à d'autres personnes, à d'autres enfants qui auraient pas la possibilité d'avoir ce..., cette éducation quoi ! ». (Guillaume, dix-neuf ans, confié depuis l'âge de dix ans à la même famille).

J23 : « C'est pas parce qu'on a été en famille d'accueil ou quoi, que voilà, le monde s'arrête ! Y a des gens ils ont des vies bien plus malheureuses que nous je pense donc il faut pas non plus se dire qu'on est les plus malheureux et enfin voilà ! ». (Thomas, dix-neuf ans, confié de seize à dix-neuf ans à la même famille d'accueil).

Ce regard positif et optimiste que les jeunes confiés à une famille d'accueil ont sur leur propre vie, a été un véritable facteur de protection les incitant à l'accrochage scolaire. Convaincus de leurs capacités à réussir, les jeunes se sont accrochés à l'école et ont fourni les efforts nécessaires pour répondre aux attentes scolaires de leur tuteur de résilience.

Conclusion :

D'après ces résultats et comme le souligne Cyrulnik (2004, p.216), « le nœud de la résilience peut se tisser à l'école de manière relationnelle pour déclencher le plaisir des nouveautés à explorer ». En effet, il semble que l'enfant confié à une famille d'accueil, qui a été sensibilisé à l'importance de la scolarité s'adapte plus facilement que ses pairs au contexte scolaire. En harmonie avec le cadre posé par l'école, les enfants peuvent développer de nouvelles relations sociales avec leurs pairs et avec leurs enseignants ce qui leur renvoie un sentiment de normalité qui leur fait souvent défaut de par la stigmatisation dont ils sont victimes. L'école devient pour eux, synonyme de refuge où ils peuvent être considérés comme un élève comme les autres. Confiant dans le système scolaire et dans leurs compétences personnelles, ils considèrent l'école comme leur chance de réussite scolaire, professionnelle mais aussi, sociale et envisagent des projets scolaires ambitieux qu'ils essaient d'atteindre. Ainsi, pour peu que l'école constitue un lieu bienveillant et non stigmatisant, elle participe à sa manière au développement du processus de résilience et à l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil.

Conclusion du Chapitre 4 :

De nombreux chercheurs ont montré que la famille est un outil de reproduction sociale notamment par la transmission des habitus. Les habitus étant, au sens de Bourdieu (1980) des « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (p.88). Pourtant, si l'habitus semble exclure toute possibilité de changement social, il n'en est rien et Bourdieu le premier a de nombreuses fois expliqué (1974, 1980) que l'habitus est le produit d'une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations. Par conséquent, pour connaître l'habitus d'un individu, il faut connaître celui de ses parents et de ses proches et particulièrement leur rapport à l'avenir car l'habitus va non seulement dépendre du contexte social dans lequel l'enfant a été élevé mais aussi et surtout, des perceptions qu'ont ses parents de ce contexte social, c'est-à-dire s'ils souhaitent maintenir l'enfant dans leur groupe d'origine ou au contraire, le pousser à s'élever dans la strate sociale.

Le processus de reproduction sociale chez les personnes que nous avons rencontrées, qui ont été éloignées, pour diverses raisons, de leur milieu familial d'origine pour être confié à un autre milieu familial, a été, *a minima*, freiné, voire, interrompu par le placement. En effet, le processus de reproduction sociale qui trouve son origine dans l'intégration des normes et valeurs véhiculées par le groupe d'appartenance primaire de l'enfant, à savoir en général, sa famille proche, s'est vu bouleversé du fait du placement de l'enfant dans une autre famille. La socialisation qui se caractérise par « une incorporation durable des manières de sentir, de penser et d'agir du groupe d'origine » (Dubar, 2000, p.71), a été assurée par la famille d'accueil pour les deux tiers de notre échantillon soit, les vingt-et-un jeunes ayant été confiés avant l'âge de dix ans. Pour ces enfants, la famille d'accueil est devenue le principal agent de socialisation auprès de laquelle ils ont développé des normes et valeurs conformes à celles véhiculées par cette famille. Ainsi, à l'instar des enfants adoptés qui assimilent la culture familiale et environnementale au sein de laquelle ils évoluent, nous émettons l'hypothèse que les vingt et une personnes confiées avant l'âge de dix ans à leur famille d'accueil, ont adopté les normes et valeurs véhiculées par la famille d'accueil et par son environnement social et culturel. Pour les autres jeunes confiés après l'âge de dix ans, la famille d'accueil, voire l'éducateur ont joué le rôle d'agent de socialisation secondaire venant compléter les normes et valeurs véhiculées par la famille d'origine.

Parmi les normes et valeurs importantes transmises aux jeunes confiés, la scolarité est une préoccupation centrale des familles convaincues que l'école est l'ascenseur social qui permettra aux enfants d'accéder à de meilleures chances de réussites scolaires et par conséquent, qui les aidera à s'épanouir dans leur vie professionnelle et sociale. Or, les différentes recherches, depuis la fin des années 1990, montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (Davis-Kean, 2005), mais aussi à certaines pratiques parentales qui privilégient l'encouragement, l'encadrement, le soutien et l'intérêt porté à la scolarité (Deslandes et Cloutier, 2005). Nos conclusions ont mis en avant que les jeunes de notre échantillon ont bénéficié d'un style éducatif global alliant affection et limites, mais aussi, d'un style éducatif propre à la scolarité mêlant encouragement et intérêt quant au suivi scolaire des jeunes confiés se caractérisant par un investissement et différentes formes de soutien apportées par les familles d'accueil.

La trajectoire scolaire de l'enfant confié a donc été modifiée par son accueil dans une famille différente de la sienne, avec ses propres normes et valeurs, aux premiers rangs desquels figure la scolarité des enfants et a de fait, déjoué le déterminisme social auquel ces jeunes semblaient destinés.

Le processus de résilience qui sommeille en chaque individu a pu être révélé grâce aux liens affectifs forts et sécurisants que les enfants confiés ont tissé avec au moins un adulte rencontré dans le cadre de l'accueil familial. Au contact de cette personne, devenue tuteur de résilience, les enfants ont construits une estime de soi positive nécessaire à l'avènement d'une résilience scolaire. Ainsi, apaisés dans leur vie, les enfants confiés ont pu découvrir toutes les richesses que l'école avait à leur proposer. Ils ont alors trouvé une écoute et un soutien auprès de leurs pairs mais aussi auprès de certains enseignants qui ont fait preuve d'empathie et de bienveillance à l'égard de ces jeunes enfants blessés par la vie. L'école est alors devenue pour eux un lieu synonyme de refuge, de normalité mais aussi et surtout, un lieu grâce auquel tous les espoirs à venir peuvent se concrétiser. Dans un aller-retour permanent entre une éducation familiale qui prône l'importance de l'école et les valeurs qui y sont associées et l'envie de découvrir de nouvelles connaissances, sources d'estime de soi positive, les enfants confiés se sont accrochés à l'école et ont peu à peu démaçouté leurs ailes pour s'envoler vers la réussite scolaire.

Conclusion de la Partie 2 :

La relation affective bienveillante et sécurisante tissée entre l'enfant confié et une figure parentale rencontrée dans le cadre de l'accueil familial a permis aux jeunes de (re)trouver un cadre de vie stable et serein au sein duquel ils ont pu poursuivre leur développement. Parfois confiés très jeunes, la plupart des enfants ont tissé un lien affectif unique avec au moins un adulte rencontré dans le cadre de l'accueil familial, adulte qui est devenu tuteur de résilience de l'enfant. Le plus souvent, cette personne est l'assistante familiale, véritable colonne vertébrale de la famille mais nous avons vu que dans certains cas, l'éducateur référent du jeune peut aussi devenir un tuteur de résilience. Des normes et valeurs fortes communes aux familles d'accueil rencontrées (et parfois aussi aux familles d'origine des jeunes), ont été véhiculées aux enfants confiés, parmi lesquelles la scolarité figure au premier plan des priorités éducatives. Forts de la relation qui s'est tissée, les enfants confiés se sont identifiés aux membres de la famille d'accueil, notamment aux enfants accueillants, et ont intégré les attentes scolaires véhiculées parmi lesquelles le baccalauréat comme diplôme minimum à obtenir. Ils ont donc intériorisé l'idée que l'école est le meilleur moyen de s'en sortir dans la vie et que cela nécessite persévérance et efforts quotidiens. Loin de se contenter des grands discours, les familles d'accueil se sont aussi investies dans l'accompagnement des jeunes confiés par des encouragements et un soutien moral, matériel, voire même financier.

Bien que moins investis dans l'accompagnement scolaire que les familles d'accueil, nous avons constaté que quelques éducateurs ont tissé des liens affectifs privilégiés avec certains jeunes rencontrés et que leur soutien moral a eu un impact sur l'accrochage ou le rattachement scolaire des jeunes concernés.

Par l'affection et l'attention portées à l'enfant confié, les tuteurs de résilience ont permis aux jeunes de (re)trouver l'estime d'eux-mêmes. Or, « les sujets à bonne estime de soi sont capables de persister face à la difficulté beaucoup plus longtemps que les sujets doutant d'eux-mêmes » (André, 2013, p.1). Sous le regard bienveillant de leur tuteur de résilience, les enfants ont pu dépasser les traumatismes vécus, s'apaiser et reprendre plus sereinement le cours de leur existence. Avec l'aide de leur tuteur de résilience, ils ont (re)pris confiance en eux et ont (re)commencé à formuler des projets de vie. Confiant dans leurs capacités de réussite scolaire et de fait, dans leurs aptitudes à se construire un bel avenir, les enfants ont trouvé en l'école une véritable alliée, qui incarne le chemin vers les rêves qu'ils osent formuler. Au sein même de l'école, où les enfants ont trouvé refuge, ils ont tissé de nouveaux

Conclusion de la Partie 2 :

liens affectifs avec des amis ou des enseignants qui les ont également accompagnés sur les chemins de la réussite scolaire. Dès lors, le sentiment de normalité et de liberté à portée de mains, ils se sont accrochés corps et âmes au système scolaire, bravant et dépassant toutes les difficultés qu'ils ont pu rencontrer sur leur chemin.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche, dont le fil conducteur est la compréhension des raisons de l'accrochage scolaire chez des jeunes confiés à une famille d'accueil, confirme la pertinence de s'intéresser à la réussite scolaire atypique de certaines personnes présentant par ailleurs, dans leur parcours de vie, de multiples facteurs de risque de décrocher de l'école. Le fait d'étudier des cas particuliers de réussites scolaires au sein d'une population présentant des caractéristiques proches, desquelles découlent des difficultés communes, permet de repérer des éléments qui peuvent paraître insignifiants au regard de données statistiques de grandes ampleurs, mais qui sont pourtant déterminants dans le parcours scolaire de certains élèves. Ainsi, en orientant le focus sur certains publics, peu représentés dans la population générale⁵⁰ et donc peu étudiés par ailleurs, nous affinons la recherche et mettons en lumière des facteurs significatifs qui interviennent dans l'accrochage scolaire et qui peuvent par la suite devenir des pistes d'actions concrètes sur le terrain.

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée aux jeunes confiés à une famille d'accueil qui, bien que présentant de multiples facteurs de risque de décrocher de l'école, peuvent aussi s'accrocher et réussir leur scolarité. Outre la particularité du public étudié (des jeunes pris en charge par les services de protection de l'enfance en France), la spécificité de l'accueil familial nous a particulièrement intéressée de par le peu de travaux menés sur ce sujet, qui trouve pourtant son origine dès le Vème siècle, et qui en fait un contexte de vie atypique pour les jeunes confiés, source parfois de difficultés mais aussi de richesses souvent insoupçonnées.

Les premières investigations menées dans le cadre de cette recherche nous ont conduites à formuler l'hypothèse que **la combinaison de plusieurs facteurs de protection, inhérents aux conditions de l'accueil familial, permet à l'enfant confié de développer un comportement résilient, grâce auquel il peut dépasser le traumatisme de la séparation avec ses parents et s'accrocher à sa scolarité, limitant ainsi les effets des facteurs de risque.**

⁵⁰ Selon une note d'actualité de l'ONED datant d'octobre 2015, les enfants pris en charge par l'ASE représentent environ 19,7% mineurs de moins de dix-huit ans en France.

La résilience, s'est alors imposée comme le concept-clé de notre travail de recherche, au cœur de la problématique de l'accrochage scolaire des jeunes que nous avons rencontrés. En effet, seul un comportement résilient permet à un individu, ayant vécu un important traumatisme, de rebondir après le choc et de reprendre le cours de sa vie. Si la plupart des enfants pris en charge par l'ASE gardent en mémoire la blessure d'avoir été séparés de leurs parents pour être confiés à une famille qui leur est étrangère, certains ont réussi à dépasser la douleur du placement et se sont saisis du contexte de vie proposé en famille d'accueil pour (ré)apprendre à vivre. C'est le cas des jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche, qui malgré les multiples facteurs de risque de décrochage scolaire (facteurs personnels, familiaux, scolaires, environnementaux) présents dans leur parcours de vie, ont poursuivi leur scolarité jusqu'à un niveau équivalent au baccalauréat.

Dès lors, notre réflexion nous a amenée à nous interroger sur les facteurs de protection qui entrent en jeu dans l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil et notre questionnement s'est alors organisé autour d'une question de recherche principale : **En quoi le contexte d'accueil familial peut-il permettre à un enfant ayant vécu le traumatisme de la séparation avec ses parents et ayant été confié à une famille d'accueil, de s'engager dans un processus de résilience qui semble déterminer le processus d'accrochage scolaire ?**

S'il est encore besoin de le préciser, nous savons depuis les travaux de Skeels (1966) que les raisons de la réussite ou de l'échec scolaire d'un enfant ne sont pas à chercher du côté de la prédestination génétique. Dès 1981, une équipe de chercheurs (Schiff, Duyme, Dumaret, Tomkiewicz) a conclu que « toutes choses égales par ailleurs, des enfants de travailleurs peu qualifiés qui vivaient dès leur naissance dans les mêmes conditions que les sujets adoptés de [leur] étude auraient des statuts scolaires et des notes de QI voisins de ceux observés dans les enquêtes nationales pour des enfants de « cadres » » (p.16). Ce constat, toujours d'actualité démontre combien l'environnement social dans lequel évolue un enfant peut, sinon déterminer, *a minima* accentuer les facteurs de risques ou de prévention du décrochage scolaire, voire même, comme nous l'avons supposé dans notre recherche, favoriser un processus d'accrochage scolaire chez des jeunes confiés à une famille d'accueil. En effet, nos résultats mettent en évidence que les enfants confiés que nous avons rencontrés ont connu, au cours de leur vie, plusieurs facteurs favorisant l'accrochage scolaire, au premier rang desquels nous avons repéré l'importance d'une relation affective tissée avec une ou plusieurs figures parentales rencontrées dans le cadre de l'accueil familial. Ces liens privilégiés ont été d'autant

plus forts en raison de la précocité, de la longévité et de la stabilité des parcours en famille d'accueil. En effet, à de rares exceptions près, les enfants ont eu la possibilité d'évoluer durant plusieurs années, au sein de la même famille d'accueil ce qui semble jouer un rôle prédominant dans la relation tissée avec les membres de cette famille. Par ailleurs, la plupart des jeunes rencontrés ont été confiés à une famille d'accueil avant l'âge de quatre ans ce qui explique sans doute la faible prévalence apparente de troubles psychologiques et donc la moindre perturbation scolaire vécue par ces enfants ce qui fait écho aux conclusions de travaux menés par Serge Fanello et Daniel Rousseau. (2013) :

« L'insertion sociale est d'autant meilleure que le délai entre la première identification d'un risque nommé et le placement à la pouponnière est court, ce qui incite à une plus grande vigilance et une prise en considération individuelle de ces enfants dans les décisions de placement, sans attendre un éventuel évènement intercurrent dans leur entourage qui précipiterait leur placement »
(p.31).

Maurice Berger (2003) qui dénonce « l'échec de la protection de l'enfance » insiste également depuis de nombreuses années sur l'importance du repérage précoce des dangers dont peut être victime un enfant dans sa famille d'origine et prône le bien-être de l'enfant à tout prix au-delà du maintien des liens avec ses parents, si ceux-là sont néfastes au bon développement de l'enfant. Dans ce cas, il rappelle combien il est essentiel qu'un enfant confié à une famille d'accueil puisse développer une relation affective avec un adulte référent afin de pouvoir reprendre le plus rapidement possible un développement « normal ». C'est semble-t-il ce qui a été le cas pour les personnes que nous avons rencontrées qui ont développé des liens affectifs si importants avec leur famille d'accueil qu'elles expriment *a minima* un sentiment de bi-affiliation à l'égard de cette famille quand d'autres s'y sentent parfaitement affiliés. Ces adultes de référence rencontrés dans un contexte d'accueil familial, sont le plus souvent personnifiés par l'assistante familiale, mais aussi dans quelques cas, par l'éducateur, et sont devenus des tuteurs de résilience pour les jeunes confiés que nous avons rencontrés. Ces tuteurs ont, tout au long du parcours institutionnel du jeune ou à certains moments clés, accompagné l'enfant confié vers un apaisement intérieur qui lui a permis de se tourner vers l'avenir avec davantage de sérénité.

Pourtant, si important et déterminant soit-il, le lien affectif tissé avec un tuteur de résilience rencontré dans le cadre de l'accueil familial, ne semble pas être le seul facteur de protection en jeu dans l'accrochage scolaire des personnes constituant notre échantillon de recherche. En effet, nos résultats nous orientent vers un deuxième facteur de protection présent dans le parcours de vie des jeunes rencontrés et qui concerne l'éducation familiale dispensée au sein des familles accueillantes. Nous avons constaté que les familles, ayant accueilli les jeunes constituant notre échantillon de recherche, présentaient des caractéristiques communes concernant les normes et valeurs véhiculées mais aussi, le style éducatif dispensé aux enfants vivant dans ces familles. Ainsi, nos résultats tendent à montrer que le mode éducatif dans ces familles est centré sur le développement de l'enfant et notamment sur sa scolarité. Ces familles d'accueil, dont la majorité sont issues de milieux populaires croient très fortement au pouvoir d'ascenseur social que peut représenter l'école et ont élevé les enfants confiés dans le respect des normes et valeurs véhiculées par l'institution scolaire. Elles ont par ailleurs, formulé des vœux ambitieux et fait preuve d'attentes élevées en termes de réussite scolaire pour tous les enfants accueillis. Convaincues que l'obtention du baccalauréat est un objectif minimum à atteindre pour s'insérer convenablement dans la société, elles ont encouragé et soutenu les jeunes confiés à persévérer dans leurs efforts pour atteindre l'objectif fixé. Les enfants, qui ont grandi au sein de ces familles, ont intégré les normes et valeurs qui y sont véhiculées et qui sont en adéquation avec celles du système scolaire. La durée relativement longue des placements a certainement facilité l'assimilation de ces normes et valeurs car comme le souligne Lahire (1995), « le temps de socialisation est une condition *sine qua non* de l'acquisition certaine et durable des dispositions, des manières de penser, de sentir et d'agir » (Lahire, 1995, p.137).

L'intégration des jeunes à l'école a alors été facilitée et c'est avec confiance et persévérance que les jeunes se sont investis dans leur scolarité. Certains du regard positif de leur tuteur de résilience, ils se sont sentis estimés, valorisés, voire même, aimés ce qui a pu compenser l'éventuelle faille narcissique de certains d'entre eux. Confiants dans leur capacités scolaires et armés d'une estime de soi positive, ils ont pu se lancer dans leur scolarité et affronter les difficultés que l'école peut soulever, voire parfois, générer. Ils ont alors trouvé, au sein de l'école, parmi les camarades de classe ou les enseignants, des alliés auprès de qui ils se sont sentis soutenus et accompagnés dans leur parcours scolaire. Ce dernier facteur rejoint les conclusions des recherches menées par Fortin et ses collègues (2011) sur l'importance d'une relation positive à l'école, notamment avec un ou plusieurs enseignants, comme facteur

possible de persévérance scolaire. D'après les résultats de cette recherche, ce sont ces différents facteurs de protection cumulés et complémentaires entre eux, qui ont contribué à l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil.

Si nos résultats mettent en avant l'importance du lien affectif tissé entre l'enfant confié et un adulte référent rencontré dans le contexte de l'accueil familial, ils ne doivent pas exclure le rôle primordial joué par les parents des jeunes dont le contact a été maintenu durant le placement en famille d'accueil. Ces jeunes ont, pour certains, témoigné de l'importance accordée aux résultats scolaires par au moins un de leurs parents ce qui peut constituer un facteur supplémentaire d'accrochage scolaire pour ces enfants. Si nous avons souligné que les liens affectifs tissés entre l'enfant confié et sa famille d'accueil peuvent certes, compenser, voire dans les cas les plus extrêmes, remplacer le manque de liens tissés avec les parents, ils peuvent tout aussi bien coexister aux côtés du lien qui lie l'enfant à ses parents. L'un n'empêche pas l'autre et l'accueil familial a d'autant plus de chances d'être efficace que les parents et les professionnels travaillent ensemble, dans le même sens, pour le bien-être de l'enfant confié. La scolarité n'est pas une exception à cette règle et il est évident que si tous les adultes présents et importants aux yeux de l'enfant confié tiennent le même discours concernant la scolarité, le message aura d'autant plus de chances d'aboutir. La famille, en tant que première instance de socialisation du jeune enfant, doit nécessairement être interrogée sur sa relation à l'école afin de découvrir quel rôle, si minime soit-il, elle est en capacité de jouer sur le parcours scolaire de l'enfant confié. Or, l'école, qui représente une part importante de l'activité quotidienne des jeunes n'est que peu abordée avec les parents lorsque leurs enfants se retrouvent confiés aux services de l'ASE. Peu écoutés, souvent perçus comme peu crédibles et défaillants par les travailleurs sociaux et le corps enseignant, les parents peuvent se désintéresser de la scolarité de leur enfant car ils se sentent disqualifiés et considèrent qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour s'investir dans l'accompagnement scolaire. Or, comme nous l'avons souligné au cours de cette recherche, le rôle de la famille et en premier lieu, des parents, est important et peut augmenter ou limiter les facteurs de risque de décrochage scolaire. Ainsi, si nous avons fait le choix, de nous focaliser sur la dyade « enfant confié-famille d'accueil », cela ne constitue en aucun cas, une conviction de notre part, que le parent ne doit pas être impliqué dans la scolarité de son enfant, même si celui-ci est confié à une autre famille. En cela, la place des parents de l'enfant est insuffisamment développée dans nos résultats de recherche ce qui constitue une limite à prendre en compte et une piste de travail ultérieure qui mérite d'être exploitée dans toutes ses dimensions.

De même, ce travail de recherche n'aborde que très succinctement les causes du placement des enfants et il serait sans doute pertinent d'approfondir cette question afin de repérer si les motifs ayant conduit à une séparation entre l'enfant et sa famille, peuvent être des facteurs aggravants ou au contraire, réducteurs du risque de décrochage scolaire. Ainsi, si la douleur d'un enfant n'est ni mesurable, ni comparable, les raisons ayant mené à un placement contribuent peut-être à expliquer le phénomène d'accrochage scolaire de certains jeunes confiés. Les conséquences psychologiques que le(s) traumatisme(s) vécu(s) avant le placement peuvent générer sur le développement global du jeune enfant constitueraient une piste supplémentaire à exploiter. En cela, une approche psychologique du phénomène pourrait compléter les résultats de la présente recherche et apporter un éclairage nouveau et pertinent à la question de l'accrochage scolaire de certains jeunes confiés à une famille d'accueil.

Si d'un côté, la principale richesse de notre recherche concerne certainement l'intérêt que nous avons porté à une population dont la réussite scolaire est atypique, et le regard valorisant porté sur des jeunes peu habitués à être étudiés comme modèle de réussite, le choix des critères mêlant la particularité du public, l'exigence du niveau d'étude et la spécificité de l'accueil familial, constitue certainement d'un autre côté, le talon d'Achille de ce travail. En effet, la principale difficulté que nous avons rencontrée réside dans le fait de retrouver des jeunes ayant été confiés à une famille d'accueil et ayant atteint un niveau baccalauréat. Comme nous avons eu l'occasion de l'expliquer, il n'existe que peu de travaux sur le devenir d'enfants confiés aux services de l'ASE et aucun fichier répertoriant les adresses d'anciens jeunes confiés⁵¹. De ce fait, la recherche d'adultes anciennement confiés à des familles d'accueil, qui ont atteint un niveau scolaire équivalent au baccalauréat a été particulièrement laborieuse et chronophage ce qui explique le petit échantillon de jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche (trente personnes). Cet échantillon n'est donc pas représentatif de la population des enfants confiés à une famille d'accueil au niveau national ce qui nous rend très prudente quant à l'interprétation et à la généralisation de nos conclusions. Une étude de plus grande ampleur, menée à un niveau national permettrait non seulement de pouvoir étoffer l'échantillon d'individus répondant aux critères fixés mais tendrait aussi davantage vers une exploration plus complète des situations d'accueil familial prenant en considération d'autres milieux de vie (milieu urbain, milieu montagnard, milieu littoral) pouvant modifier ou compléter les résultats de la présente recherche.

⁵¹ D'un point de vue éthique, nous comprenons parfaitement l'inexistence de ces fichiers en raison du droit à l'oubli de chaque individu.

Au terme de ce travail, nous concluons que l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil répond à un cheminement personnel que chaque individu peut, plus ou moins, mener à son terme grâce à différents facteurs de protection inhérents aux contextes de l'accueil familial et scolaire. Parmi ces facteurs, et alors que la question du décrochage scolaire est plus que jamais à l'ordre du jour dans les discours politiques en France, elle reste une réalité pour de nombreux jeunes confiés aux services de protection de l'enfance, pour qui, la résignation d'un parcours scolaire chaotique, semé de difficultés, voire d'échecs scolaires, semble être la norme. Pour autant, notre contribution à la question de l'accrochage scolaire de populations particulièrement à risque de décrocher, a le mérite de montrer, comme d'autres l'avaient fait avant nous (Castets-Fontaine, 2011 ; Davailon & Nauze-Fichet, 2004 ; Denecheau, 2013 ; Duyme & al., 1999 ; Lahire, 1998 ; Laurens, 1992 ; Kanouté & al., 2008 ; Schiff & al., 1981 ; Vallet & Caille, 2000 ; Zéroulou, 1988) que si la réussite scolaire est rare, elle n'est pas impossible et qu'en cela, des alliances éducatives sont possibles et indispensables pour faciliter le parcours scolaire des jeunes confiés. La sensibilisation à la question scolaire et la formation des professionnels (assistants familiaux, éducateurs) à l'accompagnement scolaire des jeunes confiés sont nécessaires, tout comme le fait d'associer les parents aux questions scolaires qui touchent leurs enfants. Par ailleurs, et plus largement, il est urgent que les familles et les professionnels issus de tous les secteurs concernés par la scolarité des enfants (enseignants, travailleurs sociaux, professionnels de santé, animateurs de quartiers) apprennent à collaborer ensemble par le biais d'un vrai partenariat de proximité, de façon à ce que l'élève (Loi d'orientation sur l'éducation du 10.07.1989), l'enfant (loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale du 02.01.2002) se retrouve réellement au centre des différents projets scolaires et éducatifs. En cela, nous rejoignons les conclusions de chercheurs qui soulignent l'importance de « penser l'accrochage en termes de concertations entre les différents acteurs impliqués » (Tièche Christinat & Gilles, 2013, p.10).

Si les bonnes volontés ne sont pas rares, elles restent encore trop peu présentes et organisées sur les différents territoires, relevant bien souvent davantage de logiques affinitaires (Tièche Christinat & Gilles, 2013) que d'une réelle prise de conscience globale du phénomène du décrochage scolaire. Gageons alors que le temps et la diffusion de l'information autour de la question de l'accrochage scolaire, nécessitant en parallèle, un réel engagement politique et économique sur le long terme, permettra de limiter les facteurs de risque du décrochage scolaire au profit d'une augmentation du nombre de jeunes en situation de réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Ouvrages Et Chapitres d'ouvrages :

Abels-Eber, C. (2000), *Enfants placés et historicité*. Paris : L'Harmattan.

Ainsworth, M. et al. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*, Erlbaum, Hillsdale New Jersey.

Anaut, M. (2008). *La résilience : Surmonter les traumatismes*. 2^{ème} édition, Paris : Armand Colin.

Ancelin Schutzenberger, A., Devroede, G. (2003). *Ces enfants malades de leurs parents*, Cleveland, Ohio, USA : Payot.

Andre, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.

Aries P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Ed. du Seuil.

Aspy D. & Roebuck F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*. Résultats de recherches sur l'éducation humaniste, Montréal : Actualisation.

Badinter, E. (1980). *L'amour en plus : Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*. Paris : Flammarion.

Ballion, R. (2000). *Les conduites déviantes de lycéens*. Paris : Hachette.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York : Freeman.

Barrot, A. (2000), *L'Enseignement mis à mort*. Paris : Librio.

Beauvois, J.L., & Joule, R.V. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses universitaires de France.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (trad.J.-P Briand & J.- M. Chapoulie). Paris : A.- M. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).

Berger, M. (1992). *Les séparations à but thérapeutique*. Paris, Dunod, 1997.

Berger, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod.

Bergier, B. & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire*. Toulouse, Erès.

Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Que sais-je ?, PUF.

Berridge, D., Dance, C., & Beecham, J. (2008). *Educating difficult adolescents: effective education for children in public care or with emotional and behavioural difficulties*. London: Jessica Kingsley Pub.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.

Blanchet, A. & al., (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

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

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BIBLIOGRAPHIE :

- Bonnéry, S. (2004). *Décrochage cognitif et décrochage scolaire*. In D.Glasman & F.Oeuvarard. La Déscolarisation. Paris : La Dispute, p.135-149.
- Boudesseul, G. (2013). *Du décrochage à la réussite scolaire : Expériences françaises et internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C., (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, JC. (1970). *La Reproduction*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit, Coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques*, Paris : Seuil.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). *Les formations continuées. Mutation des finalités et des pratiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire : de la maternelle à l'université*. Paris : Belin.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*, Paris : PUF, 1978.
- Brunot S. (2007). *Contexte sociaux, conations liées au soi et performances scolaires*. In : Florin A. & Vrignaud, P. Editeurs : Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation. Rennes: PUR.
- Cadoret, A. (1995). *Parenté plurielle : anthropologie du placement familial*, Paris : L'Harmattan.
- Cahn, P. (1962). *La relation fraternelle chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherches en sciences sociales*, 4^{ème} édition, Paris : Dunod.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (2006). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Collection « Enseigner », Ed. Bordas pédagogie.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. 2e édition. Québec : Gaëtan Morin.
- Coslin, P. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles... Déscolarisation et cultures* (sous la dir. de-). Bayeux : Editions IMA.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, New York: Longman.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Chapitre 3 : Que pensent les enseignants du redoublement ? De Boeck Supérieur, p. 123–162.
- Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette.
- Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Le tissage de la résilience au cours des relations précoces*, In La résilience : Le réalisme de l'espérance, Fondation pour l'enfance, Erès.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le Murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2004). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- David, M. (1989). *Le placement familial : de la pratique à la théorie*. Paris : Dunod, 2^{ème} édition.

BIBLIOGRAPHIE :

- David, M. (2004). *Le placement familial : de la pratique à la théorie*. Paris : Dunod, 5^{ème} édition.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New york: Plenum.
- Dekeuwer-Defossez, F. (2001). *La filiation en question*, In F. Dekeuwer-Défossez et al., *Inventons la famille*. Paris : Bayard.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La Transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Deslandes, R. (2004). *Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie*. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.326-346.
- Deslandes, R. (2007). *Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire*. In Cyrulnik, B. & Pourtois, JP. *Ecole et résilience*, p.271-295.
- Deslandes, R. (2013). *Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève*. In Bergonnier-Dupuy, G. & al., *Traité d'éducation familiale*, Paris : Dunod, Chapitre 16, p.313-329.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Collin.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition.
- Dubéchet, P. (2005). *La sociologie au service du travail social*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 2^{ème} édition.
- Durkheim, E. (1975). *Textes*. Paris : Minuit.
- Durkheim, E. (1975). *La science positive de la morale en Allemagne*. Textes. 1. *Éléments d'une théorie sociale*. Paris : Ed. de Minuit (1^{ère} édition 1887), p. 333.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale, acteurs, processus, en jeux*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat, M & Van Zanten A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin (Collection U. Sociologie).
- Duru-Bellat, M (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Génèse et mythes*, Paris : PUF.
- Duyme, M., Dumaret, A.C., & Tomkiewicz, S. (1999). *How can we boost IQs of "dull children"?: A late adoption study*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States. Vol. 96, no 15, July, 8790-8794.
- Eme, B. (2009). *Protection de l'enfance. Paroles de professionnels d'action éducative en milieu ouvert et enjeux pour l'évaluation*. Paris: l'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE :

Englander, H. (2007). *Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ?* In Cyrulnik, B. & Pourtois, JP. *Ecole et résilience*, p.227-250.

Esterle-Hedibel M. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. Paris, L'Harmattan

Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Brossard : Behavior.

Fourès, C. (2009). *Nature du travail d'une assistante familiale ; sa contribution au soin psychique nécessaire à l'enfant, in Se construire quand même : l'accueil familial un soin psychique*. Rottman, H. & Richard, P., Paris : PUF.

Gayet, D. (2007). *Réussite et échec paradoxaux*, in B. Cyrulnik, J.P. Pourtois, *École et Résilience*, Paris : Odile Jacob.

Gilly, M. (1980). *Maître-Elève : rôle institutionnel et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Glasman, D. & Oeuvarard, F. (dir.). (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minuit, trad. De L. et C. Lainé.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de Minuit, trad. d'A. Accardo.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit, trad. d'A. Kihm.

Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris : Les éditions de Minuit, trad. d'A. Kihm.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Grusec, J. E. (1999). *Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs*. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne*. Grenoble: PUG.

Hayden, C. (1997). *Children Excluded from Primary: Debates, evidence, responses*. Open University Press.

Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie, Que sais-je ?* Paris : PUF.

Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. 2^{ème} édition, Paris : De boeck.

Hymes, O.H. (1968). *The Ethnography of Speaking*, In S.A Fischman (Ed), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Paris : Mouton, p.99-138.

Jablonka, I. (2006). *Ni père ni mère : Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)*. Paris : Le Seuil.

Kaufmann, J.C. (2011). *L'entretien compréhensif : L'enquête et ses méthodes*, 3^{ème} édition, Paris : Armand Colin.

Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Labov W. & Fanshe, D. (1977). *Therapeutic Discourse*, London: Academic Press.

Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive : violences, délinquances et usages de drogues*. Paris: Syros.

BIBLIOGRAPHIE :

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de Familles*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Lahire, B. (2008). *Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires* [chapitre 6], in : Lahire B. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.127-149.
- Langevin, L. (1994). *L'Abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*, Montréal : Les Éditions logiques.
- Laplanche J., Pontalis J.B. (2002), *Vocabulaire de la psychanalyse*, 3^{ème} éd, Collection Quadrige, Paris : PUF.
- Laurens, J.P. (1992). *Un sur cinq cents ou la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^{ème} éd. Montréal : Guérin.
- Mannoni, P. (2002). *Souffrance site, souffrance tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre*. In J-P Pourtois et N.Mosconi, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, (éds), Paris : PUF.
- Marret, S. & Marpeau, L. (2000). *Grande prématurité, risque de handicaps neuropsychiques et neuroprotection*. Paris : Masson.
- Martial, A. (1996). *S'apparenter. Ethnologie des liens de familles recomposées*. Paris : Éditions de la Maison de sciences de l'homme.
- Mattéi, J-F, (1999). *La Barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*. Paris : PUF.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF (traduction française de J. Cazeneuve, E.Kaelin et G. Thibault).
- Méda, D. (1995). *Le travail : une valeur en voie de disparition*. Paris : Aubier.
- Mensa-Schreque, M.F. (2012). *De l'estime de soi à la réussite scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Milly, B. (2012). *Le travail dans le secteur public, Entre institutions, organisations et professions*, Rennes, PUR, [chapitre 1].
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Masson et Armand Colin.
- Mujawayo, E. & Belhaddad S. (2011). *Survivantes*. Genève : MestiPresses.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. PUF : Paris.
- Neill, A. S. (1966). *La liberté – Pas l'anarchie*. Paris : Payot, 1972.
- Nouvel, J-L. & Dessons M. (2009). *Conflit de loyauté dans la dynamique du placement, du singulier au pluriel*, In *Se construire quand même : l'accueil familial un soin psychique*, Rottman, H. & Richard, P., Paris : PUF.
- Pastoureau, M. (2005). *Le petit livre des couleurs*, Editions du Panama.
- Peille, F. (2005). *La bienveillance de l'enfant en protection sociale*. Paris : Armand Colin.

BIBLIOGRAPHIE :

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck : Université et Larcier.

Poilpot, M.P. (2001). *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Fondation pour l'enfance, Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Pomerleau, A. & Malcuit, G. (1983). *L'enfant et son environnement*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Pourtois, J.P. & Mosconi, N. (dir.). (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2007). *L'éducation, facteur de résilience*. In B. Cyrulnik, J-P. Pourtois, École et Résilience, Paris : Odile Jacob.

Ragin, C.C. (1987), *The Comparative Method*. University of California Press.

Reid, K. (1999), *Truancy and Schools*, London: Routledge.

Reuchlin, M. (1969). *Les méthodes en psychologie*, PUF : Paris.

Richard, P. (2009). *Fondements, nature et objectifs du dispositif de soin en Accueil Familial Thérapeutique*, In *Se construire quand même : l'accueil familial un soin psychique*, Rottman, H. & Richard, P., Paris : PUF.

Roberts G.C., Treasure D.C., Assemien B., Durand M. (1994). *Sport de compétition et motivation chez l'enfant : approche à partir de la théorie des buts d'accomplissement*. In: *Enfance*, tome 47, n°2-3, p.161-169.

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Paris : Le Seuil.

Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1943) In Blanchet A. et Gotman A, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992, p.9.

Ruhaud, B. (1997). *Accueil familial et gestion de l'autorité parentale*. Paris : L'Harmattan.

Sandrin, J. (1982). *Enfants trouvés, enfants ouvriers*. Paris, Aubier Montaigne.

Schofield, G. & Beek, M. (2011). *Guide de l'attachement en familles d'accueil et adoptives*. Paris : Elsevier Masson.

Seligman, M. (1975). *Helplessness: on Depression Development and Death*. San Francisco: Freeman.

Semichon E. (2016). *Histoire des enfants abandonnés depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours*, BnF collection, ebooks.

Spitz, R (1968). *De la naissance à la parole, la première année de vie de l'enfant*. P.U.F.

Tanon, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.

Terrail, J.P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute/SNEDIT.

Thévenet, A. & Désigaux, J. (1985). *Les travailleurs sociaux. Que sais-je ?*, PUF.

Tomkiewicz, S. (2001). *L'émergence du concept. La résilience : le réalisme de l'espérance*, Fondation pour l'enfance, Ramonville Saint Agne : Erès.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*, QSJ, PUF.

BIBLIOGRAPHIE :

- Vallet, L.A & Caille, J.P. (2000). *La scolarité des enfants d'immigrés*. In Van Zanten A. (sous la dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris : La découverte.
- Verdier, P. (2004). *L'enfant en miettes : Aide Sociale à l'Enfance*. Bilan et Perspectives, Paris : Dunod.
- Verdier, P. & Noé, F. (2013). *L'Aide Sociale à l'Enfance*. Paris : Dunod.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck .
- Walch, A. & Robin, I. (1987). *Géographie des enfants trouvés de Paris aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Histoire, Economie et Société, Volume 6.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Winnicott, D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeux et réalité*. Paris : Gallimard, Traduction C. Monod & J.B. Pontalis.
- White, E. (1993). *Jean Genet*, Gallimard.
- Zola, E. (2003). *Le Rêve*, Le Livre de Poche.

2. Articles :

- Ahrens, KR, Lane DuBois, D & Richardson, LP. (2008). Youth in Foster Care With Adult Mentors During Adolescence Have Improved Adult Outcomes. *Pediatrics*, n°121, Vol.2, p.245-252.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundation of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
DOI : 10.2307/2673158
- Allaix, M. (1998). Un texte précurseur de l'ordonnance de 1945 : la proposition Campinchi (1937), *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière*, N°1, p.101-107.
- Alles-Jardel, M. (2001). Emergence et développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14 (2), p.7-12.
- Anaut, M. (2003). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 2006/3 n°63, p.30-39.
- Anderson, L. & David, A. (Automne 2001). L'exclusion sociale et le soi : une perspective d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et Sociétés*, Volume 33, Numéro 2, p.13-27.
- André, C. (2005). L'estime de soi, *Recherche en soins infirmiers*, 3, n° 82, p.26-30.
- André, C. (Sept-Oct-Nov. 2013). L'estime de soi au quotidien, *Sciences Humaines*, Grands Dossiers n° 32.
- Andreani, J.C & Conchon, F. (2005). Fiabilité et Validité des Enquêtes Qualitatives. Un état de l'art en Marketing", *Revue Française du Marketing*, N° 201, 2005/1-5, p.5-21.

BIBLIOGRAPHIE :

- Asdih C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir. In : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 36, n° 1, p. 59-83.
- Bandura, A. (Avril 2004). « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle, Entretien, *Sciences-Humaines* n°148.
- Bardou, E, Oubrayrie-Roussel N. & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens, *La revue internationale de l'éducation familiale* 2002/2 (n° 32), p.121-141.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth & Society*, vol. 9, n°3, p.239-276.
- Beaud, S. & Beaud-Deschamps, S. (2003). Regards croisés sur la démocratisation scolaire, *Mouvements*, 5, n°30, p.124-131.
- Beaud, S. & Truong, F. (2015). Introduction : Tous dans le « supérieur » ? , *Regards croisés sur l'économie*, 1, n° 16, p.10-26.
- Bergeret, J. (1998). La violence naturelle et ses débordements : conditions interactives d'une prévention primaire intégrée, in De Tychey, C. (dir), *Psychologie clinique et prévention*, Paris : Editions et Applications Psychologiques, p.17-27.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, n° 151, p.5-16.
- Biehal N., Clayden J., Stein, M. & Wade J. (1992). Prepared for Living? A Survey of Young People Leaving the Care of Three Local Authorities. *Gender and Parenthood/Young People with Special Needs/Conclusion* (p.37-43). London : National Children's Bureau.
- Bigot, R. (Décembre 2008). Les classes moyennes sous pression, *Cahier de Recherche* n°249, CREDOC.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? In *Éduquer et prévenir : ce que fait l'école : L'école comme lieu pour la « prévention »*, *Informations sociales* n° 161, p.46-54.
- Blaya, C & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 30 septembre 2016.
- Blaya, C. et al. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires, *Education et Francophonie*, Volume XXXIX.
- Blaya, C. (2012). Décrochage : il n'existe pas un seul type de décrocheurs, par Jarraud F., *Café pédagogique* n°128 [en ligne], consulté le 13/01/2012.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire, *Pensée plurielle*, 1, n°11, p.75-82. DOI 10.3917/pp.011.0075
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?, *Sociologies pratiques*, 2, n° 17, p.107-120. DOI 10.3917/sopr.017.0107
- Bonnéry, S & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, n° 70, 2013, p.135-150.

BIBLIOGRAPHIE :

- Boraita, F. & Marcoux, G. (2013). Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol.36, n°1, p.49–81.
- Bouchard, P. & St-Amant, J.C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(10), p.1-17.
- Boudesseul, G. & Grelet, Y. (2010). Choix des diplômés et projets de métiers selon l'environnement social local, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2 Vol. 43, p.75-108. DOI 10.3917/lse.432.0075
- Bourdieu, P. (1980). Avenir de classe et causalité du probable, *Revue française de sociologie*, XV, p.3-42.
- Bourdon, S. & coll. (2007). Famille. *Réseaux et persévérance au collégial*.
- Bowlby, J. & McMullen, K. (2002). À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, n 81-591-XIF au catalogue de Statistique Canada.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p.35-52.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148, p.61-74.
- Brinbaum, Y. (Septembre 2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation & formations* n° 72, p.53-75.
- Brinbaum Y, Kieffer A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, *Population*, 3, Vol n°64, p.561-610.
- Broccolichi, S. & Largueze, B. (1996). Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Éducation et formations*, n° 46, p.81-102.
- Bruchon-Schweitzer, M. (Décembre 2001). Concepts, stress, coping : Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, n° 67.
- Bruno F., Méard J. & Walter E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°42 (4), p.439-459.
- Bruno F., Saujat F. & Félix C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, n°193, Octobre-Novembre-Décembre, p.89-104.
- Buhs, E-S., Ladd, G-W. & Herald, S-L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, p.1-13.
- Cadoret, A (1993). Accueillir l'enfant de l'Assistance publique. Jalons pour une histoire de la politique familiale (1840-1960), *Ethnologie française*, XXIII, 4.
- Caro, P. (2013). De l'intérêt d'une observation locale du décrochage des jeunes : l'exemple du Pays Le Havre – Pointe de Caux Estuaire. In Boudesseul, G. Du décrochage à la réussite scolaire, p.75-90.
- Carra, C & Faggianelli, D (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie, *Déviance et Société*, 2 (Vol. 27), p.205-225.

BIBLIOGRAPHIE :

- Carrière, AM. (2003). Les bienfaits psychologiques de l'activité physique, Psychologie Québec, juillet.
- Capelier, F. (Juin 2014). Des « nourrices » aux assistants familiaux : retour sur la construction d'une profession. *Journal des Jeunes* n°336.
- Castets-Fontaine, B. (2011). « La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires » ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, p.3-25.
- Centre d'Observation de la société, Riches, pauvres et classes moyennes : comment se situer ? publié le 13/02/2016 [en ligne] sur <http://www.observationsociete.fr/riches-pauvres-et-classes-moyennes-comment-se-situer> (consulté le 28/03/2016).
- Chapon-Crouzet, N. (2005). Un nouveau regard sur le placement familial : relations affectives et modes de suppléance familiale, *Dialogue*, 167, Toulouse : Erès, p.17-27.
- Chapon-Crouzet, N. (2005). Modes d'organisation et relations dans la fratrie en situation de placement familial, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2 (Vol. 38), p.25-44.
- Chapon, N. (2011). À qui appartient l'enfant en accueil familial ? Une question de places, le chemin de la coéducation, *Dialogue*, 3, n° 193, p.153-164.
- Charest, D. (Hiver 2008). Bulletin Objectif Persévérance et réussite, Volume 1, n°1.
- Coinaud, C. & Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Revue Française de Sciences Sociales*, Formation emploi 109, janvier-mars, p.71-84. Mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 22 février 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/2794>
- Constantin-Kuntz, M., & Dumaret, A.C. (2008). Du placement en village d'enfants à la vie adulte : des relations fraternelles en évolution. *Dialogue*, 182, p.145-159.
- Cosnefroy O. & Rocher T. (Mai 2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, *Les Dossiers*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°166.
- Côté, E. (2008). Un sujet de débats dans de nombreux pays. *Les cahiers pédagogiques*, 468, p.13-15.
- Court M. & Henri-Panabière, G. (Avril-Juin 2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179, mis en ligne le 15 juin 2016, URL : <http://rfp.revues.org/3641>, consulté le 18 août 2016.
- Crosnoe, R. & Elder, G. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25, p.571-602.
- Cyrułnik, B. (16/01/2003). Le psy qui redonne espoir, *l'Express*, n°2689.
- Dardier, A., Laib, N. & Robert-Bobee I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Portrait de la population, *Vue d'ensemble*, INSEE.
- Davaillon, A. (1993). Les collégiens en difficulté : portraits de familles, *Education et formations*, 36, p.47-53.
- Davaillon, A. & Nauze-Fichet, E. (Décembre 2004). Les trajectoires scolaires des enfants "pauvres", *Éducation & formations*, MEN-DPD, n° 70, p.41-63.
- Davies, C. & Ward, H. (2012), Safeguarding Children Across Services: Messages from Research, Londres et Philadelphie: Jessica Kingsley Publishers, p. 87, [en ligne] https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183231/DFE-RR164.pdf (consulté le 30 juin 2016).

BIBLIOGRAPHIE :

- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of family psychology*, Vol. 19, n°2, p.294–304.
- De Becker, E. (2011). L'enfant et le conflit de loyauté : une forme de maltraitance psychologique. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, Elsevier Masson, 169 (6), p.339.
- Delage M. (2004/3). Résilience dans la famille et tuteurs de résilience : Qu'en fait le systémicien ? *Thérapie Familiale*, Vol. 25, p.339-347.
- Depeyre, C. & Dumez, H. (Printemps 2007). La théorie en sciences sociales et la notion de mécanisme : à propos de Social Mechanisms, *Le Libellio d'Aegis*, vol. 3, n° 2, p.21-24.
- Denecheau B. & Blaya C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage. *Education & Formation*, n°300, p.53-62.
- Denecheau, B. & Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4 (Vol. 47), p.69-92.
- Deslandes, R. & Royer E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire, *Service social*, vol. 43, n° 2, p.63-80.
- Deslandes R., Royer E., Turcotte D. & Bertrand R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Journal of Education*, vol. 32, n°3, p.191-208.
- Deslandes R. & Bertrand R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXX, n°2, p.411-433.
- Deslandes, R. & Cloutier, R. (Avril-Mai-Juin 2005). Pratiques parentale et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, *Revue française de pédagogie*, n°151, p.61-74.
- De Tychev, C. (2001/1). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. », *Cahiers de psychologie clinique*, n° 16, p.49-68.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, p.385-401.
- Djider, Z. (Aout 2013). Huit femmes au foyer sur dix ont eu un emploi par le passé, *Division des Études sociales*, INSEE, n°1463.
- Draelants, H. (Juillet 2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution : Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en éducation et formation*, 52, p.1–25.
- DREES. (Septembre 2005). Les bénéficiaires de l'Aide Sociale Départementale en 2004. *Études et Résultats* n°428.
- DREES. (Octobre 2010). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2009. *Études et résultats* n° 742.
- DREES. (Novembre 2010). Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale : Premiers résultats de l'enquête ES 2008. *Études et résultats*, n° 743.

BIBLIOGRAPHIE :

- DREES. (Novembre 2011). 50000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements : Résultats de l'enquête ES 2008. *Études et résultats*, n° 778.
- DREES. (Novembre 2012). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011. *Études et résultats*, n° 820.
- DREES. (Novembre 2013). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2012. *Études et résultats*, n° 858.
- DREESa. (Juin 2015). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2013. Document de travail, *Série statistiques* n°196.
- DREESb. (Février 2015). Dépenses d'aide sociale départementale en 2013 : une hausse soutenue par le RSA, *Études et Résultats*, n°905.
- Dumaret, A.C. & Coppel-Batsch, M. (1996). L'évolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil. *La Psychiatrie de L'Enfant*, XXXIX, 2, p.613-671.
- Dumaret, A.C. (2010). Que sont-ils devenus ? Vivre entre deux familles : l'insertion à l'âge adulte d'anciens placés. *Dialogue*, 2001, p.63-72.
- Dupoux, A. (1958). Sur les pas de Mr Vincent, *Revue de l'Assistance Publique*, Paris.
- Durning, P. (1985). Éducation et suppléance familiale, psychosociologie de l'internat spécialisé, Paris : C.T.N.E.R.H.I.
- Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales]. In : *Revue française de pédagogie*, volume 110. Filles et garçons devant l'école. p.75-109.
- Duru-Bellat M. (2/2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p.182-206.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école : Faits et effets. *VEI*, 139, p.73-78.
- Emond, I., Fortin, L., Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 23(3), p.237-250.
- Espiau, G., & Beaumatin, A. (2003). Rôle de la fratrie dans la socialisation de l'enfant. In M. De Leonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron, & Y. Prêteur (Eds.), *L'enfant dans le lien social. Perspectives de la psychologie du développement* (pp. 113-117). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, *Déviance et Société*, 1, Vol. n°30, p. 41-65. DOI 10.3917/ds.301.0041
- Euillet, S. (2010). La professionnalisation des assistants familiaux : un processus aux enjeux relationnels multiples, *Empan*, 4, n°80, p.77-82.
- Eurostat, EU-SILC ad hoc module, 2005.
- Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), p.7-29.
- Favresse, D. & Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. In *l'Observatoire*, n°43, p.87-91.
- Felson R.B & Zielinski M.A. (1989). Children self-esteem and parental support, *Journal of marriage and the family*, vol. 51, p.727-735.

BIBLIOGRAPHIE :

- Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, *Manuel de psychologie*, Hachette Education
- Festinger, T. (1996). Going home and returning to foster care. *Children and youth services review*, 8, p.383-402.
- Feyfant, A. (Juin 2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier d'actualité *Veille et analyses*, n° 63,. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr> (consulté le 10 Mai 2016).
- Feyfant, A. (Décembre 2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). Dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n°80. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr> (consulté le 03 Mai 2013).
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. & Target, M. (1994). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience, *J. Child Psychiatry* 35, 2, p.231-257.
- Ford, I. W., Eklund, R. C., & Gordon, S. (2000). An examination of psychosocial variables moderating the relationship between life stress and injury time-loss among athletes of high standard. *Journal of Sport Sciences*, 18, p.301-312.
- Fortin L. & Bigras M. (2000). La résilience des enfants, facteurs de risque, de protection, *Pratiques psychologiques*, 1, p.49-63.
- Fortin, L. Royer, E. Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 36(3), p.219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005a). *Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. In Deblois (Dir.), La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir (pp. 51-64). St-Nicolas, PUL.
- Fortin, L, Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005b). *Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 8, n° 2, p.79-88.
- Fortin, L. & al. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, n° 3, p.647-662.
- Galand, B. & Phillipot P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), p.138-154.
- Garmezy, N., Masten, A.N. et Tellegen, A. (1984). The Study in Children: A Building Block for Development Psychopathology. *Child Development*, 55, p.97-111.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors, In J. Stevenson (dir.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, livre publié en supplement au *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, Oxford, Blackwell Scientific Publishers, p.213-233.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty, *American Behavioral Scientist*, 34 (3), p.416-430.
- Garmezy N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Journal of Psychiatry*. Vol 56.
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development, In Haggerty R J. et coll. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*, New York, Cambridge University Press.

BIBLIOGRAPHIE :

Gauthier, Y., Fortin, G. & Jeliu, G. (2004). Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil : importance de la continuité, *Devenir*, 16, p.109-139.

Gecas, V., (1982), The self-concept, *Annual review of sociology*, p.1-33.

Gibello, B. (2007/1). Troubles de la pensée chez les enfants placés ou ayant affaire aux services sociaux (ASE, sauvegarde, etc.), *Perspectives Psy*, Vol. 46, p.18-24.

Gilligan, R. (1997). Beyond Permanence? Resilience in child placement practice, *Adoption and Fostering*, 21, 1, p.12-20.

Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long-term care - the relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice*, 22(1), p.37-50.

Glasman, D. (Septembre 2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, In Le décrochage scolaire : une fatalité ? *VEI enjeux*, n°122.

Glasman, D. (Avril 2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation in Ruptures scolaires, *VEI-Enjeux*, n°132, [en ligne] sur <http://www.cndp.fr/vei> (consulté le 13/01/2012).

Gravillon, I. (2016). Rejet de l'école : Des causes multiples. L'école des parents. Octobre-Novembre-Décembre, n°621, p.32-38.

GRF Bretagne. (Novembre 2010) Séminaire de travail : Comprendre les situations des décrocheurs.

Guédeney, N. (2011/2). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir* (Vol. 23), p.129-144.

Gurtner, J.L. & al. (avril-Juin 2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/73> ; DOI : 10.4000/rfp.73

Harris, L., Blum, R.W. & Resnick, M. (1991). Teen females in Minnesota : A portrait of quiet disturbance. *Women and therapy*, 11, p.119-135.

Hartup, W.W. (1992), Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational context, *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.

Helfter, C. (18 février 2011). Pères illégitimes, *Actualités sociales hebdomadaires* n°2697, p.41.

Helfter, C. (2014). La transition à l'âge adulte après une mesure de protection. Journée d'étude internationale 10 octobre 2013, Musée social-Cédias. In: *Politiques sociales et familiales*, n°115, 2014. Dossier "Genre, famille et État en Europe centrale et orientale" p. 87-91.

Henry, G. & Basile, K. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), p.64-82.

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Preteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Volume 60, Issue 2, p.87-93.

Holmes, J. (1993). John Bowlby and the attachment theory, Routledge, London.

Hugon, M.A. (2003). A propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général. La nouvelle revue de l'AIS, n°24, p.85-93.

BIBLIOGRAPHIE :

Hugon, M.A. & Toubert-Duffort, D. (dir). (2012). Adolescence et décrochage : prévenir et répondre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, INS HEA.

Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun. Paris : Caisse nationale d'allocations familiales, *Dossiers d'études*, n° 125.

Jackson, G.B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Education*, Vol. 45, 4, 1975, p.613-635.

Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20(3), p.267-279.

Jackson, S. & Martin, P.Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21(5), p.569-583.

Jackson, S. & Mcparlin, P. (1987). The education of children in care. *School of Applied Social Studies*. University of Bristol.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), p.733-759.

Janosz M., L'abandon scolaire chez les enfants : perspective Nord-Américaine, *VEI Enjeux*, 2000, n°122.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), p.171-190.

Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, p.349- 359.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M, M., Rachédi, L. & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p.265-289.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33-3, p.313-333.

Knobé, S. (Décembre 2008). La performance au regard de l'effort sportif : quelques réflexions, Interrogations ? n°7. *Le corps performant*. [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-performance-au-regard-de-l> (Consulté le 14 septembre 2016).

Lahire, B. (Septembre 1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114.

Lan, T., and Lanthier, L. (2003). Changes in student's academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 8(3), p.309-332.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. & Kurtness, J. (2001). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p.151-180.

LeBlanc, M., Janosz, M. & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 1-2, p.43-64.

Lecomte, J. (Avril 2004). Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience, *Le Journal des Psychologues*, 2, 16, p.25-29.

BIBLIOGRAPHIE :

- Leger, F. (Mai 2006). Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire, Paris : MENDEPP, (Note d'information, 06.15).
- Lelièvre, E & al. (2008/2). Parenté instituée et parenté choisie. Une vision rétrospective sur les figures parentales en France de 1930 à 1965, *Population*, Vol. 63, p. 237-266.
- Lemaire S. (04/14/2004). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? *Note d'information du MEN*.
- Lemaire, S. (10/06/2010). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008, *Note d'information du MEN*.
- Lemay, M. (1999). Réflexions sur la résilience. In M-P. Poilpot et al. *Souffrir mais se construire*. Ramonville Saint-Agne : Fondation pour l'Enfance, Erès.
- Lemay, M. (2010). Enfants, parents, assistant familial : une histoire de liens, *Eres*, n°80, p.36-46.
- Lenoir, M. & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire, *Santé Publique* 5, Vol. 19, p.373-381.
- Lessard, A., et al. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 11(1), p.25-42.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/2, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 20 août 2016.
- Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview, *Developmental Psychology*, 28 (6), p.1006-1017.
- Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches Qualitatives*, 30(1), p.274-298.
- Main, M. (1983). Exploration, play and cognitive functioning related to infant-mother attachment, *Infant Behavior and Development*, 6, p.167-174.
- Main, M., Hesse, E. D. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant Disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism?. In M. Greenberg, D. Cichetti, and M. Cummings, (Eds), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago : Chicago University Press.
- Manciaux, M. et al. (2001). La résilience : résister et se construire, Genève, Éditions Médecine et Hygiène, coll.« *Cahiers médico-sociaux* »
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parentale, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3.
- Marcoux, G. & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (3), p.501-518.
- Martin, C. (2004). La parentalité : controverses autour d'un problème public. In Y. Knibiehler, & G. Neyrand (Eds.), *Maternité et parentalité* (pp. 39–54). Rennes : Éditions de l'ENSP.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen G., Gray J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire, *Journal of Research in Personality*, 37, p.48-75.

BIBLIOGRAPHIE :

- Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 93, p.103-133.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p.483-502.
- Mazza Mainpin, A., et al. (2016). Enfants accueillants : une autre forme de parentalité d'accueil ? *Pratiques psychologiques*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.06.002>.
- Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2 (Vol. 38), p.89-114. DOI 10.3917/lsdle.382.0089
- Mialocq, H. (2002). La transmission à l'adolescence : pour une subjectivation créatrice, *Clinique de l'accueil familial*, Dossier : La famille d'accueil et les siens, *L'accueil familial en revue*, n°13, Paris : Editions IPI.
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Revue Sciences Humaines*. N°45, p.52-55, (hors-série).
- Millet, M. & Thin, D. (Juin 2003). Ruptures scolaires » et « Déscolarisation » des Collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, *CNRS*.
- Miller, M. (2006). Where they are : Working with marginalized students. *Educational Leadership*, n°63, (5), p.50-54.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, p.47-63. DOI : 10.3406/rfp.1991.1355
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance anglophone, *Éducation et sociétés*, n° 2, p.91-118.
- Mouhot, F. (2/2003). Séparations parents/enfant : impact de l'âge des enfants sur leur évolution, *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 46, p.609-629. [en ligne], www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2003-2-page-609.htm, consulté le 28/06/2016
- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec, *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 janvier 2012, consulté le 26 septembre 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3841>
- Moulet, S. Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active, *Economie et Statistique* n° 388-389, 2005, p.15-36.
- Muller, L. (Novembre 2003). La pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel, *INSEE Première*.
- Neyrand, G. (2005). La parentalité d'accueil, *Dialogue*, 1, n°167, p.7-16.
- Nouvel, J.L. (Mars 2008). De la loyauté et autres risques. Accueil familial des enfants : les risques du métier, *L'accueil familial en revue*, n°18.
- Nuttin, J., (1987). Développement de la motivation et formation, *Education permanente* n° 88-89.
- Oubrayrie, N. & Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives étude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés, *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n° 20, p.7-25.

BIBLIOGRAPHIE :

Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., Prêteur Y. (Juillet 2012). Famille et stratégies de protection de soi des adolescents - Le lien social dans la famille et à l'école face aux stratégies de protection de soi des adolescents : analyse et réflexions dans le cadre d'une recherche action. *Education & Formation* – e-297.

OECD (2014), Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus, N°43, September, *OECD Publishing*, Paris.

OECD (2015), Do teacher-student relations affect students' well-being at school? PISA in Focus, N°50, *OECD Publishing*, Paris.

Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D.A. & Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis, *Journal Of Adolescence*, 26, p.1-11.

Oxley, J. (1993). Quand on sème, on a toujours vingt ans : une vie de placement familial. In D. Bass & A.Pellé (Eds), *Le placement familial, un lieu commun ?* (p.33-41). Ramonville St-Agne : Erès.

Pain J. (2012). Déscolariser le décrochage. *Diversité hors-série* n°14, septembre.

Paradis, L., & Potvin, P. (1993). Le redoublement un pensez-y-bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie Pédagogique*. Québec, 85(13-14), 43-46.

Parsons, C., Hayden, C., Godfrey, R., Howlett, K. & Martin, T. (2001). Outcomes in Secondary Education for Children Excluded from Primary School. Research Report RR271. London : DfEE.

Périer, P. (Mars 2007). Ecole et familles populaires, *Dossier XYZep*, n°26.

Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive. In Des idées positives pour l'école, *Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques*, p.85-130.

Piraud-Rouet, C. Assistante familiale : le métier impossible ? (5 septembre 2013). *Lien social : l'actualité sociale autrement* n°1116, [en ligne] sur <http://www.lien-social.com/Assistante-familiale-le-metier-impossible>

Poncelet, D. & Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 n°28, p.9-20.

Potin, E. (Automne 2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°8.

Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation* 18 : 2, p.132-149.

Potvin, P et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 24, 4, p.441-453.

Pouliot, L. & Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement, *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 25, No.4, p.247-261.

Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. In *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n°1.

Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students : A review. *Review of Educational Research*, 62(4), p.413-426.

Robert-Bobée I. (Février 2002). Parmi les jeunes ne vivant plus chez leurs parents, les étudiants sont les plus aidés par leur famille, *Division Redistribution et politiques sociales*, Insee n°826.

BIBLIOGRAPHIE :

- Robbins, A. S., Spence, J. T., & Clark, H. (1991). Psychological determinants of health and performance: The tangled web of desirable and undesirable characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p.755-765.
- Rouanet, M. (2010/4). Louis M., Firmin C. De l'Assistance publique : perte d'identité ?, *Empan*, n° 80, p.133-136.
- Ruault M. & Callegher D. (Janvier 2000). L'aide sociale à l'enfance : davantage d'actions éducatives et de placements décidés par le juge, *Études et résultats*, n° 46.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), p.429-444.
- Rumberger, R. W. (Avril 2001). Who Drops Out of School and Why, *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*, edited by A. Beatty, U. Neiser, W. Trent, and J. Heubert (Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders, *British Journal of Psychiatry*, 147, p.598-611.
- Sauvé, L. et al. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p.783-805.
- Scelles, R. (2004). La fratrie comme ressource. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 32, p.106-121.
- Schuengel C., Bakermans-Kranenburg M-J, & Van IJzendoorn M-H. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae, *Development and Psychopathology*, Chigao University Press, p.225-249.
- Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle Revue de l'AIS*, 7, p.28-40.
- Séverac N. (2006). Les enfants de 0 à 3 ans placés à l'ASE 93 en 2002, Conseil Général de Seine-Saint-Denis, Paris.
- Sharp, S & Thompson, D. (1992). Sources of stress: A Contrast between Pupil Perspective and Pastoral Teachers' Perceptions *School Psychology International*, Vol.13.
- Skeels, H.M. (1966). *Adult status of children with contrasting early life experiences : a follow up study*, *Child Development Monograph*, 31, n°3, serial n°105.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), p.552-563.
- Spera, C. (Juin 2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, DOI: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234
- Taylor, L.C., Clayton, J.D. & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8 (3), p.163-178.

BIBLIOGRAPHIE :

- Terrisse, B. & Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant, *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, numéro thématique, École/Famille : Quelle médiation ? XIV, p.129-172.
- Testenoire, A. (Automne 2015). Genre, stratification et mobilité sociale au sein des classes populaires, *Lien social et Politiques*, Numéro 74, p.19-36.
- Thibert, R. (Mai 2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs, *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 84.
- Tiet Q., Huizinga D., Byrnes, H- F. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, Vol 19(3), p.360-378.
- Tièche Christinat, C. & Gilles, J.L. (Décembre 2013). Alliances éducatives et accrochage scolaire. *Education & Formation*, 300.
- Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(63), p.127-133.
- Tremblay, F. (2011). Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R², *CRÉPAS*.
- Trémintin, J. & Benloulou, G. (15 Février 1996). Le référent : professionnel ressource ou substitut parental ? *Lien Social*, n°340.
- Uwera Kanyamanza, C., Brackelaire, J.-L., & Munyandamutsa, N. (2012). La fratrie dans les ménages d'enfants sans parents au Rwanda. Après le génocide. *Dialogue*, 196, p.61-72.
- Vallet L.A. & Caille J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP.
- Vertongen G, Bourgeois É, Nils F, De Viron F et Traversa J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, [En ligne], mis en ligne le 15 mars 2012, consulté le 22 juillet 2016. URL : <http://osp.revues.org/1829> ; DOI : 10.4000/osp.1829
- Villeneuve-Gokalp, C. (2000). Les jeunes partent toujours au même âge de chez leurs parents, *Economie et Statistique* n°337-338, INSEE, 7/8.
- Ward H., Brown R., Westlake D. et al. (Octobre 2010), Infants Suffering, or Likely to Suffer, Significant Harm: a Prospective Longitudinal Study, Londres, [en ligne] https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182461/DFE-RB053.pdf
- Wendland, J. & Gaugue-Finot, J. (2008/4). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil pendant ou après leur petite enfance, *Devenir*, Vol. 20, p.319-345.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S.D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, p.189-214.
- Zaouani-Denoux S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p.419-438.
- Zeroulou Z. (Décembre 1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. In : *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n°2. Générations nouvelles. p.107-117.

3. Colloques, Enquête, Etudes, Rapports, Synthèses :

ANESM, *La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre*, Recommandations de bonnes pratiques professionnelles.

Asdih C. (juin 2000). Intégration - Exclusion des élèves dans les établissements scolaires : recherche sur la déscolarisation et l'intégration au groupe de pairs. In : ZAY Danielle (coord.). *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord - Pas-de-Calais*. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, p.103- 112.

Bautier, E & al. (2002). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours*, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, ESCOL Paris 8.

Barreges, B. (12 novembre 2010). *Parlementaire en mission sur l'accouchement dans le secret*, Rapport de l'Assemblée Nationale.

Berger, M. (24 Mai 2016). *Enfance en danger, qui protège-t-on ? Qui participe à cette protection ? Pour quel résultat ?* Séminaire de clinique psychosociale, ITS Pierre Bourdieu de Pau.

Bianco, J.L & Lamy, P. (1980). *L'Aide à l'enfance demain*. Ministère de la santé et des affaires sociales.

Blaya, C. (Janvier 2003). *Absentéisme des élèves : Recherches internationales et politiques de prévention*. Rapport PIREF.

Blaya, C. & Hayden, C. (Mars 2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement - Ministère de l'Education Nationale, LARSEF.

Bouteyre, E. (Mars 2010). *La résilience scolaire*, conférence, Université de Rouen.

Brown, B.B., & Braun, M.T. (2013). *Peer relations*. In C. Proctor et P.A. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 149-164), Springer: Dordrecht, GE.

Canivet, C., Cuhe, C. & Lombart, A-F. (2007). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain*. Août 2007. Rapport de recherche commanditée par la Communauté française, sous la direction de Jean Donnay (DET-FUNDP).

CAREPS. (Août 2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris : état de santé physique et psychologique, vie relationnelle, comportements et conduites à risque, vie sociale et loisirs, scolarité*. Rapport n°395A.

Charles, F., Pantaleo, F. & Morville, V. (1999). *Etude comportementale de fœtus au cours de la deuxième échographie de fin de grossesse*, Diplôme d'université en éthologie, Toulon, Var.

Choquet, M., Hassler, C. & Morin, D. (2004). *La santé des jeunes de 14 à 20 ans pris en charge par les services du secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse, sept ans après*. INSERM.

Corbillon, M., Assailly, J.P., Duyme, M. (1990). *L'enfant placé : de l'Assistance publique à l'Aide sociale à l'enfance*. Paris : Documents affaires sociales, Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale.

Corbillon, M., Dulery, A. & Mackiewicz, M.P. (1997). *Après les Cèdres Bleus ...quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants ?* Olivet : GERIS.

BIBLIOGRAPHIE :

- CREAI Rhône-Alpes (2012), *Étude départementale sur les ITEP et SESSAD ITEP, équipement, population, partenariats*, Lyon, Rapport fait à la demande de l'ARS/DTD de la Loire, avril, p. 86-87, [en ligne] <http://www.creai-ra.com/Dialogues-Acteurs/Dossiers-publications/> (consulté le 28 juin 2016).
- CREAI Rhône-Alpes, ORS Rhône-Alpes, IREPS Rhône-Alpes (Octobre 2012). *La santé des enfants accueillis au titre de la protection de l'enfance*, ONED, Etude conjointe, Rapport final.
- CRIRES. (1992). *Rapport annuel*. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Cyrulnik, B. (25 Février 2000). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Conférence. Association de recherche de Castillon.
- Cyrulnik, B. (30 Octobre 2009). *Données récentes sur la résilience*. Conférence. Association de recherche de Castillon.
- Daniels, H. & al. (March 2003). *Study of Young People Permanently Excluded From School*. School of Education University of Birmingham, Research Report n°405.
- David, M. (8-9 Mars 1993). *Actes des journées techniques sur l'accueil familial permanent des enfants*. Document du Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville.
- Defenseur des enfants (Novembre 2011). *Enfants confiés, enfants placés : défendre et promouvoir leurs droits*. Rapport consacré aux droits de l'enfant.
- Dumaret, A. C. & Ruffin, D. (1999). Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes. Lyon, Convention de recherche SLEA - CERMES INSERM U.502.
- Dupont-Fauville, A. (1973). *Pour une réforme de l'aide sociale à l'enfance*. In La Revue française de service social, n° 98.
- Khouaja E, Moullet S, Verdier E. (25 janvier 2016). *Les déterminants individuels et contextuels du décrochage scolaire : cas de l'académie d'Aix-Marseille*, in Séminaire général du LEST, Aix-en-Provence.
- Fanello S. & Rousseau D. (Mars 2013). *Parcours des enfants admis avant l'âge de quatre ans à la pouponnière sociale du Foyer de l'Enfance de Maine et Loire entre 1994 et 2001*. [en ligne]. CHU d'Angers. Appel d'offres thématique de l'ONED 2010. http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/aot2010.rousseau_rf.pdf (consulté le 25/05/2016).
- Fiacre P, Peintre C, Barreyre J-Y. (2003). *Observer les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines*, Synthèse, Schéma Yvelines 2ème Génération, Volet « enfance-famille », Annexes Enquête situations de vie.
- Fortin, L. & al. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ.
- Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignants-élève*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Frechon, I. & Dumaret, A.C. (2008). Bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Elsevier Masson, 2008, 56 (3), pp.117-172.
- Frechon, I. (2009). *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Trajectoires de prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans*. INED/CNRS.

BIBLIOGRAPHIE :

Giraud, M. (Mars 2008). *Les usagers de l'aide sociale à l'enfance du département de l'Ain*, Rapport terminal, Synthèse de l'analyse sociologique.

Glasman, D. & Besson, L. (Décembre 2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n°15.

Groupe d'experts franco-québécois sur la persévérance scolaire et la réussite éducative. (2013). *Persévérance scolaire, réussite éducative et innovation : pilotage de la coopération franco-québécoise*. Rapport final. Paris et Saguenay, VISAJ et Anaré.

Gruel, L., Vourc'h, R. & Zilloniz, S. (Octobre 2007). *Les dépenses des étudiants et l'évolution de leur niveau de vie (1997-2003) : L'éclairage apporté par l'enquête triennale « Conditions de vie » de l'OVE*, Éducation & formations n° 75.

Hanchane, S. & Verdier, É. (Mai 2003). *80 % au bac et avant... (Questions autour de la demande d'éducation en France et de ses mécanismes)*, Communication aux Xe Journées d'Études sur les Données Longitudinales dans l'Analyse du marché du travail.

Ichou, M. (Février 2010). Rapprocher les familles populaires de l'école Analyse sociologique d'un lieu commun. Sous dir. Van Zanten, A. Institut d'Études Politiques de Paris, Dossier d'études n°125, CNAF.

INSERM. (2014). *Conduites addictives chez les adolescents : Usages, prévention et accompagnement*, Expertise collective.

Leclercq, D. & Lambillotte, Th. (1996). A la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la Recherche en Education. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles, n° 4, 10p.

Le Laidier S & Thomas F. (Juillet 2015). *Le Baccalauréat 2015 : session de Juin*. DEPP B1, Note d'information, n°24.

McKinnon, S., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Le risque d'abandon scolaire : le rôle des troubles du comportement extériorisés et intériorisés et l'influence de la famille. Communication présentée au 13e Congrès international de la recherche en éducation au service du développement des sociétés, Sherbrooke, Qc, 16 Juin.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche. (Mai 2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*, Les Dossiers, n°166.

Moss, E. (Septembre 2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*. Rapport de Recherche.

Naves, P. & Cathala, B. (juin 2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Ministère de la justice (IGA/IGSI).

Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Olivier, A. & Weil, C. (2011). *Nouvelle donne dans le placement familial. In ANPF. Regards européens sur l'accueil familial, Affaire de famille(s) ? Enjeux institutionnels ? Actes des 19es journées d'étude*. Paris : L'Harmattan, p.147-157.

ONDRP. (Mars 2012). *Mineurs et délinquance : quelles perspectives ?* Dossier III, n°122.

ONED. (Mai 2013). *Huitième rapport annuel remis au Gouvernement et au Parlement*, La Documentation Française.

BIBLIOGRAPHIE :

ONED. (Juillet 2015). *L'accueil familial : quel travail d'équipe ?* Rapport d'étude.

ONED. (Octobre 2015). *Estimation de la population des enfants pris en charge en protection de l'enfance au 31/12/2013*. Note d'actualité, Groupe d'Intérêt Public Enfance en Danger.

ONED. (2016). *La situation des pupilles de l'Etat : Enquête au 31 décembre 2014*. La Documentation Française.

Paugam, S., Zoyem, J.P. & Touahria-Gaillard, A. (Mai 2010). *Le placement Durant l'enfance : Quelle influence à l'âge adulte ?* Rapport final, ONED.

Paul, J.J. & Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.

Paul, S. & Verrier, B. (Mars 2013). *Mission d'enquête sur le placement familial au titre de l'aide sociale à l'enfance* [en ligne] Igas, Rapport n° RM2013-018P. http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-018P_-_DEF.pdf

Peillon, V. (2012). *Année scolaire 2012-2013 : dossier de rentrée*, Conférence de presse du 29 août 2012, Ministère de l'éducation nationale, [en ligne] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#25> (page consultée le 15/12/2012).

Potin, E. (novembre 2007). *Parcours de placement...Du simple lieu d'accueil à la négociation d'une place dans une « autre » famille*. Rapport De Recherche Sur les parcours des enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance du Finistère (29).

Potvin, P. et al. (2001). *Participation et style parental en relation avec le risque de décrochage scolaire*. Colloque sur les Compétences Parentales GRISE- Université de Sherbrooke.

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M.J. (1936). *Memorandum on the study of acculturation*, in Amer. Anthropol., n°38.

Remacle, C., Jaspard, A. & De Fraene, D. (2012). *Jeunes en IPPJ. Des regards sur la vie à la recherche de trajectoires*. Rapport de recherche du centre de recherches criminologiques de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.

Ribes, B., *La filiation : ruptures et continuité*. (1986). Actes du colloque de Vaucresson, 26-28 juin 1985. Paris, Institut de l'enfance et de la famille.

Romeo, C. (2001). *L'évolution des relations parents, enfants, professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Rapport, Paris : La documentation française.

Rosenfield, S., & collaborateurs (2005). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences aux cégeps anglophones*.

Rousseau, D. et al. (2016). *Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance*. Revue française des affaires sociales, 1, n°5, p.343-374.

Roy, J. (Septembre 2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES.

SACO, SASO, ARES. (Juillet 2002). *L'espace social de la déscolarisation : Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, Université de Poitiers, Université de Picardie-Jules Verne, ARES/Bondy.

BIBLIOGRAPHIE :

Schiff, M., Duyme, M., Dumaret, A.C, Tomkiewicz, S. (1981). *Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres, Effets d'un changement de catégorie sociale sur le cursus scolaire et les notes de QI*, Travaux et documents, Cahier n°93, INED, Paris : PUF.

Taraud, D & al. (Septembre 2015). *Bilan et perspectives relatifs à la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles*, IGEN, Rapport n°2015-069.

Vanhoffelen A., (2010). Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours, Note d'information, n° 10.13, MEN-DEPP.

Versini, D. (Novembre 2010). *Précarité et protection des droits de l'enfant*. Défenseur des enfants, Etat des lieux et recommandations.

Zazzo, R. (1982). *Les Jumeaux, le couple et la personne*, In Forquin J-C. Notes de synthèse : L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In : Revue française de pédagogie, volume 59, p.52-75.

4. Mémoires et Thèses :

Anton, A. (2012). *Le risque de décrochage scolaire chez les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance*. Mémoire d'initiation à la recherche [non publié], Université de Bourgogne.

Chapon-Crouzet, N. (2003). *Relations affectives et parentalité en situation de placement familial*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Paris X.

Chapon, V. (2011). *Les « repris de justesse » des belles écoles : Etude ethnographique de la structuration et de la construction sociale de l'échec scolaire et des situations de rattrapage dans les classes dominantes*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Bordeaux Segalen.

Chelala, H. (2012). *Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-Sud*. Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Bordeaux Segalen.

Frechon, I. (2003). *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*. Thèse de Doctorat en Sociologie et démographie Sociale. Université Paris X - Nanterre.

Leyrit, A. (2010). *Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Toulouse II.

Macé, C. (2014). *La résilience de jeunes adultes après une prise en charge par les services de protection de la jeunesse : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Laval, Québec : Canada.

Rochette, G. (2016). *Comment expliquer que des jeunes filles, qui ont pu « raccrocher » scolairement durant leur placement à l'IPPJ, ne puissent maintenir cet investissement au-delà de la mesure de placement ?* Mémoire de recherche en Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Tazouti, Y. (2002). *Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université Nancy 2.

BIBLIOGRAPHIE :

Virat M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paul Valéry - Montpellier III.

5. Bulletins Officiels, Circulaires, Décrets, Lois :

Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale, 23, 4 juin 2009.

Questiaux, N. (28 mai 1982). Orientations principales sur le travail social. Circulaire.

Décret n°2005-1772 du 30 décembre 2005 relatif à la formation des assistants familiaux et instituant le diplôme d'Etat d'assistant familial.

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

Loi n°2007-293 du 5 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance

ANNEXES

1. Index des auteurs :

A

Abels-Eber, C · 74, 390
Ahrens, K-R · 233, 396
Ainsworth, M · 390
Alexander, K-L · 98, 100, 396
Allaix, M · 35, 396
Alles-Jardel, M · 396
Anaut, M · 131, 132, 133, 227, 284, 390, 396
Ancelin Schutzenberger, A · 70, 390
Anderson, L · 368, 396
Andre, C · 390
André, C · 284, 287, 288, 381
Andreani, J-C · 151, 396
Anton, A · 73, 89, 90, 414
Aries, P · 390
Ariès, P · 32
Asdih, C · 16, 102, 104, 397, 410
Aspy, D · 352, 390
Assailly, J-P · 67, 410
Assemien, B · 395

B

Badinter, E · 28, 29, 51, 390
Bakermans-Kranenburg, M-J · 408
Ballion, R · 77, 112, 390
Bandura, A · 18, 179, 288, 290, 292, 293, 390, 397
Bardou, E · 397
Barreges, B · 26, 410
Barreyre, J-Y · 411
Barrot, A · 362, 390
Basile, K · 186, 403
Battin-Pearson, S · 99, 106
Baumrind, D · 282, 397, 408
Bautier, E · 104, 105, 353, 391, 410
Beaud, S · 144, 175, 370, 397
Beaud-Deschamps, S · 370, 397
Beaumat, A · 269, 401
Beauvois, J-L · 296, 390

Becker, H · 70, 130, 390
Beecham, J · 124, 390
Beek, M · 58, 395
Belhaddad, S · 339, 394
Benloulou, G · 274, 409
Berger, M · 40, 169, 198, 205, 219, 221, 222, 233, 363, 385, 390, 405, 410
Bergeret, J · 397
Bergier, B · 18, 20, 175, 296, 371, 390
Bergonnier-Dupuy, G · 259, 260, 392, 397
Bernard, P-Y · 46, 78, 98, 345, 390
Berridge, D · 124, 390
Bertrand, R · 400
Besson, L · 107, 412
Bianco, J-L · 38, 39, 41, 410
Biehal, N · 96, 397
Bigot, R · 193, 397
Bigras, M · 17, 98, 132, 393, 402
Blanchet, A · 137, 138, 140, 142, 143, 151, 156, 390, 395
Blaya, C · 16, 17, 20, 78, 79, 86, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 124, 125, 126, 152, 167, 176, 242, 305, 345, 390, 397, 400, 410
Blum, R-W · 64, 403
Blumer, H · 390
Bond, L · 407
Bonnéry, S · 17, 102, 107, 108, 113, 255, 391, 397
Boraita, F · 164, 398
Boszormenyi-Nagy, A · 70
Bouchard, P · 80, 398
Boudesseul, G · 16, 20, 79, 170, 373, 391, 398
Bourdieu, P · 130, 139, 176, 238, 269, 379, 391, 398, 410
Bourdon, S · 18, 398
Bourgeois, E · 179, 391, 409
Bourque, J · 404
Bouteyre, E · 100, 133, 340, 365, 391, 410
Bowlby, J · 14, 38, 98, 206, 391, 398, 403
Brackelaire, J-L · 269, 409
Bradley, M-F · 411
Braun, M-T · 359, 410
Bressoux, P · 111, 165, 166, 398

Brinbaum, Y · 18, 171, 398

Broccolichi, S · 109, 398

Brown, B-B · 410

Brown, R · 409

Bruchon-Schweitzer, M · 377

Bruno, F · 16, 349, 398

Brunot, S · 359, 391

Buhs, E-S · 360, 398

Burns, J-M · 365, 407

Byrnes, H-F · 350, 409

Coppel-Batsch, M · 93, 99, 401

Corbillon, M · 67, 87, 91, 166, 410

Coslin, P · 102, 104, 107, 109, 113, 391

Cosnefroy, O · 87, 399

Côté, E · 399

Court, M · 269, 399

Crahay, M · 125, 164, 165, 166, 391, 405

Crosnoe, R · 345, 399

Cuche, C · 410

Cyrułnik, B · 69, 73, 96, 106, 130, 133, 209, 227, 229,
261, 303, 354, 378, 391, 392, 393, 395, 399, 411

C

Cadoret, A · 32, 51, 194, 207, 209, 212, 391, 398

Cahn, P · 214, 391

Caille, J-P · 87, 127, 165, 389, 396, 409

Callegher, D · 408

Campenhoudt, L · 391

Canivet, C · 77, 354, 410

Capelier, F · 58, 399

Caro, P · 110, 398

Carra, C · 176, 398

Carré, P · 186, 391

Carrière, A-M · 299, 399

Castets-Fontaine, B · 127, 290, 337, 389, 399

Cathala, B · 14, 66, 67, 68, 85, 412

Chapon, N · 204, 210, 231

Chapon, V · 414

Chapon-Crouzet, N · 210, 399, 414

Charles, F · 30, 410

Charlot, B · 353, 391

Chelala, H · 414

Choquet, M · 67, 87, 95, 99, 101, 107, 410

Clark, H · 376, 408

Clayden, J · 397

Clayton, J-D · 235, 408

Cloutier, R · 335, 361, 380, 391, 400

Coinaud, C · 172, 173, 399

Conchon, F · 151, 396

Constantin-Kuntz, M · 217, 399

Cooper, H · 321, 391

Coopersmith, S · 284

D

Dance, C · 124, 390

Daniels, H · 95, 411

Dardier, A · 102, 399

Davaillon, A · 102, 127, 255, 283, 304, 389, 399

David, A · 368

David, A · 396

David, M · 25, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 49, 57, 58, 59,
70, 71, 224, 242, 391, 392, 411

Davies, C · 41, 399

Davis-Kean, P-E · 380, 400

De Becker, E · 70, 400

De Fraene, D · 163, 413

De Tychey, C · 131, 397, 400

De Viron, F · 409

Deci, E-L · 119, 392

Dekeuwer-Defossez, F · 37, 392

Delage, M · 228, 400

Delbos, G · 249, 269, 392

Denecheau, B · 17, 82, 84, 86, 89, 118, 122, 124, 127,
152, 202, 258, 305, 307, 309, 342, 389, 400, 414

Depeyre, C · 128, 400

Désigaux, J · 50, 395

Deslandes, R · 108, 279, 282, 287, 312, 318, 321, 335,
336, 380, 392, 400

Desmet, H · 341, 395

Dessons, M · 70, 394

Devroede, G · 70, 390

DiLalla, F · 400

Djider, Z · 189, 400
Draelants, H · 164, 400
Dubar, C · 270, 379, 392
Dubéchet, P · 129, 392
Dubet, F · 108, 117, 362, 392
Dulery, A · 410
Dumaret A-C · 411
Dumaret, A-C · 62, 66, 67, 69, 74, 84, 86, 87, 91, 93, 99,
124, 166, 217, 246, 274, 370, 384, 392, 399, 401, 411,
414
Dumez, H · 128, 136, 137, 392, 400
Dupont Fauville, A · 41
Dupont-Fauville, A · 411
Dupoux, A · 28, 50, 401
Durand, M · 395
Durkheim, E · 125, 241, 366, 392
Durning, P · 58, 118, 203, 237, 392, 401
Duru-Bellat, M · 89, 90, 133, 169, 294, 295, 341, 342,
392, 401
Duyme, M · 67, 127, 384, 389, 392, 410, 414

E

Eklund, R-C · 402
Elder, G · 345, 399
Eme, B · 46, 392
Emond, I · 342, 401
Englander, H · 350, 353, 362, 364, 393
Epstein, J-L · 108, 321
Espiau, G · 269, 401
Esterle-Hedibel, M · 89, 105, 112, 113, 114, 393
Euillet, S · 60, 401

F

Faggianelli, D · 176, 398
Fallu, J-S · 111, 342, 350, 401
Fanello, S · 84, 85, 233, 385, 411
Fanshe, D · 393
Farrington, D-P · 95, 126
Favresse, D · 78, 401
Félix, C · 349, 398

Felouzis, G · 111
Felson, R-B · 401
Fenouillet, F · 119, 402
Festinger, T · 265, 402
Feyfant, A · 18, 97, 235, 402
Fiacre, P · 86, 411
Fonagy, P · 402
Ford, I · 402
Fortin, G · 236
Fortin, L · 16, 17, 20, 97, 98, 99, 100, 111, 112, 132, 242,
342, 345, 346, 393, 402, 411
Fourès, C · 39, 234, 393
Francequin, G · 18, 20, 175, 296, 371, 390
Francis, V · 320, 407
Frechon, I · 15, 68, 370, 411, 414

G

Galand, B · 345, 402
Garmezy, N · 96, 126, 132, 402
Gaugue-Finot, J · 205, 236, 409
Gauthier, Y · 236, 403
Gayet, D · 133, 393
Gecas, V · 403
Gibello, B · 69, 403
Gilles, J.L. · 409
Gilles, J-L · 124, 389
Gilligan, R · 222, 258, 403
Gilly, M · 347, 393
Giraud, M · 15, 17, 62, 63, 68, 226, 337, 412
Glasman, D · 16, 20, 77, 79, 95, 107, 110, 393, 403, 412
Godfrey, R · 407
Goffman, E · 71, 74, 129, 130, 368, 393
Gordon, S · 402
Gotman, A · 137, 138, 142, 143, 151, 156, 390, 395
Graham, S · 358, 404
Gravillon, I · 345, 403
Grawitz, E · 152, 393
Gray, J · 405
Grelet, Y · 170, 373
Gruel, L · 323, 412
Grusec, J-E · 235, 393

Guédeney, N · 230, 302, 403
Gurtner, J-L · 111, 403

H

Hamilton, R · 89, 408
Hanchane, S · 170, 412
Harris, L · 64, 403
Hartup, W-W · 342, 403
Hassler, C · 67, 87, 95, 99, 101, 107, 410
Hattie, J · 89, 408
Hayden, C · 16, 92, 95, 96, 109, 112, 113, 393, 407, 410
Helfter, C · 55, 120, 403
Henri-Panabière, G · 269, 399
Henry, G · 186, 403
Herald, S-L · 398
Herman, J · 129, 137, 393
Hernandez, L · 355, 359, 403
Herskovits, M-J · 413
Hesse, E-D · 14, 405
Higgit, A · 402
Holloway, S-D · 259, 409
Holmes, C · 162
Howlett, K · 407
Huberman, M · 393
Hugon, M-A · 403
Huizinga, D · 350, 409
Hymes, O-H · 137, 393

I

Ichou M · 404
Ichou, M · 318, 321, 412

J

Jablonka, I · 33, 34, 75, 224, 393
Jackson S · 404
Jackson, G-B · 162, 404
Jackson, S · 89, 91, 121, 124, 167, 258, 309, 342, 344,
404

Janosz, M · 16, 95, 98, 104, 106, 107, 110, 111, 342, 350,
401, 404
Jaspart, A · 163, 413
Jeliu · 403
Jorion, P · 249, 269, 392
Joule, R-V · 296, 390
Juvonen, J · 358, 404

K

Kanouté, F · 127, 275, 277, 389, 404
Kaufmann, J-C · 128, 136, 393
Kellerhals, J · 18, 283, 303, 336, 393, 404
Khouaja, E · 16, 104
Kieffer, A · 171, 398
Knobé, S · 255, 300, 302, 404

L

Labov, W · 137, 393
Lacroix, M-E · 111
Ladd, G.W · 360, 398
Lagrange, H · 100, 393
Lahire, B · 20, 107, 125, 127, 249, 259, 260, 283, 318,
322, 323, 338, 345, 372, 386, 389, 394, 404
Laib, N · 102, 399
Lambillotte, T · 412
Lamy, P · 38, 39, 41, 410
Lan, T · 98
Lane DuBois, D · 396
Langelier-Biron, L · 106, 404
Langevin, L · 77, 394
Lanthier, L · 98
Laplanche, J · 394
Largueze, B · 398
Larguèze, B · 109
Larose, F · 97, 133, 404, 409
Larsen, G · 405
Lasserre, H · 245
Laurens, J-P · 18, 20, 127, 246, 256, 259, 264, 296, 318,
336, 389, 394
Le Laidier, S · 174, 412

Leblanc, M · 104
LeBlanc, M · 16, 404
Leclerc, D · 335, 405
Leclercq, D · 412
Lecomte, J · 353, 364, 404
Legendre, R · 81, 394
Leger, F · 110, 405
Lelièvre, E · 204, 245, 405
Lelord, F · 284, 288, 390
Lemaire, S · 184, 405
Lemay, M · 17, 206, 405
Lenoir, M · 405
Lescarret, O · 336, 397, 406
Lessard, A · 345, 405
Leyrit, A · 162, 283, 337, 405, 407, 414
Linton, R · 413
Lombart, A-F · 410

M

Maccoby, E · 235, 282, 405
Macé, C · 128, 156, 405, 414
Mackiewicz, M-P · 410
Main, M · 14, 405
Malcuit, G · 235, 395
Manciaux, M · 132, 133, 405
Mannoni, P · 362, 394
Marcotte, D · 16, 64, 98, 100, 106, 115, 402, 405, 412
Marcoux, G · 164, 165, 166, 398, 405
Marcus, J-L · 400
Marpeau, L · 64, 394
Marret, S · 64, 394
Martial, A · 217, 394
Martin, C · 237, 405
Martin, J · 282
Martin, P-Y · 121, 258, 404
Martin, R-A · 405
Martin, T · 407
Martin-Krumm, C · 375, 377, 406
Martinot, D · 287, 288, 406
Martuccelli, D · 392
Maslow, A-H · 179, 340

Masten, A-N · 126, 132, 402
Mattéi J-F · 362, 394
Matthews, K · 162
Mazza Mainpin, A · 212, 237, 406
McKinnon, S · 16, 100, 412
McMullen, K · 398
Mcparlin, P · 404
Mead, G-H · 265, 394
Méard, J · 16, 255, 300, 302, 398
Méda, D · 247, 394
Mensa-Schreque, M-F · 303, 394
Merle, P · 278
Mialocq, H · 225, 406
Michinov, C · 360, 406
Miles, M · 393
Miljkovitch, R · 209, 211, 394
Millet, M · 15, 16, 20, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 124,
125, 394, 406
Milly, B · 24, 394
Mingat, A · 111
Mons, N · 16, 163, 170, 260
Montandon, C · 18, 119, 303, 336, 393, 404, 406
Morin, D · 67, 87, 99, 107, 391, 410
Morville, V · 410
Mosconi, H · 18, 394, 395
Moss, E · 14, 412
Mouhot, F · 93, 406
Moulin, S · 322, 330, 406
Moulet, S · 181, 182, 406
Mucchielli, A · 105, 114, 136, 394
Mujawayo, E · 339, 394
Muller, L · 252, 406
Munyandamutsa, N · 269, 409

N

Nauze-Fichet, E · 102, 127, 255, 389, 399
Naves, P · 14, 66, 67, 68, 85, 412
Neill, A-S · 354, 394
Neyrand, G · 237, 405, 406
Nils, F · 186, 409, 412
Nishina, A · 358, 404

Nizet, J · 71, 179, 391
Noé, F · 25, 396
Nouvel, J-S · 59, 60, 70, 394, 406
Nuttin, J · 179, 406

O

Oeuvrard, F · 20, 77, 393
Olivier, A · 55, 412
Olsson, C-A · 365, 407
Oubrayrie-Roussel, N · 162, 283, 337, 355, 397, 403, 405,
407
Oxley, J · 223, 407

P

Pain, J · 77, 95, 407
Pantaleo, F · 410
Paradis, L · 162, 407
Parsons, C · 95, 407
Passeron J-C · 176
Passeron, J-C · 269, 391
Pastoureau, M · 394
Patterson, M-L · 89, 407
Paugam, S · 63, 120, 231, 413
Paul, J-J · 162, 165
Paul, S · 56, 62
Peille, F · 71, 72, 302, 394
Peillon, V · 15, 78, 413
Peintre, C · 411
Périer, P · 107, 407
Perrenoud, P · 80, 162, 395, 407
Phillipot, P · 345, 402
Picard, Y · 342, 401
Piette, D · 78, 401
Piraud-Rouet, C · 58, 407
Plante, A · 411
Plunus, G · 124
Poilpot, M-P · 133, 395
Pomerleau, A · 235, 395
Poncelet, D · 320, 407
Pontalis, J-B · 394, 396

Potin, E · 66, 68, 74, 92, 103, 104, 167, 195, 197, 198,
200, 230, 357, 407, 413
Potvin, P · 16, 77, 100, 106, 107, 111, 162, 164, 335, 347,
402, 405, 407, 412
Pouliot, L · 164, 407
Poupart, J · 130, 407
Pourtois, J-P · 18, 89, 96, 130, 341, 392, 393, 394, 395
Prêteur, Y · 162, 283, 337, 355, 401, 405, 407
Puhlik-Doris, P · 405

Q

Questiaux, N · 41, 415
Quivy, R · 391

R

Rachédi, L · 404
Ragin, C-C · 136, 395
Raines, A · 126
Redfield, R · 413
Reid, K · 16, 112, 395
Remacle, C · 163, 413
Renard, F · 255, 397
Resnick, M · 64, 403
Reuchlin, R · 153, 395
Ribes, B · 236, 413
Richard, P · 58, 393, 394, 395
Richardson, L-P · 396
Ritts, V · 89, 407
Robbins, A-S · 376, 408
Robert-Bobee, E · 399
Robert-Bobee, I · 102
Robert-Bobée, I · 120, 322, 407
Roberts, G · 299
Roberts, G-C · 395
Robin, I · 27, 396
Rocher, G · 234, 395
Rocher, T · 87, 399
Rochette, G · 314, 350, 414
Rochex, J-Y · 353, 391
Roebuck, F · 352, 390

Romeo, C · 413
Rosenfield, S · 413
Rouanet, M · 357, 408
Rousseau, D · 41, 84, 85, 91, 93, 233, 385, 411
Rousseau, R · 347
Rowley, S-J · 235, 408
Roy, J · 80, 413
Royer, E · 108, 279, 282, 287, 400, 402, 405
Ruault, M · 408
Rubie-Davies, C · 408
Ruffin, D · 62, 66, 67, 69, 74, 84, 86, 87, 91, 99, 124, 166, 411
Ruhaud, B · 39, 40, 59, 395
Rumberger, R-W · 16, 104, 106, 107, 112, 124, 342, 408
Rutter, M · 97, 126, 132, 226, 408

S

Sandrin, J · 34, 395
Saujat, F · 349, 398
Sauvé, L · 130, 408
Sawyer, S-M · 407
Scelles, R · 269, 408
Schiff, M · 127, 384, 389, 414
Schofield, G · 58, 395
Schuengel, C · 14, 408
Seligman, M · 92, 167, 375, 395
Sellenet, C · 84, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 118, 124, 152, 161, 162, 166, 167, 342, 343, 408
Semichon, E · 29, 51, 395
Séverac, M · 41, 408
Sharp, S · 16, 112, 408
Skeels, H-M · 384, 408
Sorkhabi, N · 235, 408
Spark, G · 70
Spence, J-T · 376, 408
Spera, C · 319, 408
Spitz, R · 38, 205, 206, 395
St-Amant, J-C · 80, 398
Steele, H · 402
Steele, M · 402
Stein, M · 397

Stoeux, C · 30

T

Talbot, L · 111, 408
Tanon, F · 77, 395
Taraud, D · 166, 175, 414
Target, M · 402
Taylor, L-C · 235, 408
Tazouti, Y · 264, 282, 283, 304, 414
Tchimou Doffouchi, M · 404
Tellegen, A · 126, 402
Terrail, J-P · 90, 169, 192, 395
Terrisse, B · 97, 404, 409
Testenoire, A · 192, 409
Thévenet, A · 50, 395
Thibert, R · 78, 354, 409
Thin, D · 15, 16, 20, 79, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 124, 125, 394, 406
Thomas, F · 174, 412
Thompson, D · 16, 112, 408
Tièche Christinat, C · 124, 389, 409
Tiet, Q · 350, 409
Tisseron, S · 132, 179, 226, 340, 355, 395
Tomkiewicz, S · 302, 376, 384, 392, 395, 414
Touahria-Gaillard, A · 63, 231, 413
Toubert-Duffort, D · 404
Traversa, J · 409
Treasure, D-C · 299, 395
Tremblay, F · 334, 404, 409
Trémintin, J · 274, 409
Troncin, T · 162, 165, 413
Truong, F · 175, 397
Tubbs, M-E · 89, 407
Turcotte, D · 400

U

Uwera Kanyamanza, C · 269, 409

V

Vallet, L-A · 127, 165, 389, 396

Vallet, L-A · 409

Van IJzendoorn, M-H · 408

Van Zanten, A · 133, 392, 396

Vatz Laaroussi · 404

Vella-Brodrick, D-A · 407

Verdier, E · 170, 411

Verdier, P · 25, 71, 91, 116, 117, 166

Verrier, B · 56, 62, 413

Versini, D · 67, 219, 414

Vertongen, G · 186, 409

Villeneuve-Gokalp, C · 409

Virat, M · 352, 415

Vivent, C · 172, 173

W

Wade, J · 397

Walch · 396

Walch, A · 27

Walter, E · 16, 398

Ward, H · 41, 399, 409

Weber, M · 125, 128, 144, 396

Weil, C · 55, 412

Weir, K · 405

Wendland, J · 205, 236, 409

Westlake, D · 409

White, E · 396

Winnicot, D · 38

Winnicott, D-W · 286, 396

Wright-Phillips, M-V · 345, 400

Y

Yamamoto, Y · 259, 409

Yergeau, E · 402

Z

Zaouani-Denoux, S · 179, 186, 409

Zazzo, R · 130, 414

Zeroulou, Z · 249, 259, 260, 409

Zéroulou, Z · 127, 389

Zielinski, M-A · 401

Zilloniz, S · 323, 412

Zola, E · 396

Zoyem, J-P · 63, 231, 413

2. Guide d'entretiens

2.1. Guide à l'attention des personnes ayant été confiées à une famille d'accueil

L'école :

Pouvez-vous me parler de votre scolarité ? Redoublement, projet professionnel, choix de l'orientation, discipline, changement d'établissement, niveau scolaire atteint à ce jour ...

Comment vous sentiez-vous à l'école ? Aimiez-vous l'école ?

Pouvez-vous me parler de vos relations avec vos professeurs, vos camarades ?

Réussir à l'école, qu'est-ce que cela signifiait pour vous ?

L'accueil familial :

Pouvez-vous me parler de votre parcours en famille d'accueil ? Âge du placement, durée, nombre de familles d'accueil, sentiments par rapport au placement...

Pouvez-vous me dire comment vous vous sentiez dans votre famille d'accueil ? Relations avec la famille, avec les autres enfants placés

Que faisiez-vous durant vos week-ends, vacances (activités périscolaires) ?

Rôle des adultes dans la scolarité :

Rôle de votre famille d'accueil par rapport à votre scolarité ? pour les devoirs, les réunions parents-profs... ?

Rôle de votre éducateur par rapport à votre scolarité ?

Rôle de vos parents par rapport à votre scolarité ?

Selon vous, qu'est-ce qui fait que vous vous êtes accroché à l'école ?

Caractéristiques générales : âge, situation de famille, lieu de vie, situation professionnelle.

2.2. Guide à l'attention des familles d'accueil

La Famille d'accueil :

Depuis combien de temps êtes-vous famille d'accueil ?

Pourquoi avez-vous décidé de faire ce métier ?

Combien de jeunes avez-vous accueillis ?

Sur les jeunes accueillis et aujourd'hui majeurs, combien ont eu leur bac et ont poursuivi des études supérieures ? Quelles sont, selon vous, les raisons qui ont fait que ce(s) jeune(s) ont réussi à l'école ?

La famille d'accueil et l'école :

Que pensez-vous de l'école ?

Que signifie pour vous « réussir à l'école » ?

Comment vous impliquez-vous dans la scolarité des jeunes que vous accueillez ?

Parlez-vous de la scolarité des jeunes avec l'éducateur référent ? avec les parents des jeunes ? avec les enseignants ?

Relations Famille d'accueil/Jeunes :

Pouvez-vous me dire quelles étaient vos relations avec ce(s) jeune(s) ?

Comparés aux autres jeunes que vous avez accueillis, pensez-vous avoir eu une relation différente avec ce(s) jeune(s) ? Si oui, pourquoi ?

Quelles étaient selon vous les qualités de ce(s) jeune(s) ?

Pensez-vous avoir eu une influence sur leur scolarité ? Pourquoi ?

Que suggérez-vous pour favoriser la réussite scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil ?

3. Légendes des extraits cités

Pour chaque extrait d'entretien réalisé avec une personne ayant été confiée à une famille d'accueil, nous indiquons le prénom de la personne citée (le prénom a été modifié), son âge et le temps passé dans la famille d'accueil référente.

Concernant les extraits d'entretien réalisés avec une famille d'accueil, nous indiquons le titre de civilité suivi de la lettre attribué, puis nous précisons le prénom de la ou des personnes accueillies.

4. Les Personnes rencontrées :

4.1. Les jeunes

Numéro d'entretien attribué au jeune rencontré	Prénom fictif attribué au jeune rencontré	Description rapide du jeune rencontré
J1	Michel	Michel est, au moment de notre rencontre, âgé de 53 ans et a été confié durant quatorze ans (sept à vingt et un ans) chez la même famille d'accueil avec sa sœur jumelle. Il reste très marqué par son parcours à l'Assistance Publique. Il a obtenu un Baccalauréat Général, option B et a un niveau Master (DESS). Il exerce aujourd'hui en tant que cadre de la fonction publique d'Etat.
J2	Fouad	Fouad est, au moment de notre rencontre, âgé de 30 ans. Il a été placé durant 14 ans (sept à vingt et un ans) à la même famille d'accueil avec son jeune frère Abdel. Il a obtenu un Baccalauréat Professionnel, option électronique suivi d'un BTS.
J3	Abdel	Abdel est, au moment de notre rencontre, âgé de 27 ans. C'est le frère de Fouad que j'ai également rencontré et avec qui il a vécu durant quinze ans (six à vingt et un ans) chez la même famille d'accueil. Il a obtenu un Baccalauréat Technologique, option Sciences Techniques et Industrielles (STI) et a un niveau Ingénieur. Il exerce aujourd'hui en tant que Cadre.
J4	Amandine	Amandine est, au moment de notre rencontre, âgée de 22 ans. Elle est fille unique et orpheline de père et mère. Elle a été confiée pour de courts séjours à deux foyers et trois familles d'accueil depuis l'âge de huit ans en alternance avec des retours chez ses parents. Ses parents sont décédés quand elle avait dix et onze ans, et s'en est suivi une période de trois ans environ passées à vivre chez sa demi-sœur, chez des amies et dans un foyer d'urgence. Elle a été confiée définitivement à une famille d'accueil à l'âge de quinze ans. Elle a obtenu un Baccalauréat Général, option Littéraire et poursuit actuellement des études en Angleterre.
J5	Julie	Julie est, au moment de notre rencontre, âgée de 22 ans. Elle a été confiée de l'âge de six mois à quatre ans à une première famille d'accueil. Elle a ensuite été confiée durant dix-sept ans (quatre ans à vingt et un ans) à une deuxième famille d'accueil, considérée comme sa famille d'accueil référente. Elle a deux demi-frères beaucoup plus jeunes qu'elle, confiés à une autre famille d'accueil. Elle a obtenu un Baccalauréat Général, option Scientifique puis un deuxième Baccalauréat Professionnel, option Productique. Elle poursuit actuellement en BTS.
J6	Vanessa	Vanessa est, au moment de notre rencontre, âgée de 21 ans. Elle a vécu durant dix-huit ans (quatre ans à vingt et un ans) chez la même famille d'accueil. Elle a une sœur, Mélissa, 17 ans, qui a été confiée à une autre famille d'accueil. Elle a obtenu un Baccalauréat Technologique, option Sciences et Technologie de la Gestion (STG) et poursuit en BTS.
J7	Mélissa	Mélissa est, au moment de notre rencontre, âgée de 17 ans. Elle a vécu durant dix-sept ans (neuf mois à dix-sept ans) chez la même famille d'accueil. Elle a une sœur, Vanessa, 21 ans, qui a été confiée à une autre famille d'accueil. Elle a obtenu un Baccalauréat Général, option Economique et Social.

J8	Adeline	Adeline est, au moment de notre rencontre, âgée de 18 ans. Adeline a été confiée durant dix-huit ans (de l'âge de huit jours à sa majorité) à la même famille d'accueil. Elle a obtenu un Baccalauréat Général, option Scientifique et poursuit en première année de médecine.
J9	Guillaume	Guillaume est, au moment de notre rencontre, âgé de 19 ans. Guillaume a été confié durant dix ans (de l'âge de neuf ans à aujourd'hui) à la même famille d'accueil. Il passe son Baccalauréat Général, option Economique et Social en Juin 2015.
J10	Agnès	Agnès est, au moment de notre rencontre, âgée de 21 ans. Fille unique, elle a été confiée durant dix-neuf ans (de l'âge de deux ans à vingt et un ans) à la même famille d'accueil. Elle a obtenu son Baccalauréat Général, option Economique et Social et poursuit en Master Droit International et Humanitaire.
J11	Emilie	Emilie est, au moment de notre rencontre, âgée de 18 ans. Emilie a été confiée durant douze ans (de l'âge de six ans à aujourd'hui) à la même famille d'accueil. Elle passe son Baccalauréat Général, option Economique et Social en Juin 2015.
J12	Nicolas	Nicolas est, au moment de notre rencontre, âgé de 20 ans. Il a été confié à une famille d'accueil à l'âge de sept jours et y est resté jusqu'à ses 21 ans. Il est orphelin de mère depuis qu'il a cinq ans et n'a jamais connu son père. Il considère sa famille d'accueil comme sa famille et les appelle « mes parents ». Il a obtenu un Baccalauréat Professionnel, option Maintenance des Equipements Industriels.
J13	Alexandre	Alexandre est, au moment de notre rencontre, âgé de 21 ans. Il a été confié à cette famille d'accueil durant onze ans (de dix ans à vingt et un ans). Alexandre a été abandonné par sa mère et n'a jamais connu son père. Il a une sœur aînée qui a été confiée à une autre famille. Il a un niveau Baccalauréat Technologique, option STAV, puis a obtenu un Brevet Professionnel option paysager et poursuit en BTS.
J14	Baptiste	Baptiste est, au moment de notre rencontre, âgé de 21 ans. Il a été confié à la même famille d'accueil durant quatorze ans (de sept ans à 21 ans). Il est aujourd'hui en école d'ingénieurs sur Paris. Il a obtenu un Baccalauréat Général, option Scientifique et poursuit en école d'ingénieur.
J15	Romain	Romain est, au moment de notre rencontre, âgé de 21 ans. Il a été confié durant dix-sept ans (de quatre ans à vingt et un ans) à la même famille d'accueil. Il a obtenu un Baccalauréat Général, option Scientifique et poursuit en deuxième année de Chimie à l'Université.
J16	Stéphane	Stéphane est, au moment de notre rencontre, âgé de 42 ans. Il a été confié durant vingt ans (de dix-huit mois à vingt et un ans) à la même famille d'accueil avec son frère âgé d'une année de plus que lui. Il a un niveau Baccalauréat Général, option B et a obtenu une équivalence à un Baccalauréat Professionnel Gestion Comptabilité.
J17	Cynthia	Cynthia est, au moment de notre rencontre, âgée de 18 ans. Elle a été confiée durant quatre ans (de treize ans à dix-sept ans) à la même famille d'accueil. Elle passe son Baccalauréat Professionnel, option relation accueil client usagers en Juin 2015.
J18	Anaïs	Anaïs est, au moment de notre rencontre, âgée de 18 ans. Elle a été confiée durant dix-huit ans (de deux mois à dix-huit ans) à la même famille d'accueil qu'elle considère comme sa famille. Elle a obtenu son Baccalauréat Générale, option Economique et Social et poursuit en première année d'économie à l'Université.

J19	Emma	Emma est, au moment de notre rencontre, âgée de 17 ans. Elle est confiée depuis deux ans à une famille d'accueil. Elle passe son Baccalauréat Générale, option Scientifique en Juin 2015.
J20	Justine	Justine est, au moment de notre rencontre, âgée de 22 ans, Elle a été confiée durant treize ans (de huit ans à vingt et un ans) à plusieurs foyers et familles d'accueil. Elle est restée sept ans dans la même famille d'accueil. Elle a obtenu un Baccalauréat Professionnel, option Laboratoire et poursuit en BTS.
J21	Maxime	Maxime est, au moment de notre rencontre, âgé de dix-huit ans. Il a été confié à trois familles d'accueil en cinq ans (treize à dix-huit ans). Il passe son Baccalauréat Technologique, option Sciences et Techniques Industrielles (STI) en juin 2015.
J22	Pauline	Pauline est, au moment de notre rencontre, âgée de 19 ans. Elle a été confiée à un foyer (trois ans) et à deux familles d'accueil chez qui elle est restée durant un an pour l'une et cinq ans pour l'autre, chez qui elle réside toujours. Pauline passe son Baccalauréat Professionnel, option Services Aux Personnes (SAP) en juin 2015.
J23	Thomas	Thomas est, au moment de notre rencontre, âgé de dix-neuf ans. Il a été confié durant dix ans (six ans à seize ans) à une première famille d'accueil, puis est confié depuis trois ans (seize à dix-neuf ans) à une deuxième famille d'accueil qu'il affectionne particulièrement. Thomas passe son Baccalauréat Professionnel, option Maintenance des Véhicules Automobiles Auto en juin 2015.
J24	Laetitia	Laetitia est, au moment de notre rencontre, âgée de 29 ans. Elle a été confiée durant six ans (douze ans à dix-huit ans) à la même famille d'accueil. Elle a un frère jumeau qui a été confié à une autre famille d'accueil. Elle a obtenu un niveau Baccalauréat par le biais d'un Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, option Littéraire. Elle est aujourd'hui éducatrice spécialisée.
J25	Kévin	Kévin est, au moment de notre rencontre, âgé de 21 ans. Il a été confié durant dix-huit ans (de trois à vingt et un ans) à la même famille d'accueil. Il passe son Baccalauréat Professionnel, option Maintenance des Véhicules Automobiles en juin 2015.
J26	Christophe	Christophe est, au moment de notre rencontre, âgé de 39 ans, Christophe a été confié durant six ans à un service d'accueil familial après avoir vécu quelques temps en foyer de l'enfance. Il a ensuite été accueilli par deux familles d'accueil durant une année pour l'une et une année et demie pour l'autre. Il a obtenu un niveau Baccalauréat par le biais d'un Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, option Littéraire.
J27	Sonia	Sonia est, au moment de notre rencontre, âgée de vingt ans. Elle a été confiée durant dix-sept ans (de trois à vingt ans) à la même famille d'accueil. Elle passe son Baccalauréat Professionnel, option Services Aux Personnes (SAP) en juin 2016.
J28	Clara	Clara est, au moment de notre rencontre, âgée de vingt ans. Elle a eu un parcours institutionnel durant neuf ans (de douze à vingt et un ans). Elle a ainsi vécu durant deux ans en foyer (de douze à quatorze ans) puis a été confiée à quatre familles d'accueil différentes sur une période de trois ans. Elle vit dans un appartement depuis qu'elle a dix-sept ans et demi. Elle travaille comme vendeuse dans une boulangerie dans le cadre d'un Baccalauréat Professionnel, option Vente qu'elle passe en Novembre 2015.

J29	Camille	Camille est, au moment de notre rencontre, âgée de vingt-quatre ans. Elle a été prise en charge par l'ASE durant cinq ans dont deux années accueillies chez une famille et trois ans en appartement autonome avec un suivi jeune majeur. Elle a obtenu un Baccalauréat Littéraire. Elle travaille aujourd'hui en tant que vendeuse dans une boutique de prêt à porter tout en suivant une deuxième année de droit.
J30	Lucie	Lucie est, au moment de notre rencontre, âgée de vingt-deux ans. Elle a d'abord été confiée à une première famille d'accueil, qu'elle considère comme sa famille, durant treize ans (de six mois à treize ans) puis à une deuxième famille durant deux ans (treize ans à quinze ans) puis a vécu en foyer jusqu'à sa majorité (quinze à dix-huit ans). Elle a obtenu un Baccalauréat Professionnel, option Secrétariat et souhaite reprendre des études pour devenir éducatrice spécialisée.

4.2. Les familles d'accueil

Numéro d'entretien attribué à la famille d'accueil rencontré	Lettre alphabétique attribuée à la famille d'accueil rencontrée	Description rapide de la famille d'accueil rencontrée
1	Mme et Mr A	Au moment de notre rencontre, la Famille A accueille des enfants depuis 22 ans. Mr et Mme A ont deux enfants adultes, des garçons, qui ont respectivement un niveau ingénieur pour l'aîné et un niveau licence pour le cadet. Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme A a été assistante maternelle à la journée. Elle a un CAP couture et est issue d'une famille de neuf enfants.
2	Mme B	Au moment de notre rencontre, la Famille B accueille des enfants depuis 27 ans. Mr et Mme B ont deux enfants adultes, un garçon et une fille, qui ont respectivement un niveau baccalauréat professionnel pour l'aîné et un niveau BEP Secrétariat pour la cadette. Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme B a été secrétaire puis assistante maternelle à la journée. Son mari était fonctionnaire de police. Elle a un BEP Secrétariat.
3	Mme et Mr C	Au moment de notre rencontre, la Famille C accueille des enfants depuis 25 ans. Mr et Mme C ont deux enfants adultes, des garçons, qui ont respectivement un CAP maçonnerie pour l'aîné et un niveau Ingénieur pour le cadet. Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme C a travaillé dans le commerce puis a été assistante maternelle à la journée. Son mari était fonctionnaire des postes. Elle a un Certificat d'études et est issue d'une famille de huit enfants.
4	Mme D	Au moment de notre rencontre, la Famille D accueille des enfants depuis 21 ans. Mr et Mme D ont trois enfants adultes, une fille et deux garçons, qui ont respectivement un niveau licence pour l'aînée, un BTS pour le deuxième et un CAP pour le dernier. Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme D était mère au foyer. Elle a quitté l'école sans diplôme. Son mari était mécanicien et a lui-même été confié à une famille d'accueil étant enfant.

5	Mme E	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille E accueille des enfants depuis 30 ans. Mr et Mme E ont deux enfants adultes, une fille et un garçon, qui ont respectivement un Master (Enseignante) pour l'aînée et un niveau licence (Travailleur Social) pour le cadet.</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme E a travaillé quelques années comme secrétaire comptable et exerce en parallèle de sa fonction d'assistante familiale, en tant qu'assistante maternelle à la journée. Elle a un niveau Terminale et une formation de secrétaire comptable. Son mari a un niveau baccalauréat. Mme E est issue d'une famille qui exerce en tant que famille d'accueil depuis deux générations et son mari est issu d'une famille d'enseignants.</p>
6	Mme et Mr F	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille F accueille des enfants depuis 16 ans. Mr et Mme F ont deux enfants adultes, des filles, qui ont respectivement un Baccalauréat Scientifique pour l'aînée et un niveau Baccalauréat et un CAP Coiffure pour la cadette.</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme F a travaillé quelques temps en tant qu'esthéticienne. Elle a un Niveau baccalauréat et un CAP Esthétique. Son mari, aujourd'hui retraité, était fonctionnaire de police.</p>
7	Mme G	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille G accueille des enfants depuis 12 ans. Mr et Mme G ont trois fils (deux qui terminent leurs études et un collégien). Les aînés ont respectivement un Baccalauréat Scientifique et poursuit des études de géologue tandis que le deuxième vient d'obtenir un Master en Droit.</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme G a travaillé quelques temps en tant que professeur d'espagnol. Elle a un Baccalauréat Littéraire et un BTS. Son mari, aujourd'hui commercial, a un niveau BTS. Le couple est en instance de divorce.</p>
8	Mme et Mr H	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille H accueille des enfants depuis 32 ans. Mr et Mme H ont deux filles, aujourd'hui adultes qui ont respectivement un niveau Licence (Travailleur Social) et un niveau Master (Professeur d'anglais).</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme H a travaillé durant de nombreuses années dans l'armée puis quelques temps comme assistante maternelle à la journée. Elle a un niveau seconde tout comme son mari, également ancien militaire.</p>
9	Mme et Mr I	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille I accueille des enfants depuis 19 ans. Mr et Mme I ont un garçon et deux filles, aujourd'hui adultes. Le fils aîné a un niveau Baccalauréat et les deux sœurs jumelles ont respectivement un CAP coiffure et un CAP Vente.</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme H a travaillé quelques années comme coiffeuse puis a été mère au foyer. Elle a un CAP Coiffure et son mari a un CAP de Maçonnerie.</p>
10	Mme J	<p>Au moment de notre rencontre, la Famille J accueille des enfants depuis 18 ans. Mr et Mme J ont une seule fille, aujourd'hui adulte, qui a fait des études d'Ingénieure.</p> <p>Avant d'exercer en tant qu'assistante familiale, Mme J aidait son mari (agriculteur) à l'exploitation. Elle a un CAP et un BEP en comptabilité.</p>

5. Grille d'analyse de contenu

5.1. Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les jeunes confiés

Dans la grille d'analyse de contenu suivante, nous avons utilisé certaines abréviations ci-dessous :

AF : Assistante Familiale

FA : Famille d'accueil

ES : Educateur Spécialisé

AS : Assistant de Service Social

Caractéristiques des personnes rencontrées		Numéro entretien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
		Prénoms modifiés																																
		Sexe																																
		Age																																
Remarques liées au(x) placement(s)	Caractéristiques du/des placement(s)	Age du 1er accueil définitif																																
		Existence de plusieurs lieux d'accueil Oui/Non																																
		Passage en foyer(s) Oui/Non																																
		Nombre de FA																																
		Liens tissés avec une FA en particulier (= FA référente) Oui/Non																																
		Age de l'accueil dans la FA référente																																
		Temps passé dans la FA référente																																
	Les relations entre l'enfant confié et les adultes de la FA référente	Relations avec la FA Référente																																
		Evolution des liens à l'issue de l'accueil																																
		Relations actuelles avec la FA Référente pour ceux qui ont quitté le placement																																
		Acceptation de l'accueil en FA Oui/Non																																
	Les relations entre les enfants au sein des fratries	Participation financière propre de la FA pour l'éducation du jeune																																
		Nombre d'enfants dans la famille "biologique"																																
		Nombre d'enfants biologiques dans la FA référente																																
		Confié avec un membre de la fratrie Oui/Non																																
		Sentiments de l'enfant placé / enfants de la FA																																
		Place dans la fratrie avant le placement (dans famille biologique)																																
	Place dans la fratrie après le placement (dans la FA)																																	

5.2. Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les familles d'accueil

Dans la grille d'analyse de contenu suivante, nous avons utilisé certaines abréviations ci-dessous :

AF : Assistante Familiale

FA : Famille d'accueil

Numéro entretien	FA1	FA2	FA3	FA4	FA5	FA6	FA7	FA8	FA9	FA10
Initiale des FA										
Ancienneté dans le métier										
Histoire familiale de la FA										
Rapport à l'école de la FA										
Etudes suivies par l'AF										
Métier exercé par l'AF avant d'être FA										
Métier du conjoint de l'AF										
Motivations de la FA pour faire ce métier										
Nombre d'enfants biologiques										
Etudes suivies et/ou Diplômes obtenus par les enfants de la FA										
Nombre d'enfants accueillis de façon permanente										
Nombre d'enfants confiés ayant atteint un niveau Bac										
Etudes suivies et/ou Diplômes obtenus par les enfants confiés										
Influence du choix des études par un membre de la FA										
Rang dans l'accueil de cet enfant										

Temps passé dans la FA pour cet/ces enfant(s)										
Projection du placement sur le long terme par la FA										
Sentiment des enfants confiés envers les enfants de la FA										
Sentiment des enfants de la FA envers les enfants confiés										
Relations des enfants avec leur famille biologique										
Relations avec les enfants ayant eu le Bac										
Relations entre la FA et les parents										
Importance de l'école pour la FA										
Implication de l'AF dans la scolarité										
Implication du conjoint de l'AF dans la scolarité										
Implication de l'éducateur dans la scolarité										
Implication financière de la FA										
Qualités des jeunes selon les AF										
Points importants dans le mode éducatif										
Explications de la réussite scolaire selon la FA										
Déroulement fin du placement										

6. Grille d'analyse thématique

Dans la grille d'analyse thématique suivante, nous avons utilisé certaines abréviations ci-dessous :

AF : Assistante Familiale

FA : Famille d'accueil

ES : Educateur Spécialisé

AS : Assistant de Service Social

